

LUDICIDADE E INFÂNCIA NA CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO LITEROMUSICAL BRASILEIRO PARA CRIANÇAS

Geania Nogueira de Farias Pinheiro





**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação

**LUDICIDADE E INFÂNCIA NA
CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO
LITEROMUSICAL
BRASILEIRO PARA CRIANÇAS**

Geania Nogueira De Farias Pinheiro

Fortaleza - Ceará
2017



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação

Camilo Sobreira de Santana
Governador

Maria Izolda Cela de Arruda Coelho
Vice-Governadora

Antonio Idilvan de Lima Alencar
Secretário da Educação

Márcia Oliveira Cavalcante Campos
Secretária Adjunta da Educação

Rita de Cássia Tavares Colares
Secretária Executiva da Educação

Julianna da Silva Sampaio
Assessoria de Comunicação - ASCOM

Rogers Vasconcelos Mendes
Coordenador da CODEA/Gestão Pedagógica

Iane Terceiro Nobre
Orientadora da Célula de Currículo e Formação

Elane Maria Feijó Borges
Orientadora da Célula de Desenvolvimento do Currículo e da Aprendizagem

Paulo Venício Braga de Paula
Centro de Documentação e Informações Educacionais

Coordenação

Centro de Documentação e Informações Educacionais/Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem - CODEA / Gestão Pedagógica

Conselho Editorial

Prof. Adriano Silva Lima
Dr. Antônio Roberto Barreto Melo
Profa. Cristina Márcia Maia de Oliveira
Prof. Daniel Vasconcelos Rocha
Profa. Maria Fabiana Skeff de Paula Miranda
Prof. Genivaldo Macário Castro
Profa. Gleissiane Ferreira
Prof. Hylô Leal Pereira
Prfa. Ideigiane Terceiro Nobre
Prof. Ilde Guedes da Silva
Prof. Jenilson Sousa Nogueira
Prof. José Evangelista de Carvalho Moreira
Prof. Rickardo Leo Ramos Gomes
Prof. Rosendo Amorim de Freitas
Prof. Pedro Jorge Caldas Magalhães
Profa. Paula de Carvalho Ferreira
Prof. Paulo Venício Braga de Paula
Prof. Jefrei Almeida Rocha
Profa. Sandra Ma Silva Leite Reis
Profa. Tereza Cristina de Freitas Oliveira
Profa. Antonia Varele Gama Silva

Edição

Centro de Documentação e Informações Educacionais/Gestão Pedagógica

Prof. Paulo Venício Braga de Paula

Revisão

Profa. Cristina Márcia Maia de Oliveira
Profa. Paula de Carvalho Ferreira

Projeto Gráfico
Gráfica Digital da SEDUC | ASCOM

Diagramação e Arte-Final
Gráfica Digital da SEDUC

Normalização Bibliográfica
Elizabete de Oliveira da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P719I Pinheiro, Geania Nogueira de Farias.
Ludicidade e infância na construção do discurso literomusical brasileiro para crianças / Geania Nogueira de Farias Pinheiro. – Fortaleza: SEDUC, 2017.

216 p.

ISBN: 978-85-8171-166-9

1. Discurso literomusical brasileiro para crianças. 2. Discurso lúdico infantil. 3. Análise do discurso. I. Título.

CDD 410

www.seduc.ce.gov.br



www.facebook.com/EducacaoCeara

PUBLICAÇÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS E LITERÁRIAS DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DO CEARÁ

Existem múltiplas formas de valorização da Educação, uma delas consiste em valorizar o professor. O reconhecimento da atividade do magistério pode manifestar-se por meio de várias funções e ações desenvolvidas pelo professor. Em 2008 foi criada uma ação governamental denominada Professor Aprendiz, cujo destaque tem sido a formação contínua entre pares. O amadurecimento dessa ação, que aposta no protagonismo docente, gerou desdobramentos substanciais dentre os quais destaca-se a publicação de livros de professores da rede. Os trabalhos acadêmicos e literários selecionados para publicação passam por um processo de submissão.

A iniciativa da Secretaria da Educação do estado do Ceará (Seduc), em publicar livros produzidos pelos professores da rede estadual de ensino, está baseada na ação Professor Aprendiz, do Programa Aprender pra Valer, tendo como principais objetivos: a) Valorizar os professores por meio da publicação das suas produções acadêmicas e literárias; b) Estimular a produção científica e literária de professores; c) Promover uma rede de colaboração entre os professores ao tornar pública suas produções com seus pares.

As obras publicadas podem ser de natureza acadêmica (Tese de Doutorado ou Dissertação de Mestrado) ou Literária (Romance; Poema; Cordel; Novela; Crônica ou Conto). São produções de professores(as) da rede pública estadual de ensino do Ceará, na condição de autor(es) ou coautor(es) da(s) obra(s). O Conselho Editorial, ao selecionar as produções acadêmicas, considerou: clareza e precisão de conteúdo; relevância e atualidade do tema; originalidade; qualidade metodológica. Em relação às produções literárias, observou-se os seguintes aspectos: originalidade de conteúdo/ineditismo; repertório linguístico; fruição estética; coerência e consistência do texto; e, por último, potencial artístico. Os trabalhos publicados são originais, escritos, em língua portuguesa, em consonância com os Direitos Humanos.

Com essa iniciativa, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, mais uma vez, faz história. Ao publicar as produções de seus professores, a Seduc promove um círculo virtuoso de valorização do Magistério, cujos efeitos podem se manifestar no fortalecimento do protagonismo docente; no investimento da formação acadêmica e, principalmente, num processo de ensino e aprendizagem mais qualificado e comprometido.

*Sara e Sofia, minhas amadas filhas,
herança do Senhor.
Wilson, meu marido, meu amor.
Minha mãe, Herondina, e meu pai,
Eurico, minhas fontes de vida.*

Agradecimentos

A Deus, por seus planos em minha vida.

À Sofia e à Sara, minhas filhas, por me motivarem, mesmo sem terem consciência disso, a incursionar nessa empreitada e, assim, poder acompanhá-las mais de perto durante os primeiros anos de suas vidas. Pela compreensão de, por vezes, terem uma mãe presente-ausente.

Ao Wilson, meu marido, pelo amor, encorajamento e compreensão.

À d. Fátima, minha secretária, pela dedicação às minhas filhas e à minha casa.

Ao professor Nelson, pela orientação valiosa e confiança.

À SEDUC/CE, pela concessão de afastamento.

À Ilma, minha irmã, ao Lindemberg, meu cunhado, e à Nhaiara, à Nathalia e ao Douglas, meus sobrinhos, pelo grande apoio de sempre. Assim como à secretária da família, Rosilene, sempre disposta a ajudar.

À minha amiga Aline, por dividir comigo toda essa trajetória e pelo exemplo de superação.

Ao DISCUTA (Grupo de pesquisa Discurso, Cotidiano e Práticas Culturais), pelas preciosas discussões e contribuições.

Ao meu pai, Eurico, e à minha mãe, Herondina, por me encaminharem na busca da construção do saber.

À minha irmã Eudina, pelo incentivo e suporte dados durante a minha vida.

A toda minha família, nas pessoas das minhas irmãs Rosa e Nagla e dos meus irmãos Dimas e João, pela confiança, estímulo e orações.

Aos membros da banca de defesa, Prof. Dr. Raimundo Ruberval Ferreira, Profa. Dra. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa e Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim, pelas importantes contribuições.

Aos professores e colegas do doutorado que de algum modo contribuíram com reflexões, críticas e sugestões.

Sumário

INTRODUÇÃO	10
1 DISCURSO LÚDICO	18
1.1 Análise do discurso	18
1.2 Tipologia discursiva	21
1.3 Discurso lúdico	22
1.3.1 Caracterização do discurso lúdico	28
2 INFÂNCIA	35
2.1 Perspectiva histórico-social da infância	35
2.1.1 O reconhecimento da infância	36
2.2 A reinstitucionalização da infância	40
2.2.1 Culturas da infância	43
2.3 Cultura lúdica infantil	46
3 DISCURSO LÚDICO INFANTIL	57
3.1 Discurso lúdico infantil	57
3.2 Discurso lúdico infantil, culturas da infância e cultura lúdica infantil ..	58
3.3 Discurso lúdico infantil: uma cena hiperenglobante	62
4 DIMENSÕES DISCURSIVAS	65
4.1 Cenografia	65
4.2 Ethos	69
4.3 Código de linguagem	71
4.4 Intertextualidade	73
4.5 Interdiscursividade	78
4.6 Metadiscursividade	81
4.7 Melodia	82
4.8 Arranjo	85

5 METODOLOGIA	88
5.1 Caracterização da pesquisa	88
5.2 Constituição e delimitação do corpus	90
5.3 Procedimentos	99
6 CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO LITEROMUSICAL BRASILEIRO PARA CRINÇAS ENQUANTO DISCURSO LÚDICO INFANTIL	101
6.1 Cenografia	101
6.1.1 Cenografia de brincadeira	106
6.1.2 Cenografia narrativa	119
6.1.3 Cenografia conversacional	122
6.2 Ethos	131
6.2.1 Ethos de animador ou líder de brincadeira	132
6.2.2 Ethos de contador de história para crianças	136
6.2.3 Ethos infantil	141
6.3 Código de linguagem	146
6.3.1 Linguagem poética	147
6.3.2 Linguagem coloquial	153
6.4 Metadiscursividade	157
6.4.1 Metadiscursividade e cenografia de brincadeira	158
6.4.2 Metadiscursividade e cenografia narrativa	161
6.4.3 Metadiscursividade e expressão de alegria	163
6.5 Intertextualidade	165
6.5.1 Intertextualidade e repertório cultural lúdico infantil	165
6.5.2 Intertextualidade: ação deliberada?	173
6.6 Interdiscursividade	176
6.6.1 Discurso literomusical brasileiro para crianças e discursos “sérios” ..	176
6.6.2 Discurso literomusical brasileiro para crianças e discurso lúdicos	182
6.7 Melodia	185
6.7.1 Discurso literomusical brasileiro para crianças e tematização	186
6.8 Arranjo	192
6.8.1 Arranjo da canção “Para parar a brincadeira”	193
6.8.2 Arranjo da canção “Adoleta”	197
6.8.3 Arranjo da canção “Bichos”	199
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
8 REFERÊNCIAS	207

INTRODUÇÃO

*“Para começar
Era uma pena em minha mão
Antes da pena
Um passarinho ...”*

(“Pra começar”, Rosy Greca / Rita Foelker, 2011)

O lúdico tem suscitado interesse de diversas áreas na academia e tem sido amplamente abordado sob vários aspectos: histórico-culturais¹, histórico-sociais², educacionais³, terapêuticos⁴ etc. Nesse contexto diverso de abordagens, vemos que o estudo do lúdico de uma perspectiva discursiva tem sido pouco explorado, mesmo diante de uma multiplicidade de textos lúdicos, como os da Literatura, do Teatro e da Canção Popular, e do recorrente uso desses textos nos mais variados contextos: familiar, escolar, cultural, religioso, midiático, publicitário etc. Portanto, neste trabalho, assumimos o desafio de incursionar nessa abordagem discursiva e, para isso, utilizamos a perspectiva da Análise do Discurso, particularmente a desenvolvida por Maingueneau (2005, 2008a, 2008), cujo interesse é apreender o discurso enquanto articulação entre texto e lugares sociais. Dessa forma, confere-se ao gênero de discurso um papel fundamental, o de instituição discursiva, considerando-o, ao mesmo tempo, um dispositivo de comunicação social e verbal historicamente definido. E, para os propósitos deste trabalho, elegemos o gênero canção para crianças, a partir do qual lançamos o olhar sobre o discurso lúdico.

1. Huizinga, em “Homo Ludens”.

2. Walter Benjamin, em “Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação”.

3. Tizuko Murchida Kishimoto, em “Jogos Infantis”; Gilles Brougère, em “Jogo e educação”.

4. Arminda Aberastury, em “A criança e seus jogos”; Bruno Bettelheim, em “A psicanálise dos contos de fadas”.

Conforme Costa (2005), algumas teorias do discurso, tais como a Teoria dos Atos de Fala, de Austin e Searle, e o Dialogismo do Círculo de Bakhtin podem contribuir para uma discussão acerca da ludicidade discursiva. No entanto, quem apresenta de fato uma abordagem explícita do fenômeno da ludicidade discursiva é Eni Orlandi (2006) em Tipologia de discurso e regras conversacionais, quando propõe uma classificação do discurso em três tipos, segundo a relação entre os interlocutores e o referente: discurso autoritário, discurso polêmico e discurso lúdico. Para Orlandi, o discurso lúdico é aquele em que a reversibilidade é total entre os interlocutores, assim como no jogo, e tende à polissemia, sendo possível até o *nonsense*. O discurso lúdico, ainda segundo a autora, apresenta-se como contraponto para os discursos autoritário e polêmico, pois compreende o uso da linguagem pelo prazer, enquanto os dois outros tipos correspondem ao uso prático da linguagem, voltado para fins imediatos. Assim, conclui Orlandi, não há lugar para o lúdico em nossa sociedade; seria o que “vaza”, o “desejável”, o que “rompe”.

Dois aspectos referentes a essa concepção de discurso lúdico são alvo de reflexão neste trabalho. Trata-se do critério de reversibilidade e da função desempenhada pelo discurso lúdico. Como buscamos mostrar no primeiro capítulo, entendemos que o critério basilar para a definição do discurso lúdico é o da polissemia aberta, visto que a total reversibilidade de papéis não se faz necessariamente presente nas práticas discursivas lúdicas. Em relação às finalidades que o discurso lúdico cumpre, julgamos que elas não compreendem exclusivamente aquelas voltadas para o prazer, como faz entender Orlandi. Antes, esse discurso também pode atender a fins práticos.

Além disso, propomos também uma caracterização para o discurso lúdico a partir das marcas do jogo (BROUGÈRE, 1998, 2010), uma vez que a consideração desse discurso apenas como aquele que tende à polissemia se mostra demasiadamente ampla, carente, portanto, de especificação, a qual fomos buscar no jogo.

Observando ainda o funcionamento do discurso lúdico, podemos perceber claramente que ele se apresenta de dois tipos: um para criança e outro para adulto ou para o público em geral. São exemplos de discursos lúdicos infantis: o discurso literário infantil, o discurso teatral infantil e o discurso literomusical infantil. O adjetivo “infantil” nesses termos, mais do que designar a catalogação (necessária) de um produto no mercado, pressupõe a consideração da infância e que essa etapa da vida compreende uma maneira de ser fundamentalmente distinta, em diversos aspectos, da fase adulta. Por isso, investe-se discursivamente de uma maneira para adultos

e de outra, para crianças, buscando atender, justamente, às particularidades de cada grupo.

Vale ressaltar que o adjetivo “infantil” na expressão “discurso lúdico infantil” sempre designará, neste trabalho, o público e nunca os produtores, ou seja, ao utilizarmos essa expressão estamos nos referindo aos discursos lúdicos feitos por adultos direcionados ao público infantil.

Não obstante a simples consideração dessas práticas discursivas lúdicas (literatura infantil, teatro infantil etc.) destinadas especificamente ao público infantil para fundamentar essa tipologia, contamos ainda com a concepção de “cultura lúdica infantil”, de Gilles Brougère (1998a), a qual consiste em um conjunto de estruturas que definem a atividade lúdica para a criança e a partir das quais se constitui o jogo. Essa concepção corrobora para categorizar o discurso lúdico nos dois tipos citados à medida que leva em conta a existência de uma cultura lúdica própria das crianças; distinta, portanto, de uma cultura lúdica adulta. Assim, se, em nível cultural, o lúdico constitui-se de maneira específica para as crianças e de outra, para os adultos, não seria razoável pensar que discursivamente o lúdico se manifestaria indistintamente para adultos e crianças.

Portanto, para desenvolvermos a concepção de “discurso lúdico infantil”, lançamos mão tanto da ideia de infância (ARIÈS, 1981; SARMENTO, 2003), enquanto uma categoria social geracional com características, culturas e direitos próprios, quanto da noção de cultura lúdica infantil (BROUGÈRE, 1998a, 2006), que, como dito acima, consiste em estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica para a criança.

Considerar essa subtipologia para o discurso lúdico permite estudá-lo de uma perspectiva mais específica e também evidenciar características comuns às práticas discursivas que se enquadram sob um mesmo subtipo. Mas, principalmente, possibilita a reflexão acerca daquilo que faz com que um discurso lúdico assuma um caráter infantil, ou seja, uma prática discursiva que pretende ser fonte de diversão para as crianças.

Tendo em vista, portanto, a ideia de discurso lúdico infantil, esta pesquisa apresenta como objetivo principal analisar a constituição da Canção Popular Brasileira para Crianças como um discurso lúdico infantil, ou melhor, analisar os investimentos discursivos de que essa canção lança mão para se configurar como um discurso que, pretendendo ser fonte de prazer, dirige-se ao público infantil. Então, a questão geral que move este trabalho é: Como se constitui o Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças enquanto um discurso lúdico infantil, ou seja, enquanto um discurso que pretende ser fonte de prazer para crianças?

Essa canção será aqui denominada de Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças, isto é, será tomada como um discurso, designando então, conforme Maingueneau (2005), um uso restrito da língua, que pode compreender tanto o sistema que permite produzir um conjunto de textos, quanto o próprio conjunto de textos produzidos. Esclarecemos ainda que, como o uso da expressão “Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças” será recorrente neste trabalho, assim, por questão de praticidade e para evitarmos repetições exaustivas da expressão por extenso, por vezes, optaremos pela sigla DLBC. Um pouco sobre esse discurso será apresentado a seguir, ainda nesta introdução, e um detalhamento poderá ser visto no capítulo Metodologia.

Apontado o objetivo geral, vamos aos objetivos específicos deste trabalho, os quais envolvem justamente as dimensões discursivas por meio das quais os investimentos referidos no objetivo principal são analisados. Tais dimensões tratam das categorias de análise e compreendem a cenografia, cena de fala construída textualmente (MAINGUENEAU, 2005, 2008a, 2008); o *ethos*, conjunto de características incorporado pelo enunciador quando da enunciação (MAINGUENEAU, 2005, 2008a, 2008); o código de linguagem, recorte da língua através do qual se enuncia (MAINGUENEAU, 2005, 2008a, 2008); a intertextualidade, relação entre textos (COSTA, 2012; PIÉGAY-GROSS, 1996); a interdiscursividade, relação entre discursos (COSTA 2012); a metadiscursividade, relação entre o sujeito e seu discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990; BEZERRA; COSTA, 2004; COSTA, 2012); a melodia, elemento que juntamente com a letra forma o núcleo de identidade da canção (TATIT, 1987, 1996); e o arranjo, parte orgânica da canção responsável por sua realização (COELHO, 2007).

Os objetivos específicos, portanto, em síntese, tratam de compreender como cada uma dessas dimensões contribui para caracterizar o Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças como um discurso lúdico infantil.

A tese, então, que buscamos defender é a de que o DLBC configura-se como um discurso lúdico infantil a partir do investimento em dimensões discursivas (cenografia, *ethos*, código de linguagem, metadiscursividade, intertextualidade, interdiscursividade, melodia e arranjo) que remetem à infância (ARIÈS, 1981; SARMENTO, 2003) e à cultura lúdica infantil (BROUGÈRE, 1998a, 2006).

Trata-se, portanto, de dois tipos de investimento discursivo: um que remete à infância de um modo geral sem necessariamente relacionar-se ao universo da brincadeira ou da imaginação e outro que remete exatamente a esse universo da brincadeira infantil, o que pressupõe, por sua vez, a infância.

O primeiro designamos de “investimento infantil” e o segundo, “investimento lúdico infantil”. Uma cena que retrata uma conversa entre uma criança e a mãe, um ethos de criança amedrontada, um uso linguístico caracteristicamente infantil são exemplos de dimensões discursivas que receberam investimento infantil. Já a encenação de uma brincadeira de roda, o *ethos* de uma criança brincante, um arranjo que traz instrumentos de brinquedos são exemplos de dimensões discursivas que apresentam investimento lúdico infantil. O caráter lúdico infantil do Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças passa, desse modo, por esses dois tipos de investimento.

Ao dizer que o DLBC configura-se como um discurso lúdico infantil a partir desses dois tipos de investimentos, queremos ressaltar o duplo caráter do DLBC, ou seja, de um lado o seu caráter infantil e, de outro lado, o seu caráter lúdico infantil. Ao nos determos naquele caráter, buscamos averiguar o que faz com que o DLBC seja um discurso adequado a crianças: se a linguagem utilizada é acessível e respeitosa; se essa linguagem apresenta marcas supostamente infantis, ou seja, se é uma linguagem que busca se espelhar na fala das crianças; se os sujeitos que aparecem nas canções são crianças; se são encenadas situações das quais as crianças, normalmente, participam no dia a dia etc. Enfim, queremos saber como o DLBC reflete a infância. Esse caráter infantil pode ser averiguado nos diversos discursos destinados à infância, como, por exemplo, no discurso dos livros didáticos da educação infantil. Poderíamos nos perguntar: como o discurso dos livros didáticos da educação infantil se constitui como um discurso infantil, quer dizer, adequado para crianças?

De outro modo, quando focamos no caráter lúdico infantil do DLBC, centramo-nos no universo lúdico infantil, isto é, nas brincadeiras, nos jogos, em suma, nos costumes lúdicos das crianças, buscando identificar que aspectos desse universo são retratados na canção para crianças. É fato que toda vez que esses aspectos aparecerem, aí estará pressuposta a infância. Portanto, o caráter infantil está previsto no caráter lúdico infantil. Diferentemente disso, o caráter lúdico infantil não é um pressuposto para o caráter infantil, uma vez que podemos ter discursos voltados para o público infantil sem serem lúdicos, não se destinando, assim, ao prazer infantil e, por isso, não lançam âncora nesse universo lúdico infantil, que, neste trabalho, será apreciado a partir da ideia de cultura lúdica infantil (BROUGÈRE, 1998a, 2006).

Se, nesta tese, nos voltássemos apenas para o caráter infantil do Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças, poderíamos deixar o caráter

lúdico de lado, visto que este não é um pressuposto para aquele. E se resolvêssemos, por outro lado, analisar somente os aspectos lúdicos infantis, perderíamos de contemplar marcas da infância que não estão atreladas ao universo lúdico infantil. Afinal, a infância não se restringe a brincadeiras. Buscando, pois, contemplar tanto o caráter infantil quanto o lúdico infantil, procuramos dar conta das marcas que de fato singularizam o DLBC enquanto um discurso que, ao mesmo tempo, volta-se para público infantil e pretende ser fonte de prazer para esse público.

Voltando às dimensões discursivas que nos propomos analisar a fim de contemplar os investimentos infantis e lúdicos infantis, salientamos que a variedade dessas dimensões se justifica por buscarmos refletir sobre a prática discursiva literomusical enquanto prática intersemiótica. Costa (2012) defende que, ao se considerar o discurso enquanto prática intersemiótica, não se deve levar em conta apenas a aplicação de um conjunto de regras semânticas a produções semióticas não-verbais, mas o movimento interdiscursivo constitutivo entre as diversas práticas semióticas. “A linguagem verbal e as demais modalidades semióticas estão em contínua interpenetração, ainda que de modo assimétrico” (p. 105). Para Costa, as diversas práticas semióticas não verbais “impregnam constantemente o verbal trazendo para o discurso imagens, representações, valores de seu universo sem jamais se confundir com ele” (p. 66). Ainda conforme o pesquisador, no que se refere especificamente à prática discursiva literomusical, isso se mostra potencialmente evidente visto que se pode identificar uma relação semiótica em diversos planos na canção (linguagem verbal + linguagem musical; linguagem musical + linguagem coreográfica (+ linguagem verbal); linguagem verbal + linguagem pictórica;...).

Justificando ainda a escolha das categorias discursivas cancionais, as quais compreendem não só a materialidade linguística, mas também a melodia e o arranjo, lançamos mão da afirmação de Luiz Tatit, em seu livro *O século da canção*, acerca dos elementos que compõem a canção: “a forma híbrida da canção popular agrega necessariamente melodia, letra e arranjo instrumental” (2004, p. 92). Também fundamentamo-nos na perspectiva de Coelho (2007), o qual defende que qualquer análise de canção popular que dispense a abordagem do arranjo está prescindindo de um terço do seu sentido.

Apontado o objetivo deste trabalho e as categorias de análise, passamos agora a uma breve apresentação do Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças. Essa prática discursiva tem alcançando bastante prestígio entre as produções culturais nacionais através de uma identidade

singular corroborada por sua permanência histórica e por seu apreço junto ao público e que compreende um universo amplo e complexo (MATTE (1999), GRECA (2011), GONZALEZ (2014)). A canção para crianças tem sido definida como a canção autoral, feita por adulto, destinada ao público infantil, que pode ser interpretada por adulto ou criança. Ficam de fora desse conceito, por exemplo, as canções folclóricas e as canções que caíam no gosto das crianças, mas que foram pensadas para o público geral. Vale ressaltar, contudo, que esse conceito contempla as canções folclóricas que venham a ser gravadas em CD ou DVD autoral para crianças, assim como as canções que, embora inicialmente feitas para o público em geral, figurem em CD ou DVD para crianças, entendendo-se que essas canções passaram por retextualização, ou seja, assumiram uma nova roupagem, o que pressupõe intervenção, por mínima que seja, e, portanto, uma autoria.

Assim, a expressão “Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças” busca designar o conjunto de canções autorais nacionais produzidas por adultos para o público infantil.

Essa canção autoral voltada para crianças teve origem, no Brasil, na década de 30 com o pioneirismo de Braguinha, que, em 1939, lançou o primeiro disco direcionado à infância: “Branca de Neve e os Sete Anões” (GRECA, 2011). Desde então, a canção para crianças vem assumindo formas e ganhando espaço na produção cultural brasileira, ao lado de ou imbricada a outras manifestações culturais como a literatura e o teatro infantil, mas jamais se confundindo com elas.

Tendo em vista a amplitude e a complexidade desse campo, impôs-se a necessidade de delimitarmos, nesse contexto, um corpus. Para tanto, privilegiamos as canções contemporâneas para criança, mais precisamente aquelas que figuram em cd’s lançados a partir do ano 2000, período a partir do qual se percebe uma grande produção nesse campo.

Todavia, mesmo com esse recorte temporal, ainda nos deparávamos com um material demasiadamente extenso, o que nos fez levar em conta quatro outros critérios⁵. Primeiramente, os critérios de continuidade e expressividade da produção, evitando contemplar obras de artistas isoladas ou esporádicas. Em seguida, buscamos selecionar álbuns de artistas que melhor dessem conta da diversidade que caracteriza a canção para crianças. Por fim, utilizamos o critério de reconhecimento do público. Através desses recortes, o *corpus* deste trabalho delimitou-se à produção de três importantes representantes da canção para crianças. São eles: Palavra Cantada, grupo que já tem vinte anos de carreira voltados ao público infantil e somam dezesseis cd’s e oito dvd’s; Xuxa, cantora e apresentadora que já lançou vinte e oito

5. Esses critérios se encontram detalhados no capítulo cinco.

álbuns de estúdio, treze compilações, oito álbuns em espanhol, mais de duzentos videoclipes e cento e dez singles desde 1985, sendo todos dedicados a crianças; e Aline Barros, cantora que conta com vinte anos de carreira, sendo os quinze últimos também dedicados ao público infantil, para o qual já lançou seis cd's e quatro dvd's. De cada um de desses representantes, selecionamos quatro álbuns que expressam um panorama de suas produções musicais.

Para os propósitos deste trabalho, organizamo-lo em sete capítulos. O primeiro apresenta brevemente a perspectiva da Análise do Discurso, a qual orienta esse trabalho; trata de tipologia discursiva e do lugar que ela ocupa na Análise do Discurso; e, por fim, concentra-se na discussão acerca do conceito de discurso lúdico e em dupla proposta: de reformulação da concepção de discurso lúdico e de caracterização do discurso lúdico a partir de marcas oriundas do jogo. O segundo capítulo, por sua vez, consiste na apresentação da concepção de infância, da ideia de culturas da infância e, fundamentalmente, do conceito de cultura lúdica infantil. O terceiro trata do discurso lúdico infantil. As categorias de análise são o tema do quarto capítulo. Já a metodologia é contemplada no capítulo seguinte. O sexto capítulo é destinado à análise, e o último contempla as considerações finais.

Essa tese pretende contribuir, em uma perspectiva ampla, com os estudos do lúdico numa dimensão discursiva, e, particularmente, com o estudo dos discursos lúdicos infantis, um domínio amplo, profícuo e carente de pesquisas.

1

DISCURSO LÚDICO

*“E quero crescer brincando
Brincando aprendo, brincando invento
Com o que eu tenho, brincando eu canto
Brincando eu sinto, brincando eu quero
Brincando!... vou viver a vida!...”*
(“Eu quero brincar”, Hélio Ziskind, 2004)

1.1 Análise do Discurso

Este trabalho visa à análise do Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças (DLBC) enquanto discurso lúdico infantil, segundo a perspectiva da Análise do Discurso (AD), sobretudo aquela orientada por Dominique Maingueneau. Segundo essa perspectiva, importa apreender os enunciados como imbricação de um texto e de um contexto, considerando sempre, sem concessões, a inseparabilidade do texto e do quadro social de sua produção e circulação (MAINGUENEAU, 2008a). Para a AD, o discurso é considerado como efeito de sentidos entre interlocutores e, portanto, não é fechado em si mesmo (ORLANDI, 2006). Assim, cabe ao analista do discurso procurar ver em seu objeto (discurso) a relação com a exterioridade que o constitui.

Detendo-nos um pouco mais acerca do conceito de discurso no quadro geral da AD, lançamos mão do que Costa (2009) apresenta sobre o tema. Para ele, na Análise do Discurso, é possível identificar, pelo menos, dois conceitos básicos de discurso. O primeiro conceito, chamado de específico pelo autor, está atrelado à ideia de acontecimento, ou seja, uma atividade verbal impossível de se repetir tendo em vista sua indissociabilidade do contexto, o

qual é sempre único. Nessa acepção específica, discurso é tomado como sinônimo de texto e enunciado, considerando-se esses como unidades inseparáveis de seu contexto de produção.

Portanto, nesta perspectiva, o discurso será entendido como “o objeto empírico sobre o qual o analista do discurso se debruça e que designa uma associação entre uma organização textual e seu contexto de produção” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 168). Dessa forma, o discurso tem uma materialidade linguística e ele só existe em um contexto, que corresponde a todas as informações que contribuem para que o discurso signifique, mas que não é um dado preestabelecido e estável, pois o próprio discurso concorre para estabelecer seu contexto. Para Maingueneau (2005), é possível apontar três tipos de “contextos”: o contexto situacional ou ambiente físico da enunciação que corresponde ao quadro espaço-temporal e aos participantes da atividade comunicativa e que fornece informações, por exemplo, sobre os elementos dêiticos; o cotexto, que corresponde às informações que vêm antes e depois de uma unidade linguística ou ainda é o ambiente verbal em torno de unidade linguística e disponibiliza, por exemplo, informações sobre elementos anafóricos e catafóricos; e, por último, os saberes que os interlocutores possuem anteriormente a enunciação que irão possibilitar que a atividade comunicativa se efetue e evolua com praticidade, evitando, por exemplo, o uso exaustivo da metalinguagem.

O segundo sentido de discurso, considerado amplo, corresponde a uma instância anônima e de caráter dispersivo que permite a produção dos discursos em sentido específico. Utilizamos o discurso, nesse sentido geral, para nos referirmos, por exemplo, ao “discurso religioso”, ao “discurso político”, ao “discurso científico” etc, enfim, a discursos aos quais não se pode atribuir uma autoria, que circulam nas mais variadas esferas sociais e cuja existência possibilita a produção e a atribuição de sentido aos discursos particulares. Para Maingueneau (2005, p. 51), nesse emprego, “‘discurso’ é constantemente ambíguo, pois pode designar tanto o sistema que permite produzir um conjunto de textos, quanto ao próprio conjunto de textos produzidos”. Assim, nessa perspectiva, “‘o discurso comunista’ é tanto o conjunto de textos produzidos por comunistas, quanto o sistema que permite produzir esses textos e outros ainda, igualmente qualificados como textos comunistas” (MAINGUENEAU, 2005, p. 51).

Neste trabalho, portanto, “discurso lúdico” será tomado segundo essa acepção ambígua, ou seja, tanto como o sistema que permite a produção de um conjunto de textos lúdicos, quanto o próprio conjunto desses textos lúdicos produzidos segundo esse sistema. E, como objeto empírico, lançamos

mão do discurso de três representantes da canção para crianças produzida no Brasil (Palavra Cantada, Aline Barros e Xuxa), o qual se encontra especificamente em 12 (doze) álbuns, sendo 04 (quatro) de cada representante. Este discurso tem, imediatamente, como pressuposto o discurso literomusical brasileiro para crianças que, por sua vez, pressupõe um outro sistema mais amplo, o discurso lúdico para crianças.

Ao analisarmos esse *corpus*, consideramos que o discurso no sentido específico apresenta as seguintes características essenciais, as quais são apontadas por Maingueneau (2005): o discurso é uma organização situada para além da frase, o que significa que ele mobiliza estruturas de uma ordem distinta das da frase; o discurso é uma forma de ação e não somente uma representação do mundo; o discurso é interativo, tanto porque se dá entre coenunciadores, quanto porque se constitui na relação com outros ditos; o discurso é contextualizado, não sendo possível atribuir-lhe sentido fora de contexto; o discurso é assumido por um sujeito, que se coloca como fonte de referências e indica seu posicionamento em relação ao que é dito; o discurso é regido por normas, como qualquer comportamento social; e o discurso é considerado no bojo de um interdiscurso, o que implica que o discurso só adquire sentido na relação com outros discursos.

De acordo, pois, com essa perspectiva, partiremos em busca de compreender como se concebe o discurso literomusical brasileiro para crianças enquanto discurso lúdico dirigido à infância por meio da análise de diversas dimensões discursivas, as quais compreendem oito categorias: cenografia, *ethos*, código de linguagem, intertextualidade, interdiscursividade, metadiscursividade, melodia e arranjo.

As três primeiras categorias foram selecionadas do aparato teórico-metodológico proposto por Maingueneau (2005, 2008a, 2008). O estudo da intertextualidade terá como fundamento as contribuições de Piégay-Gross (1996) e Costa (2012); o da interdiscursividade será alicerçado no trabalho de Costa (2012); e o da metadiscursividade em Authier-Revuz (1990), Bezerra e Costa (2004) e Costa (2012). Já a análise da melodia e do arranjo terá como base, respectivamente, Tatit (1996) e Coelho (2007), os quais fundamentam suas teorias na perspectiva semiótica greimasiana

Antes, no entanto, de desenvolvermos a apresentação dessas concepções, falamos sobre tipologia discursiva e o seu papel na análise do discurso; discutimos a definição de discurso lúdico (ORLANDI, 2006); e propomos tanto uma reformulação desse conceito como uma caracterização e uma subtipologia para o discurso lúdico.

1.2 Tipologia Discursiva

Tratar de “discurso lúdico” aqui pressupõe tanto a concepção de discurso enquanto um sistema, que permite a produção de um conjunto de textos, quanto à existência de uma tipologia discursiva. Segundo Orlandi (2006), a tipologia mostra-se como uma necessidade metodológica, um princípio organizador para a Análise do Discurso à medida que permite apreender o uso da linguagem tanto em sua singularidade, distinguindo um discurso do outro, como visa à construção de uma generalidade, inserindo um uso particular da linguagem em domínio comum.

De acordo com Maingueneau (2008a), as tipologias discursivas, habitualmente, seguem três critérios: linguísticos, funcionais ou situacionais. As tipologias linguísticas ou enunciativas desconsideram os conteúdos e as finalidades do discurso e têm como fundamento, geralmente, os estudos de Émile Benveniste, que estabelece a oposição entre enunciados ancorados na situação de enunciação (“discurso”) e enunciados que rompem com a situação de enunciação (“narrativa” ou “história”). Já as tipologias funcionais fundamentam-se na finalidade do discurso, ora apoiando-se em funções de ordem comunicacional, sendo mais célebre o modelo proposto por R. Jakobson (funções da linguagem: referencial, emotiva, conativa, fática, metalinguística, poética), ora baseando-se em funções de ordem sociológica ou psicossociológica (função lúdica, de conhecimento, de preservação de aços sociais etc.). Por fim, as tipologias situacionais classificam os discursos segundo os gêneros do discurso, sendo os próprios gêneros incluídos nesses tipos de discursos, os quais compreendem setores de atividade social. Cada tipo de discurso configura-se, assim, como as práticas discursivas associadas a um mesmo setor de atividade ou os agrupamentos de gêneros estabilizados por uma mesma finalidade social. Um tipo discursivo compreende, portanto, uma rede de gêneros. E todo gênero, por sua vez, está relacionado a um tipo e só adquire sentido no estabelecimento dessa relação.

Desse modo, enquanto as tipologias enunciativas distanciam-se da inscrição social dos enunciados, as tipologias funcionais ou situacionais não levam em consideração os funcionamentos linguísticos dos textos. Para a análise do discurso antes importa uma tipologia que se apoie tanto em caracterizações relacionadas às funções e às situações de comunicação quanto em caracterizações enunciativas. Essa tipologia trata-se, portanto, de uma tipologia discursiva, que não se deixa encerrar em nenhuma das três tipologias citadas, mas as atravessa (MAINGUENEAU, 2005, 2008a).

Apresentada a importância da tipologia para a análise do discurso e as características de uma tipologia propriamente discursiva, passamos agora à abordagem do tipo de discurso que nos interessa mais de perto nesse trabalho, o discurso lúdico.

1.3 Discurso lúdico

De acordo com Orlandi (2006), em “Tipologia de discurso e regras conversacionais”, os discursos são classificados em três tipos: lúdico, polêmico e autoritário. Para o estabelecimento dessa tipologia discursiva, Orlandi utiliza dois critérios: a reversibilidade e a polissemia. Segundo a autora (2006), no artigo “O discurso religioso”, a reversibilidade deve ser entendida como a troca de papéis entre locutor e interlocutor na interação, ou seja, a não fixação categórica de posições para o locutor e para o interlocutor. “A reversibilidade não está em se poder falar também, ou se poder falar diretamente (2006, p. 247)”, mas na condição de se alterar o seu “poder de dizer”, o “lugar de onde se fala” ou o “estatuto jurídico do locutor”. Já a polissemia trata-se de um dos processos, juntamente com a paráfrase, responsável pela articulação da linguagem, manifesta-se da relação entre homem e mundo (a natureza, a sociedade, o outro), define-se como multiplicidade de sentidos e é a força na linguagem que desloca o mesmo, que rompe com processos de significação e joga com o equívoco (ORLANDI, 2002). Segundo Orlandi (2002), enquanto a produtividade, que mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível, é regida pela paráfrase, a criatividade fundamenta-se na polissemia e “implica na ruptura do processo de produção da linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua. Irrompem assim sentidos diferentes. (p. 37)”.

A partir disso, o discurso autoritário é caracterizado como aquele em que a troca de papéis entre locutor e interlocutor tende a ser anulada, pois existe assimetria entre eles, sendo o locutor aquele que se encontra hierarquicamente superior e aquele agente exclusivo do discurso ou aquele que determina a relação com a referência, impondo a verdade. Quanto à polissemia, no discurso autoritário, ela é contida e o objeto do discurso está oculto pelo dizer. Segundo a autora, são exemplos de discursos autoritários, o religioso e o pedagógico.

No discurso polêmico, a dinâmica entre os interlocutores se dá sob

algumas condições, buscando-se a simetria entre eles e o sentido do objeto do discurso é disputado pelos participantes que buscam lhe dar uma direção através de perspectivas particulares, controlando, portanto, a polissemia. Como exemplos de discurso polêmico, Orlandi apresenta os discursos político e científico.

No que concerne ao discurso lúdico, que é o discurso que nos interessa neste trabalho, Orlandi (2006, p. 154), no artigo Tipologia de discurso e regras conversacionais, assim o define: “é aquele em que a reversibilidade entre interlocutores é total, sendo que o objeto do discurso se mantém como tal na interlocução, resultando disso a polissemia aberta. O exagero é o “nonsense”. No discurso lúdico, portanto, o sentido não sofre regulações dos interlocutores, mas, diferentemente, eles se expõem inteiramente aos efeitos da presença do referente, o que demonstra que a função referencial é a menos importante nesse discurso, ao passo que as mais importantes são a poética, dada a polissemia, e a fática, dada a reversibilidade. O discurso lúdico, portanto, é o que está no poético e no fático.

Quanto à reversibilidade no discurso lúdico, vemos que, segundo Orlandi, ela é total entre os interlocutores, e a autora reitera isso em pelo menos mais um artigo, Funcionamento e Discurso (2006). No entanto, no artigo O discurso religioso (2006), enquanto, por um lado, Orlandi ratifica o que já havia dito acerca da reversibilidade nos discursos autoritário e polêmico, por outro lado, quando trata da reversibilidade no discurso lúdico, a autora assim se posiciona:

Quanto ao discurso lúdico, gostaria de dizer que ele pode suspender essa condição, uma vez que é um discurso que está no limiar da concepção de linguagem como dialogia. É um discurso que, enquanto limite, aponta para duas possibilidades radicais. Como nesse tipo de discurso há um deslocamento, de um lado, em direção ao fático, e, de outro, em direção ao poético, as duas possibilidades radicais se revelam nessa duplicidade: no fático, há em relação à reversibilidade, o exagero para mais, ou seja, o centro desse discurso tende para a troca de papéis em si (o prazer do bate-papo); no poético, a relação com a reversibilidade tende para menos, ou seja, o que importa é a linguagem em si (o prazer de dizer, o sentido absoluto). O hiper-social (fático) e o hipo-social (poético): ambos vão além do esperado (ORLANDI, 2006, p. 239-240).

Ao afirmar, portanto, que, no discurso lúdico, a reversibilidade pode ser suspensa, Orlandi vai de encontro à concepção de discurso lúdico apresentada em “Tipologia de discurso e regras conversacionais”, na qual a autora defende que a reversibilidade é total entre os interlocutores. Como

exemplo de discurso lúdico, Orlandi nos apresenta a poesia e o bate-papo. No bate-papo, inquestionavelmente a reversibilidade é total entre os interlocutores, mas na poesia, na verdade, poderíamos dizer que a reversibilidade não existe, pois durante a interação não é alterado o estatuto jurídico nem do locutor, nem do interlocutor: o poeta não assume o lugar do leitor e nem o leitor o do poeta.

O que mostra, então, o posicionamento da autora quando diz que a reversibilidade, no discurso lúdico, pode ser suspensa? Mostra senão que, na verdade, o discurso lúdico não reúne, necessariamente, os critérios de polissemia aberta e total reversibilidade de papéis. Estaria, portanto, subjacente à concepção de discurso lúdico apenas o critério de polissemia aberta. Essa conclusão deriva também da fala da autora em “Para quem é o discurso pedagógico”, quando relativiza a utilização do critério de reversibilidade na distinção dos tipos: “A reversibilidade na relação dos interlocutores pode fazer (grifo nosso) parte do critério de distinção desses tipos de discurso” (2006, p. 29). E ainda tomamos por base a insistente e reiterada maneira como a autora, retomando sua tipologia em diferentes trabalhos, define o discurso lúdico com foco sempre na polissemia, como em “O discurso pedagógico: a circularidade” (2006, p. 15), quando diz que “O discurso lúdico é aquele em que o seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos de polissemia aberta (o exagero é o *nonsense*); e em “Análise de discurso: princípios e procedimentos” (2002, p. 86), quando a autora diz que discurso lúdico é “aquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos”.

A polissemia, na verdade, mostra-se como o critério basilar não somente para o discurso lúdico, mas para a tipologia como um todo. Basta notarmos que, ao alertar que os tipos não se definem enquanto essência, mas como tendência, Orlandi utiliza apenas o critério de polissemia. Assim, a pesquisadora afirma que o lúdico é aquele que tende para a polissemia, o autoritário é aquele que tende para a paráfrase e o polêmico é aquele que tende para o equilíbrio entre polissemia e paráfrase. A autora chama a atenção ainda para o fato de que os tipos não existem, necessariamente, de forma pura, não havendo, por conseguinte, uma relação de exclusão entre eles, mas de dominância (ORLANDI, 2006, p. 155-156).

Ainda conceituando os tipos, Orlandi (2006) em “Tipologia de discurso e regras conversacionais” diz que o discurso lúdico consiste na prática da linguagem por prazer, no uso da linguagem por si mesma, o que

“contrasta fortemente com o uso eficiente da linguagem voltado para fins imediatos, práticos, etc., como acontece nos discursos autoritário e polêmico” (p.154-155). Desse modo, o discurso lúdico, conforme a autora, é o contraponto para os outros dois discursos e não encontra lugar na nossa sociedade, configurando-se como o “desejável”, o que “vaza”, o que “rompe” nos intervalos, nas derivas, nas margens das práticas sociais e institucionais.

Enquanto Orlandi defende, ao levar em consideração o critério de polissemia, que não há uma relação de exclusão entre os tipos, mas de dominância, ao tratar da finalidade de cada discurso, ela organiza os tipos em dois grupos que contrastam entre si, ficando de um lado o discurso lúdico, que compreende o uso da linguagem pelo prazer, e de outro, o discurso polêmico e o autoritário, que compreendem o uso eficiente da linguagem voltado para fins imediatos. Essa divisão significa, portanto, que os discursos apresentam finalidades excludentes: ou práticas ou voltadas ao prazer.

Tomando a concepção de discurso lúdico enquanto “aquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos” (ORLANDI, 2002, p. 86), então, discursos como o literário, o literomusical, o teatral, o humorístico etc. são indiscutivelmente lúdicos. Que esses discursos (literário, literomusical, teatral etc.) sempre supõem uma prática por prazer é fato. No entanto, não raras vezes, esses mesmos discursos também visam a finalidades práticas, como ensinar, protestar, criticar, denunciar, enaltecer, moldar comportamentos e ações etc..

Do mesmo modo, discursos como o pedagógico e o religioso, por exemplo, que supõem usos voltados para fins imediatos, não excluem a possibilidade de também proporcionarem prazer, diversão, entretenimento. Basta lembrarmos aqui das aulas que são engraçadas e dos cultos que são divertidos.

Portanto, entendemos que, assim como em relação ao critério de polissemia os tipos não se definem por exclusão, em relação às finalidades que cumprem também não. Na verdade, os tipos discursivos apresentam tanto finalidades primárias, que são fundamentais, quanto finalidades secundárias, que, embora possam aparecer com certa frequência, podem também estar ausentes, isto é, os discursos lúdicos desempenham fundamentalmente funções voltadas ao prazer e, de forma secundária, finalidades práticas; enquanto os discursos autoritário e polêmico desempenham fundamentalmente finalidades práticas e, de maneira secundária, fins de entretenimento.

Desse modo, julgamos melhor definir o discurso lúdico como aquele que tende para a polissemia e que desempenha a função de ser fonte de prazer, mas que não exclui o atendimento a finalidades práticas. Na verdade, estas finalidades, embora não sejam fundamentais, são bastante frequentes.

Uma vez que a definição dos tipos passa pela associação dos mesmos a vastos setores de atividade sociais (MAINGUENEAU, 2005), cabe-nos perguntar: a qual setor o discurso lúdico estaria atrelado? Isso, tendo em vista que o setor da cultura compreende, dentre outras, práticas culturais⁶ como ouvir música, ir ao cinema, ir ao teatro, ir ao circo, ir a musicais / espetáculos musicais / espetáculos de dança / shows, etc., assim como a produção musical, cinematográfica, teatral, circense etc., ou seja, práticas que tem os discursos lúdicos como seu fundamento, então, mostra-se que é ao setor cultural que o discurso lúdico se associa. Isso não significa que esse setor, dada a sua amplitude, não fundamente algumas de suas práticas em discursos não lúdicos. Na verdade, a atividade de frequentar / praticar alguma religião, por exemplo, também é uma das práticas compreendidas pelo setor da cultura e tem o discurso religioso como seu fundamento, o qual não é um discurso lúdico, mas autoritário. Ademais, embora o discurso lúdico associe-se, prioritariamente, ao setor de cultura, isso não impede que esse discurso perpassasse diversos outros setores. A presença de poemas, piadas e canções em livros didáticos e em publicidades são exemplos da participação do discurso lúdico em outros setores.

Apresentadas essas considerações em relação à concepção de discurso lúdico, buscamos, a seguir, refiná-la, tomando emprestadas algumas características do jogo (BROUGÈRE, 1998, 2010).

1.3.1 Caracterização do discurso lúdico

Se se costuma, para caracterizar os gêneros de discurso de um modo geral, recorrer ao domínio do jogo a fim de enfatizar “simultaneamente as regras implicadas na participação em um gênero de discurso e sua dimensão teatral” (MAINGUENEAU, 2005, p. 70), para caracterizar o discurso lúdico esse domínio se mostra ainda mais profícuo, uma vez que a relação entre o discurso lúdico e o jogo é bem mais estreita. Na verdade, o jogo consiste numa prática discursiva lúdica, uma vez que o jogo pressupõe sempre, de modo implícito ou explícito, um uso da linguagem que visa ao prazer ou que, segundo Brougère (2004), como veremos detalhadamente a seguir, se refere ao faz de conta, sendo esse uso denominado pelo autor de “uso da linguagem

6. Atividades previstas pelo Ministério da Cultura e consideradas no Panorama Setorial da Cultura Brasileira 2013 / 2014.

de segundo grau”. O discurso lúdico, portanto, é um pressuposto para o jogo. Assim, tomar emprestadas características do jogo para estendê-las ao discurso lúdico pode significar expandir características de uma prática discursiva lúdica particular (o jogo) para o conjunto das práticas discursivas lúdicas (literatura, música, teatro, humor etc). Pode significar ainda tomar o jogo como uma prática lúdica prototípica.

Na tentativa, portanto, de refinarmos a caracterização do discurso lúdico, veremos, a seguir, quais são as características do jogo, segundo Brougère (1998, 2010), e, na sequência, buscaremos relacioná-las ao discurso lúdico.

O termo “lúdico” tem origem no vocábulo latino “ludus”, que significa jogo. Segundo Brougère (1998), são muitas as realidades contempladas por essa palavra, se considerarmos desde sua origem até os dias de hoje, passando por diversas sociedades. Tratando especificamente do jogo humano que pressupõe contexto social e cultural, e rompendo, assim, com a ideia de que o jogo é natural ou inato, Brougère (1998) defende que o jogo deriva de relações interindividuais e, portanto, de cultura. O jogo, assim, pressupõe uma aprendizagem social.

Ainda segundo o estudioso, o jogo apresenta cinco características básicas:

A primeira característica é a que se refere ao faz de conta. É o que eu chamo de segundo grau. Toda brincadeira começa com uma referência a algo que existe de verdade. Depois, essa realidade é transformada para ganhar outro significado. A criança assume um papel num mundo alternativo, onde as coisas não são de verdade, pois existe um acordo que diz "não estamos brigando, mas fazendo de conta que estamos lutando". A segunda característica é a decisão. Como tudo se dá num universo que não existe ou com o qual só os jogadores estão de acordo que exista, no momento em que eles param de decidir, tudo para. É a combinação entre o segundo grau e a decisão que forma o núcleo essencial da brincadeira. A esses dois elementos, podemos acrescentar outros três. Para começar, é preciso conhecer as regras e outras formas de organização do jogo. Além disso, o brincar tem um caráter frívolo, ou seja, é uma ação sem consequências ou com consequências minimizadas, justamente porque é "de brincadeira". Por fim, há o aspecto da incerteza, pois o brincar tem de se desenvolver em aberto, com possibilidades variadas. Quando todos sabem quem vai ganhar, deixa de ser um jogo (e, nesse ponto, é o contrário de uma peça de teatro, que também é "de brincadeira", mas que sabemos como acaba) (2010, p. 3).

De acordo com o pesquisador, portanto, o jogo estrutura-se a partir de

duas características básicas: o segundo grau / faz de conta e a decisão (de jogar e no jogo), às quais se associam três outras características: a regra, a frivolidade e a incerteza.

Expostas essas características, passamos a verificar em que elas também poderiam concernir ao conjunto das práticas discursivas lúdicas. Considerando como exemplo dessas práticas os discursos literomusical, literário, teatral e humorístico, verifica-se que, assim como o jogo, eles também apresentam um caráter fictício, compreendendo, assim, “usos da linguagem de segundo grau” e, embora possam encontrar semelhanças com o real, consistem sempre em uma encenação, um “faz-de-conta”. O discurso lúdico se constitui não na relação direta com a realidade, mas na relação com o imaginário e, segundo Orlandi (2006, p. 244), é dessa relação com o imaginário que emerge o “faz de conta”. E por se estabelecer nessa relação com o imaginário é que o universo do discurso lúdico é sempre o universo do possível.

Para corroborar esse posicionamento de que o discurso lúdico compreende uma atividade de “segundo grau”, trazemos o que o próprio Brougère (2004) apresenta ao defender que a brincadeira trata-se de uma atividade de segundo grau e, portanto, deve ser diferenciada das atividades comuns (de primeiro grau): “nisso ela se aproxima do teatro, da ficção e do humor, de outras atividades de segundo grau que integram tudo o que não se deve levar ao pé da letra” (p. 257). O discurso lúdico, portanto, assim como o jogo, não deve ser entendido de modo literal, pois nele se faz-de-conta, isto é, “o que se faz só tem sentido e valor num espaço e em um tempo delimitado” (p. 275).

Além disso, se, por um lado, existe um conjunto de referências, implícitas ou explícitas, que permite identificar determinadas atividades como jogo, ou seja, como uma situação específica, de “faz de conta”, em que se atribui às significações da vida comum um outro sentido (BROUGÈRE, 1998), por outro lado, no discurso lúdico, também existe uma série de marcas que o identificam como tal, estabelecendo, assim, que o que é dito nesse discurso não terá validade normal. “Ou melhor, só terá validade no âmbito desse mundo ficcional. Podem ser externas: “Conhece aquela...?”; vou te contar uma história...”; internas: “era uma vez...”, “X disse: _...”, etc. e midiáticas ou genéricas: canção, romance, peça de teatro.” (COSTA, 2005, p. 369-370).

Segundo Costa (2005), na canção, a própria melodia é uma dessas marcas, pois “a melodia reveste o ato de fala verbal de uma irredutível ambiguidade, de modo que cabe sempre ao locutor o argumento de que o que

foi dito, no plano verbal, não tinha o valor ilocutório que o co-locutor presumira, isto é, não devia ter sido “levado a sério” (COSTA, 2005, p. 370).

Ao “segundo grau” combina-se a “decisão”, formando, assim, o que Brougère (2010) chama de “núcleo essencial da brincadeira”. De acordo com o pesquisador, para que haja jogo, deve haver decisão da parte dos jogadores. Desse modo, se um indivíduo participa, por exemplo, de uma partida de damas, mas não teve liberdade de decidir entrar no jogo e/ou de escolher suas jogadas, então essa atividade não se configura como um jogo. Portanto, a decisão não se refere apenas ao fato de entrar no jogo, mas também ao fato de agir livremente dentro dele.

Pensando na prática de discursos como o literário, o literomusical, o teatral e o humorístico, pode-se dizer que eles compreendem usos deliberados de linguagem, ou seja, discursos que, a princípio, são praticados livremente, sem configurarem como exigência de uma prática social. Portanto, assim como no jogo, a “decisão” se configura também como uma marca desses usos da linguagem que estamos reunindo sob a categoria de “discursos lúdicos”. No entanto, se, por um lado, o canto ou a composição de uma canção, a leitura ou a escrita de um poema, a contação ou a criação de uma piada compreendem atos que, a princípio, são praticados espontaneamente; por outro lado, esses mesmos atos podem ser executados de forma a atender exigências imediatas como, por exemplo, quando um cantor, tendo de cumprir sua agenda, é obrigado a cantar; quando um compositor conclui uma canção, com data marcada, por ocasião do lançamento de um álbum; quando um aluno, durante uma aula, é convidado pelo professor para ler um poema perante a turma; quando um poeta, vivendo de sua arte, precisa produzir constantemente textos para publicar; quando alguém, pagando uma prenda por chegar atrasado numa reunião de trabalho, tem de contar uma piada; ou quando um humorista, exercendo sua profissão, necessita fazer novas piadas e/ou contá-las para o público. Em casos como esses, os discursos literomusical, literário e humorístico estariam aí a serviço de outras práticas, como as práticas do mercado de trabalho (shows, lançamentos, apresentações etc) e a prática pedagógica. Portanto, a obrigatoriedade a que esses discursos podem estar sujeitos não lhes destitui o caráter de uso da linguagem espontâneo, antes demonstra a existência de interdiscursividade entre discursos lúdicos e outros discursos, de natureza autoritária ou polêmica.

O critério de decisão, como defende Brougère (1998), não diz respeito somente à entrada no jogo, mas também à ação dentro jogo. Portanto, agora, tratemos da liberdade de ação no âmbito desses discursos. Essa liberdade de ação que ocorre no jogo, a qual, vale lembrar, não se dá sem respeito a regras,

também se mostra como uma marca dos discursos lúdicos, mas não por sua exclusividade, uma vez que todo e qualquer uso da linguagem goza sempre de um conjunto de possibilidades, a partir do qual o usuário pode fazer suas escolhas a fim de enunciar. No entanto, se não é pela exclusividade, é pela maior liberdade na seleção e na combinação dos elementos linguísticos, fazendo surgir novas maneiras de se expressar, e também pela vastidão de temas que podem ser abordados, já que, não tendo necessariamente compromisso com a realidade ou a verdade, a imaginação é o limite. Tratando-se o discurso lúdico de um discurso que apresenta uma polissemia aberta (ORLANDI, 2006), então, esse discurso é o espaço da criatividade, a qual, segundo Orlandi (2002, p. 37), implica na ruptura do processo da linguagem, através do deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente e produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua. Surgem, desse modo, sentidos diferentes. Portanto, a polissemia, a criatividade não são senão recursos que apontam para a liberdade de criação do sujeito diante da produção do seu discurso.

Assim, os discursos lúdicos compartilham com o jogo mais uma característica: a decisão, pois, embora os discursos lúdicos sejam uma constante na vida de todos e possam atender também a finalidades práticas, eles não se configuram como práticas obrigatórias, antes, a princípio, se configuram como práticas às quais os indivíduos aderem por prazer, para o entretenimento, para o lazer.

Dando continuidade, passamos agora a verificar em que as três outras características do jogo também concernem aos discursos lúdicos. Essas características são as regras, a frivolidade e a incerteza. Segundo Brougère (1998, p. 192),

Para jogar, há acordo sobre as regras (caso dos jogos clássicos preexistentes, mas cujos jogadores, de comum acordo, podem transformar certos aspectos das regras) ou criação de regras. É o caso dos jogos simbólicos que supõem um acordo sobre os papéis e os atos. As regras, neste caso, não preexistem ao jogo, mas são criadas à medida do desenvolvimento do jogo. Vygotsky mostrou que o imaginário do jogo era produzido pela regra. Não há jogo sem regra. Porém, deve-se ver que a regra não é a lei nem mesmo a regra social que se impõe do exterior. Uma regra de jogo só tem valor se for aceita pelos jogadores e só tem validade durante o jogo. Pode ser transformada por acordo dos jogadores. Isso mostra bem a especificidade de uma situação que se constrói pela decisão de jogar dos jogadores e que é de fato destruída quando essa decisão é questionada. A regra permite assim que se crie uma outra situação que libera limites do real. Em consequência, as metáforas que levam ao uso do termo jogo quando nos encontramos diante de leis que se impõem a cada um não devem ocultar essa particularidade da regra à qual nenhuma obrigação externa submete.

Desse modo, vê-se que o jogo pressupõe regras, as quais os jogadores devem conhecer, podem modificar e com as quais devem concordar. No entanto, poderíamos dizer que a regra não é uma característica peculiar ao jogo e, portanto, não seria uma marca distintiva, uma vez que outras atividades não-lúdicas também apresentam regras, como o esporte profissional e o trabalho. Contudo, é preciso notar que a regra, no discurso lúdico, possui um estatuto singular, ela “permite (...) que se crie uma outra situação que libera limites do real” (BROUGÈRE, 1998, p. 192), ou seja, “a regra produz um mundo específico marcado pelo exercício, pelo faz de conta, pelo imaginário” (BROUGÈRE, 1998, p. 192). Não parece ser esse o efeito da regra no trabalho, no esporte profissional ou em outras atividades não lúdicas, nas quais a regra não rege uma situação imaginária, mas real, podendo haver consequências efetivas e indesejadas para aqueles que cometerem infrações. Além disso, diferentemente da lei que se aplica, de um modo geral, a todos e em todo tempo e é imposta, a regra, no jogo, pressupõe aceitação por parte dos jogadores e só tem validade no âmbito do jogo. A regra, nesse contexto particular, encontra-se imbricada às duas características que formam o núcleo da brincadeira, o segundo grau / faz-de-conta e a decisão, pois, de acordo com Brougère (1998), o jogo surge como um sistema de sucessões de decisões e esse sistema se expressa através de um conjunto de regras que, por sua vez, constroem um universo lúdico.

Quanto à regra no âmbito discursivo, dizemos que não somente o discurso lúdico implica regras, mas todo uso linguístico, não sendo à toa que, para caracterizar os gêneros de discurso, costuma-se recorrer, segundo Maingueneau (2005), tanto ao domínio jurídico (contrato) quanto ao lúdico (jogo) para enfatizar as regras implicadas na participação em um gênero. Portanto, independente do discurso, “todo gênero de discurso exige daqueles que dele participam a aceitação de um certo número de regras mutuamente conhecidas e as sanções previstas para quem as transgredir” (MAINGUENEAU, 2005, p. 69).

Todavia, importa que perguntemos: as regras implicadas nos gêneros produzem o mesmo efeito daquelas implicadas no jogo, ou seja, atuam na produção de um mundo específico, marcado pelo faz-de-conta? Em relação aos discursos lúdicos, diríamos que sim, pois, ao participar de uma canção, um poema, uma peça teatral ou uma piada, locutor e interlocutor aceitam o conjunto de regras implicado por cada um desses gêneros e dentre elas está aquela que afeta os efeitos de sentidos como um todo. Trata-se da regra que sustenta que o que é dito nesses textos, embora possa coincidir com a realidade e / ou tenha finalidade prática, apresenta sempre um cunho

ficcional, de brincadeira e, portanto, cabe sempre o argumento de que o que é dito nestes textos não deve ser “levado a sério”, ou ainda, que o que é dito nestes textos segue uma lógica particular e, desse modo, a (in)coerência desses gêneros não pode ser avaliada em relação ao que lhes é externo, ou seja, ao real, mas somente em relação ao mundo imaginário produzido. Conhecendo essas regras e estando de acordo com elas, o interlocutor desses textos não busca fundamentos na realidade para o que é dito no plano verbal e, portanto, não se espanta quando neles existe um animal ou um objeto que fala, uma cavalo alado, uma fada etc. Também o interlocutor não espera que o locutor (aquele que escreve ou fala o texto) assuma o que é dito pelo enunciador (aquele que fala no texto), pois, nesses textos, embora, pelas coincidências, venham a afirmar que um é o outro e vice-versa, abre-se sempre a possibilidade ao locutor, amparado pela ambiguidade da enunciação lúdica, de dizer que esse entendimento não passa de um equívoco, de uma casualidade.

Desse modo, para a criação de um mundo ficcional na canção, no poema, na piada, na peça teatral etc., o não comprometimento com a representação ou (re)construção da realidade e a “não equivalência” entre as pessoas do enunciador e do locutor mostram-se como pressupostos. As regras, assim, nesses textos, permitem a criação de mundos que liberam limites do real, marcados pelo faz de conta, pelo imaginário. Concluimos, então, que, nesses discursos, as regras produzem o mesmo efeito que é produzido no jogo. Diferentemente disso, nos discursos não-lúdicos, a regra não implica na criação de um mundo imaginário, antes a regra prescreve que esses discursos sejam verídicos e o respaldo dos mesmos está direta e proporcionalmente ligado ao nível de veracidade que apresentam ou ao efeito de verdade produzido. É o que acontece, por exemplo, com o discurso jurídico, científico, filosófico, político, pedagógico, jornalístico, religioso, publicitário etc., os quais precisam sempre de fatos para comprovarem o que é dito, sob o risco de serem desacreditados.

Além das regras, soma-se às características que compõem o núcleo essencial do jogo uma outra: a frivolidade. Isso significa que o jogo é uma situação em que o comportamento encontra-se dissociado de suas consequências normais, isto é, das restrições e condições do dia a dia. Daí, sem temer riscos, frustrações ou sanções que suas ações poderiam ter fora do jogo, os jogadores encontram, no jogo, um espaço propício à experimentação, à criação, à inovação. Consequentemente, diz Brougère, o jogo mostra-se também como um espaço favorável à aprendizagem, à educação.

Nesse sentido, entendemos que o discurso lúdico, assim como o jogo, também apresenta um caráter frívolo. Isso porque se, por um lado, há algo que não pode ou não deve ser dito nos “discursos sérios” / não-lúdicos por causa das consequências para aquele que enuncia, por outro lado, o dizer é sempre possível no discurso lúdico, justamente porque sobre ele não incidirão consequências ou as consequências serão atenuadas, sob o argumento de que esses discursos não representam o mundo real, mas o mundo imaginário e o que foi dito é “de brincadeira”, não deve ser “levado a sério”. Na verdade, no discurso lúdico, é sempre possível relativizar a seriedade do que é dito. Além disso, o enunciador de um discurso lúdico tem também a seu favor um conjunto de estratégias que lhe permitem burlar as possíveis restrições a que esses discursos poderiam ser submetidos. São exemplos dessas estratégias: a dissimulação de intencionalidade, a blague, a instauração da ambiguidade, a alegoria, o imaginário.

Para Brougère (2004), a brincadeira / jogo⁷ também é uma atividade frívola “no aspecto em que não serve para nada” (p. 258) ou ainda porque é uma ação “praticada por ela mesma, pelo prazer que ela produz, sem outra finalidade” (p. 258). Nesse sentido, é preciso relativizar o caráter frívolo do discurso lúdico, uma vez que, como vimos, esse discurso compreende sim o uso da linguagem por prazer, mas, por outro lado, também pode cumprir finalidades práticas ou raramente as exclui. Isso, no entanto, não elimina a possibilidade da prática desse discurso por ela mesma, pelo prazer que proporciona, antes prevê essa possibilidade. Na verdade, o discurso lúdico é o único discurso que pode ter um fim em si mesmo. Desse modo, a frivolidade também é uma marca do discurso lúdico.

Por fim, completa o conjunto de características o aspecto da incerteza. Segundo Brougère (2010), o jogo é um espaço indefinido, aberto, com diversas possibilidades. Assim, não se sabe, antecipadamente, o que nele irá acontecer e caso a incerteza dê lugar à certeza antes do jogo, este deixará de ser um jogo. Ao tratar da incerteza, o autor cita a peça de teatro para enfatizar sua diferença em relação ao jogo: mesmo sendo “de brincadeira”, ela não apresenta o aspecto da incerteza, pois já se sabe de antemão como ela termina.

De fato, assim como a peça teatral, os demais gêneros lúdicos (o poema, a canção, a piada etc) também não apresentam o aspecto da incerteza. Na verdade, diríamos que a incerteza também não é uma característica essencial ao jogo, uma vez que existem muitos jogos cujo final já é conhecido de antemão. É o caso de algumas brincadeiras musicais (jogos de mãos, cantigas de roda, parlendas etc), que apresentam textos em sua

7. Para Brougère (2012), não existe diferença entre jogo e brincadeira, pois se trata de dois aspectos de uma mesma realidade, havendo, em francês, uma só palavra para designar brincadeira e jogo _jeu. Portanto, neste trabalho, utilizaremos “jogo” e “brincadeira” como palavras sinônimas para designarem qualquer atividade lúdica. Quando houver o uso desses vocábulos com sentidos distintos, isso será explicitado.

composição, ou seja, “produções verbais orais ou escritas, estruturadas de forma a perdurarem, a se repetirem, a circularem longe de seu contexto original” (MAINGUENEAU, 2005, p. 57). Tomando como exemplo a brincadeira “Cabeça, ombro, joelho e pé” e a cantiga de roda “Atirei o pau no gato” percebe-se claramente que a incerteza não é uma de suas características, uma vez que se sabe, previamente, como essas brincadeiras terminam. No que concerne à primeira, sabe-se que as crianças, ao final da brincadeira, vão proceder se agachando e gritando “Miau!”. Quanto à segunda, conhece-se que os participantes, seguindo a letra da canção, devem terminar a brincadeira colocando as mãos nos pés.

A partir, portanto, das concernências mostradas, entendemos que é pertinente tomar emprestado o conjunto de característica do jogo (com exceção da incerteza) e, assim, refinarmos a caracterização do discurso lúdico, concebendo-o como o discurso que, além de tender para a polissemia e compreender o uso da linguagem que se volta para o prazer, atendendo, por vezes, também a finalidades práticas, apresenta ainda caráter fictício (“faz de conta”), decisão (de participar e na produção do discurso), regras (que produzem o “faz de conta”) e frivolidade.

Segundo as características apresentadas, o discurso lúdico consiste numa categoria que se assenta tanto sobre propriedades funcionais quanto sobre propriedades situacionais e enunciativas, pois esse discurso implica, ao mesmo tempo, determinada função (cumprir finalidades de prazer e, possivelmente, práticas também), determinado recorte de situações de comunicação (setores de atividade social: cultural, lazer; gêneros ligados aos discursos lúdicos: poema, canção, peça teatral, piada etc.) e certo número de invariantes enunciativas (“Era uma vez...”, “Certo dia...”, personificações, personagens imaginários, situações fantásticas, elementos poéticos, linguagem figurada, blague, instauração proposital de ambiguidade, dúvida, equívoco, enfim, a própria polissemia aberta). Podemos, então, concluir que a categoria de discurso lúdico, como buscamos apresentar, configura-se como uma categoria propriamente discursiva (MAINGUENEAU, 2005, 2008a), pois não se deixa encerrar nem em uma tipologia enunciativa, nem em uma tipologia funcional ou situacional, antes as atravessa.

A seguir, antes de tratarmos do discurso lúdico para crianças, faz-se necessário abordar a ideia de infância (ARIÈS, 1981), de culturas da infância (SARMENTO, 2003a, 2003) e de cultura lúdica infantil (BROUGÈRE, 1998a), uma vez que essas três concepções são fundamentais para se pensar esse discurso.

2 INFÂNCIA

“As crianças são anjos Moleques, são bruxos e fadas. Correndo na terra Brincando de vida De tempo passando, 1, 2, 3 e já!”
(“Angelus”, Bia Bedran, 2005)

2.1 Perspectiva histórico-social da infância

No contexto atual, com diversas leis específicas em prol da criança, como, por exemplo, a nível internacional, a Convenção dos Direitos da Criança (1989) e, a nível nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990); com um amplo campo da academia dedicando-se exclusivamente ao estudo da infância; e com uma tão vasta e diversa produção cultural para a infância, a ideia de que um dia essa etapa da vida não tenha sido considerada, ou seja, que não se tinha a consciência de sua particularidade, que a infância não existia enquanto categoria social de estatuto próprio parece-nos algo inconcebível. No entanto, essa era a realidade durante a Idade Média e até o século XVII, quando o sentimento de infância veio se exprimir definitivamente, conforme mostra Ariès (1981) a partir de estudo iconográfico.

Tomar, neste trabalho, como aporte, o estudo de Ariès (1981), assim como os de Sarmiento (2003a, 2003), significa que trataremos da infância como uma construção social. Nessa perspectiva, que é a da Sociologia da Infância, emancipa-se a infância como objeto teórico e considera-se a criança

como ser social pleno, dotado de capacidade de ação e culturalmente criativo (SARMENTO, 2003a). Além disso, concebe-se a infância como categoria social geracional a qual reflete as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social (SARMENTO, 2005, p. 361). Desse modo,

as ideias e as representações sociais sobre as crianças, bem como as condições de sua existência, estão a sofrer transformações significativas, em homologia com as mudanças que ocorrem na estruturação espaço-tempo nas vidas cotidianas, na estrutura familiar, na escola, nos mass-media e no espaço público (SARMENTO, 2003, p. 1).

É nesse contexto que surgem as produções culturais destinadas à infância, como a canção para crianças, que, ao mesmo tempo, retratam essa concepção de infância e também atuam em sua construção. Desse modo, estudar o Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças requer, desde o início, considerar a infância, ou seja, uma categoria social em função da qual esse discurso é produzido e que se pretende atingir, seja reiterando ou propondo determinadas características que servem para configurar o que se concebe como infância.

A seguir, apresentaremos, com base em Ariès (1981), o surgimento do sentimento de infância a partir da Idade Média e, na sequência, a perspectiva de Sarmiento (2003a, 2003) acerca da reinstitucionalização da infância na contemporaneidade e acerca das culturas da infância. Em seguida, trataremos da concepção de cultura lúdica, segundo Brougère (1998a).

2.1.1 O reconhecimento da infância

Sobre a indiferenciação entre crianças e adultos durante a Idade Média, Ariès (1981) mostra que a criança mal alcançava os sete anos, quando sobrevivia até aí, e já era imersa no mundo dos adultos, compartilhando indistintamente com estes de atividades e costumes da época, como, por exemplo, vestindo-se como os outros homens e mulheres de mesma condição, exercendo profissões, manuseando armas, participando de jogos, de brincadeiras e de festas. Portanto, não se reconhecia e nem se respeitava a infância. As crianças não passavam de “homens de tamanho reduzido”. O pesquisador fundamenta essa tese através de estudo iconográfico, o qual mostra que “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se

devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (p. 39)”.

A aprendizagem de valores e de conhecimentos por parte das crianças, assim como sua socialização, não eram responsabilidades da família e nem garantidas pela mesma, pois logo, aos sete anos, eram afastadas dos pais para, normalmente, conviverem com outra família, a partir da qual se daria a construção dos conhecimentos necessários para a época. Os filhos podiam voltar para o meio familiar depois de adultos, mas isso dificilmente acontecia.

Por isso, no contexto familiar, o sentimento do amor não existia ou não era manifestado. À função afetiva sempre se sobrepunha a sobrevivência em grupo, a proteção da honra e da vida, a conservação dos bens, a cooperação etc. A afeição não era prioridade nem entre marido e mulher e nem entre estes e os filhos. No entanto, se não havia espaço assegurado para esse sentimento no seio da família,

as trocas afetivas e as comunicações sociais eram realizadas, portanto, fora da família, num "meio" muito denso e quente, composto de vizinhos, amigos, amos e criados, crianças e velhos, mulheres e homens, em que a inclinação se podia manifestar mais livremente. As famílias conjugais se diluíam nesse meio (ARIÈS, 1981, p. 4).

Vê-se, desse modo, que tanto a criança quanto a família dispersavam-se no meio da sociedade, não havendo, assim, um espaço que lhes fosse próprio. Nesse período, as crianças eram sempre substituíveis. Logo, não havia comoção quando elas morriam ou eram mortas, e eram altas as taxas de mortalidade infantil e comuns as práticas de infanticídio.

No entanto, a partir do século XVI, passou-se a verificar, nos primeiros anos de vida da criança, um sentimento superficial de infância a que o pesquisador denominou “paparicação”, que consistia em ver na criança inocência e graça, uma fonte de diversão e relaxamento para o adulto. A esse sentimento, viria associar-se um outro, o de exasperação, gestado entre os educadores e moralistas do século seguinte, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esse novo sentimento passou a conceber a infância não mais por sua graça e inocência, mas pelo seu psicológico e pela sua necessidade de moralização, ao mesmo tempo, buscando preservar a criança e discipliná-la.

Enquanto o primeiro sentimento de infância, “a paparicação”, surgiu no seio familiar, o segundo adveio de uma fonte externa, dos eclesiásticos ou

dos homens da lei e dos moralistas. No entanto, esse segundo sentimento logo passou para o meio familiar.

A criança tornou-se, então, o centro familiar, tendo sua vida preservada e cuidada, saindo do anonimato a que tinha sido submetida anteriormente. Vestia-se agora distintamente dos adultos e buscava-se preservar sua moralidade, por exemplo, proibindo-lhe determinados jogos, considerados maus, como os de azar e os violentos, e recomendando-lhe outros reconhecidos como bons. Nesse período, manifestou-se apreço pelos hábitos e pela fala das crianças pequenas, que receberam novas denominações (bambins, pitchouns e fanfans) e tiveram seu vocabulário empregado pelos adultos.

Junto com esse sentimento nascido entre os homens da lei e os moralistas ocorreu uma mudança definitiva e imperativa: o surgimento da escola e de uma literatura pedagógica infantil distinta dos livros para adultos, o que significa que as crianças passaram a ser separadas dos adultos e a aprendizagem não se dava mais diretamente na prática cotidiana.

Essa separação e essa chamada à razão das crianças deve ser interpretada como uma das faces do grande movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado. Mas ela não teria sido realmente possível sem a cumplicidade sentimental das famílias (ARIÈS, 1981, p. 5).

Esse sentimento pelos filhos era demonstrado, nesse período, através da preocupação com a aprendizagem/escolarização deles, ultrapassando o cuidado anterior que se dava em função dos bens e da honra.

Ariès mostra que esses novos sentimentos da infância passaram a ser retratados iconograficamente. “Foi no século XVII que os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição” (p. 52).

Concomitante à gestação do sentimento de infância, a família também se reestruturava, ocupando um novo lugar na sociedade, ou seja, a família passou por uma profunda transformação à medida que modificou suas relações internas com as crianças. Conforme o historiador, o surgimento do sentimento da infância é uma expressão particular do sentimento da família, sendo, portanto, inseparáveis.

Desse modo,

entre o fim da Idade Média e os séculos XVI e XVII, a criança havia conquistado um lugar junto de seus pais, lugar este a que não poderia ter aspirado no tempo em que o costume mandava que fosse confiada a estranhos. Essa volta das crianças ao lar foi um grande acontecimento: ela deu à família do século XVII sua principal característica, que a distinguiu das famílias medievais. A criança tornou-se um elemento indispensável da vida quotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. Ela não era ainda o pivô de todo o sistema, mas tornara-se uma personagem muito mais consistente (ARIÈS, 1981, p. 41).

Segundo o estudioso, essa família do século XVII não se tratava ainda da família moderna, pois ainda conservava grande sociabilidade, não havendo privacidade em relação àqueles que não pertenciam à família, mas que tinham acesso à casa. Por outro lado, a família moderna constituiu-se na privacidade, restringindo-se, normalmente, a pais e filhos.

Vimos, portanto, que a ideia de infância é uma ideia moderna e que ela se deu na conjugação com a família e a escola. Contudo, de acordo com Ariès (1981), a ideia de infância e todos os avanços em prol das crianças se restringiram por muito tempo apenas às classes abastadas e, especificamente, aos meninos. Nas classes desfavorecidas, a família continuaria ainda por muito tempo sem ter sua particularidade diante da sociedade em geral e as crianças, sendo confundidas com os adultos, usando o mesmo traje destes, exercendo os mesmos trabalhos, praticando os mesmos jogos etc. Essa indistinção entre adultos e crianças ainda se fez presente durante longa data mesmo ainda nas classes abastadas, quando se tratava das meninas, que continuaram sendo educadas pela prática e pelo costume imersas no universo adulto, diferentemente dos meninos que passaram a ter acesso à escola.

Por outro lado, o que se percebe hoje em dia é que a ideia de infância se estendeu a todas as camadas sociais, contudo, com ressalvas, pois, mesmo sendo essa ideia irrefutável, é fato que muitas crianças, quase invariavelmente crianças pobres, ainda sofrem com a falta de reconhecimento dos seus direitos e respeito aos mesmos, embora esses direitos sejam assegurados por leis.

2.2 A reinstitucionalização da infância

Segundo Sarmiento (2003), os tempos contemporâneos, a partir das mudanças sociais que os alcançam, trazem uma nova realidade para a criança, a reinstitucionalização da infância, o que significa a “pluralização dos modos de ser criança, a heterogeneização da infância enquanto categoria geracional e o investimento das crianças com novos papéis e estatutos sociais” (p. 1).

Enquanto a institucionalização da infância, na modernidade, deu-se a partir da criação da escola, que se expandiu e se universalizou no final do século XX; da reconfiguração da família, que passou a se organizar em torno da criança; da formação de áreas de saberes dedicados à infância, destacando-se a pedagogia, a pediatria e a psicologia do desenvolvimento; e do gerenciamento simbólico da infância, que se trata de um conjunto de normas, formalizadas ou não, que determina socialmente a vida das crianças, a reinstitucionalização da infância, por sua vez, aconteceu em decorrência de marcas da 2^a modernidade, como as seguintes:

Rupturas sociais, nomeadamente a substituição de uma economia predominantemente industrial por uma economia de serviços, a criação de dispositivos de mercado à escala universal, a deslocalização de empresas, a ruptura do sistema de equilíbrio de terror entre dois blocos, com a crise dos países socialistas do Leste europeu e o fim dos regimes comunistas, a afirmação dos Estados Unidos como única potência hegemônica, a conclusão do processo de descolonização dos países africanos, a emergência de uma situação ambiental crítica, as rupturas no mercado de trabalho pela subida das taxas de desemprego, a crise de subsistência dos Estados-Providência, a crescente presença e reclamação na cena internacional de movimentos sociais e protagonistas divergentes das instâncias hegemônicas, a afirmação radical de culturas não ocidentais, nomeadamente de inspiração religiosa, etc. (SARMENTO, 2003, p. 6).

Para o pesquisador, essas rupturas apresentam âmbito, impacto e sentido diferentes. No entanto, todos corroboram para a instabilização de algumas ideias que alicerçam a modernidade: a crença na razão e no progresso, a supremacia dos valores ocidentais, a concepção de trabalho com base social. Por sua vez, essas mudanças,

que conjugam a plena expansão dos fatores modernos de institucionalização da infância com a crise das instâncias de legitimação e com as narrativas que as justificam, têm sérias implicações no estatuto social da infância e nos modos, diversos e plurais, das condições atuais de vida das crianças (SARMENTO, 2003, p. 7).

Desse modo, as instâncias sendo alteradas, redefinem-se procedimentos de administração simbólica da infância. Havendo, assim, um processo de reinstitucionalização, ou seja, imputa-se agora à criança um lugar social diferente do anterior.

Cinco aspectos são apresentados por Sarmiento como basilares na reinstitucionalização da infância. O primeiro trata da reinserção da criança no âmbito da economia, seja na produção (trabalho infantil), no marketing (promoção de produtos e serviços por crianças) ou no consumo (como segmento a ser alcançado). A presença da criança no setor econômico revela-se como uma face paradoxal do processo de reinstitucionalização da infância, visto que, na modernidade, buscou-se excluir a criança da produção.

O segundo aspecto é a escola que, tornando-se espaço de interação e concorrência culturais, desvia-se do estatuto de instância de coesão social, fragiliza-se em sua missão institucional e entra “num universo de justificação múltipla” que faz com que essa instituição hoje se constitua como um cenário da luta político-pedagógica por dar um sentido à atividade educativa e por fazer dela um instrumento do devir social.

A família é outro aspecto a ser considerado na reinstitucionalização da infância. Para Sarmiento (2003), a família passa por transformações estruturais crescentes, como o aumento da monoparentalidade, da reestruturação familiar, da maternidade precoce, do número de lares sem crianças e do número de crianças assumindo papéis reguladores no contexto familiar. Todas essas mudanças imprimem um novo olhar sobre a família, pois, em vez de ser vista como um espaço natural e livre de problemas, onde se promove o bem estar das crianças, revela-se, agora, como um lugar “problemático e crítico”, exigindo, assim, que seja pensada como instituição social, que passa, portanto, por construção e estruturação.

Concebe-se também a troca de papéis geracionais como aspecto importante. Essa troca, que tem se mostrado tendencial e progressiva, consiste na presença cada vez mais frequente dos adultos em casa, em decorrência do desemprego, de licenças, de reformas etc., e na ausência das crianças no lar, em virtude de estarem participando de atividades institucionais, em cursos de idioma e de informática, em escolinhas de esportes e em ludotecas, por exemplo. Essa tendência, ao mesmo tempo em que submete a criança ao controle institucional do adulto, impede-a de ter e de usufruir de tempo livre, que lhe é essencial. Além disso, opera na alteração da centralidade doméstica que a criança tinha anteriormente, o que demonstra a importância da consideração desse fator na compreensão da reinstitucionalização da infância.

Encerrando a lista, Sarmento trata da questão da constituição do mercado de produtos culturais para a infância que compreende programas de televisão, cinema, desenhos animados, jogos informáticos, jogos de construção, literatura infanto-juvenil, parques temáticos etc.. Esses produtos, seguindo outros destinados ao público infantil, como a moda, o fast-food, o mobiliário e o material escolar para crianças, constituem um segmento de mercado altamente lucrativo e abrangente, contribuindo, assim, para a globalização da infância. A despeito dessa globalização, Sarmento (2003) destaca a importância de se considerar o fato das crianças reinterpretarem ativamente os produtos culturais que lhes são destinados, assim como o fato dessas reinterpretações “se fixarem numa base local, cruzando culturas sociais globalizadas, com culturas comunitárias e cultura de pares” (p. 9).

É nesse quinto aspecto, a constituição do mercado de produtos culturais destinados ao público infantil, que a canção para crianças encontra lugar e, portanto, é indubitável que ela, assim como os outros elementos que constituem esse mercado, contribui para a reinstitucionalização da infância. Logo, o estudo dessa canção é um caminho para se compreender que lugar é imputado, hoje, à criança, mas considerando-se que ela não assume qualquer lugar sem que antes resignifique. Nosso objetivo principal neste trabalho, contudo, não é verificar que novo lugar é esse, mas analisar como o Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças se constitui como um discurso lúdico infantil. Antes, a consideração desse novo lugar assumido pela criança é um fundamento do qual partimos para buscarmos compreender esse discurso, pois conhecer o público a quem se destina uma prática discursiva é imprescindível para a compreensão dessa prática.

Mas de que concepção de infância partimos para analisarmos o DLBC? Segundo Sarmento (2003), a infância, na contemporaneidade, mesmo com todas as transformações ocorridas que concorreram para sua reinstitucionalização, permanece como categoria geracional com reconhecimento e direitos próprios, com identidade própria e com autonomia de ações, o que permite ver as crianças como atores sociais. É, portanto, a partir dessa ideia de infância que concebemos o público em torno do qual a canção para crianças se organiza.

Citando Qvortrup (1991; 1995), Sarmento (2003) mostra que a condição social da infância é demonstrada em complexos paradoxos:

Entre a criança desejada, que se quer livre, amada, espontânea, sonhadora e depositária do futuro e da esperança e a criança rejeitada, abandonada ou enviada para instituições de custódia, perturbadora quotidiano dos adultos,

comprada e seduzida, mas, ao mesmo tempo, temida na turbulência que leva à escola e à família; entre a criança romântica e a criança da crise social; entre a criança protegida e a criança violentada; entre a criança vítima e a criança vitimadora; (...); entre uns e outros, afinal, há um universo inteiro de diferenças, sem que, todavia, não se dissipe nessa diferença uma marca distintiva essencial: é sempre de crianças que estamos a falar e é irredutível ao mundo dos adultos a sua identidade (p. 11).

Essa concepção de infância encontra-se alicerçada, fundamentalmente, no estatuto social perante os direitos sociais, mas também nos fatores sociais que condicionam suas vidas, no sistema econômico que destina parte de seus produtos ao segmento infantil e nas culturas da infância, que compreende a capacidade das crianças de produzirem de forma sistemática e singular maneiras de significar o mundo e de agir deliberadamente. A infância, assim, deriva de construção social e dessa construção participam desde os direitos da criança, passando por fatores sociais, até os produtos de consumo e as culturas infantis. O Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças, portanto, enquanto produto cultural destinado ao público infantil, atua na construção da infância e dela é, ao mesmo tempo, consequência e reflexo.

2.2.1 Culturas da infância

Detendo-se nas culturas da infância, que tem se estabelecido na Sociologia da Infância como um elemento distintivo da categoria geracional, Sarmiento (2003) defende que o essencial no estudo dessas culturas é a consideração da autonomia das mesmas em relação aos adultos.

Segundo o autor, as culturas da infância se consolidam e se desenvolvem através de relações tanto entre as próprias crianças, quanto entre elas e os adultos. Essas culturas expressam, distintamente das culturas dos adultos, a cultura societal de onde emergem, enquanto também revelam maneiras particularmente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. Portanto, ao mesmo tempo que manifestam marcas de uma cultura local também contribuem para a produção das culturas da infância que têm se mostrado universais. “A relação particular que as crianças estabelecem com a linguagem, através da aquisição e aprendizagem dos códigos que plasmam e configuram o real, e da sua utilização criativa constitui a base da especificidade das culturas infantis” (SARMENTO, 2003a, p. 4). Desse modo, para Sarmiento (2003a), faz-se necessário reconhecer os

traços distintivos das culturas da infância, ou seja, a gramática dessas culturas, a qual pode ser analisada em quatro dimensões: a semântica, que compreende a produção de significações e referências próprias das crianças; a sintaxe, que trata da organização sistemática entre os elementos simbólicos; a morfologia, que consiste na singularidade das formas assumidas pelos elementos constitutivos das culturas da infância; e a pragmática, que, fundamentando-se em Adler e Adler (1999), Sarmento diz tratar-se das relações de comunicação que se estabelecem entre os pares e dos modos pelos quais se realizam os processos de estratificação e cooperação entre as crianças.

Para Sarmento, cada uma dessas dimensões gramaticais apresenta princípios e características próprias que devem ser analisados segundo quatro eixos estruturadores das culturas da infância, a saber: a interactividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

A interactividade trata da relação da criança com os adultos, mas, principalmente, da interação da criança com outras crianças, estabelecendo-se, a partir dessa interação, a cultura de pares, que consiste na construção e na partilha de atividades, artefatos, valores e preocupações.

A ludicidade, enquanto fundamento das culturas da infância, compreende o brincar, atividade que as crianças praticam de forma contínua e abnegadamente, diferente, portanto, da maneira praticada pelos adultos. O brincar possui uma natureza interativa, logo, é fundamental para o aprendizado e socialização da criança.

Relacionado à brincadeira, encontra-se o terceiro eixo: a fantasia do real, pois é através do brincar que a criança cria fantasias e recria o mundo. Assim como o lúdico perpassa a vida adulta, também a fantasia se faz aí presente. No entanto, na infância, a fantasia adquire um outro estatuto, o de fundacional no modo de inteligibilidade das crianças, na constituição do universo infantil e na capacidade da criança processar os acontecimentos de modo suportável.

Por sua vez, a imaginação mantém estreita relação com a reiteração, ou seja, com a necessidade e o prazer de revivenciar e reinventar experiências contínuas e incessantemente. Tudo isso repercutindo também num plano diacrônico através da transmissão de brincadeiras de uma geração para outra.

Retomando o lugar da criança, Sarmento conclui que é o lugar das culturas da infância. No entanto, alerta que o lugar dessas culturas se altera segundo os aspectos estruturais definidores das gerações ao longo da história.

Na contemporaneidade ou 2ª modernidade, “as condições estruturais da infância caracterizam-se pela afirmação radicalizada dos paradoxos instituintes da infância” (p. 18). A escola e a família, por exemplo, instituições fundamentais na construção da infância moderna, passam, hoje, por mudanças que implicam no processo de reinstitucionalização da infância. Vê-se, desse modo, que, assim como a criança recria o seu universo, a infância também transforma-se, destaca Sarmiento. Nesta reinvenção, as crianças introduzem novos e distintos elementos à sua cultura, o que as revela como construtores ativos do seu próprio espaço na sociedade contemporânea.

Segundo Sarmiento (2003a), é no entrecruzamento entre as culturas produzidas por adultos para as crianças e as culturas gestadas na relação entre as crianças que são constituídos os universos culturais da infância. E é no âmbito das primeiras culturas que se encontra a canção para crianças, que se configura como a canção autoral feita por adultos destinada ao público infantil. O alcance desse público depende da compatibilização dessa canção com as especificidades da infância, ou seja, a eficácia da canção para crianças está atrelada à empatia que consegue estabelecer com as crianças. Não é à toa que é uma constante, nas canções infantis, a criança assumir o papel do enunciador, mesmo sendo adulto o intérprete. Essa empatia, claro, passa, mesmo que seja a partir de uma outra sistematização que não a apresentada por Sarmiento (2003a), pela consideração dos eixos estruturadores das culturas da infância: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração. Por outro lado, vale ressaltar que, embora se busque essa afinidade com as crianças, elas não recebem a canção ou qualquer outro produto cultural de forma passiva, pois, como temos visto, a criança interpreta crítica e criativamente aquilo que lhe é destinado.

Desse modo, a compreensão da prática discursiva da canção para crianças passa pela consideração das culturas da infância, as quais compõem a identidade das crianças. E essas crianças, por sua vez, compõem o público para quem se destina essa canção, configurando um mercado específico, cujas características essa produção musical precisa respeitar e mesmo motivar, sob pena de inviabilizar suas possibilidades de circulação e consumo.

Não obstante, a importância das culturas da infância como um todo para o estudo do Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças, uma vez que os responsáveis pela produção e difusão desse discurso se valem, mesmo que não conscientemente, do conhecimento sobre essa cultura, demos destaque, nesta pesquisa, a uma das faces dessas culturas: a cultura lúdica

infantil, visto que o discurso lúdico para crianças se caracteriza não apenas como um discurso ou produto cultural destinado à infância, mas como um discurso lúdico, o qual julgamos manter estreita relação com a cultura lúdica infantil. Além disso, entendemos que a cultura lúdica, como é apresentada por Brougère (1998a), não deixa de contemplar os quatro eixos estruturadores das culturas da infância, a saber: a interactividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. A abordagem da cultura lúdica infantil será feita especificamente a partir de Gilles Brougère (1998a), pesquisador francês que tem se dedicado ao estudo da cultura infantil, particularmente aquela atrelada ao jogo e ao brinquedo, ou seja, ao lúdico.

Antes de nos determos na cultura lúdica infantil, reiteramos que essa cultura compreende parte das culturas da infância e, portanto, estas não se resumem àquela e não devem ser tomadas como sinônimas. Enquanto as culturas da infância, segundo Sarmiento (2003a), consistem em modos sistematizados de significação do mundo e de ação intencional produzidos de forma autônoma pelas crianças, a cultura lúdica infantil trata, conforme Brougère (1998a), de um conjunto de significações menos abrangente, específicas ao jogo e que servem de parâmetro para definir uma atividade como lúdica.

Portanto, a análise da constituição do Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças como um discurso lúdico infantil passa pela consideração não só da infância, enquanto categoria geracional e uma construção social, da qual o discurso, ao mesmo tempo, participa e é produto, mas também pela consideração das culturas da infância, com foco na cultura lúdica infantil, as quais os produtores da canção para crianças tomam como referência de significação, respectivamente, do mundo e do jogo / brincadeira em específico, mesmo que de modo não consciente e assistemático, para adequarem seu produto ao público infantil e buscarem sua adesão.

2.3 Cultura lúdica infantil

Ocupando-se especificamente do jogo humano, Brougère (1998) defende a tese de que o jogo é o resultado de relações interindividuais e, portanto, implica um contexto social e cultural, assim como a aprendizagem. Desse modo, o autor rompe com a ideia de que o jogo é algo inato.

Tomando como exemplo a criança pequena, o autor afirma que, longe de já saber brincar, ela deve aprender a brincar, a controlar um universo simbólico particular, e esse aprendizado tem como um de seus espaços essenciais as brincadeiras entre a mãe e a criança.

A criança aprende assim a reconhecer certas características essenciais do jogo: o aspecto fictício, pois o corpo não desaparece de verdade, trata-se de um faz-de-conta; a inversão dos papéis; a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início; a necessidade de um acordo entre parceiros, mesmo que a criança não consiga aceitar uma recusa do parceiro em continuar brincando. Há, portanto, estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular, e a criança as apreende antes de utilizá-las em novos contextos, sozinha, em brincadeiras solitárias, ou então com outras crianças. (BROUGÈRE, 1998a, p. 2)

O autor adverte, no entanto, que com isso não pretende expor a origem do jogo na criança, mas considerar que existe uma cultura preexistente que não só define o jogo, mas também o torna possível e faz dele, mesmo em suas formas solitárias, uma atividade cultural que implica o conhecimento de estruturas que a criança vai assimilar de modo um tanto quanto personalizado para toda nova atividade lúdica. “Para que uma atividade seja um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que tem dessa atividade” (1998a, p. 2).

Para Brougère (2004, p. 303), “trata-se de uma cultura por permitir uma ação coletiva, o que remete à ‘definição mínima’ de Howard Becker, em que a cultura é entendida como ‘a soma das expectativas partilhadas que os indivíduos usam para coordenar suas atividades’”.

Com essa perspectiva, o autor busca invalidar a ideia, segundo a qual a atividade lúdica é fonte de cultura. Para ele, a atividade lúdica é, na verdade, um produto cultural, dotado de certa autonomia, ou o lugar de desenvolvimento, emergência e enriquecimento dessa cultura lúdica. “Quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular” (p. 2). Verifica-se, assim, que o jogo tem como pré-requisito uma cultura específica ao próprio jogo, mas também uma cultura geral. É por isso que se deve aprender a contar primeiro para poder participar de jogos que envolvam números, por exemplo.

Em uma “tentativa de descrição da cultura lúdica infantil”, Brougère diz que dispor de uma cultura lúdica implica dispor de conhecimentos que

possibilitam distinguir o jogo de outras atividades com as quais o jogo poderia se confundir. Para o autor, se o jogo requer interpretação, a cultura lúdica é responsável por fornecer referências intersubjetivas a essa interpretação, o que não garante que todas as interpretações tenham fundamento.

A cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo (BROUGÈRE, 1998a, p. 3).

Brougère alerta que a cultura lúdica não compreende somente estruturas de jogos de regras e faz distinção entre dois tipos de cultura lúdica: uma da sociedade e outra individual. A primeira é composta pelas regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade. Já a cultura individual consiste nas regras conhecidas por um indivíduo.

O autor chama atenção para o fato de que não se deve pensar a cultura lúdica como uma realidade homogênea e estática, mas deve ser concebida como um conjunto dinâmico, vivo segundo os indivíduos e grupos e em decorrência dos hábitos lúdicos, das condições climática, espaciais, do meio social, do sexo ou da idade da criança etc.

Também não se deve compreender essas regras em um sentido estrito, fechado, mas como esquemas de brincadeiras, ou seja, regras vagas, estruturas gerais e imprecisas que possibilitam organizar jogos de imitação ou de ficção. Melhor especificando, o autor enfatiza que a cultura lúdica infantil deve ser concebida como uma estrutura complexa e hierarquizada constituída de “brincadeiras conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais (se isso pode ter sentido) e geracionais (próprias a uma geração específica)” (2006, p. 50). Essa lista, no entanto, está longe de ser exaustiva e “inclui, ainda, um ambiente composto de objetos e, particularmente, de brinquedos” (p. 50).

A evolução da cultura se dá à medida que ocorrem transposições do esquema de um tema para outro.

a cultura lúdica compreende conteúdos mais precisos que vêm revestir essas estruturas gerais, sob a forma de um personagem (Superman ou qualquer outro) e produzem jogos particulares em função dos interesses das crianças, das modas, da atualidade. A cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo (BROUGÈRE, 1998a, p. 3).

Analisando as especificidades da cultura lúdica contemporânea, o autor destaca a relação dessa cultura com o meio-ambiente e os suportes de que a criança dispõe, referindo-se, respectivamente, às formas solitárias de jogo e à multiplicação de brinquedos. Cita como exemplo desses brinquedos os bonecos, associados normalmente a mundos imaginários. Na verdade, o jogo que utiliza esses bonecos projetando-se num mundo fantástico em miniatura não consiste em um novo tipo de jogo, mas sua estrutura lúdica tem sido enriquecida, tem ganhado novas manipulações, novas representações e maior importância atualmente. Também é citado o videogame, que apresenta novas técnicas que implicam novas experiências lúdicas, novas estruturas de brincadeiras e, conseqüentemente, transformam a cultura lúdica de muitas crianças. Segundo Brougère, tudo isso atesta que o objeto tem um papel substancial na constituição da cultura lúdica contemporânea e que o brinquedo contribui para o desenvolvimento da cultura lúdica infantil. Ressalta, porém, que “o brinquedo se insere na brincadeira através de uma apropriação, ou seja, deixa-se envolver pela cultura lúdica disponível, usando práticas de brincadeiras anteriores” (p. 51).

Ainda sobre a composição da cultura lúdica infantil, o pesquisador afirma que não se trata apenas “de estruturas de brincadeiras, de manipulações em potencial que podem ser atualizadas. Ela é também simbólica, suporte de representações. A brincadeira é, igualmente, imaginação, relatos, histórias.” (p. 52).

A respeito da produção dessa cultura lúdica, Brougère defende que são os indivíduos que dela participam, interagindo socialmente, os seus responsáveis e que essa produção ocorre por um movimento interno e externo.

Nesse primeiro movimento, o sujeito enquanto brinca/interage adquire sua cultura, mas também a produz. A cultura lúdica, assim como toda cultura, é fruto de interação social. Assim, a criança não recebe a cultura lúdica, mas atua como uma co-contrutora.

Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros (BROUGÈRE, 1998a, p. 4).

A produção dessa cultura lúdica que evolui com a criança é só parcialmente determinada pelo seu desenvolvimento psicológico, pois ele apenas aponta as experiências possíveis, consistindo, assim, em condição necessária, mas não suficiente para a produção cultural.

Por um movimento externo, a cultura lúdica também é um produto de fatores não provenientes do jogo. Isso acontece porque a cultura lúdica não se encontra isolada da cultura geral. Essas influências compreendem desde as condições materiais às coerções dos pais e professores. No entanto, as crianças não recebem essas influências de modo passivo e simplesmente as inclui na sua cultura lúdica, mas, como tudo isso passa pela interpretação da criança, o processo de intervenção se dá de modo indireto.

O autor apresenta alguns elementos que, segundo ele, parecem influenciar a cultura lúdica de modo especial: a televisão e o brinquedo, culturas oferecidas pela mídia. Esses elementos transmitem hoje “conteúdos e às vezes esquemas que contribuem para a modificação da cultura lúdica que vem se tornando internacional” (p. 5). Contudo, o estudioso salienta que essa influência também não acontece de modo direto, visto que há interação, negociação entre as significações veiculadas por esses objetos lúdicos e aquelas de que as crianças dispõem, fruto de experiência lúdica anterior.

Brougère esclarece que seu foco é a cultura lúdica infantil, contudo, afirma que também existe uma cultura lúdica adulta, a qual é necessário igualmente situar no âmbito da cultura infantil, ou seja, num conjunto de significados produzidos para e pela criança. Para o estudioso, os adultos constantemente propõem às crianças diversos produtos (livros, filmes, brinquedos etc.), os quais demonstram representações e conhecimentos que os adultos têm das crianças, que podem interferir na cultura lúdica infantil.

Mas o que caracteriza a cultura lúdica é que apenas em parte ela é uma produção da sociedade adulta, pelas restrições materiais impostas à criança. Ela é igualmente a reação da criança ao conjunto das propostas culturais, das interações que lhe são mais ou menos impostas. Daí advém a riqueza, mas também a complexidade de uma cultura em que se encontram tanto as marcas das concepções adultas quanto a forma como a criança se adapta a elas (BROUGÈRE, 1998a, p. 5).

Para o autor, é inquestionável que o jogo é controlado pelos adultos por diversas maneiras, no entanto existe na interação lúdica, seja ela solitária ou coletiva, algo que não se reduz aos constrangimentos e suportes iniciais: “é a reformulação disso pela interpretação da criança, a abertura à produção de significações inassimiláveis às condições preliminares” (p. 5).

Apresentada a concepção e as características da cultura lúdica infantil, é hora de refletirmos acerca de sua relação com o que estamos denominando de discurso lúdico para crianças. O simples fato de o autor considerar que existe uma cultura lúdica infantil, a qual é um pressuposto para o jogo e a brincadeira da criança e a qual apresenta características irredutíveis à cultura lúdica adulta, já nos impulsiona a pensar também na existência de um discurso que se constitui como pressuposto para os textos lúdicos voltados para o público infantil. Portanto, assim como se faz necessário distinguir uma cultura lúdica própria à infância, também é legítima a consideração de um discurso lúdico para crianças, visto que, semelhantemente, assim como a cultura lúdica infantil está para o jogo e à brincadeira, o discurso lúdico infantil está para as práticas discursivas que visam ao público infantil.

Da mesma maneira que é insuficiente, para falar das estruturas próprias aos jogos e às brincadeiras infantis, referir-se à cultura lúdica em geral ou adulta, também se mostra insuficiente refletir acerca das práticas discursivas para crianças considerando-se apenas o discurso lúdico em geral, ou seja, sem levar em consideração que há um discurso que rege muito mais de perto essas práticas, o qual denominamos de discurso lúdico para crianças.

Consideramos ainda que existe uma estreita e recíproca relação entre a cultura lúdica infantil e o discurso lúdico para crianças, pois essa cultura influencia significativamente o discurso lúdico para crianças, seja através de estruturas e/ou de conteúdos. Por outro lado, esse discurso também proporciona mudanças para essa cultura, principalmente, através de novos conteúdos. Poderíamos dizer ainda que a relação do discurso lúdico com a cultura lúdica infantil assemelha-se à relação existente entre essa cultura e o jogo. Isso porque se essa cultura, que compreende um conjunto de regras próprias do jogo, é o que possibilita o jogador jogar e interpretar determinada atividade como jogo, também essa cultura é o que subsidia a criança identificar um discurso enquanto lúdico, visto que esse discurso compartilha com o jogo algumas características fundamentais, como o caráter ficcional, a decisão, a regra e a frivolidade. Então, através de uma associação entre jogo e discurso lúdico, concebe-se determinados discursos como sendo de “brincadeira” assim como é a atividade lúdica.

As canções, abaixo, demonstram a relação entre a cultura lúdica infantil e o discurso lúdico para crianças.

Canção I

Vamos dançar, com a dona girafa / Girando o pescoço, girando o pescoço / Assim, assim, assim ela louva a Deus / Assim, assim, assim / Eu também louvo a Deus / Vamos pular como o canguru / Pulando pro norte, pulando pro sul / Assim, assim, ele louva a Deus / Assim, assim, assim / Eu também louvo a Deus / Vamos cantar como a dona cigarra / Si, si,si, si, lá, lá, lá, lá / Vamos cantar como a dona cigarra / Mi, mi, mi, mi, fá, fá, fá, fá / Assim, assim, assim ela louva a Deus / Assim, assim, assim / Eu também louvo a Deus / Vamos gargalhar como a dona hiena / Ha, ha, ha, há / Hi, hi, hi, hi / Assim, assim, assim ela louva a Deus / Assim, assim, assim / Eu também louvo a Deus / Vamos abraçar, como o senhor urso / Abraço de amigo, abraço de irmão / Assim, assim, assim, ele louva a Deus / Assim, assim, assim / Eu também louvo a Deus / Vamos nadar como os peixinhos / Nadando, nadando, nadando no rio / Assim, assim, assim eles louvam a Deus / Assim, assim, assim / Eu também louvo a Deus / Vamos voar como os passarinhos / Batendo as asinhas, saindo do ninho / Assim, assim, assim eles louvam a Deus / Assim, assim, assim / Eu também louvo a Deus / Vamos mexer como o cachorrinho / Estica, remexe, balança o rabinho / Assim, assim, assim ele louva a Deus / Assim, assim, assim / Eu também louvo a Deus / Vamos aplaudir como a foquinha / Com muita alegria, ela bate palminha / Assim, assim, assim ela louva a Deus / Assim, assim, assim / Eu também louvo a Deus (**“Cantiga de roda”, Gislaíne / Mylena, por Aline Barros, 2014**)

Canção II

Papagaio, beija-flor, galinha, urubu, / são aves / Na África / vive / a maior ave do mundo. / é grande dá pra montar; / com um chute pode matar; / quando corre, chega a 70 Km por hora; / é capaz de comer / pedra, arame, galho, grama, / relógio, anel, / bola de gude / COME TUDO! / X – Tudo / é pernudo, pescoçud , / tem pena macia / põe um ovo enorme e / que parece melancia / É ave/mas não voa / Quem sabe o nome dela? / Nunca fala nada / come X-tudo. / A-ves-truz é mu-do. (**“X-tudo e o avestruz”, Hélio Ziskind, 1997**)

Canção III

Olho pro lado, olho pro outro / Giro a cabeça e não torço o pescoço / Bate com a mão, bate com o pé / Laranja, banana, aipim e café / Bate com o pé, bate com a mão / Manga, goiaba, mamão, fruta-pão / Levanto o braço, aceno com a mão / Com a outra eu toco no meu coração / Mão na cintura pra rebolar / O outro circula na frente do par / Levanto a perna igual ao saci / Agora pulando eu vou por aí (**“Aeróbica Tropical”, Bia Bedran, 2005**)

Em todas as três canções, percebemos o recurso a estruturas ou cenas de brincadeiras. A canção “Cantiga de roda”, a partir do seu próprio título, já sugere um tipo específico de brincadeira, a de roda, e, além disso, a canção também consiste em uma brincadeira de imitação de animais. Já a canção “X-tudo e o avestruz” lança mão da estrutura da “charada” e a canção “Aeróbica Tropical” mescla diversas estruturas: jogos de mão e pés, imitação, trava-língua etc . Ressalta-se, contudo, que, embora todas as canções recorram à cultura lúdica infantil, elas inovam no conteúdo. Desse modo, vemos o discurso lúdico valendo-se, para se constituir, da cultura lúdica infantil, assim como motivando também mudanças nessa cultura. Há, portanto, uma estreita relação entre eles além de influências recíprocas.

Exemplificamos a interferência de estruturas de jogos e brincadeiras no discurso lúdico. No entanto, como já mencionamos, essa influência também se dá em relação aos conteúdos e as canções abaixo podem servir de ilustração.

Canção IV

Sabe o que que faz / Sereia em alto mar / Depois que se penteia / Põe-se a cantar / Passa um marinheiro, ouve o canto/e vai atrás / Sabe o que é que faz / Sereia em alto mar / Devora o marinheiro / E põe-se a cantar / Outro marinheiro ouve o canto e vai atrás / Um por um vai devorando / E os marujos pedem mais / E a sereia linda fica ainda mais voraz / oh, oh, oh, oh... / Sabe o que que faz... (“Marchinha da sereia”, Hélio Ziskind, 1997).

Canção V

A violeta pediu pra borboleta / Voar até o cravo e dizer assim: / "Olha pra mim"... / Mas o cravo agora chora / Porque a rosa gosta do jasmim / Abram alas que lá vem elas. / De bolas pintadas, as joaninhas / Lá vem o bloco dos beija-flores, / Dos marimbondos e das abelhinhas / Até a chuva veio ver ao entardecer / Toda aquela alegria / E um arco-íris foi pintando o céu / De 7 cores pra se despedir do dia / Abram alas pra dama da noite / Toda formosa com seu perfume, / É a rainha da bateria / Dos sapos, grilos e dos vaga-lumes / Até a chuva veio ver ao entardecer / Toda aquela alegria / E um arco-íris foi pintando o céu / De 7 cores pra se despedir do dia : adeus (“Carnaval no Jardim”, Bia Bedran, 2005).

A primeira canção lança mão de um personagem imaginário (sereia), assim como do universo de sentido que lhe é próprio. Já a segunda recorre à personificação e à construção também de um universo imaginário. Ou seja,

em ambas as canções, vemos o recurso a conteúdos bastante comuns à cultura lúdica infantil. Ressaltamos, contudo, que o empréstimo desses elementos por parte do discurso não se dá de forma passiva ou imparcial. Diferentemente disso, o discurso impregna esses conteúdos de uma áurea que contribui para a validação do próprio discurso produzido, começando, por exemplo, pela cena em que figuram esses conteúdos. Tanto na primeira quanto na segunda canção, temos cenas que apontam para o próprio discurso literomusical, ou seja, uma “Marchinha da sereia” e o “Carnaval no Jardim”.

No que se refere à influência que o discurso lúdico para crianças pode ter nas estruturas e conteúdos que constituem a cultura lúdica infantil, deve ficar claro que o discurso lúdico só tem a possibilidade de fornecer novas estruturas e conteúdos para a cultura lúdica infantil se essas estruturas e esses conteúdos puderem ser integrados à lógica de jogos e brincadeiras que as crianças já possuem, ou seja, à sua cultura lúdica. Ressaltamos ainda que essa integração não acontece de forma passiva, como se a criança simplesmente somasse à sua cultura lúdica essas novas estruturas e conteúdos. Essa integração, na verdade, dá-se de forma interativa, sendo submetida à interpretação da criança e adaptando-se a outros elementos lúdicos do repertório cultural infantil.

Tendo em vista, portanto, essa estreita relação entre a cultura lúdica infantil e o discurso lúdico para crianças, somos levados a concluir que essa cultura também constitui um pressuposto para esse discurso, assim como o é para o jogo e a brincadeira. Por outro lado, essa cultura também sofre influência e é estruturada pelo discurso lúdico para crianças. De modo mais preciso, essa influência da cultura lúdica infantil na constituição do discurso lúdico para crianças será explorada no momento da análise das seis categorias discursivas, as quais já foram apresentadas por vezes aqui. Determinemos, no entanto, ainda um pouco mais aqui sobre a interferência do discurso lúdico para crianças na cultura lúdica infantil, buscando, agora, relacionar esse discurso ao brinquedo, por entendermos que eles compartilham algumas características que podem contribuir para a compreensão das práticas discursivas lúdicas destinadas à criança.

Há duas definições gerais para brinquedo. A primeira compreende brinquedo como aquele objeto utilizado para desenvolver qualquer brincadeira. Desse modo, tudo pode ser considerado brinquedo, basta que o brincante atribua a algo um sentido lúdico. No entanto, nesse sentido, o estatuto de brinquedo que é dado a algo só dura o momento da brincadeira (BROUGÈRE, 2006).

Já a segunda acepção entende brinquedo como um objeto reconhecido

como tal por aqueles que potencialmente assumem o papel de consumidor e em função de seus aspectos físicos e funcionais e do espaço que ocupa frente aos outros objetos. Trata-se de um produto planejado pelo adulto destinado às crianças. Nessa definição, independente de estar sendo ou não utilizado como suporte de uma brincadeira, o objeto mantém seu caráter de brinquedo, sendo por isso também destinado à criança. Ressalta-se, todavia, que, embora seja, independente da situação, reconhecido como brinquedo, a criança faz livre uso desse brinquedo, sofrendo apenas parcialmente o controle do adulto (BROUGÈRE, 2006).

É sobre o brinquedo nesse segundo sentido que o autor se detém. Segundo o pesquisador, “esse brinquedo pode ser considerado como uma “mídia” que transmite à criança certos conteúdos simbólicos, imagens e representações produzidas pela sociedade que a cerca” (p. 63). O brinquedo compreende, assim, um veículo de como o adulto a projeta, de construção de relações (de posse, de abandono etc), de como a sociedade lhe é apresentada, de revelação de uma cultura, de como a sociedade a representa, enfim, é um objeto dotado de um conjunto de significações produzidas pelo adulto para a criança.

A criança, no entanto, longe de receber passivamente tudo o que o brinquedo pode veicular, interage com ele, constrói sentidos, toma decisões, que se distanciam, não raras vezes, das determinações inscritas no objeto. O brinquedo se apresenta, então, como um objeto que a princípio não tem uma função definida, “trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado a regras ou a princípios de utilização de outra natureza” (BROUGÈRE, 2006, p.13).

Vemos, por meio dessa concepção sobre a qual Brougère se detém, uma aproximação entre o discurso lúdico para crianças e o brinquedo, pois, assim como este, o discurso lúdico destinado a crianças é uma produção adulta designada de antemão para o público infantil. Além disso, esse discurso, semelhantemente ao brinquedo, também veicula realidades, que cercam a criança, (re)significadas e propõe universos imaginários, tudo a partir da ótica adulta. Esse discurso, assim como acontece em relação ao brinquedo, certamente influencia a criança em diversos aspectos, proporcionando mudanças na sua cultura lúdica, impregnando valores, orientando ações, despertando sentimentos etc. No entanto, é na interação que a criança mantém com esse conjunto de significações que os efeitos de sentido se constituem e, então, a partir deles é que a criança re(age). “Portanto, o discurso não é fechado em si mesmo e nem é do domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz,

em relação a outros discursos, etc.” (ORLANDI, 2006 p. 83).

O discurso lúdico para crianças é, de fato, pensado por adultos, assim como o é o brinquedo, todavia só em parte é uma produção adulta, visto que o discurso só se constitui enquanto tal na interação com o interlocutor e com o contexto. Dessa forma, a criança também é sujeito ativo nesse processo de constituição.

Comparando o brinquedo ao jogo (enquanto material lúdico), Brougère defende que uma diferença marcante entre os dois está no fato que o brinquedo é um objeto infantil, ou seja, destinado à criança, enquanto o jogo não apresenta um destinatário específico quanto à faixa etária, podendo ter como destinatário tanto crianças como adultos. Além disso, é preciso ressaltar que o material lúdico dos adultos é chamado exclusivamente de jogos.

Considerando-se essa diferenciação, parece-nos pertinente estabelecer a seguinte relação: o discurso lúdico está para o jogo (enquanto material lúdico), assim como o discurso lúdico para crianças está para o brinquedo, visto que tanto o brinquedo quanto o discurso lúdico para crianças destinam-se a um público específico, as crianças; e tanto o jogo quanto o discurso lúdico destinam-se tanto à criança quanto ao adulto, ou seja, para o público em geral.

Portanto, seja considerando a presença constante de estruturas e/ou conteúdos da cultura lúdica infantil na canção para crianças ou considerando a associação entre discurso lúdico infantil e brinquedo, o qual, para Brougère (1998a), influencia de modo especial a cultura lúdica, ou ainda considerando que a cultura lúdica serve de subsídio para a criança identificar determinado discurso como lúdico, entendemos que a constituição do Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças, enquanto discurso lúdico infantil se dá numa relação direta com a cultura lúdica infantil. Daí decorre nosso objetivo central neste trabalho, que é analisar como se constitui a canção para crianças, partindo da hipótese de que essa constituição se dá a partir o investimento em determinadas dimensões discursivas (cenografia, ethos, código de linguagem...) que remetem à infância e, especialmente, à cultura lúdica infantil.

3

DISCURSO LÚDICO INFANTIL

*“Acordei com o pé esquerdo
Calcei meu pé de pato
Chutei o pé da cama
Botei o pé na estrada
Deu um pé de vento
Caiu um pé-d’água
Enfieí o pé na lama
Perdi o pé de apoio
Agarrei num pé de plante
Despenquei com pé descalço
Tomei pé da situação
Tava tudo em pé de guerra
Tudo em pé de guerra*

*Pé com pé, pé com pé, pé com pé
Pé contra pé*

*Não me leve ao pé da letra
Essa história não tem pé nem cabeça”.*
(“Pé com pé”, Sandra Peres / Paulo Tatit, 2005)

3.1 Discurso lúdico infantil

A ideia de pensar a categoria “discurso lúdico infantil” partiu de uma constatação simples: o discurso lúdico se manifesta de duas maneiras diferentes, uma para criança e outra para adulto ou para o público em geral. São exemplos de discurso lúdico infantil: o discurso literário infantil, o discurso teatral infantil, o discurso literomusical infantil e o discurso humorístico infantil. O termo “infantil” aí não aponta apenas para a catalogação (necessária) de um produto no mercado, mas também pressupõe

a consideração da infância e que essa etapa da vida compreende uma maneira de ser fundamentalmente distinta, em diversos aspectos, da fase adulta. Por isso, investe-se discursivamente de uma maneira para adultos e de outra, para crianças, buscando atender, justamente, às particularidades de cada grupo geracional.

Na verdade, esses discursos, juntamente com outros produtos culturais destinados às crianças, não só pressupõem a infância (representação cultural da criança), mas também atuam na sua construção. Essa é a perspectiva da sociologia da infância que, como vimos acima, defende que a infância é uma “construção social, tanto no nível das representações quanto no das condições reais de vida” (BROUGÈRE, 2004, p. 14). No âmbito dessa perspectiva, Sarmento (2003) define a infância, na contemporaneidade, como uma categoria geracional com reconhecimento e direitos próprios, com identidade própria e com autonomia de ações, o que permite ver as crianças como atores sociais.

Para Sarmento (2003), como mostrado há pouco, essa concepção de infância encontra-se alicerçada, fundamentalmente, no estatuto social perante os direitos sociais, mas também nos fatores sociais que condicionam suas vidas, no sistema econômico que destina parte de seus produtos ao segmento infantil e nas culturas da infância. Portanto, a literatura infantil, a música infantil, o teatro infantil etc., enquanto produtos culturais destinados às crianças, atuam na construção da infância. Por outro lado, a infância consiste em um pressuposto para esses produtos, pois só há discurso lúdico infantil porque há crianças. É visando este público que esse discurso é produzido, o que não significa que esse discurso se restrinja às crianças. Nesse sentido, podemos tomar emprestado o que Brougère (2004) fala sobre o brincar e aplicar ao discurso lúdico para crianças: o lugar do discurso lúdico para crianças, sua própria existência, o modo como se constitui e como entra em relação com a criança depende do lugar da criança na sociedade e das imagens que dela fazemos.

3.2 Discurso lúdico infantil, culturas da infância e cultura lúdica infantil

Dentre os elementos sobre os quais a infância se fundamenta, Sarmento (2003) destaca as culturas da infância, as quais compreendem maneiras particularmente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. Não obstante a importância das culturas da infância como um todo para o estabelecimento do discurso lúdico para crianças, uma

vez que os responsáveis pela produção e difusão desse discurso se valem, mesmo que não conscientemente, do conhecimento sobre essas culturas, ou seja, do modo pelo qual as crianças significam o mundo, entendemos que a ideia de cultura lúdica infantil, como nos apresenta Brougère (1998a), interessa mais de perto para o estudo da concepção de discurso lúdico para crianças, visto que esse discurso se caracteriza não apenas como um discurso ou produto cultural destinado à infância, mas também como um discurso lúdico, isto é, um discurso que tende à polissemia e que compreende o uso da linguagem que se volta fundamentalmente ao prazer, o que não significa que não possa agregar também finalidades práticas.

Enquanto as culturas da infância, segundo Sarmento (2003), consistem em modos sistematizados de significação do mundo e de ação intencional produzidos de forma autônoma pelas crianças, a cultura lúdica infantil, conforme Brougère (1998a), trata de um conjunto de significações específicas à brincadeira e que servem, para a criança, de parâmetro para definir uma atividade como lúdica. Portanto, a cultura lúdica infantil compreende um conjunto de significações menos abrangente do que o das culturas da infância.

É tendo em vista, portanto, a infância e, no seu âmbito, particularmente, a cultura lúdica infantil, que entendemos que o discurso lúdico para crianças cumpre a função de ser fonte de prazer, estando a esta frequentemente atrelada uma finalidade educativa. Por um lado, considerando a infância, tem-se em mente sujeitos que passam por grandes transformações físicas, por profundas modificações de suas habilidades, motoras ou de linguagem, e isso “temos o costume de chamar de desenvolvimento ou aprendizagem” (BROUGÈRE, 2004, p. 197). A infância é, assim, um momento de desenvolvimento, de aprendizagem e, por isso, “é marcada pelo investimento educativo dos pais e de toda a sociedade, com o risco e ocultar os outros aspectos desse período da vida” (p. 197). Isso evidencia e fundamenta o fato de que a finalidade prática a que o discurso lúdico para crianças pode se voltar é, principalmente, a educativa. Por outro lado, considerando a cultura lúdica infantil, tem-se em mente “os outros aspectos desse período da vida”, destacando-se a brincadeira, através da qual o discurso lúdico para crianças busca atingir a finalidade de ser fonte de prazer, de diversão, de entretenimento. É consenso que a brincadeira é uma atividade caracterizadora da infância, não porque ela seja natural ou porque os adultos também não a pratiquem, mas porque “as crianças brincam contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (SARMENTO, 2003, p. 15).

Levando em conta, desse modo, a infância, enquanto fase de aprendizado e de brincadeira, o discurso lúdico para crianças visa não só divertir, mas também, em diversos momentos, ensinar, ou melhor, divertir ensinando, o que não significa que esse discurso não possa ser gratuito, mas até mesmo nesses casos ou por conta mesmo dessa gratuidade ou frivolidade ele pode ser um espaço de aprendizagem, pelo menos em relação ao uso da linguagem.

Portanto, assim como Brougère (2004, p. 335) defende que “aqueles que concebem o brinquedo integram a ele, e também aos relatos que os acompanham, uma visão da brincadeira extraída da cultura lúdica infantil, quer baseada em conhecimentos intuitivos ou em estudos mais estruturados das crianças”, também defendemos a ideia de que, na produção do discurso lúdico para crianças, integra-se a ele uma visão da brincadeira extraída da cultura lúdica infantil, baseada ou não em estudos sistematizados. Desse modo, as crianças com sua cultura lúdica encontram-se na origem desse discurso, intervindo ativamente. Por outro lado, esse discurso também intervém nessa cultura, propagando-a, propondo estruturas e/ou conteúdos para novas brincadeiras etc. Podemos dizer, portanto, que o discurso lúdico para crianças não só pressupõe e atua na construção da infância, como, particularmente, pressupõe e atua na construção da cultura lúdica infantil. O recurso à infância e, especialmente, à cultura lúdica infantil é um fator, portanto, caracterizador do discurso lúdico para crianças.

A brincadeira ou o ato de brincar aparece de diversas maneiras no discurso lúdico: sendo referido de forma genérica, como na canção “Agenda infantil”⁸ (Paulo Tatit / Zé Tatit, por Palavra Cantada, 2012); sendo tematizada de maneira particular, como no poema “Campeonato”⁹, de Manoel de Barros; configurando o próprio texto, como no poema “Adivinha”¹⁰, de José Paulo Paes e na canção “Ciranda dos Bichos”¹¹ (Sandra Peres / Zé Tatit, por Palavra Cantada, 2014) etc. A brincadeira pode se

8. “Segunda-feira tenho aula de inglês / Na terça-feira curso de computação / Na quarta-feira faço uma terapia / Que me dá muita preguiça / Não tenho problema não / Na quinta-feira dia de ortodontista / Na sexta-feira é minha recuperação / Até no sábado acordar às sete horas / Pra treinar na minha escola / Capoeira e natação / Eu já falei pra minha mãe milhões de vezes / Meu Deus do céu eu não sou relógio não / Eu sou criança e criança nessa idade / Quer brincar bem à vontade / Sem ter tanta obrigação / Eu já falei mamãe mil vezes / Além de tudo tem um monte de lição! / Eu sou criança e criança nessa idade / Quer brincar bem à vontade / Sem ter tanta obrigação”.

9. “Nos jardins da Praça da Matriz, os meninos urinavam socialmente. / A gente fazia campeonato pra ver quem mandava urina mais longe. / O menino que mandasse mais longe era campeão. / Mas não havia taça nem medalha. Umas gurias iam ver por trás dos muros a competição. / Acho que elas tinham alguma curiosidade ou inveja porque não podiam participar do campeonato. / Os meninos ficavam sérios como se estivessem defendendo a pátria naquele momento. / As meninas cochichavam entre elas e corriam de lá pra cá, rindo. / O campeonato só era diferente da Fórmula Um / Porque a gente não tinha patrocinadores”.

10. “Quem tem cama no mar? O camarão. / Quem é sardenta? Adivinha. A sardinha. / Que não paga o robalo? Quem roubá-lo. / Quem é o barão no mar? O tubarão. / Gosta a lagosta do lago? Ela gosta. / Quantos pés cada pescada tem? Hem? / Quem pesca alegria? O pescador? / Quem pôs o polvo em polvorosa? A Rosa”.

“A dança do jacaré quero ver quem sabe dançar. / A dança do jacaré, quero ver quem sabe dançar. / Rebola pra lá, rebola pra cá / E abre o bôcão assim. / Remexe o rabo e nada no lago / Depois dá a mão pra mim. / A dança da cascavel, quero ver quem sabe dançar. / A dança da cascavel, quero ver quem sabe dançar. / Rebola para lá, rebola ondulado / E estica o pescoço assim. / E sobe no galho, balança o chocalho / Depois dá a mão para mim. / A dança do caranguejo, quero ver quem sabe dançar. / A dança do caranguejo, quero ver quem sabe dançar. / Rebola para lá, rebola para cá / Belisca o meu pé assim. / E mexe o olho e ande de lado / Depois dá a mão para mim. / A dança do peixe boi, quero ver quem sabe dançar. / A dança do peixe boi, quero ver quem sabe dançar. / Rebola pra lá, rebola pra cá / E abre a boquinha assim. / Me dá um beijinho e nada um pouquinho / Depois dá a mão para mim. / A dança do tuiuiu, quero ver quem sabe dançar. / A dança do tuiuiu, quero ver quem sabe dançar. / Rebola para lá, rebola para cá / E voa no ar assim. / E sobe um pouquinho e desce um pouquinho / Depois dá a mão para mim. / A dança da criançada, quero ver quem sabe dançar. / A dança da criançada, quero ver quem sabe dançar. / Rebola para lá, rebola para cá / Faz uma careta assim. / E dá uma voltinha, sacode a cabeça / Depois dá a mão para mim”.

manifestar também exclusivamente através das palavras, das rimas, da rítmica, ou seja, de elementos linguísticos e / ou sonoros. No discurso lúdico para crianças, estão presentes esquemas clássicos de brincadeiras de imitação, como do tipo “bandido x mocinho”, “mãe e filha”, “bem x mal”. A personificação e o animismo são outras estratégias bastante comuns nas brincadeiras de ficção e a elas o discurso lúdico recorre com frequência. Na verdade, existe uma relação tão estreita entre a cultura lúdica infantil e o discurso lúdico para crianças que se torna inviável a discussão sobre o que influencia o quê. Se é inviável essa discussão, por outro lado, essa imbricação entre discurso lúdico para crianças e cultura lúdica infantil revela a necessidade de se estudar um sempre em relação ao outro e vice-versa.

Essa produção discursiva para criança parece ser uma prática própria dos discursos lúdicos, visto que entre os discursos sérios (autoritário e polêmico) não se constata uma produção discursiva voltada para o público infantil. Tomemos como exemplos destes discursos, respectivamente, o discurso religioso e o discurso científico. A esses discursos não é comum ser associada subtipologia como discurso religioso infantil ou discurso científico infantil, embora, na prática, existam textos religiosos e científicos para crianças. Talvez a ausência dessa classificação se dê pelo fato de que esses textos religiosos e científicos destinados à infância, na verdade, constituem mais uma adaptação, uma retextualização de textos feitos a priori para adultos. Os livros didáticos, que circulam tanto nas escolas quanto no contexto de igrejas, por exemplo, consistem em textos que parafraseiam textos-fonte, ocorrendo uma espécie de adaptação, diferentemente do que ocorre com os textos literários infantis ou com as canções para crianças que não são o produto direto da modificação de textos específicos, mas se configuram como textos “originais”, um uso da linguagem onde prima a polissemia e a criatividade. Outros exemplos de discursos autoritários, como o discurso militar e o discurso pedagógico e de discursos polêmicos, como o discurso político e o discurso jurídico, parecem também ratificar a ideia de que uma subtipologia que leve em conta as crianças enquanto interlocutores é bastante própria às práticas discursivas lúdicas, o que reforça a necessidade de se pensar um discurso lúdico para crianças.

O discurso lúdico infantil aparece, assim, como uma derivação do discurso lúdico. Seguindo o paradigma que vemos na subtipologia da literatura (literatura infantil) e do teatro (teatro infantil), entendemos ser desnecessário falar de discurso lúdico para o público em geral, quando estamos nos referindo a um discurso que não foi produzido para um público específico. De outro modo, entendemos ser necessária a especificação

“discurso lúdico infantil” quando o discurso lúdico visar justamente ao público infantil. Portanto, a partir desse momento, neste trabalho, utilizaremos o termo “discurso lúdico” para referirmos ao discurso lúdico para o público em geral e o termo “discurso lúdico infantil” para designarmos o discurso lúdico produzido para o público infantil.

3.3 Discurso lúdico infantil: uma cena hiperenglobante

Dando continuidade à caracterização do discurso lúdico para crianças e sabendo que um tipo de discurso associa-se sempre a um setor de atividade social caracterizável por uma rede de gêneros do discurso (MAINGUENEAU, 2005), então, podemos dizer que o discurso lúdico para crianças, mesmo englobando uma variedade de tipos discursivos, associa-se a um setor em particular, o setor cultural infantil ou para crianças. E, numa análise discursiva que leva em conta a ideia de cena de enunciação (MAINGUENEAU, 2005), o tipo de discurso corresponde também a uma das três cenas pressupostas por qualquer gênero de discurso, a cena englobante. Segundo Maingueneau (2005), diante de um texto, é preciso que nos situemos para poder interpretá-lo, ou seja, devemos ser capazes de identificar a que discurso esse texto pertence. Para cada discurso, existem propriedades específicas que devem ser consideradas. Na cena englobante literária infantil, por exemplo, implica-se um “autor”, um indivíduo qualificado, que desempenha a capacidade de enunciar adequadamente para o público infantil, buscando sua adesão; que usufrui de liberdade para expressar-se criativamente, fugindo, assim, de padrões linguísticos; que constrói ficções alcançáveis pelas crianças etc. Por outro lado, o interlocutor do discurso literário infantil é interpelado enquanto um leitor criança que apresenta, portanto, especificidades em relação ao público adulto as quais devem ser respeitadas sob o risco do discurso se mostrar inadequado ou não recomendável à infância. Portanto, existe um conjunto de características prototípicas tanto ao locutor, quanto ao interlocutor e ao próprio enunciado que só fazem sentido se o texto for associado a uma cena englobante em particular.

Maingueneau (2015), no entanto, alerta que, “a partir do momento em que um texto é conservado e reempregado em um novo contexto, ele pode decorrer de cenas englobantes diferentes daquela que foi sua enunciação original” (p. 120) e ainda que pode ocorrer que um texto participe de duas cenas englobantes ao mesmo tempo desde sua origem. Exemplo disso são as

crônicas literárias, fruto da cena englobante midiática ou jornalística e da cena englobante literária.

A partir da ideia de cena englobante, talvez seja possível pensar numa cena que corresponda não a um tipo de discurso em particular, mas a um conjunto de discursos que se reúnem em um tipo. É o caso das categorias discursivas como o discurso constituinte (MAINGUENEAU, 2008a), o discurso polêmico e o autoritário (ORLANDI, 2006) e o próprio discurso lúdico para crianças. Entendemos que, assim como não é indiferente situar um texto em uma ou outra cena englobante a fim de interpretá-lo, também não é indiferente situá-lo em relação a uma “cena hiperenglobante”, ou seja, em relação a um conjunto de discursos com os quais esse texto, através da cena englobante, mantém relação de proximidade. Assim, por exemplo, as consequências serão diferentes se um pesquisador, tendo situado um poema na cena englobante literária, também vier a inscrevê-lo na cena hiperenglobante constituinte ou na cena hiperenglobante lúdica. Considerar um texto a partir de sua filiação a uma cena hiperenglobante constituinte implica que o pesquisador irá conceber esse texto, preponderantemente, quanto àquilo que caracteriza os discursos constituintes, ou seja, quanto ao caráter de autoridade, que dá sentido aos atos da coletividade etc. Por outro lado, considerar um texto como filiado à cena hiperenglobante lúdica implica analisá-lo, fundamentalmente, segundo o seu caráter polissêmico e de prática que se volta ao prazer.

Do mesmo modo, resolver situar um texto na cena hiperenglobante lúdica ou na cena hiperenglobante lúdica infantil também resulta em efeitos diferentes. Basta notarmos que a cena lúdica infantil é mais restrita, que implica na consideração do público infantil, que investe discursivamente considerando a infância e a cultura lúdica infantil etc.

Assim, se um texto pode inscrever-se em diferentes cenas englobantes, ele também pode, em um nível ainda mais amplo, associar-se a cenas superenglobantes distintas. Daí a relevância de se considerar também um quadro ainda mais amplo do que a própria cena englobante.

Segundo Orlandi (2006), em seu artigo “Sobre tipologia de discurso”, os objetivos que buscam tanto “a singularidade” quanto “a generalidade” do discurso revelam-se, à primeira vista, contraditórios e compreendem um dilema na constituição do objeto da análise de discurso. No entanto, a autora defende que para que haja a possibilidade de análise é necessária a sistematicidade do objeto e, portanto, o estabelecimento de tipologia(s) de discurso. O tipo “é princípio organizador: primeiro passo para a possibilidade de se generalizar certas características, se agruparem certas propriedades e se distinguirem classes” (p. 217).

A partir, portanto, da concepção de discurso lúdico para crianças, o qual é um subtipo do discurso lúdico, pretendemos reunir discursos lúdicos voltados para uma categoria geracional específica, a infância. Desse modo, discurso lúdico infantil é aquele destinado ao público infantil e que apresenta uma natureza polissêmica, que mantém o seu objeto enquanto tal, expondo-se os interlocutores à presença desse referente sem que lhe regulem os sentidos. Caracteriza-se também pelo “faz-de-conta”, pela decisão, pela regra e pela frivolidade, marcas tomadas emprestadas do jogo. No que se refere às finalidades desse discurso, entendemos que ele apresenta a finalidade de servir ao prazer, à diversão, ao entretenimento, mas também pode cumprir finalidades práticas. Em relação, especificamente, ao discurso lúdico para crianças, julgamos que a associação de finalidades imediatas (principalmente, educativas) aos fins de prazer aparece de forma ainda mais reiterada, visto que se julga a criança como sujeito para quem a brincadeira é uma constante, mas também como sujeito em fase de aprendizagem. Daí, vê-se no discurso lúdico infantil um meio de proporcionar à criança não apenas diversão, mas também aprendizado, investindo-se educativamente nesse discurso.

Como vimos, o discurso lúdico pode ser caracterizado a partir de algumas marcas tomadas emprestadas do jogo. Especificamente no que diz respeito ao discurso lúdico para crianças, essa relação com o jogo pode se dar de forma ainda mais estreita, uma vez que, segundo nossa hipótese, esse discurso remete à cultura lúdica infantil (BROUGÈRE, 1998a), ou seja, um conjunto de esquemas, de regras e imagens que configuram a brincadeira para a criança ou ainda um conjunto das próprias brincadeiras e costumes lúdico infantis.

Considerando, portanto, pertinente a proposta de subtipologia para o discurso lúdico, nossa tarefa, pois, neste trabalho, reside em analisar os investimentos discursivos de que o discurso literomusical brasileiro para crianças lança mão para se configurar enquanto um discurso lúdico para crianças. Para isso, deteremos o olhar sobre oito dimensões discursivas (cenografia, ethos, código de linguagem, metadiscursividade, intertextualidade, interdiscursividade, melodia e arranjo) das quais trataremos a seguir.

4

DIMENSÕES DISCURSIVAS

*“Dentro de um mundo tem um mundo
E dentro desse mundo, um outro mundo
Que é o mundo da imaginação
(...)
Que é o mundo da criação”*
(“Dentro de um mundo”, Rosy Greca, 2011)

4.1 Cenografia

Recorrendo à metáfora teatral, Maingueneau (2005, p. 85) defende que “um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é encenada”. Para o autor, a cena de enunciação é o palco do enlaçamento dos fenômenos discursivos; é nela que as diversas dimensões discursivas são manifestas, e essa manifestação sofre coerções desta cena de onde emergem. Dessa forma, é improvável falar de independência entre esses domínios discursivos e entre estes e sua cena de enunciação. Portanto, a análise de um fenômeno discursivo faz supor a articulação entre sua manifestação e a cena de enunciação da qual ele surge.

O estudioso propõe uma análise da cena de enunciação a partir de três cenas: a cena englobante, que corresponde ao tipo de discurso ao qual o texto pertence e revela o estatuto pragmático da enunciação em função do qual o interlocutor é convocado a se posicionar ou é interpelado; a cena genérica, que corresponde ao gênero discursivo no qual o texto se configura; e a cenografia, que é a cena construída textualmente ou “a cena de fala que o discurso pressupõe para poder ser enunciado e que, por sua vez, deve validar

através de sua própria enunciação” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 70).

A cenografia, portanto, é uma das três cenas que compõem a cena de enunciação. Todavia, nem sempre a cenografia está presente, visto que existem gêneros de discurso cujas cenas enunciativas estão a princípio reduzidas ao quadro cênico (cena genérica e cena englobante), ou seja, o espaço estável no interior do qual o enunciado ganha sentido, sendo formado. Há, por outro lado, aqueles gêneros que naturalmente exigem a escolha de uma cenografia, como os gêneros publicitário e literários. Entre esses dois grupos, encontram-se os gêneros suscetíveis de cenografias variadas, embora, geralmente, limitem-se à sua cena genérica rotineira. (MAINGUENEAU, 2008a).

Conforme Maingueneau (2008a), essa variação quanto à cenografia, está relacionada à finalidade dos gêneros de discurso. Aqueles mais utilitários (catálogo telefônico, receita médica ...) prescindem da cenografia, enquanto aqueles persuasivos, que visam a operar sobre o interlocutor, como os gêneros publicitários, são sempre suscetíveis de produzir cenografias diversas.

Consideremos, então, a canção para crianças. Essa canção configura-se como um gênero de discurso suscetível de cenografias variadas e, portanto, não possibilita a previsão antecipada da cenografia que será mobilizada. Essas canções podem se manifestar por meio de uma narrativa, de uma conversa, de uma brincadeira etc. e é com essas cenas construídas textualmente que o público tem o primeiro confronto, deixando a cena genérica e a cena englobante para segundo plano. Essas cenografias são escolhidas com vistas a construir um universo de sentido no qual o público possa encontrar lugar e ao qual o público possa aderir. A canção visa a integrar enunciador e co-enunciador em uma mesma cenografia, que se configura pelo respeito, pela empatia, pela alegria, pela brincadeira etc. Fazendo isso, o discurso busca a adesão da criança a um universo fantástico, imaginário que, embora possa encontrar ancoragem na vida real, não se confunde com ela.

Uma cenografia pode mobilizar cenas de falas validadas, ou seja, “ já instaladas na memória coletiva, seja a título de modelos que se rejeitam ou de modelos que se valorizam” (MAINGUENEAU, 2005, p. 92) que lhe sirvam de garantia. Esse procedimento de encaixamento de uma cena de fala em outra é bastante recorrente e é em função do público a ser alcançado pelo discurso que o repertório dessas cenas varia. Segundo Costa (2012, p. 61), “a literatura e o discurso literomusical propõem-se, enquanto discursos que pretendem lidar com o imaginário, ter como objeto esse próprio encaixamento de cenografias”.

A cenografia de um texto remete geralmente a um gênero de discurso e pode ser classificada como difusa ou específica. A primeira remete a um conjunto vago de cenografias, e não a um gênero de discurso preciso, enquanto a segunda é especificada de modo preciso no texto, configurando-se um gênero de discurso claro (MAINGUENEAU, 2005). Além das cenografias específicas, entendemos que as cenografias difusas têm um lugar garantido na canção para crianças, visto que o non sense pode ser uma razão para isso.

Para Maingueneau (2008a), ao mesmo tempo em que a cenografia deve legitimar o enunciado, este deve fazer ver que a cenografia escolhida é exatamente aquela exigida para enunciar como convém. Se uma canção pretende apresentar um conteúdo de modo bem pedagógico, ela deverá lançar mão não de uma brincadeira ou um trava-línguas como cenografia, mas, talvez, de uma conversa entre mãe e filho ou de um depoimento, por exemplo, cenas que podem atestar certa seriedade exigida por um intuito pedagógico. Vê-se, assim, que a cenografia não é um quadro no qual um determinado enunciado já pronto seria instalado, “mas aquilo que a enunciação instaura progressivamente como seu próprio dispositivo de fala” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 70).

Segundo Maingueneau (2008a), em uma cenografia, associam-se um enunciador, um coenunciador, um lugar (topografia) e um momento (cronografia). Trata-se de elementos indissociáveis. Para Costa (2012, p. 58),

o enunciador e o co-enunciador são (...) representações, construídas pela enunciação, de posições referentes respectivamente ao eu e ao tu estabelecidos no texto, porém não necessariamente aí marcados. Não se tratam assim do autor e do leitor empíricos, mas de lugares enunciativos fundadores de um eu e de um tu. Por isso, o enunciador e o co-enunciador devem ser distinguidos do locutor e do colocutor, estes, sim, emissor e receptor empíricos do enunciado.

Costa (2012) afirma que na conversação cotidiana locutor e enunciador confundem-se, mas isso não é uma regra para todos os textos, visto que o locutor de um texto pode não se apresentar como responsável pelo o que nele é dito. Nesse caso, o locutor não passa de um produtor físico (emissor) do enunciado. Portanto, para Costa, impõe-se a necessidade de se refletir sobre outros agentes na enunciação: os autores e destinatários reais.

Buscando, assim, dar conta dessa pluralidade de agentes, a qual possibilita as mais diversas maneiras de jogos e disfarces enunciativos, Costa (2012) apresenta, a partir da canção “Folhetim” (Chico Buarque, por Gal

Costa, 1978), um esquema, mostrado abaixo, que permite pensar a configuração enunciativa da canção popular.

Se acaso me quiseres / sou dessas mulheres que só dizem sim / por uma coisa à toa / uma noitada boa / um cinema, ou coisa assim // E se tiveres renda / aceito um aprenda / qualquer coisa assim / como uma pedra falsa / um sonho de valsa / ou corte de cetim / E te farei as vontades / direi meias-verdades / sempre à meia luz... (“Folhetim”, Chico Buarque, por Gal Costa, 1978)

Autor	Locutor	Enunciador	Destinatário	Colocutor	Co-enunciador
Chico Buarque	Gal Costa	Prostituta: <eu> - “sou dessas mulheres que só diz sim”	Virtual	Virtual (qualquer ouvinte que compreenda o português)	Cliente: <tu> - “quiseres”, “te”

Através desse esquema, portanto, é possível compreender a figura do enunciador e a do co-enunciador, lugares enunciativos implicados na cenografia.

Em se tratando da canção para criança, entendemos que a escolha dos parceiros da enunciação (crianças, adultos e crianças, seres imaginários, seres fantásticos etc.) esteja em conformidade com certos espaços (casa, escola, castelo, floresta etc.) e com determinados momentos (à noite, agora, era uma vez, há muito tempo atrás etc.) a partir dos quais o discurso pretende ser enunciado, de maneira a tornar-se legítimo. No entanto, devemos levar em consideração, na relação entre esses elementos da cenografia, que o non sense é possível e, portanto, ele pode ser o único elo entre todos os elementos citados.

Tendo em vista a concepção de cenografia apresentada acima e as suas características, analisaremos de que modo ela contribui para constituir o discurso literomusical para crianças como uma prática discursiva que serve à diversão infantil.

4.2 Ethos

Segundo Maingueneau (2008a), uma cenografia implica uma maneira de dizer que é também uma maneira de ser. Portanto, implica um *ethos*, com o qual mantém um processo de enlaçamento, pois desde o início a fala apresenta um certo *ethos*, que é validado através da enunciação.

Por meio de uma adaptação do conceito de *ethos* da retórica antiga, Maingueneau (2008a) integrou à Análise do Discurso a noção de *ethos* como sendo o conjunto de características incorporado pelo enunciador quando da enunciação e cuja representação o destinatário é levado a construir.

Enquanto o *ethos* retórico dizia respeito somente ao texto oral e à concepção verbal, Maingueneau amplia tanto a concepção de *ethos* quanto a estende também para o texto escrito. Ou seja, para o autor, todo e qualquer texto, seja ele falado ou escrito, apresenta uma “vocalidade” que remete a configuração de um fiador que, através do “tom” que expressa quando da enunciação, certifica o que é dito. Desse modo, “o conteúdo do enunciado suscita adesão por meio de uma maneira de dizer que é também uma maneira de ser” (2010, p. 80).

No discurso literomusical, a exemplo dos discursos político e publicitário, esse processo de adesão se torna bastante evidente, pois se trata de um discurso que visa a ganhar um público que tem a opção de ignorá-lo ou recusá-lo.

Para Maingueneau, essa configuração ou conjunto de características incorporadas pelo enunciador, dizem respeito ao caráter e à corporalidade.

O “caráter” corresponde a este conjunto de traços “psicológicos” que o leitor-ouvinte atribui espontaneamente à figura do enunciador, em função do seu modo de dizer. (...) Deve-se dizer o mesmo a propósito da “corporalidade”, que remete a uma representação do corpo do enunciador da formação discursiva (1997, p. 47).

O conjunto formado pelo caráter e pela corporalidade se baseia em um determinado estereótipo legitimado ou não dentro da sociedade. Esse estereótipo não existe fora de enunciação, pois esta é condição para sua formação.

Todo estereótipo formado a partir de uma enunciação precisa encarnar o próprio enunciado e, conseqüentemente, agir de forma eficiente sobre o interlocutor, de modo que o interlocutor se veja representado e atuante dentro da enunciação.

A construção do *ethos* dentro de uma enunciação a partir do desempenho do enunciador visa a uma incorporação por parte do co-enunciador. E esta se refere à identificação e à apropriação do *ethos* pelo co-enunciador. Toda enunciação objetiva defender uma idéia, persuadir o ouvinte/leitor de que essa idéia é verdadeira e boa, e fazer com que o interlocutor venha a se identificar com o mundo de sentido que o enunciador suscita assim como com o *ethos* que o enunciador apresenta.

Segundo Maingueneau (2008a), o *ethos* é o caminho pelo qual o co-enunciador é instado a participar da cena de enunciação, ou seja, é chamado a assumir um lugar na cena que o discurso apresenta. A participação do interlocutor numa cena de enunciação pressupõe a incorporação do *ethos*, por parte do interlocutor. Essa incorporação acontece quando o co-enunciador reconhece a existência de um fiador ao que é dito no discurso; e a esse fiador é atribuída uma identidade/um estereótipo com o qual o interlocutor se envolve e se identifica, passando, portanto, a incorporar o que se diz e o como diz. A incorporação é, dessa forma, um agir do discurso sobre o co-enunciador a partir de uma interação discursiva.

Falando especificamente da relação do *ethos* com a cenografia, o autor nos diz que essa relação implica um processo de enlaçamento, pois toda fala suscita um certo *ethos* que é legitimado progressivamente através da enunciação. Além da cenografia, os conteúdos desenvolvidos pelo discurso também permitem a especificação e a validação do *ethos*. “Quando um cientista se exprime como tal na televisão, ele se mostra por meio da enunciação como refletido, imparcial etc., ao mesmo tempo em seu *ethos* e no conteúdo de suas palavras” (2008a, p. 71). Para Maingueneau, é preciso considerar a imbricação entre o conteúdo veiculado nos enunciados e a forma como esses enunciados são veiculados.

De acordo com o autor, embora o *ethos* esteja relacionado estreitamente à enunciação, pois não diz respeito às características reais do locutor, mas à imagem que este suscita quando enuncia, é possível que o interlocutor construa representações do *ethos* do enunciador antes que este enuncie. A essa representação Maingueneau chama de *ethos* pré-discursivo, enquanto a imagem suscitada na própria enunciação é a discursiva.

Para Maingueneau, existem dois tipos de discurso: aqueles para os quais é possível construir um *ethos* pré-discurso e aqueles que não possibilitam essa construção. O discurso literomusical brasileiro se caracteriza como o segundo tipo, pois não é possível para o público prever o *ethos* dos locutores das canções. Um outro exemplo desse tipo é o discurso literário, porque para o leitor é imprevisível a representação do *ethos* do

locutor de um romance, de um conto, de um poema... Já o discurso político é exemplo do primeiro tipo, pois o público facilmente atribui um *ethos* ao locutor desse discurso antes que ele fale, e cuja enunciação pode confirmar ou não.

Contudo, afirma-nos o autor, independentemente de o público conhecer antecipadamente as características do *ethos* do locutor, o fato de um texto pertencer a um gênero discursivo ou a um posicionamento ideológico inspira possibilidades quanto ao delineamento do *ethos*, o que leva o autor a defender que a distinção pré-discursivo/discursivo deve considerar a diversidade dos gêneros discursivos. Nesse sentido, no que diz respeito ao discurso literomusical brasileiro, para o público é possível, através da consideração do gênero musical da canção ou do posicionamento ao qual o artista pertence, construir uma representação para o *ethos* do locutor presente nas canções, isso porque para cada gênero cancional ou posicionamento existem determinados investimentos éticos.

Embora o autor desenvolva algumas considerações sobre o *ethos* pré-discursivo, é do *ethos* discursivo que ele se ocupa. No entanto, a noção de *ethos* pré-discursivo é importante para definir a constituição de uma instância ética abrangente: o *ethos* efetivo, o que tal ou qual destinatário constrói. Para Maingueneau, o *ethos* efetivo resulta da interação das seguintes instâncias: o *ethos* pré-discursivo e o *ethos* discursivo (mostrado ou dito). O *ethos* discursivo, aquele cuja configuração se dá no momento da enunciação, pode se manifestar de duas formas: através de informações que o locutor dá sobre si, de forma direta ou indireta, no conteúdo do seu discurso, ou seja, de uma autotematização (*ethos* dito); ou através do modo de enunciar (*ethos* mostrado). Já o *ethos* pré-discursivo, como vimos, é uma representação ética do locutor elaborada pelo interlocutor antes que aquele enuncie.

O *ethos*, neste trabalho, será tomado como uma dimensão enunciativa na qual aspectos relativos à infância e às práticas lúdicas infantis podem se manifestar, contribuindo, assim, para caracterizar o Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças como um discurso lúdico infantil.

4.3 Código de linguagem

O discurso, além de um *ethos* e de uma situação de enunciação, também supõe um código de linguagem, que participa na construção do

sentido do discurso e, por isso, não é usado de forma neutra, mas está sempre a serviço do efeito de sentido que se deseja estabelecer (MAINGUENEAU, 2008a). Nesse sentido, o código de linguagem não é um simples veículo de conteúdo, mas um elemento constitutivo do discurso, um uso específico da linguagem. O código de linguagem é devidamente selecionado com vistas a validar o que o enunciador pretende instaurar por meio do discurso.

Maingueneau (2001), a exemplo de Bakhtin, concebe a língua como uma realidade dialógica e heterogênea, e, do mesmo modo como o discurso só pode ser tomado em relação ao interdiscurso, a língua ou o código de linguagem deve ser considerado em relação à interlíngua. Segundo o autor, a interlíngua diz respeito ao espaço constituído, em uma conjuntura específica, por variedades de uma mesma língua (plurilinguismo interno) condicionadas pela geografia (dialetos, regionalismo...), pela estratificação social (popular, aristocrática...), pelas situações de comunicação (médica, jurídica...), pelos níveis de língua (familiar, oratório; e por línguas diversas (plurilinguismo externo).

Segundo Maingueneau (2008a),

um investimento em um código linguageiro permite, jogando com a diversidade irredutível de zonas e de registros de língua, produzir um efeito prescritivo que resulta de uma conveniência entre o exercício da linguagem que o texto implica e o universo de sentido que ele manifesta” (p. 54).

Essa ideia de código relaciona dois sentidos: código como conjunto de convenções e usos que possibilitam a comunicação e código como conjunto de prescrições. A primeira acepção é pressuposta, enquanto o valor prescritivo do código acha-se subentendido. O efeito prescritivo implica o estabelecimento antecipado de um modo específico de enunciar, não se podendo fazer uso de outro código de linguagem, com vistas a não falar o universo de sentido que se busca instaurar.

Para Maingueneau (2001), é em função da posição que o escritor ocupa em determinado campo discursivo que ele negocia um código de linguagem para o seu texto a fim de legitimá-lo, não se podendo opor de um lado o conteúdo de um enunciado e a língua de outro, como se esta fosse um simples veículo daquele, pois “a maneira como a obra gere a língua faz parte do sentido dessa obra” (p. 104).

A escolha de um código de linguagem na interlíngua de maneira nenhuma é neutra, pois, mesmo quando o texto parece fazer uso da língua

mais “comum”, há embate com a alteridade da linguagem, associada a um posicionamento no campo discursivo.

O código de linguagem será tomado nesta pesquisa como um domínio discursivo em que marcas da infância e das práticas lúdicas das crianças podem se manifestar, corroborando para configurar a canção para crianças como um discurso voltado ao prazer do público infantil.

Segundo Brougère (1998), citando Gregory Bateson, o jogo supõe uma comunicação específica que é, de fato, uma metacomunicação. Através dela, veicula-se a mensagem: “isso é um jogo” e, portanto, para se brincar, é preciso conhecer essa metacomunicação. Ela pode ser implícita ou explícita, verbal ou não verbal. A consideração dessa metacomunicação fundamenta ainda mais nossa hipótese, pois, se há uma comunicação específica que diferencia uma situação lúdica de uma outra não lúdica, também é coerente pensar que o discurso lúdico para crianças seja enunciado a partir de um recorte linguístico próprio, diferente, portanto, daquele utilizado nos discursos não-lúdicos e no discurso lúdico para adulto.

4.4 Intertextualidade

Maingueneau, em sua obra *Gênese do Discurso*¹², apresenta como hipótese central de seu trabalho que “o interdiscurso tem precedência sobre o discurso. Isso significa propor que a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos” (2008, p. 20). Essa noção de espaço compõe a tríada da qual o autor lança mão para especificar a concepção de interdiscurso, a qual, segundo ele, é muita vaga.

Antes de apresentar a referida tríada, deter-nos-emos nas duas interpretações, uma fraca e outra forte, que, segundo Maingueneau, essa hipótese pode ter. A primeira, que encontra bastante consenso na AD, indica que o estudo da especificidade de um discurso se faz colocando-o em relação com outros discursos. Já, segundo a interpretação forte, postula-se

o interdiscurso como espaço de regularidade pertinente, do qual diversos discursos são apenas componentes. Em termos de gênese, isso significa que esses últimos não se constituem independente uns dos outros, para serem, em seguida, postos em relação, mas que eles se formam de maneira regulada no interior do interdiscurso (p. 21).

12. Esta obra foi teve sua primeira edição em 1984 na França. Neste trabalho utilizaremos a edição brasileira de 2008.

Assim, esses discursos teriam sua própria identidade estruturada a partir da relação interdiscursiva.

Em relação à tríada que Maingueneau propõe para substituir o termo “interdiscurso”, ela trata-se do universo discursivo, do campo discursivo e do espaço discursivo. O universo discursivo é constituído pelo conjunto de formações discursivas de todos os tipos que dialogam em uma dada conjuntura. Representa um conjunto finito, mas de uma grande extensão, a qual impossibilita a apreensão global desse universo. Por isso, compreende apenas o horizonte que servirá de fundamento para a construção de domínios suscetíveis de serem analisados, os campos discursivos (MAINGUENEAU, 2008).

Por sua vez, o campo discursivo é constituído por “um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo” (p. 34). Segundo o autor, “concorrência” precisa ser entendida tanto como o confronto aberto como a aliança, a neutralidade aparente etc. entre discursos que possuem igual função social e diferem no modo de exercê-la. São exemplos de campos discursivos: o político, o filosófico, o dramaturgício e o gramatical.

Neste momento, voltamos a falar sobre os espaços discursivos, ou seja, “subconjuntos de formações discursivas que o analista, diante de seu propósito, julga relevante pôr em relação” (p. 35). Esses espaços configuram-se como um recorte derivado de hipóteses decorrentes de um conhecimento dos textos e da história dos mesmos, que serão confirmadas ou não durante a pesquisa.

A hipótese do primado do interdiscurso inscreve-se na perspectiva de uma heterogeneidade constitutiva, a qual fundamenta a existência de uma outra heterogeneidade, mostrada. Esses dois tipos de heterogeneidade foram formulados por Jacqueline Authier-Revuz (1990), tomando como apoio teórico as colocações do círculo de Bakhtin e da psicanálise. A heterogeneidade constitutiva é intrínseca ao discurso e não apresenta marcas na superfície linguística, não sendo, portanto, localizável nem representável. Já a heterogeneidade mostrada incide na materialidade linguística e é possível de ser apreendida a partir de fontes de enunciação diversas.

Segundo Costa (2012), embora

o interdiscurso seja um primado teórico e analítico, a Análise do Discurso não pode elidir a realidade das relações intertextuais bem como a das relações

interdiscursivas e metadiscursivas, isto é, as relações de apropriação e derivação que os textos, realidades empíricas dos discursos, mantêm com outros textos e discursos (p. 34).

Essas relações (intertextualidade, metadiscursividade e interdiscursividade) configuram-se como realidades da heterogeneidade mostrada e encontram espaço nesta pesquisa porque tomamos como pressuposto que o lúdico e o infantil pode se manifestar na canção para crianças por meio dessas relações e temos por objetivo verificar de que modo isso ocorre. Portanto, passaremos à apresentação desses fenômenos discursivos, iniciando pela intertextualidade.

Conforme Piégay-Gros (1996), a primeira concepção de intertextualidade surgiu com Julia Kristeva (1974), no contexto da crítica literária, sob o postulado do dialogismo bakhtiniano. Para Kristeva, a relação que um texto estabelece com outro é sempre constitutiva e todo texto compreende um conjunto de fragmentos de outros textos. O “intertexto” seria, assim, um objeto disperso, mostrando-se inviável sua identificação e classificação, visto que ele se faz presente em toda parte.

De acordo com Piégay-Gros (1996), mais tarde, seguindo uma outra perspectiva, Gérard Genette (1982) passou a estudar os processos intertextuais no discurso literário e apontou cinco tipos de relações: a arquitextualidade, relação entre um texto e um gênero do discurso; a paratextualidade, relação entre um texto e o seu paratexto; a metatextualidade, relação entre um texto e outro de forma indireta; a hipertextualidade, relação de derivação entre um texto (hipotexto) e outro (hipertexto); e a intertextualidade, relação em que ocorre a presença pouco explícita de um texto no interior de outro.

Diferentemente do que propunha Julia Kristeva, para quem a intertextualidade é vista de um modo bastante amplo, Genette aborda a intertextualidade de forma bastante restritiva. Para o estudo que pretendemos realizar aqui, interessa a reorganização que Piégay-Gros (1996) faz da proposta de Genette, a partir de uma abordagem das relações intertextuais como “estratégias de escrita deliberada”, considerando-se a heterogeneidade generalizada de todo discurso e os “efeitos de sentido” decorridos dessas estratégias.

Segundo Piégay-Gross,

Para ser pertinente à análise, com efeito, a noção (de intertextualidade) não deve ser nem objeto de uma extensão excessiva - todo traço de heterogeneidade

seria uma marca intertextual - nem de uma restrição abusiva - apenas importariam as formas explícitas, que seria necessário examinar independentemente de toda referência ao autor e à História (1996, p. 41)

A partir, portanto, dessa perspectiva, a autora apresenta uma tipologia que pode ser resumida no esquema abaixo.



Antes de nos determos na descrição, mesmo sucinta, de cada uma dessas relações, informamos que essa tipologia será adotada segundo as considerações feitas por Costa (2012), as quais serão apresentadas em breve.

Retomando a tipologia das relações intertextuais formulada por Piegay-Gross, podemos verificar que a autora estabelece dois tipos de relações: de co-presença e de derivação. As primeiras são aquelas que se dão entre dois ou mais textos e nas quais é possível perceber a presença de fragmentos de textos anteriores. Já as relações de derivação ocorrem quando um texto deriva de um texto-fonte.

As relações de co-presença são a citação, a referência, o plágio e a alusão, sendo as duas primeiras explícitas e as outras duas implícitas.

A citação é o tipo mais conhecido e claro de intertextualidade e frequentemente vem marcada por sinais tipográficos (aspas, recuo da margem, itálico etc) que servem para demarcar heterogeneidade. Entre as funções que a citação pode desempenhar está a de autoridade e a de ornamento.

A referência compreende o processo de remissão a outro texto sem, no entanto, haver citação de qualquer trecho deste. Essa remissão pode ocorrer através de títulos, personagens, lugares etc. dos textos referidos.

Já o plágio configura-se como uma apropriação indevida de um texto ou trecho(s) de um texto do outrem. Seria como uma citação sem qualquer destaque.

A alusão, por sua vez, é concebida como uma referência indireta, pois retoma de modo implícito o intertexto, exigindo uma grande capacidade de inferência por parte do leitor ou ouvinte.

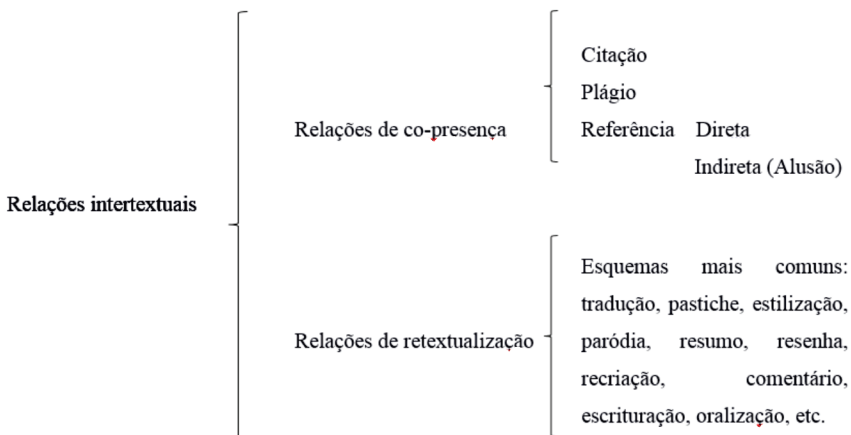
Apresentadas as relações de co-presença (explícitas e implícitas), passemos às relações de derivação que contemplam a paródia, o travestimento burlesco e pastiche.

A paródia compreende a transformação de um texto em outro. Essa modificação tende a incidir sobre o conteúdo, conservando, assim, a estrutura ou o estilo do texto-fonte.

O travestimento burlesco, diferentemente da paródia, consiste na produção de um texto a partir da adulteração do estilo ou da estrutura de outro. A finalidade mais comum dessa relação é a satírica.

Já o pastiche configura-se como a imitação do estilo de um autor, não dispensando atenção ao conteúdo dos textos em que se “materializa” o estilo imitado.

A respeito da proposta classificatória de Piègay-Gros (1996), Costa (2012), por entender que ela privilegia textos literários, faz algumas considerações e apresenta reformulações que resultam no esquema abaixo (COSTA, 2012, p. 43).



Conforme o esquema, pode-se notar que a “alusão” passa a ser considerada um tipo de referência, visto que compreende uma maneira indireta de convocar o intertexto. Assim, dividiu-se a referência direta da referência indireta, que compreende a alusão.

Outra reformulação se deu por meio de uma modificação geral da categoria de “relações de derivação”. Em busca de um conceito mais neutro e mais fluido, Costa sugere “a categoria de “retextualização” para dar conta da transformação que um texto sofre total ou parcialmente para consubstanciar-se em outro” (p. 42). Segundo Costa (2012, p. 43), o conceito de retextualização surge em Travaglia (2003) relacionado ao processo de tradução textual entre línguas. Posteriormente, Marcuschi (2001 p. 48) retoma esse conceito propondo sua aplicação a processos de transformação do texto falado em texto escrito e vice-versa.

Diferentemente de Marcuschi, cujo objetivo é verificar as operações linguísticas que o sujeito realiza na transformação de um texto em outro, Costa se interessa pela relação que se pode estabelecer entre enunciados no processo da análise, visto que é o que ele se dispõe a realizar com o discurso literomusical brasileiro.

Costa aponta que, na perspectiva da Análise do Discurso, “não importa considerar a estrutura das relações em si mesmas, mas que implicações têm essas relações para o posicionamento do locutor dentro de sua prática discursiva, entendendo esta como uma articulação entre a dimensão linguística e a dimensão social da enunciação” (2012, p. 45).

Para este trabalho, também não nos interessa a estrutura ou os tipos das relações intertextuais em si, mas importa considerar, como dito há pouco, a contribuição desse fenômeno para caracterizar o Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças como uma prática discursiva lúdica infantil. Contudo, destinamos espaço para a explanação desses tipos uma vez que eles é que guiaram o nosso olhar na identificação da intertextualidade para, em seguida, verificarmos sua contribuição para a caracterização do DLBC.

4.5 Interdiscursividade

Segundo Costa (2012, p. 46), fundamentado na perspectiva da Análise do Discurso segundo a qual as formações discursivas não são estanques, mas estão em constante relação com o “interdiscurso” (em sentido estrito), ou seja, sistemas discursivos anônimos que circulam na sociedade e constroem uma memória, a interdiscursividade é

a convocação de, ou “dar a ouvir”, vozes exteriores ao fio discursivo (ou seja, ao

que foi efetivamente dito), que flutuam na esfera interdiscursiva, quer fazendo parte de sistemas languageiros co-relacionados a práticas sociais (formações discursivas), quer como vozes ou enunciações encenadas, implícitas ou mascaradas. Assim, quando um texto faz uso de expressões populares, quando utiliza termos habitados por outras esferas, registros discursivos e até mesmo linguísticos, ou ainda quando se reporta a etos, gestos e esquemas discursivos de outras práticas discursivas, temos relações interdiscursivas ou interdiscursividade (p. 46).

A fim de contemplar o conceito de “intertextualidade externa” proposto por Maingueneau e Charaudeau (2004), Costa expande esse conceito de interdiscursividade. Conforme os autores, “pode-se distinguir uma intertextualidade interna (entre um discurso e aqueles do mesmo campo discursivo) e uma intertextualidade externa (com os discursos de campos discursivos distintos, por exemplo, entre um discurso teológico e um discurso científico)” (MAINGUENEAU e CHARAUDEAU, 2008, p. 289). Costa conclui, com isso, que pode haver dois tipos de interdiscursividade: “uma que ocorre intertextualmente, definida pela “localização discursiva externa” do enunciado reportado e outra em que somente o enunciado principal tem caráter propriamente textual, que é, por exemplo, o caso de um enunciador de uma canção que assuma o *ethos* característico de uma determinada escola literária” (COSTA, 2012, p. 47).

Além desses dois tipos, o autor aponta um terceiro tipo de interdiscursividade, a lexical. Consiste em uma relação que se dá por meio da palavra, a qual é responsável por remeter a uma outra realidade discursiva. A interdiscursividade lexical contempla, por exemplo, a polissemia, a argumentação e a metáfora, fenômenos aos quais Costa dá uma abordagem discursiva e dialógica.

Portanto, Costa (2012, p. 51), a partir da classificação dos mecanismos intertextuais esquematizados por Piégay-Gross e reformulados por ele em relação aos processos de intertextualidade, apresenta o esquema abaixo, adaptado para as relações interdiscursivas :

Relações interdiscursivas	Relações de co-presença	Referência	Cenografia validada; etos; código de linguagem; gêneros, etc.
		Alusão	
	Relações de imitação	Captativa	
		Subversiva	
	Interdiscursividade lexical	Metáfora	
		Polissemia	
Argumentação			

Têm-se, dessa maneira, as seguintes relações (COSTA, 2012, p. 51 e 52):

1. referência interdiscursiva: quando um texto pertencente a uma formação discursiva comenta, representa, descreve, em suma, se refere de alguma forma a outra formação discursiva ou ao interdiscurso;
2. alusão interdiscursiva: a alusão, neste caso, é uma maneira engenhosa de se referir à palavra ou à linguagem do exterior discursivo, utilizando-se de recursos como o jogo de palavras, a implicação e o disfarce, dentre outros; dispensando a menção de personagens, cenários e autores (referência discursiva) e, principalmente, a reportação de trechos de textos alheios (citação intertextual);
3. captação interdiscursiva: um texto pode representar cenografias validadas pertencentes a outras práticas discursivas. Podemos citar como exemplo certos poemas de caráter religioso cuja cenografia se apoia em cenários referentes aos episódios bíblicos. Pode também mimetizar o etos de outros discursos para legitimar seu discurso. É o caso de um professor que, ao dar a sua aula, imita a postura do cientista.
4. Subversão interdiscursiva: textos podem incorporar parodicamente etos, cenários validados, códigos de linguagem etc. de outras formações discursivas para subverte-los, legitimando-se por oposição.
5. Interdiscursividade lexical: quando, por meio de metáfora, polissemia ou argumentação, textos se utilizam de palavras notoriamente ligadas a práticas discursivas exteriores à sua.

O interesse do nosso trabalho na interdiscursividade fundamenta-se no pressuposto de que esse fenômeno, assim como aqueles já apresentados aqui, pode contribuir como o delineamento do discurso literomusical brasileiro para crianças como uma prática discursiva lúdica infantil.

4.6 Metadiscursividade

Segundo Costa (2012), a metadiscursividade apresenta dois sentidos: um estrito e um amplo. No primeiro, as relações metadiscursivas compreendem o que Authier-Revuz (1990) denomina de relação de conotação ou modalização autonímica, que se refere ao processo em que o locutor ao mesmo tempo em que faz uso de palavras presentes em seu discurso também as menciona. Já a metadiscursividade em sentido amplo consiste no processo “segundo o qual o discurso de um locutor tem como objeto sua própria enunciação ou seu próprio discurso, constituindo a si mesmo como alteridade, ou seu próprio discurso/enunciação como outro(a)” (COSTA, 2012, p. 54).

A partir dessa perspectiva mais ampla, Costa, citando Maingueneau (MAINGUENEAU, 1989, p. 84), diz que o metadiscurso não pode ser visto apenas como “um conjunto de acréscimos contingentes destinados a ratificar a trajetória da enunciação, colocá-la em conformidade com as intenções do locutor”. A justificativa para Costa é que, tomando como objeto discursos relativamente controlados, as relações metadiscursivas visadas pelo pesquisador supõem uma gestão, ou seja, “uma regulação da enunciação diante das coerções imediatas ou gerais da formação discursiva” (COSTA, 2012, p. 54).

Assim, essa perspectiva, em consonância com a empreendida por Authier-Revuz, também relaciona intimamente metadiscursividade e interdiscursividade. Contudo, essas relações não se confundem. Enquanto na metadiscursividade o locutor toma a si mesmo como outro, na interdiscursividade o locutor toma o outro exterior,

seja enquanto sujeito enunciador singular, autor de um texto, mesmo que esse autor não tenha identificação assegurada (interdiscursividade intertextual), seja enquanto objeto indefinido, disperso na “atmosfera discursiva” que envolve as enunciações em geral, que ele mesmo re-figura ou é por ele evocado (p. 55)

Como resultado do estudo da metadiscursividade na canção popular, Costa e Bezerra (2004) apresentam duas formas principais da manifestação desse fenômeno discursivo: a metacanção e a canção metadiscursiva. A primeira compreende a canção em que há referência de qualquer natureza à própria enunciação, seja de forma explícita (a própria canção executada é o foco do enunciador) ou implícita (o enunciador refere-se ao gênero da

própria canção executada ou a instrumentos utilizados na execução da própria canção).

Já a canção metadiscursiva corresponde àquela que não faz referência direta a si mesma, mas a seu campo discursivo: topografia e cronografia da produção e execução musical que tornam a canção possível.

Para este trabalho, entendemos ser possível pensar em uma metadiscursividade lúdica que compreenderia além da referência à própria enunciação cancional a referência à sua prática discursiva, ou seja, ao discurso literomusical brasileiro para crianças.

Temos como hipótese ainda que o recurso à metadiscursividade lúdica pode ter como propósito o realce do próprio caráter lúdico da canção para crianças, que estaria a serviço primordialmente do jogo, da brincadeira, do faz-de-conta, da imaginação.

4.7 Melodia

As dimensões discursivas apresentadas até aqui privilegiam a dimensão verbal da canção, ou seja, a letra. No entanto, decidir por analisar canções implica, inevitavelmente, considerar a melodia, sob o risco, como defende Tatit (1996), de prescindir da metade dos seus efeitos de sentido. Ou seja, a análise de uma canção só pode atingir resultados satisfatórios se letra e melodia forem consideradas como componentes imbricados que constituem um todo, a canção.

Segundo Tatit (1987), em seu livro *A canção, eficácia e encanto*, a canção popular apresenta um núcleo de identidade, formado por letra e melodia, e a eficácia dessa canção depende primordialmente da adequação e da compatibilidade entre os componentes desse núcleo.

Para o autor, a ideia de “eficácia” “traduz o êxito de uma comunicação entre destinador e destinatário cujo objeto comunicado é a própria canção” (p. 3). O destinador compreende, grosso modo, a figura do “locutor”, enquanto o destinatário, “o ouvinte”.

A vontade do destinatário ouvir uma canção e outras vezes mais e o reconhecimento de que ele aprecia essa mesma canção é o reflexo de uma comunicação/canção eficaz.

Com a canção para crianças, conseqüentemente, isso não se mostra diferente, ou seja, continua sendo da adequação e da compatibilidade entre letra e melodia que depende a eficácia da canção junto ao público infantil.

Não faria sentido, por exemplo, uma letra que ede que o interlocutor pule, movimente-se de um lado para o outro, de cima para baixo numa velocidade cada vez mais associar-se a uma melodia lenta, que pouco ou nada instiga movimentos corporais. Uma relação entre melodia e letra como essa dificilmente resultaria em eficácia junto ao ouvinte.

Segundo Tatit (1996), é na interação entre letra e melodia que se encontra o centro da tensividade na canção. Essa tensividade que ameaça a naturalidade da canção contempla tanto as tensões harmônicas “que mergulham as canções no sistema tonal” (p. 9) como as tensões locais, mais importantes do que aquelas e responsáveis por distinguir as canções. Ao arranjador cancionista cabe a tarefa de por “as tensões gerais da polaridade tonal a serviço das tensões locais de emissão das unidades linguístico-melódicas” (p. 10).

Nas tensões locais, as quais são o resultado imediato da gestualidade oral do cancionista (compositor ou intérprete), uma força de continuidade impressa pela melodia, cujo fluxo adapta-se imediatamente às vogais, contrapõe-se a uma força de segmentação derivada do caráter articulado da letra ou, mais especificamente, das consoantes que interrompem sistematicamente a sonoridade, formulando assim um princípio de tensividade que perpassará toda a obra do cancionista e que ele terá de controlar (TATIT, 1996, p. 10).

A partir dessas duas tendências, Tatit apresenta dois processos de composição: o de passionalização e de tematização. O primeiro ocorre quando o cancionista investe no prolongamento melódico, na duração das vogais, fazendo cair o andamento da música, tornando a melodia mais lenta e contínua, convidando o ouvinte para uma inação e sugerindo uma vivência introspectiva. “É a tensão que se expande em continuidade, explorando as frequências agudas (aumento de vibrações das cordas vocais) e a capacidade de sustentação de notas (fôlego e energia de emissão)” (p. 10). O cancionista, assim, modaliza a canção com o estado passional em que se encontra e busca atrair o ouvinte para esse estado.

Desse modo, para Tatit (1996), a passionalização se apresenta como um espaço sonoro favorável às tensões oriundas da desunião amorosa ou do sentimento de ausência de um objeto de desejo. Trata-se do lugar da subjetividade, do lírico-amoroso, mas também de um processo intrigante, “pois não fica claro se reflete a maturidade de um movimento, de um estilo ou de um compositor, ou se reflete o declínio da vitalidade de um gênero” (TATIT, 1996, p. 23).

Já o segundo processo consiste na aceleração da descontinuidade melódica, reduzindo a permanência das vogais e investindo nos atritos consonantais. O cancionista, dessa maneira, traduz suas tensões internas em impulsos somáticos alicerçados na subdivisão dos valores rítmicos, na marcação dos acentos e na recorrência. Além disso,

“privilegia o ritmo e sua sintonia natural com o corpo: de um lado, as pulsações orgânicas de fundo (batimento cardíaco, inspiração/expiração) refletem de antemão a periodicidade, de outro, a gestualidade física reproduz visualmente os pontos demarcatórios sugeridos pelos acentos auditivos” (p. 10).

Segundo Tatit (1996), a tematização melódica é um campo sonoro propício às tematizações linguísticas, particularmente, às construções de personagens e de valores objetos e universais; à exaltação da pátria, do povo, da música; à produção de gêneros dançantes; “enfim, a tendência à tematização, tanto melódica quanto linguística, satisfaz as necessidades gerais de materialização (linguístico-melódica) de uma ideia” (p. 23).

Na canção para crianças, parece haver uma tendência por parte dos cancionistas a explorar mais a força da segmentação, visto que não se vê ou se vê pouca ênfase na exploração das frequências agudas e na sustentação de notas. Segundo Greca (2011), a voz do intérprete da canção para crianças “se mantém absolutamente natural, ganhando apenas um especial colorido por força do “espírito” lúdico, lírico ou fantasioso que a própria canção encerra” (p. 58). Portanto, o que se apresenta comum, a nosso ver, é uma aceleração da descontinuidade melódica, privilegiando gêneros que excitam uma maior movimentação do corpo.

Acerca da ênfase no ritmo na canção para crianças, Greca (2011) nos diz que, “o ritmo musical está intimamente relacionado ao aspecto físico do sujeito e por isso mesmo exerce um poder extraordinário sobre as crianças menores, que se encontram em pleno desenvolvimento psicomotor” (p. 54).

Disso resulta, entendemos, uma grande aproximação entre a canção para crianças e as brincadeiras, os jogos, pois assim como estes provocam a interação, o movimentar-se, a canção também. A ação se encontraria preponderante na canção para crianças, a qual seria modalizada pelo fazer.

Ao lado da tematização e da passionalização, Tatit (1996) nos apresenta um outro processo presente na canção popular: a figurativização. Trata-se de um procedimento presente em toda canção, visto que é responsável pelo efeito de verdade enunciativo, de tempo presente. Esse

processo impregna a canção de cenas enunciativas que ao ouvinte faz parecer situações de comunicação do dia-a-dia. Embora a figuratização seja comum a toda canção, investe-se de modo diferente nesse procedimento, o que significa que algumas canções explicitam a figuratização e outras não. Nas canções em que esse processo é latente, constrói-se mais claramente a ideia naturalidade enunciativa, de “um momento vivo e vivido fisicamente pelo cancionista” que se traduz no aumento da confiança do ouvinte no cancionista. Portanto, através da figuratização, o cancionista lança-se na canção, relacionando o que é dito na letra ao momento de sua execução.

Segundo Tatit (1996), a análise da figuratização de uma canção passa pela consideração de dois tipos de elementos: os dêiticos, que compreendem elementos linguísticos (imperativos, vocativos, deosntrativos, advérbios etc.) que apontam para a situação de enunciação na qual se acha o “eu”, aquele que fala no texto; e os tonemas, que consistem em inflexões que finalizam as frases entoativas, simulando entoações naturais da linguagem oral, sendo definitivas na significação e apresentando três possibilidades físicas de realização (descendência, ascendência ou suspensão).

A passionalização, a tematização e a figuratização são, portanto, três critérios propostos por Tatit (1996) para a análise da canção popular. Embora tratados separadamente aqui e pelo próprio autor, quando da apresentação inicial desses processos, a relação que esses recursos mantêm entre si, no âmbito de uma mesma canção, não é de exclusão, mas de dominância, sendo, por vezes, uma tarefa difícil identificar aquele que predomina, dada a simultaneidade com que eles aparecem.

Neste trabalho, lançaremos mão das contribuições do autor para estudarmos a melodia enquanto um aspecto discursivo que contribui para configurar o Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças enquanto uma prática discursiva lúdica infantil. Tomamos como hipótese que se investe, nas canções para crianças, predominantemente, em melodias céleres, que denotam alegria e contemplam a possibilidade da brincadeira com o corpo e com a língua.

4.8 Arranjo

Coelho (2007), fundamentado na teoria da semiótica, na perspectiva dialógica de Bakhtin e na semiótica da canção formulada por Luiz Tatit, defende que o arranjo compreende parte orgânica da canção, sem o qual a canção não existiria.

Segundo Coelho (2007), citando seu próprio trabalho, a definição de arranjo no contexto da canção popular compreende a

Organização de elementos musicais preestabelecidos que buscam a manifestação do núcleo de identidade da canção, a intensificação da compatibilidade entre expressão e conteúdo e a exacerbação dos processos temáticos, passionais e figurativos que constam do seu núcleo de identidade virtual. O que não exclui a definição clássica de organização de uma obra musical criada para um determinado conjunto, de modo que possa ser apresentada por um conjunto diferente (COELHO, 2002, p. 15).

Nesta definição, Coelho lança mão da ideia de núcleo de identidade da canção, apresentada por Tatit em *A canção: eficácia e encanto*, que vem a ser o conjunto formado pela letra e a melodia. Para Coelho (2007), esse núcleo se manteria virtual se não houvesse o arranjo, visto que para que a canção se realize de fato “é necessário um mínimo de escolhas iniciais como timbre de voz, andamento, intensidade e tonalidade, considerando que a canção seja manifestada a capella, isto é, sem acompanhamento de instrumentos musicais” (p. 68).

Para Coelho, a canção é virtualizada através da composição, momento no qual o enunciatador-compositor cria o núcleo de identidade e imprime determinados valores na obra; em seguida, com o arranjo, a canção ganha densidade existencial, preparando esse núcleo para ser manifestado; e, por fim, a canção ganha plenitude existencial por meio da interpretação.

O autor defende ainda que a escolha do material para compor o arranjo deve-se à disponibilidade do sistema musical, à compatibilidade do instrumento com o gênero manifestado e ao “uso”. Desse modo, Coelho faz alguns apontamentos em relação aos três tipos de canções (temáticas, passionais e figurativas) apresentados por Tatit (1996). No que se refere às canções temáticas, que são aquelas que, geralmente, tem andamento mais célere e que privilegiam os ataques consonantais em detrimento do prolongamento das vogais, espera-se que, na constituição do arranjo, sejam utilizados, pelos menos predominantemente, instrumentos com capacidade menor de fazer durar uma nota musical. Já no arranjo das canções passionais, que se caracterizam pelo andamento lento e prolongamento das vogais, espera-se o contrário, ou seja, o investimento em instrumentos com maior capacidade de fazer durar as notas musicais. Em relação às canções figurativas, o autor afirma que não há singularidade no arranjo, uma vez que esse tipo de canção é bastante escasso.

Tratando-se especificamente sobre a compatibilidade dos instrumentos com os gêneros musicais, Coelho defende que as formações instrumentais estão estreitamente interligadas à origem dos gêneros, tendo cada gênero surgido da otimização da utilização de instrumentos disponíveis em um dado momento. E no que se refere ao “uso” na composição do arranjo, o semioticista afirma que se trata de um fator determinante, uma vez que qualquer gênero pode ser manifestado com quaisquer tipo de instrumentos, respeitada a disponibilidade paradigmática, sob o risco de destruir a construção do sentido musical.

Sintetizando e relacionando esses três aspectos, Coelho afirma que

a otimização dos instrumentos disponíveis deu origem (e ainda hoje dá) aos gêneros _ certamente com base na compatibilidade entre os instrumentos com maior ou menor poder de fazer durar uma nota musical e as cações temáticas e passionais _ e, a partir de certo tempo, o “uso” passou a desempenhar um papel determinante para a escolha dos instrumentos que compõem o arranjo de uma canção popular (2007, p. 146)

Como conclusão acerca do estudo sobre o papel do arranjo na canção popular, Coelho (2007) defende que, assim como Luiz Tatit demonstrou a necessidade de se contemplar a letra e a melodia na análise da canção, dispensar o arranjo nessa análise implica negligenciar um terço do sentido da canção.

Portanto, buscando contemplar a canção para crianças em todos os seus elementos orgânicos (letra, melodia e arranjo), lançaremos mão das contribuições de Coelho (2007) acerca do arranjo a fim de compreendermos como esse elemento corrobora para tipificação do Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças como um discurso lúdico infantil, pressupondo que o arranjo seja um espaço favorável a impregnar a canção tantos de aspectos infantis quanto lúdicos.

5

METODOLOGIA

*“Da nuvem até o chão
Do chão até o bueiro
Do bueiro até o cano
Do cano até o rio
Do rio até a cachoeira
Da cachoeira até a represa
Da represa até a caixa d’água
Da caixa d’água até a torneira
Da torneira até o filtro
Do filtro até o copo
Do copo até a boca
Da boca até a bexiga
Da bexiga até a privada
Da privada até o cano
Do cano até o rio
Do rio até outro rio
Do outro rio até o mar
Do mar até outra nuvem”*

(“Água”, Paulo Tatit / Arnaldo Antunes, 1996)

5.1 Caracterização da pesquisa

Assim como a canção acima apresenta o percurso percorrido pela água, neste momento, também buscaremos mostrar o caminho, ou melhor, a perspectiva teórico-metodológica que orientou essa pesquisa. Trata-se da Análise do Discurso, especificamente a desenvolvida por Dominique Maingueneau, cujo foco

não é nem a organização textual nem a situação de comunicação, mas sim aquilo que as une mediante um modo de enunciação. Considerar os lugares independentemente das falas que eles autorizam ou considerar as falas independentemente dos lugares dos quais elas são parte prenha é, portanto, permanecer aquém das exigências que fundam a análise do discurso ((MAINGUENEAU, 2008a, p. 137)

O discurso é, portanto, o foco, o objeto de estudo do analista do discurso e apresenta duas faces indissociáveis: uma linguística (organização textual) e outra social (contexto). Além disso, deve sempre ser considerado como um “elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 289), o que implica que o recorte que o analista faz nessa cadeia, fundamentado em um dispositivo teórico, a fim de definir o *corpus* de uma pesquisa jamais poderá ser tomado como um objeto estanque (COSTA, 2005a).

Por essa natureza dialógica, inconclusa, aberta ou inesgotável do discurso, o analista não se propõe à exaustividade em relação ao objeto de estudo, mas, segundo seus objetivos de análise e temática, a contribuir com o entendimento de acontecimentos discursivos, da produção de sentidos que pode, por sua vez, ter consequências teóricas relevantes (ORLANDI, 2002)

A análise do discurso, enquanto um procedimento de leitura, prima por uma análise qualitativa e interpretativa (COSTA, 2005a), pois não trata os dados como meras ilustrações ou como se o relevante residisse em recorrências, mas “trata de “fatos” da linguagem com sua memória, sua espessura semântica, sua materialidade linguístico-discursiva (ORLANDI, 2002, p. 63). Trata seus dados de forma crítica, pois a AD, ao mesmo tempo em que não autonomiza os textos, também os relaciona a práticas sociais e a interesses situados (MAINGUENEAU, 2010, p. 65). A AD é crítica também porque “atinge algumas ilusões fundamentais dos falantes – a ilusão de estar dizendo o que eles têm intenção de dizer, a ilusão de que o lugar de onde eles falam não é constitutivo da significação (MAINGUENEAU, 2000, p. 4).”

Fundamentar-se na perspectiva de análise do discurso proposta por Maingueneau impõe-se desde o início considerar o primado do interdiscurso. Para o autor (2008), trata-se de um princípio central na AD e implica que “a identidade de um discurso se constitui e se alimenta através de outros discursos” (p. 5). Com já dito, a fim de melhor explicitar a noção de interdiscurso, Maingueneau (2008) decide substituí-lo por uma tríade: universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo. O universo

discursivo compreende um conjunto finito de discursos, embora inapreensível em sua totalidade, que interagem numa dada conjuntura. Já o campo discursivo consiste em um conjunto de posicionamentos que estão em ampla concorrência e delimitam-se reciprocamente. Por sua vez, o espaço discursivo corresponde a um subconjunto desse campo, ou seja, a posicionamentos cuja relação o analista julga relevante.

Portanto, não é nem sobre o universo discursivo nem sobre o campo que o analista do discurso se debruça, mas sobre um espaço discursivo, que não se encontra dado previamente, mas resulta de escolhas, hipóteses alicerçadas teoricamente e sobre um conhecimento textual (MAINGUENEAU, 2008a).

Diante do exposto, passaremos a apresentar o espaço discursivo sobre o qual deteremos nosso olhar.

5.2 Constituição e delimitação do *corpus*

O corpus deste trabalho compreende a Canção Popular Brasileira para Crianças, especificamente a produção de três importantes representantes dessa canção na atualidade, a saber: Palavra Cantada, Aline Barros e Xuxa. Segundo Greca (2011), pioneira no estudo dessa canção, essa prática trata-se de um universo amplo e complexo que se caracteriza pelas

diferenças de estilos dos cancionistas, intérpretes, músicos e arranjadores; pelas diferentes concepções de infância de quem cria e produz; pelos diferentes graus de qualidade técnica e artísticas das obras; pelos distintos níveis de qualidade de sua produção; pelas diferenças em suas relações com as diversas culturas; pelos distintos graus de habilidade e criatividade no manejo de seu material poético e musical; pela variedade de gêneros e estilos musicais; pela liberdade e diversidade dos temas abordados; pelas suas diferenças formais; enfim, um universo onde a permissibilidade criativa leva o ouvinte mirim a universos inimagináveis guiados pela luz de duas grandes estelas: a palavra e a música (p. 26)

A respeito também dessa diversidade presente no campo da canção para crianças, Matte (1999) aponta duas fortes tendências: uma que trata a canção infantil “como um produto cultural importante por suas qualidades artísticas, por sua inserção no mercado e por sua vocação formadora” (p. 8); e outra que trata a canção para criança com o “descaso típico de quem, por ingenuidade ou insensatez, pensa na música infantil ou quaisquer outros produtos para a criança como inócuos, inofensivos, algo que passa sem deixar vestígios” (p. 8).

Gonzalez (2014), comprometida em analisar os modos de enunciação no campo da canção popular brasileira para crianças, constatou a existência de identidades enunciativas (posicionamentos e investimentos) em consonância aos presentes no campo da Música Popular Brasileira, analisado por Costa (2001). Os posicionamentos sobre os quais Gonzalez detém o olhar são três:

- a) o posicionamento da música de massa, o qual se caracteriza pela interdiscursividade com o discurso publicitário, pelo investimento em um *ethos* alegre e mágico e por uma performance centralizada na figura do performer;
- b) o posicionamento gospel, que constrói-se na interdiscursividade com os discursos religioso e pedagógico e investe em um *ethos* moderno e sábio e recebe, na performance, grande influência estética do posicionamento da música de massa;
- c) e o posicionamento mpb, que dialoga com os discursos literário e filosófico e investe em um *ethos* engajado, artístico, tendo como traço marcante em sua performance a simplicidade, destacando-se como elemento principal o fazer musical.

Gonzalez alerta para o fato de que os posicionamentos descritos por ela não constituem a totalidade do discurso literomusical brasileiro para crianças e “que muito se há de explorar, tanto em relação às categorias de análise (...) descritas, como em outras” (p. 120).

O trabalho de Gonzalez (2014) acerca da canção para crianças apresenta-se como pioneiro no estudo desse discurso na perspectiva da análise do discurso, a qual tem se mostrado grandemente relevante no estudo do discurso literomusical brasileiro, principalmente, a partir do trabalho empreendido por Costa (2001) acerca do caráter constituinte desse discurso.

Embora a partir de uma perspectiva diferente das apresentadas por Greca (2011) e por Matte (1998), a pesquisa de Gonzalez também aponta para uma heterogeneidade na canção para crianças, tendo em vista os posicionamentos analisados, que se constituem em modos diferentes de enunciar nesse campo.

A escolha por estudar a constituição do Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças enquanto um discurso lúdico infantil apresentou

motivos acadêmicos e pessoais. No âmbito acadêmico, fazemos parte de um grupo de estudo que se dedica a analisar a canção popular brasileira – o Grupo Discuta (Discurso, Cotidiano e Práticas Culturais) coordenado pelo Prof. Dr. Nelson Costa, e que, atualmente, tem se voltado para a canção para crianças. Já a motivação pessoal se deu pelo contato rotineiro com a canção para criança, visto que temos duas filhas, a Sara, de 6 anos, e a Sofia, de 2 anos, as quais, desde muito cedo, foram imersas no universo musical. Esses dois contextos nos possibilitaram vislumbrar a canção para crianças de uma forma crítica, seja porque a olhávamos enquanto analista do discurso ou como mãe sempre preocupada em oferecer um produto cultural de qualidade para as filhas.

A canção para crianças tem sua origem no Brasil com Braguinha, na década de 30, mais especificamente no ano de 1939, quando o cantor, compositor, produtor e também roteirista de cinema lançou o primeiro disco proposto ao público infantil: “Branca de Neve e os Sete Anões”. Esse disco surgiu após Braguinha ter trabalhado na adaptação desse filme de Walt Disney no Brasil. Trata-se do primeiro desenho animado em longa metragem da história do cinema (GRECA, 2001).

Segundo Greca (2011), essa foi apenas a primeira de muitas outras adaptações que João de Barro faria e todas elas (Pinóquio (1940), Dumbo (1941), Bambi (1942) etc.) serviram de inspiração para que mais tarde, em 1960, Braguinha viesse a lançar a Coleção Disquinho “que continham adaptações de contos de Andersen, Grimm, Domício Augusto, Nely Martins ou histórias do próprio Braguinha” (GRECA, 2011, p. 37).

Em 1977, segundo dados do *site* do Centro Cultural Banco do Brasil, a propósito do Festival CCBB de Música Infantil Brasileira, um outro marco foi instaurado na canção para crianças: “Os Saltimbancos”, de Chico Buarque. Tratava-se de uma peça teatral musicada e LP gravado com música e narrações. A inspiração para essa obra teria sido uma das histórias musicadas por Braguinha 16 anos atrás: “Os Quatro Heróis”, fábula envolvendo quatro animais (burro, cão, gato e galo) que foram abandonados por seus donos por estarem velhos.

Também em 1977, segundo informações ainda do CCBB, foi lançado o disco “Sítio do Picapau Amarelo” constituído de trilhas sonoras da série com mesmo nome inspirada na obra infantil de Monteiro Lobato que estreou na rede Globo de televisão no mesmo ano. Esse álbum teve direção de Dori Caymmi e contou com a participação de grandes nomes da música brasileira: Gilberto Gil (música-título), Sérgio Ricardo (“Emília”), João Bosco (“Visconde de Sabugosa”), Dorival Caymmi (“Tia Nastácia”) e Jards Macalé e Marlui Miranda (“Tio Barnabé”) etc.

Em 1980, conforme informações do *site* do Álbum Itaú Cultural, seria a vez de Vinícius de Moraes imprimir sua marca indelével na canção para crianças através do disco “Arca de Noé”. Nesse álbum, Vinícius apresenta seus personagens (“O Pato”, “A Foca”, “A Corujinha”, “As Abelhas”, “A Pulga”, “O Leão”, “O Porquinho”, “O Peru”, “O Relógio”, “A Porta”, “A Casa”) em canções interpretadas por grande nomes da música brasileira como Milton Nascimento, Chico Buarque, Fagner, Elis Regina, MPB-4, Alceu Valença, Moraes Moreira, As Frenéticas e Boca Livre. O segundo volume da “Arca de Noé”, embora tenha sido gravado pouco tempo depois do primeiro, foi lançado no ano seguinte, em 1981.

Os anos seguintes trouxeram nomes que ganharam grande notoriedade entre o público infantil, principalmente, por estarem vinculados a programas televisivos. Estamos falando de Xuxa, Angélica, Mara Maravilha, dentre outras. De todas, Xuxa é a que sempre se destacou e é a única que se mantém até hoje produzindo álbuns para crianças.

No contexto ainda de programas televisivos, um outro grupo se destaca. Agora não mais por uma produção de caráter altamente comercial, mas porque primou por uma produção musical qualitativa em termos lúdicos, criativos e educativos e valorizou a inteligência da criança. Essa equipe é composta por artistas como Hélio Ziniskind (autor das trilhas de *Cocoricó*, *Castelo Ra-tim-bum*, *Glub Glub e Banho de Aventura*) e Bia Bedran (dos programas *Canta Conto e Lá vem a História*).

Como exemplo de produção musical de qualidade voltada para o público infantil ainda merece grande destaque na atualidade o grupo Palavra Cantada, que tem à frente os músicos Paulo Tatit e Sandra Perez. Suas produções prezam pelo respeito à inteligência e à sensibilidade das crianças. Possuem vinte anos de carreira e mais de 25 obras lançadas entre cd’s e dvd’s.

Somam-se ao rol de artistas preocupados em produzir música de qualidade para o público infantil nomes como Márcio Coelho, Rosy Greca, Daniel Azulay, Grupo Amaranto, Duo Roda Pião, Tim Rescala, Paulo Bira, dentre muitos outros.

O campo da canção para criança, hoje em dia, é bastante diverso e encontra-se em expansão, atraindo artistas dos mais diversos posicionamentos: Adriana Calcanhoto, Pato Fu, Arnaldo Antunes, Edgard Scandurra, Taciana Barros e Antonio Pinto (com o Pequeno Cidadão), Zé Renato, Zeca Baleiro, Aline Barros, Diante do Trono, Kleiton e Kledir, Jair Oliveira (“Jairzinho”) etc.

Também não podemos deixar de mencionar aqui uma leva de nomes que ainda são difíceis de classificar, pois apresentam um misto de canções populares e canções autorais ao mesmo tempo em que os intérpretes constituem-se em personagens, sendo que a identidade daqueles que interpretam esses papéis nunca é apresentada. Trata-se de duplas de palhaços como Patati e Patatá, Teleco e Teco, Atchim e Espirro e de personagens animados como a Galinha Pintadinha e sua turma. Segundo a Associação Brasileira Produtora de Discos (ABPD), Patati e Patatá e Galinha Pintadinha, que já está no seu quarto DVD, figuram entre os “artistas” que mais têm vendido dvd’s nos últimos anos. Portanto, se a produção desses “artistas” pode ou não, por hora e independente da qualidade, ser considerada canção para crianças ainda se está por investigar. Mas o fato é que, senão da crítica, eles têm encontrado aceitação do público infantil.

Como podemos perceber, o cenário nacional que compreende a canção para crianças é bastante amplo e heterogêneo. Daí, a necessidade de delimitarmos o *corpus* deste trabalho. No entanto, ao nos comprometermos em analisar a constituição do discurso literomusical para crianças como uma prática destinada ao prazer do público infantil, não podemos negligenciar essa pluralidade de manifestações. Ao mesmo tempo, também não temos a pretensão de darmos conta de todas elas, pois, para nossos objetivos, isso não se faz necessário, visto que apenas um recorte expressivo desse discurso é o suficiente para entendermos a configuração do seu caráter lúdico.

Portanto, utilizamos cinco critérios para delimitarmos nosso *corpus*. O primeiro se refere à atuação na produção do discurso literomusical para criança nos dias atuais. Dessa forma, deixaram de ser contemplados, por exemplo, artistas que, embora tenham contribuído significativamente com a canção para criança, não produzem mais no momento. No entanto, embora não sejam o foco aqui, recorreremos a eles sempre que a análise das categorias o exigir, visto que é possível que canções do *corpus* mantenham relações (intertextuais, interdiscursivas, metadiscursivas) com canções de fora do *corpus* e essas relações são algumas de nossas categorias de análise. O segundo e o terceiro critérios tratam, respectivamente, da continuidade e da expressividade. Assim, ficaram de fora todos aqueles que, segundo Greca (2011), contribuem para que a canção para criança seja

“uma área de “turismo” aos artistas de renome que, movidos por algum interesse circunstancial, lançam aqui e ali um trabalho voltado à crianças; um terreno profícuo para germinarem artistas “descartáveis” (quase sempre voltado à adolescência), nacionais e internacionais, construídos nos laboratórios de marketing e lançados nos programas televisivos nacionais e

estrangeiros em comunhão com gravadoras nacionais e internacionais de grande porte; ou ainda, um campo disperso de atuação marcado por produções acidentais (ainda que de qualidade) sem qualquer unidade ou coesão político-cultural, artística ou comercial, absolutamente marginalizado no meio fonográfico” (p. 107-108).

O quarto critério é o do reconhecimento desses artistas junto à crítica (Latin Grammy, Prêmio da Música Brasileira etc.) e ao público (leia-se vendas de discos segundo dados da Associação Brasileira de Produtoras de Discos – ABPD).

O quinto e último critério compreende a diversidade, da qual deriva a seleção de artistas que representam entre si a pluralidade da canção para crianças, particularmente os posicionamentos analisados por Gonzales (MPB, Gospel e Música de massa). Desse modo, selecionamos um representante do posicionamento MPB, Palavra Cantada; um do posicionamento gospel, Aline Barros; e, por fim, um do posicionamento Música de Massa, Xuxa.

Portanto, a partir desses critérios, escolhemos três representantes atuais da canção para crianças, que apresentam uma expressiva e contínua produção de discos, que têm sido reconhecidos pelo público e pela crítica e que retratam entre si a diversidade da produção musical autoral para crianças. Esses representantes são: Palavra Cantada, Aline Barros e Xuxa e de cada um selecionamos quatro cd’s, considerando que esse seja um número expressivo da obra de cada um dos representantes e, ao mesmo, que a soma dos álbuns escolhidos é uma amostra suficiente para analisarmos a configuração da canção para crianças como uma prática lúdica destinada à infância.

O grupo Palavra Cantada tem à frente os músicos Paulo Tatit e Sandra Perez e existe desde 1994, quando lançaram o cd “Canção de Ninar”. É considerado o maior projeto musical dirigido ao público infantil do Brasil, com mais de quatro milhões de unidades vendidas dos 15 CDs e oito DVDs lançados e shows assistidos por sete milhões de pessoas, segundo dados da empresa de agenciamento artístico Libertà Arte.

O trabalho da Palavra Cantada vem sendo reconhecido pelo público e pela crítica como um trabalho cultural infantil de grande valor, pois se mostra preocupado com a qualidade das canções e com o respeito à inteligência e à sensibilidade infantil. O grupo também tem sido tema de várias matérias elogiosas e já conquistou diversos prêmios pela importante contribuição que tem dado à cultura musical voltada para a criança no Brasil. Entre eles, o

Prêmio Sharp pelos Canções de Ninar (1994), Canções de Brincar (1996), e Canções Curiosas (1998); o Prêmio CARAS pelo CD-Livro Canções do Brasil (2001); o Prêmio TIM pelo Pé com Pé (2005); o Prêmio APCA - Melhor Show (2008); o Prêmio da Música Brasileira com o CD Carnaval Palavra Cantada em 2009 e o prêmio da Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA) no mesmo ano.

Da obra da Palavra Cantada selecionamos quatro cd's: "Canções de Brincar" (1996), "Pé com Pé" (2005), "Carnaval Palavra Cantada" (2009) e "Um minutinho!" (2012). A opção por esses álbuns se deu por se tratarem de discos autorais, por reunirem canções inéditas em sua maior parte e por representarem uma amostra da obra grupo ao longo da carreira. A escolha por canções autorais fundamenta-se no conceito de canção para criança, qual seja a canção que "pressupõe a presença de um cancionista adulto, reconhecido como autor da canção e que se dirige intencionalmente ao público infantil" (GRECA, 2011, p. 18). Por essa definição ficam de fora, portanto, a canção folclórica ou tradicional e a canção composta pela própria criança. Isso faz com que deixemos de contemplar os seguintes álbuns da Palavra Cantada: "Cantigas de Roda" (1998) e "Canções do Brasil" (2001). Em relação ao ineditismo das canções, buscamos álbuns que não tivessem canções em comum ou tivessem o mínimo possível, de forma que pudéssemos trabalhar com um número representativo de canções distintas sem que tivéssemos que recorrer a tantos álbuns. Por esse motivo, ficaram de fora álbuns comemorativos como "Palavra Cantada 10 anos" (2004) e "Para Ficar com Você", que contém um apanhado de sucessos já presentes em álbuns anteriores, e o disco "Canciones Curiosas" (2010), que reúne os maiores sucessos do Palavra Cantada, gravados em espanhol. Acerca do terceiro critério, ele permite uma análise mais panorâmica da canção para crianças, evitando, assim, que se chegue a conclusões a partir de álbuns de um mesmo momento

Para compor o *corpus*, como dissemos, lançamos mão também da produção musical da Xuxa, que lançou seu primeiro disco, "Xou da Xuxa", em 1986. Já são quase 30 anos de carreira que somam 28 (vinte e oito) álbuns de estúdio, (13) treze compilações, (08) oito álbuns em espanhol, mais de 200 (duzentos) videoclipes e 110 (cento e dez) singles. Segundo dados da ABPD, durante seus anos de carreira, Xuxa Meneghel já recebeu 214 discos de ouro, 76 de platina, 11 de diamante e 4 de diamante duplo e vendeu mais de 45 milhões de discos. Além disso, entrou quatro vezes na lista dos discos mais vendidos do Brasil de todos os tempos e é a artista brasileira que mais vendeu álbuns no exterior.

Em 2000, é lançada a série “Xuxa só para Baixinhos” que se transforma em um ícone no mercado infantil brasileiro. Com doze edições, além de três DVDs com registros de shows e quatro opções de boxes com coleções, o audiovisual ocupa lugar cativo nas listas de DVDs mais vendidos do país. O reconhecimento do público veio acompanhado da aprovação da crítica. Indicada ao Grammy Latino de melhor álbum infantil cinco vezes, Xuxa trouxe duas estátuas para casa.

Apesar de todos esses números colossais, a produção musical de Xuxa tem recebido nacionalmente ferrenhas críticas por ser considerada uma obra predominante comercial, em que “prevalece a falsa e ultrapassada imagem da criança como um ser ingênuo e acrítico e, por isso mesmo, alvo de produtos culturais descompromissados com a qualidade técnica e artística e com os valores educativos e culturais” (GRECA, 2011, p.105).

Da obra dessa artista que, apesar de tantos anos no mercado, tem mantido um público fiel e tem recebido grande respaldo da mídia, elegemos quatro álbuns da série “Xuxa só para Baixinhos”: “Só para baixinhos” (2000), “Só para baixinho 5: Circo” (2004), “Só para baixinhos 7: Brincadeiras” (2007) e “Só para baixinho 12: É para dançar” (2013).

A escolha por esses álbuns se deu tendo em vista que eles representam uma amostra dessa etapa mais recente da cantora que é dedicada explicitamente ao público infantil.

Além da Palavra Cantada e da Xuxa, trouxemos para compor o corpus desta pesquisa a produção musical da Aline Barros, cantora há (20) vinte anos do meio gospel e que tem dedicado os últimos (15) quinze anos de sua carreira também ao público infantil.

Aline Barros, ao longo desses quinze anos, lançou 06 (seis) álbuns infantis com um intervalo sempre de três anos de um álbum para o outro, o que demonstra sua continuidade e regularidade na produção musical para crianças. Além disso, lançou também 03 (três) dvd’s para esse público. Todas essas produções, segundo dados da ABPD, tiveram um excelente número de vendas, as quais renderam à cantora 2 (dois) discos de ouro, 9 (nove) de platina e 1 (um) de diamante.

Do conjunto da obra de Aline Barros, selecionamos os quatro álbuns seguintes, os quais representam uma amostra histórica de sua produção para crianças: “Bom é ser criança” (1999), “Aline Barros & Cia” (2005), “Aline Barros & Cia 3” (2011) e “Tim-Tim por Tim-Tim” (2014).

Segundo Gonzales (2014), a produção musical de Aline Barros constitui-se na relação entre a música gospel original e o discurso literomusical brasileiro. No entanto, a influência deste mostra-se como mais

determinante do que a da música gospel original, visto que os álbuns infantis da cantora mais se aproximam das canções de massa para crianças, que se caracteriza pela interdiscursividade com o discurso publicitário, pelo investimento em um ethos alegre e mágico e por uma performance centralizada na figura do performer, do que da música gospel propriamente dita que tem, principalmente, no jazz e na música clássica seu alicerce.

Os três representantes, portanto, selecionados para constituir o corpus desta pesquisa compõem o campo da canção para crianças no Brasil. Contudo, atuam com suas especificidades, originando, com isso, a diversidade desse campo.

A canção para criança tem alcançado, nas últimas décadas, uma relevância significativa na mídia, no mercado fonográfico e junto à educação, o que tem despertado a atenção de diversos estudiosos (MATTE, 1998; GRECA, 2011; BEINEKE, 2008; BRITO, 2009; BOSCH, 2007; BRUM 2003, 2005; BURBA, 2005; GULLCO, 2005; PESCE, 2005; QUEIROZ; TADEU, 2003; RESCALA, 2015; SOSSA, 2005; TADEU, 2005), os quais têm se dedicado à análise da imagem da criança, das relações entre a produção, circulação, recepção e o consumo da música para crianças, à diferença entre canções para crianças e canções para adultos e à canção enquanto meio para o reencantamento da infância. Esses trabalhos têm contribuído tanto para o entendimento dessa canção como para realçar-lhe o espaço que vem assumindo enquanto significativa produção cultural. No entanto, é somente no trabalho de Gonzalez, intitulado Posicionamentos na canção popular brasileira para criança (2014), que encontramos uma abordagem da canção para crianças de uma perspectiva discursiva, que tem a Análise do Discurso, na obra de Maingueneau, seu aparato teórico-metodológico, o qual também fundamentará essa pesquisa.

É esse campo da canção para crianças, que tem se mostrado instigante, revelador e que tem muito a ser desvendado, que escolhemos para analisar. Particularmente, buscamos analisar como essa canção se concebe enquanto um discurso lúdico para crianças. Se a canção para crianças tem recebido diversos olhares, como os já citados, mostra-se ainda como um terreno pouco explorado discursivamente e que necessita de um melhor delineamento e especificação a fim de que se possa ser mais bem compreendido e se contribua teoricamente para sua análise.

Ao delimitar o corpus dessa pesquisa, seguimos não critérios empíricos, mas teóricos. Neste momento mesmo da configuração do corpus, quando delineamos seus limites, fazendo recortes, já iniciamos o trabalho de análise, “pois a análise de discurso tem um procedimento que demanda um

ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao corpus e análise. Esse procedimento dá-se ao longo de todo o trabalho.” (ORLANDI, 2002, p. 67).

Restringir o corpus deste trabalho à parte da produção musical de três representantes da canção para crianças implica que a existência desse discurso encontra-se no limite com outros discursos no âmbito mesmo da obra de cada representante, na relação com discursos de outros posicionamentos ou tendências no campo da canção para criança e, por sua vez, que o discurso desse campo, o literomusical para criança, vê-se dialogando com diversos outros discursos como o próprio literomusical, o religioso, o pedagógico, o literário, o filosófico, o publicitário etc, como já atestado por Gonzalez (2014).

Dessa forma, somos desautorizados a pensar no corpus dessa pesquisa como um discurso estanque, alheio a qualquer restrição ou independente de coerções do próprio campo discursivo assim como de outros discursos com os quais se interliga.

5.3 Procedimentos

Tendo nos aprofundado satisfatoriamente no quadro teórico escolhido para guiar este estudo, assim como estando balizados pelos objetivos traçados, passamos à escuta das canções, buscando contemplá-las a partir da consideração de cada uma das categorias: cenografia, ethos, código de linguagem, intertextualidade, interdiscursividade, metadiscursividade, melodia e arranjo.

Todas essas dimensões discursivas encontram-se estreitamente entrelaçadas na atividade discursiva, não havendo independência entre elas. Todavia, a separação desses domínios se impôs para que pudéssemos fazer uma análise a mais refinada possível. Isso não significa que o estudo desses domínios discursivos serão necessariamente estanques, antes buscaremos relacioná-los, sempre que for oportuno para esse refinamento.

Buscando evitar repetição e apresentar o maior número possível de canções, procuramos, para estudo dessas categorias, selecionar canções diferentes, o que não impediu que algumas canções fossem retomadas. Na verdade, isso ocorreu quando uma mesma canção se mostrou prototípica para a observação de mais de uma questão discursiva.

Tratamos também de escolher, pelo menos, uma canção de cada um dos três representantes da canção para crianças que constam no corpus a fim de testificar que os fenômenos discursivos apresentados não são isolados,

mas recorrentes.

No que diz respeito à ordem de análise das oito dimensões, iniciamos por aquelas que podem ser contempladas, principalmente, a partir da letra da canção. Tomamos como ponto de partida a cenografia, cena de fala construída textualmente e à qual os demais domínios discursivos se vinculam. A seguir, analisamos o *ethos*, o código de linguagem, a metadiscursividade, a intertextualidade e a interdiscursividade. Depois, partimos para o estudo da melodia e, por fim, para o do arranjo. Essa sequência não encontra fundamentos para ser rigorosa, mas nos serviu como princípio de organização na análise.

A análise desses domínios discursivos teve sempre como pressuposto a ideia de infância (ARIÈS, 1981; SARMENTO, 2003a, 2003) e, no seu âmbito, particularmente, a concepção de cultura lúdica infantil (BROUGÈRE, 1998a), as quais julgamos fundamentarem os investimentos discursivos presentes nas dimensões referidas, contribuindo, desse modo, para caracterizar o Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças como um discurso lúdico infantil.

De posse dos resultados oriundos da análise das oito dimensões discursivas, procedemos à conclusão.

6

A CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO LITEROMUSICAL BRASILEIRO PARA CRIANÇAS ENQUANTO DISCURSO LÚDICO INFANTIL

*“Quem não cantar
não sabe o que é prazer
Cantar, cantar
É mais que diversão, é um dever!”*
(“Ouça bem, meu caro amigo”, Bia Bedran, 2004)

Partindo da questão central que visa analisar como o Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças se constitui enquanto um discurso lúdico infantil e das questões específicas que buscam compreender como cada uma das seguintes dimensões discursivas contribuem para essa constituição: cenografia, ethos, código de linguagem, metadiscursividade, intertextualidade, interdiscursividade, melodia e arranjo, então, procedemos, neste capítulo, à análise das citadas dimensões, seguindo a ordem em que foram referidas e os critérios descritos na metodologia.

Conforme já dissemos, o caminho que buscamos seguir é o da Análise do Discurso, particularmente a linha desenvolvida por Dominique Maingueneau, “que, para além da oposição texto/contexto, se esforça em pensar a imbricação recíproca de textos e de lugares sociais” (MAINGUENEAU, 2010, p. 26).

6.1 Cenografia

A canção para crianças é um gênero suscetível de cenografias diversas,

não sendo possível prever antecipadamente qual cena de fala será mobilizada: se dialogal ou narrativa, se em forma de desabafo, de protesto, de declaração de amor ou de brincadeira etc.. Segundo Mainueneau (2005), essa possibilidade de recurso a cenografias variadas é comum aos gêneros de discurso que apresentam finalidade persuasiva, pois, na medida em que devem captar o imaginário do co-enunciador e atribuir-lhe uma identidade, mobilizam cenas de fala valorizadas. A canção para criança, de fato, configura-se como um gênero persuasivo e sua eficácia junto ao público passa pela escolha de cenografias que legitimem a enunciação.

Conforme já apresentado, a cenografia implica um enunciador, um co-enunciador, uma cronografia (um tempo) e uma topografia (um lugar). A cenografia envolve ainda certo uso da linguagem (código de linguagem) através do qual se enuncia e um ethos, ou seja, “uma maneira de dizer que é também uma maneira de ser, associada a representações e normas do corpo” (p. 53) (MAINGUENEAU, 2008a). Concentrar-nos-emos, neste instante, apenas na cenografia e, na sequência, trataremos do ethos e do código de linguagem

São, de fato, diversas as cenografias presentes na canção para crianças: proposta de brincadeira¹⁴, história¹⁵, depoimento/declaração¹⁶, relato¹⁷, monólogo, espécie de aula¹⁸ etc. Essas são algumas das cenografias específicas, ou seja, que remetem a um gênero de discurso preciso. Há, no entanto, canções que apresentam cenografia difusa, isto é, remete a um

14. “Se agente combinar / De Brincar de outra maneira / Trocar tudo de lugar / E mudar a Brincadeira / Eu agora era você / Você agora vira ele / Ele agora vira ela / Ela agora vira eu / Então tá combinado / Então tá tudo trocado / Então tá tudo mudado / Então tá... /Tá combinado” (Então tá combinado”, Paulo Tatit / Zé Tatit, por Palavra Cantada, 2012).

15. “Era um palhacinho, muito atrapalhado / Dava piruetas, fazia caretas / Sempre que pulava, a calça caía / Ele ria, ele chorava e o público aplaudia / Esse palhacinho, tinha um monociclo / Dava muitas voltas, ao redor do circo / Sempre que parava, a calça caía / Ele ria, ele chorava e o público aplaudia / Corre, corre, corre palhacinho / Segura, segura, segura essa calça / Só mais uma vez, só pra gente rir / Que palhaço mais engraçado, deixou ela cair / Pula, pula, pula palhacinho / Segura, segura, segura essa calça / Só mais uma vez, só pra gente rir / Que palhaço, mais engraçado, deixou ela cair / Bem no finalzinho da apresentação / O nosso palhacinho mexia o popozão / Sempre que dançava, a calça caía / Ele ria, ele chorava e o público aplaudia” (“O palhacinho atrapalhado”, Vanessa Alves / Rogério Meanda / Ary Dias Sperling, por Xuxa, 2004).

16. “Ser assim é uma delícia / Desse jeito como eu sou / De outro jeito dá preguiça / Sou assim pronto e acabou / A comida de costume / Como bem e não regulo / Mas tem sempre alguns legumes / Que eu não sei como eu engulo / Brincadeira, choradeira, / Pra quem vive uma vida inteira / Mentirinha, falsidade, / Pra quem vive só pela metade / Quando alguém me desaponta / Paro tudo e dou um tempo / Dalí a pouco eu me dou conta / Que ninguém é cem por cento / Seja um príncipe ou um sapo / Seja um bicho ou uma pessoa / Até mesmo um pé-de-nabo / Tem alguma coisa boa” (“Pé de nabo”, Sandra Peres / Luiz Tatit, por Palavra Cantada, 2005).

17. “Agenda / Segunda-feira tenho aula de inglês / Na terça-feira curso de computação / Na quarta-feira faço uma terapia / Que me dá muita preguiça / Não tenho problema não / Na quinta-feira dia de ortodontista / Na sexta-feira é minha recuperação / Até no sábado acordar às sete horas / Pra treinar na minha escola / Capoeira e natação / Eu já falei pra minha mãe milhões de vezes / Meu Deus do céu eu não sou religioso não / Eu sou criança e criança nessa idade / Quer brincar bem à vontade / Sem ter tanta obrigação / Eu já falei mamãe mil vezes / Além de tudo tem um monte de lição! / Eu sou criança e criança nessa idade / Quer brincar bem à vontade / Sem ter tanta obrigação” (“Agenda infantil”, Paulo Tatit / Zé Tatit, por Palavra Cantada, 2012).

18. “Bom é ser criança / Já é hora de dormir / Ter um sonho bom / Numa noite de luar / Nos braços do senhor / Amanhã vou acordar / Com o meu Jesus / Mais um dia despertar / Com a sua luz / Vou beijar o papai / E o meu irmão / Abraçar a mamãe / E depois brincar / Bom é ser criança / Ter paz no coração / Um sonho de criança / Como na canção / Vou beijar o papai / E o meu irmão / Abraçar a mamãe / E depois brincar” (“Bom é ser criança”, Osmarino Araújo, por Aline Barros, 1999).

19. “Gramática / O substantivo / É o substituto / Do conteúdo / O adjetivo / É a nossa impressão / Sobre quase tudo / O diminutivo / É o que aperta o mundo / E deixa miúdo / O imperativo / É o que aperta os outros / E deixa mudo / Um homem de letras / Dizendo ideias / Sempre se inflama / Um homem de ideias / Nem usa letras / Faz ideograma / Se altera as letras / E esconde o nome / Faz anagrama / Mas se mostro o nome / Com poucas letras / E um telegrama / Nosso verbo ser / É uma identidade / Mas sem projeto / E se temos verbo / Com objeto / E bem mais direto / No entanto falta / Ter um sujeito / Pra ter afeto / Mas se é um sujeito / Que se sujeita / Ainda é objeto / Todo barbarismo / É o português / Que se repeliu / O neologismo / É uma palavra / Que não se ouviu / Já o idiotismo / É tudo que a língua / Não traduziu / Mas tem idiotismo / Também na fala / De um imbecil” (“Gramática”, Paulo Tatit / Zé Tatit, por Palavra Cantada, 2012).

20. “Lápis, caderno, chiclete, pião / Sol, bicicleta, skate, calção / Esconderijo, avião, correria, tambor / Gritaria, jardim, confusão / Bola, pelúcia, merenda, crayon / Banho de rio, banho de mar, pula-cela, bombom / Tanque de areia, gnomo, sereia / Pirata, baleia, manteiga no pão / Giz, merthiolate, band-aid, sabão / Tênis, cadarço, almofada, colchão / Quebra-cabeça, boneca, peteca, botão / Pega-pega, papel, papelão / Criança não trabalha, criança dá trabalho / Criança não trabalha... / 1,2 feijão com arroz, / 3, 4 feijão no prato / 5, 6 tudo outra vez... / Criança não trabalha, criança dá trabalho / Criança não trabalha, criança dá trabalho / Lápis... / Banho de rio, banho de mar, pula-sela, bombom / Quebra-cabeça, boneca, peteca, botão... / Não trabalha... (“Criança não trabalha”, Paulo Tatit / Arnaldo Antunes, por Palavra Cantada, 1998).

conjunto vago de cenografias possíveis (MAINGUENEAU, 2005). É o caso da canção “Criança não trabalha”²⁰ (Arnaldo Antunes / Paulo Tatit, por Palavra Cantada) cujo enunciador elenca uma lista de palavras que aludem ao universo infantil. Depois, apresenta palavras de ordem. Na sequência, aparece o trecho de uma parlenda infantil seguido das mesmas palavras de ordem citadas e de mais algumas palavras características do mundo das crianças e, por fim, mais uma vez as palavras de ordem. Ao ouvir essa canção, verificamos que esse esquema evoca tanto uma brincadeira, em que cabe a cada participante dizer rapidamente uma palavra relacionada a um tema previamente escolhido, sem que repita as palavras já ditas na mesma rodada, quanto uma manifestação em que são proferidas palavras de ordem a favor da infância, uma parlenda etc. Portanto, não é possível remeter a cenografia dessa canção a um gênero de discurso específico.

Nesse contexto de cenografias diversas, destacamos três tipos que se mostraram recorrentes na canção para crianças, os quais denominamos “cenografia de brincadeira”, “cenografia narrativa” e “cenografia conversacional”. A seguir, apresentamos uma reflexão sobre cada um deles, buscando analisar os investimentos infantis (relativos à infância de um modo geral) e lúdicos infantis (relativos à cultura lúdica infantil) que essas cenografias receberam e que contribuem para caracterizar o Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças (DLBC) como um discurso lúdico infantil.

6.1.1 Cenografia de brincadeira

As cenografias de brincadeira tem sido utilizadas como um atrativo para o público. Prova disso são os vários discos que trazem no próprio título a relação entre canção e brincadeira. São exemplos o cd “Canções de Brincar” e o dvd “Brincadeiras musicais”, da Palavra Cantada; o cd “Xuxa Só Para Baixinhos 7: Brincadeiras”, da Xuxa; o cd “Brinquedos Cantados”, da Bia Bedran; o dvd “Casa de brinquedos”, de Toquinho e Mutinho, o cd/dvd “Brincadeiras cantadas de lá e de cá”, de Maristela Loureiro e Ana Tatit etc.

Nesses cd’s e dvd’s, é praticamente uma regra a cenografia das canções constituir-se como brincadeira e aí, mais do que uma simples referência à cultura lúdica infantil, tem-se uma manifestação direta dessa cultura por meio da encenação de brincadeiras. No entanto, como dissemos, esse tipo de cenografia faz-se presente em muitas outras canções de outros discos de diversos artistas, como mostraremos.

Paratipararara/(E) / Perere / Peretiperere / Peretiperere / Peretipere re re/(I) / Piriri / Piritipiriri / Piritipiriri / Piritipiriri/(O) / Pororo / Porotipororo / Porotipororo / Porotipororo ro/(U) / Pururu / Purutipururu / Purutipururu / Purutipuru ru ru (“Paratiparara”, Vanessa Alves / Pe Lu, por Xuxa, 2013).

Chame a turma toda, / Para vir brincar / O quaquito e o pinguim / Não vão poder faltar / Vai ter brincadeira, vocês vão gostar / Ih! Tá diferente nossa adoletá / Lado a lado, mão com mão / Quero ver quem vai ficar / Lado a lado, mão com mão / Vem brincar de adoleta / Frente a frente, mão com mão / Começa devagar até acelerar / Frente a frente, mão com mão / Mais cuidado não embarace não / 'Le petit petit polá' / A Jesus todo dia eu vou louvar / 'Le café com chocolat' / Com Jesus na minha vida / Tudo é festa / Adoleta / 'Le petit petit póla' / Adoleta / 'Le café com chocolat' (“Brincando de Adoleta”, Josias Teixeira / Júnior Maciel, por Aline Barros, 2011).

Nas três canções apresentam cenografias de brincadeira. Contudo, nenhuma compõe qualquer dos álbuns que trazem no título a relação direta entre canção e brincadeira, o que demonstra que esse tipo de cenografia não se restringe a álbuns desse tipo, antes é uma constante nos álbuns infantis de um modo geral.

Como se pode observar, a cena de fala de cada uma das três canções pretende não apresentar as canções enquanto tais, mas como brincadeiras para as quais o público é convidado a participar. A cenografia, portanto, faz com que o quadro cênico (cena englobante e cena genérica) seja deslocado para o segundo plano. Desse modo, em vez de o público receber esses textos primeiramente como canções, recebe-os de forma ainda mais atrativa, ou seja, como brincadeiras.

Que a cenografia dessas canções configura-se como brincadeiras, ou seja, como uma adivinha (“O que é, o que é?”), um jogo de mãos (“Pararaparati”) e outro jogo de mãos (“Adoleta”) é indubitável. Todavia, não podemos deixar de notar a presença de sequências dialogais (grifadas nos textos) entrelaçadas às cenas de brincadeiras através das quais o locutor estabelece um contato direto com o interlocutor, seja para anunciar ou explicar a brincadeira, seja para convidar ou incentivar o ouvinte a brincar. A conversa com o interlocutor é, assim, uma constante, seja antes, durante ou depois da brincadeira. Estamos diante de uma cenografia que, portanto, pretende encenar não apenas a brincadeira em si, mas também o contexto imediato da mesma, isto é, a interação que se estabelece entre as crianças, principalmente, antes de começar a brincadeira, quando surge o convite e são

apresentadas as regras da brincadeira ou o modo de brincar. Também são encenados momentos de conversas durante as brincadeiras, através dos quais se busca motivar e alertar os participantes e também apresentar ou reforçar as regras. Assim, a cenografia, nessas canções, não se restringe a encenar as brincadeiras em si mesmas, mas busca dar conta do contexto imediato dessas brincadeiras.

As cenografias compreendem, diríamos, gêneros no âmbito da cena genérica, ou melhor, gêneros através dos quais a cena genérica se manifesta. Assim, uma propaganda (cena genérica) pode se manifestar através de um diálogo entre amigos, uma conversa entre familiares, um depoimento, uma consulta médica etc.. Os textos que são objetos de análise neste trabalho são canções para crianças. A cena genérica desses textos é, portanto, a canção para crianças. Vimos, no entanto, que a canção é um gênero suscetível de cenografias variadas, podendo se manifestar de diversas maneiras, ou melhor, através de diversos gêneros. Acima, apresentamos alguns exemplos e nos detemos nas canções cujas cenografias compreendem brincadeiras. Dizer, todavia, que a cenografia de uma canção configura-se como uma brincadeira é ainda uma constatação muito ampla, uma vez que por brincadeira se entende uma enorme variedade de atividades lúdicas. A brincadeira, assim, pode ser considerada um hipergênero (MAINGUENAU, 2015), no sentido de que ela recobre práticas muito diversas, gêneros discursivos diferentes, como “adivinhas”, “parlendas”, “trava-línguas”, “brincadeiras de roda”, “jogo de mãos”, “amarelinha” etc..

Por isso, lancemos um olhar mais detalhado sobre a cenografia dessas três canções. A primeira canção, “O que é o que é?”, apresenta como cenografia uma adivinha, que consiste numa “brincadeira popular em que os participantes apresentam enigmas simples para serem solucionados pelos parceiros do jogo” (HOUAISS, 2001, p. 85). Trata-se, portanto, de um jogo de pergunta e resposta, estando esta contemplada naquela de modo cifrado, velado ou inesperado (SARAIVA, 1998), cabendo ao desafiado decifrar o enigma a partir das pistas dadas por aquele que desafia. Segundo Câmara Cascudo (2012), não há gênero, na literatura oral, que concentre maior número de obras-primas de síntese, de originalidade e de sabedoria, de graça e ironia.

Vale ressaltar que a adivinha é um gênero discursivo reconhecido facilmente dada a expressão introdutória “O que é o que é ...?”, o que não significa que a adivinha não possa vir antecedida por outras expressões. Na verdade, segundo Dionísio (2005), a adivinha pode ser introduzida também através de forma canônica subjacente (implícita) e por variações estruturais

da forma canônica (“Qual x...?”, “Quem x...?”, “Como X...?” etc).

Ao lançar mão de uma adivinha para compor a cenografia, o enunciador vale-se da estrutura de uma brincadeira popular bem conhecida para o público, ou seja, da cultura lúdica infantil. Contudo, investe em um conteúdo novo, que se mostra adequado para crianças, seja porque remete diretamente ao universo infantil (“E na sua brincadeira é super companheira.”) ou porque trata de temas acessíveis ao público ou que não apresentam qualquer impedimento etc. O recurso a um conteúdo singular para constituir a charada instiga e desafia as crianças a buscar também uma resposta nova e a também desafiar novas pessoas.

Falamos de enunciador no âmbito da cenografia da canção “O que é o que é?”. Na verdade, toda cenografia implica a figura de um enunciador e a de um co-enunciador correlata (MAINGUENEAU, 2008a). Na cena dessa charada, podemos afirmar que o enunciador se dirige, mesmo que de maneira implícita, a uma criança, o que pode ser ilustrado no trecho: “E na sua brincadeira é super companheira”, pois, segundo Brougère (1998), a brincadeira é uma atividade própria do universo infantil, diferentemente do jogo que, por não apresentar uma especificidade, tanto pode atender ao público infantil quanto ao público adulto. Portanto, embora a adivinha também compreenda uma atividade lúdica adulta, nesta cenografia, verificamos um direcionamento dessa brincadeira para o público infantil. O enunciador, assumindo o papel de desafiador, interpela o co-enunciador enquanto criança, desafiando-a a desvendar o enigma proposto na brincadeira. Esse papel que a criança é convidada a assumir nessa cenografia coincide, na verdade, com um papel já assumido por ela na vida real (o de sujeito brincante). Daí derivar também a legitimidade da cenografia. Portanto, através da cenografia e do universo de sentido que ela implica, a canção “O que é o que é?” designa um lugar específico para o público, o de criança brincante ou o de criança adivinha, o qual se pretende que o público aceite e que lhe provoque a adesão.

Já a figura do enunciador tanto pode corresponder a de um adulto como a de uma criança, pois não se faz perceber uma singularidade na fala do enunciador a partir da qual se possa concluir que estamos diante de uma criança ou adulto. Essa dupla possibilidade enunciativa pode ser verificada na cena genérica (canção), quando da interpretação da canção participam crianças e adultos. Apesar dessa indefinição, o fato é que entre enunciador e co-enunciador não se busca instaurar qualquer tipo de assimetria, mas de parceria, estando os dois, embora assumindo papéis distintos, um pergunta e o outro responde, participando de uma brincadeira. Além disso, ou por isso

mesmo, é perfeitamente possível a troca desses papéis, ou seja, aquele que responde pode também perguntar e vice-versa. Podemos dizer ainda que nada impede essa troca, pois não há na canção inadequações que impeçam o público infantil de assumir a posição de locutor nesse texto. Além disso, a “adivinha” é um gênero bastante comum no repertório de brincadeiras infantis, o que não seria de estranhar que uma criança viesse a propor a adivinha em questão.

A criança, nessa canção, portanto, é convidada a assumir tanto o papel de interlocutor, sendo interpelada enquanto aquele que é desafiado a responder uma charada, quanto o papel de intérprete da canção e, portanto, de desafiador. Faz parte da própria natureza do gênero cancional a previsão dessa troca de papéis, visto que uma canção não é feita apenas para ser ouvida, mas também para ser cantada. É quando a canção ganha a voz do público que ela é difundida mais rapidamente, ganha destaque e daí derivam várias consequências, dentre elas, a notoriedade para o(a) intérprete e as implicações dessa notoriedade no mercado.

A canção “O que é o que é?” busca, portanto, através da cenografia de uma brincadeira, convencer instituindo uma cena de enunciação que a legítima, pois a brincadeira é uma atividade característica da infância e na qual, facilmente, o público infantil encontra lugar, seja na posição de enunciador ou de co-enunciador.

A identidade dos coenunciadores (enunciador e co-enunciador) dessa cenografia brincante encontra-se em sintonia com um momento e um lugar específicos, pois não é possível falar de cena de brincadeira para qualquer sociedade em qualquer época, quanto mais da cena de uma brincadeira em particular _ a adivinha _ que tenha a criança como o interlocutor principal e até mesmo como locutor, visto que as crianças dividem com adultos a interpretação da canção, ou melhor, a enunciação da adivinhação. Esse momento e lugar específicos que se coadunam com a identidade dos coenunciadores para compor a cenografia da adivinha na canção compreendem, na verdade, um momento e uma sociedade, nos quais se concebe a criança como um sujeito para o qual a brincadeira é um direito, um sujeito ativo que, desde sempre, interage com o mundo, adquirindo e construindo conhecimento, um sujeito com traços específicos, os quais devem ser considerados na produção de produtos culturais destinados ao público infantil, um sujeito que possui um acervo de brincadeiras populares que são valorizadas e resgatas em produtos culturais específicos para crianças etc.

Portanto, é a partir desse contexto que se possibilita a construção de

uma cenografia como a citada, em que a criança assume tanto o papel de enunciador como de co-enunciador de uma advinha, mostrando-se não apenas como adepta de brincadeiras, mas como sujeito inteligente capaz de propor desafios e também de decifrá-los.

No que diz respeito, especificamente, à segunda canção, “Pararaparati”, vemos que sua cenografia corresponde a um jogo de mãos, o “Pararaparati”, o qual inspirou o próprio título da canção. Segundo Gainza,

O jogo com mãos, mímicas e outros gestos se executam geralmente a partir de uma rima ou de uma canção. Em alguns casos, constitui um aspecto inerente à canção, tendo sido originado de maneira simultânea. Outras vezes, os gestos são agregados pelas próprias crianças a certas canções tradicionais (1996, p. 13).

Ainda segundo a autora, a brincadeira de mãos pode incluir saltos, giros com o corpo e deslocamentos. São, portanto, conforme Gainza (1996), características próprias dos jogos de mãos: a sincronia entre o gesto e a palavra, o realismo ou o cômico da mímica e das onomatopeias, os desafios de coordenação motora, a velocidade rápida ou crescente, a finalização: bela, engraçada ou inesperada.

A brincadeira “Pararaparati”, em particular, consiste em um jogo de mãos em que dois participantes ficam um de frente para o outro e executam uma sequência de movimentos com as mãos de forma sincrônica e em consonância com a canção que é cantada pelos participantes. O jogo de mãos, assim como a cantiga de roda e o pular corda, dentre outros, tem a música como parte integrante. Por isso, são comumente chamados de jogos ou brincadeiras musicais.

Para Gainza (1996), é comum, nos jogos de mãos, palavras sem sentido ou um idioma inventado. Em “Pararaparati” vemos isso confirmado, pois essa brincadeira é enunciada a partir de um código linguístico que se estrutura tendo em vista uma palavra, “pararaparati”, e suas variações de acordo com as vogais (“Uma vogal pra cada verso”).

Diferentemente da canção anterior, a canção “Pararaparati” não recorre, para compor sua cenografia, apenas à estrutura de uma brincadeira, mas também a seu conteúdo. Desse modo, a canção apresenta uma cenografia que em nada inova na estrutura ou no conteúdo. No entanto, embora não traga contribuições inovadoras para a cultura lúdica infantil, essa canção contribui, por outro lado, com a valorização, a circulação e a perpetuação dessa cultura.

O recurso a esse tipo de cenografia, ou seja, presente no repertório de brincadeiras infantis, garante, desde o início, uma possibilidade maior de adesão do público, em comparação a uma cenografia que invista em uma estrutura lúdica conhecida pelo interlocutor, mas que aposte em um conteúdo novo. Por outro lado, apegar-se a cenografias já dadas pode demonstrar certa insegurança ou inabilidade com o desconhecido, enquanto a incursão em um novo trajeto pode significar perspicácia, autoridade e competência, principalmente, quando se trata de um texto a ser comercializado que conta com a possibilidade de aceitação ou rejeição do público.

Em relação à canção “Brincando de Adoleta”, interpretada por Aline Barros, vemos que a cenografia se vale de uma brincadeira de mãos específica, assim como a canção “Pararaparati”, mas inova ao apresentar uma outra versão. “Adoleta” é uma brincadeira de mãos muito conhecida que é acompanhada por uma música que apresenta inúmeras versões²⁶. Cada variante implica em mudanças na sequência de gestos. Por sua vez, a canção “Brincando de Adoleta” apresenta uma nova versão, incluindo trechos de cunho religioso (“Le petit petit polá’ / A Jesus todo dia eu vou louvar / 'Le café com chocolat' / Com Jesus na minha vida/Tudo é festa”) e também orienta uma nova sequência de gestos. Portanto, “Brincando de Adoleta”, ainda que recorra diretamente a uma brincadeira em particular, diversifica nos gestos e na letra da canção que os acompanha. Assim, utiliza como recurso para atrair o público infantil o que é familiar revestindo-o com aspectos de novidade que cumprem, na canção, um propósito religioso.

No que se refere à figura do enunciador e do co-enunciador, verifica-se que, tanto em “Pararaparati” como em “Brincando de Adoleta”, o co-enunciador também é interpelado como criança. Basta notarmos que o co-enunciador é convidado, em ambas as canções, a brincar e, se a brincadeira não é uma atividade exclusiva das crianças, é aquela que melhor define a infância. Além disso, as brincadeiras para as quais se convida o público são reconhecidamente brincadeiras infantis, “Adoleta” e “Pararaparati”. Considera-se também o fato do co-enunciador ser referido enquanto aquele que está associado a uma turma (“Chame a turma toda”), uma galera (“Chama a galera”), sendo esses agrupamentos comuns entre as crianças pela fase de formação e consolidação do socializar-se. Por outro lado, a despeito das duas canções terem, à frente, cantoras adultas (Xuxa e Aline Barros), a enunciação pode ser assumida também por crianças, e isso é demonstrado na

26. "Adoleta / Le peti, peti colá / Nescafé com chocolá / Sabonete / Cento e cinquenta com muito carinho / Vai ter que me dar um pedacinho / Baygon, Baygon / Baygon com Detefon / Um, dois, três, quatro, cinco, / Seis, sete, oito, nove, dez / Barra, berra, birra, borra, burra!" (<http://mapadobrinca.folha.com.br>)

"Adoleta / Le peti / Peti colá / Puxa o rabo do tatu / Quem saiu foi tu / Puxa o rabo da panela / Quem saiu foi ela / Puxa o rabo da cotia / Quem saiu foi minha tia / Puxa o rabo do pneu / Quem saiu fui eu / Macaquinho, macacão / Vou bater na sua mão / Ma, me, mi, mo, mu, mão." (<http://mapadobrinca.folha.com.br>)

"Adoleta / Lepeti, peti, cola / Puxa o rabo do tatu / Quem saiu foi tu / Com a letra 'u'." (<http://mapadobrinca.folha.com.br>)

própria interpretação das canções que conta com participação infantil. Desse modo, nessas canções, a criança é, inicialmente, convidada a assumir o papel de brincante em situações lúdicas particulares, mas também encontra lugar no papel de enunciador, e essa possibilidade de troca de papéis é uma lógica da própria brincadeira.

As canções “O que é o que é?”, “Pararatiparara” e “ Brincando de Adoleta”, interpretadas, respectivamente, pelo grupo Palavra Cantada, pela apresentadora Xuxa e pela cantora Aline Barros são exemplos de canções para crianças que se apropriam, através da cenografia, de estruturas de brincadeiras infantis que sofrem ou não alterações em seus conteúdos. Essas canções, enquanto manifestação do discurso literomusical brasileiro para crianças, o qual, por sua vez, é um discurso lúdico dirigido ao público infantil, cumprem a finalidade de proporcionar prazer ao público. Esse propósito encontra na cultura lúdica infantil sua fonte principal, pois, se a brincadeira é o principal espaço de diversão para criança, um discurso que visa ao entretenimento da criança não poderia deixar de lançar mão dessa atividade.

Essas canções apresentam cenografias que se constituem explicitamente como brincadeiras e são facilmente reconhecidas como tais, pois remetem a brincadeiras do domínio público. Fica claro, no entanto, que enquanto as canções “Pararaparati” e “Brincando de Adoleta” consistem em brincadeiras que incorporam movimentos corporais como parte fundamental, os quais devem ser realizados de acordo com a letra e a melodia da canção, a canção “O que é o que é?” configura uma brincadeira que se dá fundamentalmente com a linguagem, ficando o movimento corporal, em segundo plano, sendo proposto apenas pela melodia. Por outro lado, assim como na canção “O que é o que é?” o movimento corporal não deixa de ser incitado, também nas duas outras canções a linguagem não deixa de apresentar investimento lúdico, principalmente, a “Pararaparati”, em que figura uma espécie de idioma inventado, que se estrutura tendo em vista a palavra “pararaparati” e suas variações de acordo com as vogais: “pererepereti”, “piriripiriti”, “pororoporoti”, “pururopuruti”, assemelhando-se, pela dificuldade relativa à pronúncia, também a um trava-língua.

No que diz respeito, portanto, às cenografias que encenam brincadeiras, verificamos, de um lado, canções cujo foco está em movimentos corporais realizados segundo a letra e a melodia da canção e, de outro, canções cujo foco está na brincadeira com a própria linguagem. Não há, contudo, exclusão entre esses dois tipos, pois, como mostramos acima, uma canção que foca na brincadeira com a linguagem não necessariamente deixa a brincadeira com o corpo de lado e nem aquela canção que dá destaque ao movimento com o corpo deixa a linguagem desprovida de um trato lúdico.

Além das canções já apresentadas, também são exemplos de canções cujas cenografias representam brincadeiras que envolvem movimentos corporais: “Então tá combinado”²⁷, “Vem dançar com a gente”²⁸, “Pulguinha”²⁹ e “Duelo de mágicos”³⁰, presentes em álbuns do grupo Palavra Cantada; das canções “Pula-pula”³¹, “Dança do pinguim”³², “Cantiga de roda”³³ e “Dia de festa”³⁴, interpretadas por Aline Barros; e “Pé com pé”³⁵, “Bichos”³⁶, “Dança da

27. “Se agente combinar / De Brincar de outra maneira / Trocar tudo de lugar / E mudar a Brincadeira / Eu agora era você / Você agora virá ele / Ele agora virá ela / Ela agora virá eu / Então tá combinado / Então tá tudo trocado / Então tá tudo mudado / Então tá... / Tá combinado” (“Então tá combinado”, Paulo Tatit / Zé Tatit, por Palavra Cantada, 2012).
28. “Vem, vem / Vem dançar com a gente / Vem, vem / Vem dançar com a gente / Aqui na nossa terra / Todo mundo é diferente / Vem, vem / Vem dançar com a gente / Vem, vem / Vem dançar conosco / Aqui na nossa turma todo mundo bate o osso / Vem, vem / Vem dançar com a gente / Vem, vem / Vem dançar comigo / Aqui na nossa casa todo mundo é seu amigo / Vem, vem / Vem dançar com a gente / Vem, vem / Vem que é brincadeira / Aqui na nossa escola todo mundo é uma caveira / Ah ah ah ah / Uh uh uh uh / Uuuuuuuuuuh / E agora atenção! / Vamos formar a grande roda / Da dança das caveiras. / No nosso mundo tem / Muita caveirinha que dança assim / Vamos sacudir o esqueleto! / E tem outra caveirinha que dança assim... / E tem uma caveirinha que dança assim... / Muito bem, muito bem, muito bem, bem, bem / Dançou bonito, dançou gostoso / Você entendeu a brincadeira / Então levanta da cadeira / Vê se não marca bobeira / Essa é a dança das caveiras / Então vem, vem, vem / Vem dançar com a gente, vem, vem, vem / Vem que é divertido / Aqui no nosso mundo já está tudo decidido / Vem, vem, vem, vem / Vem que é brincadeira / Aqui na nossa escola todo mundo é uma caveira / Ah ah ah ah / Uh uh uh uh / Uuuuuuuuuuh” (“Vem dançar com a gente”, Paulo Tatit, por Palavra Cantada, 2012).
29. “A pulguinha pula a beça e belisca o seu pé / Do pé pula pra cabeça, vai fazendo cafuné / A pulguinha tão ligeira pula logo pra barriga / Tudo é uma brincadeira, você quer ser minha amiga? / Da barriga pro nariz / Do nariz pra buchecha / Da buchecha pro umbigo / Do umbigo pro joelho / Do joelho pro pescoço / Do pescoço pra perna / Da perna pra orelha / Da orelha pra mão / A pulguinha pula a beça e belisca o seu pé / Do pé pula pra cabeça, vai fazendo cafuné / A pulguinha tão ligeira pula logo pra barriga / Tudo é uma brincadeira, você quer ser minha amiga / Da barriga pro bumbum / Do bumbum pro braço / Do braço pra perna / Da perna pra cabeça / Da cabeça pro umbigo / Da umbigo pro pé / Do pé pra mão / Da mão pra barriga” (“Pulguinha”, Paulo Tatit / Edith Derydyk, por Palavra Cantada, 1996).
30. “Olha só o que eu achei / Nessa velha escrivinha / Uma autêntica varinha mágica / Você pensa que é mentira / Então eu vou te transformar numa / Boboca de uma / Minhoca dorminhoca / Vira minhoca, vira minhoca / Você virou, você virou uma minhoca / Pula minhoca, dança minhoca / Você virou, você virou uma minhoca / Olha só o que eu achei / Nessa velha penteadeira / Um potinho de pó mágico / Você pensa que é mentira / Então eu vou te transformar / Num peludo de um pelado / De um maluco de um macaco / Vira macaco... / Acho que essa varinha / O meu pai quando criança / Usou pra ficar bem forte, rico, belo e o máximo! / Se você não acredita / Então eu vou te transformar nesse momento / Num elemento fedorento / Que é a besta de um jumento... / Vira jumento... / Acho que esse pó mágico / Minha mãe quando criança / Usou para ficar bem linda, / Perfumada, charmozinha, e fantástica! / Se você não acredita / Então eu vou te transformar numa / Gosmenta e fedida / De uma danada de uma barata / Vira barata... / E vocês que estão ouvindo / Parecem que não acreditam / Na varinha e no pó mágicos! / Vocês pensam que é mentira / Então nós vamos transformá-los agorinha / Adivinha, é uma bichinha bem burrinha / Vocês vão virar um galinheiro de galinhas / Vira galinha, vira galinha / Você virou, você virou uma galinha / Pula galinha, dança galinha / Você virou, você virou uma galinha / Viro, viro galinha” (“Duelo de mágicos”, Paulo Tatit / Zé Tatit, por Palavra Cantada, 2009).
31. “Na, na... / Hoje é dia de brincar, / Pular, dançar e cantar / Vai ter festa no parquinho / Com pipoca e guaraná, / Pode aparecer a festa já vai começar / Vem brincar de pula-pula / Com a nossa turma. / Pula, pula, pula, vem pra nossa turma! / Pula, pula, pula, com Jesus é mais legal! / Pula, pula, pula, vem brincar de pula-pula / Pula, pula, pula, vem pra nossa turma! / Na, na, na, na, na, he, he, he, / De cabeça para baixo na montanha-russa, / Dá um frio na barriga, / Curto a cada instante, gira-gira sem parar, / Com Deus, eu sou gigante, / Vem brincar de pula-pula / Com a nossa turma.” (“Pula-pula”, Silas Júnior, por Aline Barros, 2005).
32. “É assim, assim / Essa é a alegria do Senhor / Dentro de mim / É assim, assim / Eu vou te ensinar / Como é a dança do pinguim / Sabe o que inventaram agora? / Eu sei! / Tá rolando o maior buchicho! / Eu já ouvi! / Olha que esse papo é dá hora! / Festa de esquimó só rola isso! / Arrasto o pezinho, quase levantando voo / Batendo as asinhas, nesse balanço é que eu vou / Esquerda e direita / Assim, assim, / Pra lá e pra cá / Olha, que maneiro! / Ninguém vai querer parar!” (“Dança do pinguim”, Solange César / Davidson, por Aline Barros, 2005).
33. “Tririr tririririr, tririr triririririririr / Ei, meu telefone tá tocando, alô! / Ah, conta comigo, eu vou! / Meu telefone tocou alguém me convidou / Vai ter festa, eu vou, eu vou! / A turma toda reunida / Gente de bem com a vida / Eu vou, eu vou! / Vai ter bolo, balão, brincadeira / Vai ter doce, refri e surpresa / Vou curtir com certeza / Cheia de animação / Não tem lugar pra tristeza, não! / É dia de comemoração! / Joga a mão pro alto, dá um salto / Joga a mão pro alto, dá um salto / É dia de festejar, ooh! / Sai do chão, sai do chão / Bate na palma, na palma da mão / Quem tem Jesus no coração! / Tririrtriririr, tririr tririririririr / Eu vou, eu vou! / Sai do chão, joga a mão / Lá no alto, dá um salto! / Sai do chão, joga a mão / Lá no alto, dá um salto” (“Dia de festa”, Gislaine / Mylena, por Aline Barros, 2014).
34. “Vamos dançar, com a dona girafa / Girando o pescoço, girando o pescoço / Assim, assim, assim ela louva a Deus / Assim, assim, assim / Eu também louvo a Deus / Vamos pular como o canguru / Pulando pro norte, pulando pro sul / Assim, assim, ele louva a Deus / Assim, assim, assim / Eu também louvo a Deus / Vamos cantar como a dona cigarra / Si, si, si, si, lá, lá, lá, lá / Vamos cantar como a dona cigarra / Mi, mi, mi, mi, fá, fá, fá, fá / Assim, assim, assim ela louva a Deus / Assim, assim, assim / Eu também louvo a Deus / Vamos gargalhar como a dona hiena / Ha, ha, ha, há / Hi, hi, hi, hi / Assim, assim, assim ela louva a Deus / Assim, assim, assim / Eu também louvo a Deus / Vamos abraçar, como o senhor urso / Abraço de amigo, abraço de irmão / Assim, assim, assim, ele louva a Deus / Assim, assim, assim / Eu também louvo a Deus / Vamos nadar como os peixinhos / Nadando, nadando, nadando no rio / Assim, assim, assim eles louvam a Deus / Assim, assim, assim / Eu também louvo a Deus / Vamos voar como os passarinhos / Batendo as asinhas, saindo do ninho / Assim, assim, assim eles louvam a Deus / Assim, assim, assim / Eu também louvo a Deus / Vamos mexer como o cachorrinho / Estica, remexe, balança o rabinho / Assim, assim, assim ele louva a Deus / Assim, assim, assim / Eu também louvo a Deus / Vamos aplaudir como a foquinha / Com muita alegria, ela bate palminha / Assim, assim, assim ela louva a Deus / Assim, assim, assim / Eu também louvo a Deus” (“Cantiga de roda”, Gislaine / Mylena, por Aline Barros, 2014).
35. “Pé, pé / Pé com pé / Pé, pé / Pé com pé / A dança agora / E pé no pé com pé no pé / No pé com pé / Entra na roda todo mundo / Pé com pé / No pé com pé / No pé com pé / E quando a gente não rodar, / Alguém no meio vai ficar / Não quero mão / Não quero não / Eu quero é / Pé com pé / No pé com pé / No pé / No pé com pé / Ntrei na roda / Pé, pé / Pé com pé / Pé, pé / Pé com pé / De novo / Pé, pé / Pé com pé / Pé, pé / Pé com pé” (“Pé com pé”, Vanessa Alves e Maurício Gaetani, por Xuxa, 2013).
36. “Vamos pular com um macaco / Ele adora pular / Imitando o elefante, um elefante / Com a tromba pra lá e a tromba pra cá / O tigre, o leão / Abrindo o boço / Um canguru / Saindo do chão / Agora um golfinho / Nadando no mar / E um peixinho / Fazendo biquinho / São tantos bichos dentro de mim / São lindos bichos, isso sim / Vamos soltar e liberar / Os bichos que a gente quer imitar / São tantos bichos dentro de mim / São lindos bichos, isso sim / Vamos soltar e liberar / Os bichos que a gente quer imitar / São tantos bichos (Dentro de mim) / São lindos bichos (Isso sim)” (“Bichos (So Many animals)”, Andrew Martin Einspruch / Harriott Christopher Bernard, Versão: Vanessa Alves, por Xuxa, 2004).

laranja”³⁷ e “Rampa pa mão”³⁸, presentes no repertório de Xuxa.

Esse tipo de canção, na verdade, segue estruturas de brincadeiras cantadas que fazem parte da cultura lúdica infantil, como as que podem ser observadas nas cantigas “Ciranda, cirandinha”³⁹, “Caranguejo”⁴⁰, “Roda pião”⁴¹, “Carneirinho, carneirão”⁴² etc., nas quais se observam comandos que devem ser seguidos pelos participantes da brincadeira. Essas coordenadas aparecem na própria letra da canção, que sempre apresenta linguagem de caráter injuntivo e interativo, como veremos mais adiante, quando da análise do código linguístico.

A relação, portanto, nesse aspecto, entre as cantigas populares e as canções para crianças é evidente. Todavia, vale ressaltar que, enquanto nestas os gestos a serem feitos pelos brincantes normalmente aparecem na letra, nas brincadeiras cantadas tradicionais, isso aparece com menos frequência, como pode ser observado nas cantigas populares abaixo, cujos movimentos a serem realizados pelos participantes e que aparecem abaixo entre parênteses não constam na letra das canções.

Da abóbora faz melão./Do melão faz melancia./ Da abóbora faz melão./ Do melão faz melancia./ Faz doce, Sinhá. /Faz doce, Sinhá. / Faz doce, Sinhá Maria./ Faz doce, Sinhá. /Faz doce, Sinhá./ Faz doce, Sinhá Maria./ Quem quiser dançar/ Vai na casa do Juquinha./ Quem quiser dançar/ Vai na casa do Juquinha. /Ele pula, ele roda, /Ele faz requebradinha./ Ele pula, ele roda, ele faz

37. “Vai começar / A dança da laranja / Vem dançar / A dança da laranja / Sem a ajuda das mãos, hein?! / Escolha o seu par / Pra brincadeira começar / Testa com laranja / Você vai ter que dançar / E bate o pé, bate o pé, bate o pé / E bate a mão, bate a mão, bate a mão / Na dança da laranja / Ninguém pode parar, não / Faz um “shake shake” / Quem puder, quem conseguir / Rebola até o chão / Sem deixar ela cair / Tem que equilibrar (Uh! Uh! Uh!) / No ritmo que entrar (Uh! Uh! Uh!) / E quem mais dançar / Tira o primeiro lugar / Vai, sem a mão! Vamos lá! / Agora vai! Só no sapatinho! Isso! / Não deixa ela cair e nem coloca a mão na laranja! / Agora mudou! / Discoteca! Discoteca! Vai! Uh! Isso! Bonito! / Se cair, dançou! / Não ajuda com a mão, hein?! / Tem que equilibrar / No ritmo que entrar / E quem mais dançar / Tira o primeiro lugar / Na dança da laranja / Ninguém pode parar, não / Uh! Uh! Uh!” (“Dança da laranja”, Vanessa Alves / Leandro da Silva Barros / Frederico de Freitas Pereira, por Xuxa, 2007).

38. “(Xuxinha): Agora, gente, todo mundo dançando! / Levante os braços mexendo pra lá e pra cá / (Assim! Assim! Não pára!) / Agora todo mundo dançando o rampa pa mão / (Rampa pa mão) / Batendo os pés e dançando o rampa pa pé / (Não pára! Não pára!) / Rampa pa pé (Rampa pa pé) / Rampa pa mão (Rampa pa mão) Rampa pa pé (Rampa pa pé) / Rampa pa mão (Rampa pa mão) / Agora é a sua vez de fazer o rampa pa mão / Rodando!!! / Levante os braços mexendo pra lá e pra cá / (Pra lá e pra cá, gente, agora!) / Agora todo mundo dançando o rampa pa mão (Rampa pa mão) / Agora é a sua vez de fazer o rampa pa mão / (Ai, que lindo!) / Rampa pa pé (Rampa pa pé) / Rampa pa mão (Rampa pa mão) / Rampa pa pé (Rampa pa pé) / Rampa pa mão (Rampa pa mão) / Agora é a sua vez de fazer o rampa pa mão / Não pára! Não pára! / Isso! Ai, que legal! / Agora é a sua vez de fazer o rampa pa mão / Rampa pa pé (Rampa pa pé) / Rampa pa mão (Rampa pa mão) / Rampa pa pé (Rampa pa pé) / Rampa pa mão (Rampa pa mão) / Agora é a sua vez de fazer o rampa pa mão / (Agora! UOIII) / Agora é a sua vez de fazer o rampa pa mão” (Rampa pa mão, Cook Murray James / Fatt Jeffrey / Field Anthony Donald / Page Gregory John, Versão: Vanessa Alves, por Xuxa, 2000).

39. “Ciranda, cirandinha / Vamos todos cirandar. / Vamos dar a meia volta, / Volta e meia vamos dar. / O anel que tu me deste / Era vidro e se quebrou. / O amor que tu me tinhas / Era pouco e se acabou. / (Cavalheiro troca o par) / Este par não é o meu. / Este par está trocado. / O meu está de azul, / Este está de encarnado” (“Ciranda, cirandinha”, Domínio popular).

40. “Caranguejo não é peixe, / Caranguejo peixe é: / Caranguejo só é peixe / Na enchente da maré. / Ora, palma, palma, palma! / Ora, pé, pé, pé! / Ora, roda, roda, roda, / Caranguejo peixe é!” (“Caranguejo”, Domínio popular).

41. “O Pião entrou na roda, o pião! / O Pião entrou na roda, o pião! / Roda pião, bambaia pião! / Sapateia no terreiro, ó pião! / Sapateia no terreiro, ó pião! / Roda pião, bambaia pião! / Mostra a tua figura, ó pião! / Mostra a tua figura, ó pião! / Roda pião, bambaia pião! / Faça uma cortesia, ó pião! / Faça uma cortesia, ó pião! / Roda pião, bambaia pião! / Atira a tua feira, ó pião! / Atira a tua feira, ó pião! / Roda pião, bambaia pião! / Entrega o chapéu ao outro, ó pião! / Entrega o chapéu ao outro, ó pião! / Roda pião, bambaia pião!” (“Roda pião”, Domínio popular).

42. “Carneirinho, carneirão, neirão, neirão / Olhai pro céu / Olhai pro chão, pro chão, pro chão, / Manda o rei de Portugal / Para nós nos sentarmos. / (As crianças se sentam e sentados cantam) / Carneirinho, carneirão, neirão, neirão / Olhai pro céu / Olhai pro chão, pro chão, pro chão, / Manda o rei de Portugal / Para nós nos levantarmos. / (As crianças se levantam e cantam) / Carneirinho, carneirão, neirão, neirão / Olhai pro céu / Olhai pro chão, pro chão, pro chão, / Manda o rei de Portugal / Para nós nos ajoelmos. / (As crianças se ajoelham e cantam) / Carneirinho, carneirão, neirão, neirão / Olhai pro céu / Olhai pro chão, pro chão, pro chão, / Manda o rei de Portugal” (“Carneirinho, carneirão”, Domínio popular).

requebradinha. (“Da abóbora faz melão, do melão faz melancia”, **Domínio popular**).

(Nesta roda, um brincante sai dançando pelo centro, enquanto canta-se a música. Quando chegar em "faz doce Sinhá", ele pára em frente a alguém da roda e faz, com as mãos, uma imitação de panela. Em quem ele parou fica fazendo de conta que está mexendo o doce da panela. Quando a música chegar em "quem quiser dançar...", esses brincantes saem pelo centro da roda de mãos ou braços dados. No momento em que se canta "ele pula, ele roda, ele faz requebradinha" eles ficam de frente um pro outro e fazem o que a letra está pedindo. Recomeça-se a música e esses dois saem pela roda para convidar mais dois brincantes a entrarem na brincadeira. Assim vai acontecendo até que todos entrem na roda.) <http://www.botucatu.sp.gov.br/Eventos/2007/contHistorias/bauhistorias/letras%20do%20pandalele.pdf>

Corre, Cutia/ De noite e de dia/ Debaixo da cama/ da Dona Maria/ Tem um cachorrinho/ Chamado Totó/ Ele pula/ Ele dança/ De uma perna só/ Totoró totó/ Totoró totó/ Um, dois três/ Acabou sua vez. (“Corre, cutia”, **Domínio popular**).

(Para esta brincadeira deve-se escolher um objeto (um lenço, um chapéu, uma bola etc). Depois de escolhido o objeto, todos os brincantes ficam sentados em roda de olhos fechados. Um deles com o lenço, por exemplo, na mão, deve correr em volta da roda, enquanto os outros recitam o texto até o seu final. Quando terminar (ou antes de terminar) o lenço é colocado atrás de alguéda roda. Todos abrem os olhos e quem está com o objeto atrás deverá apanhá-lo e correr para pegar quem o colocou. Se quem está com o lenço conseguir pegar o outro, antes que ele sente no seu lugar, ele deverá ir para o centro da roda e todos começam a recitar: "Galinha choca, comeu pipoca, saiu pulando, feito pipoca"! Se aquele que colocou o lenço conseguir sentar primeiro no lugar do outro, será o próximo a rodar com o lenço na roda para recomeçar a brincadeira. Durante a recitação do texto é importante que todos da roda estejam de olhos fechados, para a brincadeira ficar mais divertida.) <http://www.botucatu.sp.gov.br/Eventos/2007/contHistorias/bauhistorias/letras%20do%20pandalele.pdf>

Uma explicação possível é porque enquanto estas compreendem textos da cultura popular, que são repassados de geração para geração de forma oral, compreendendo um conhecimento partilhado e sofrendo,

frequentemente, transformações ao longo do tempo e de uma região para outra, o que dispensa, de certa forma, o ensino sistematizado dos gestos e inviabiliza fixação de uma determinada sequência de movimento, a canção para crianças, por outro lado, não faz parte dessa tradição e, portanto, não se encontra na memória popular, havendo, desse modo, uma maior necessidade de explicitar, na própria letra da canção, a coreografia a ser seguida. Contribui ainda o fato de que, embora cada vez mais essa canção esteja associada a uma mídia de imagem, a canção é um gênero independente do clipe, de animações ou da própria performance imagética do(a) intérprete etc., contextos que podem contribuir para que o público conheça a coreografia das canções. E mesmo aquelas canções que não passam de uma “gravação” ou “atualização” de canções populares também costumam integrar na letra as ações que os brincantes devem realizar, o que pode acontecer, por exemplo, por se considerar que, embora seja popular, a canção em foco não seja conhecida do público ou por se querer tratar a canção, de fato, como um lançamento, algo novo. Além disso, incluir as orientações na letra da canção possibilita ao enunciador assumir um papel de destaque, de líder da brincadeira, de animador e, assim, obter destaque em relação aos demais participantes da brincadeira.

Retomando as canções que consistem em brincadeira com a linguagem, a exemplo de “O que é o que é?”, observemos outras canções desse tipo.

Pega-pega, pipoca, pipoca, pipoca / Pique-pique, pipoca, pipoca, pipoca / Banguê-banguê, pipoca, pipoca, pipoca / Pouco a pouco, pipoca, pipoca, pipoca / Corpo a corpo, pipoca, pipoca, pipoca / Corre-corre, pipoca, pipoca, pipoca / Reco-reco, pipoca, pipoca, pipoca / Tico-tico, pipoca, pipoca, pipoca / Taco-taco, pipoca, pipoca, pipoca / Pata pata, pipoca, pipoca, pipoca / Boca a boca, pipoca, pipoca, pipoca / Oba-oba, pipoca, pipoca, pipoca / Trepá-trepá, pipoca, pipoca, pipoca / Puxa-puxa, pipoca, pipoca, pipoca / Pula-pula, pipoca, pipoca, pipoca / Esconde-esconde, pipoca, pipoca, pipoca / Ora- ora, pipoca, pipoca, pipoca / Dia a dia, pipoca, pipoca, pipoca / Passo a passo, pipoca, pipoca, pipoca / Cara a cara, pipoca, pipoca, pipoca / Pipoca, pipoca, pipoca... / Pega..., pipoca, pipoca, pipoca / Pique..., pipoca, pipoca, pipoca / Banguê..., pipoca, pipoca, pipoca / Pouco a..., pipoca, pipoca, pipoca / Corpo a..., pipoca, pipoca, pipoca / Corre..., pipoca, pipoca, pipoca / Reco..., pipoca, pipoca, pipoca / Tico..., pipoca, pipoca, pipoca / Taco..., pipoca, pipoca, pipoca / Pata..., pipoca, pipoca, pipoca / Boca..., pipoca, pipoca, pipoca / Oba..., pipoca, pipoca, pipoca / Trepá..., pipoca, pipoca, pipoca / Puxa..., pipoca, pipoca, pipoca / Pula..., pipoca, pipoca, pipoca / Esconde..., pipoca, pipoca, pipoca / Ora..., pipoca, pipoca, pipoca / Dia..., pipoca,

pipoca, pipoca / Passo a..., pipoca, pipoca, pipoca / Cara..., pipoca, pipoca, pipoca / Pipoca, pipoca, pipoca... (“Pipoca”, Paulo Tatit / **Arnaldo Antunes, por Palavra Cantada, 1996**).

Banana, bananeira / Goiaba, goiabeira / Laranja, laranjeira / Maçã, macieira / Mamão, mamoeiro / Abacate, abacateiro / Limão, limoeiro / Tomate, tomateiro / Cajú, cajueiro / Umbu, umbuzeiro / Manga, mangueira / Pera, pereira / Amora, amoreira / Pitanga, pitangueira / Figo, figueira / Mexerica, mexeriqueira / Açaí, açaizeiro / Sapoti, sapatizeiro / Mangaba, mangabeira / Uva, parreira / Coco, coqueiro / Ingá, ingazeiro / Jambo, jambeiro / Jabuticaba, jabuticabeira (“Pomar”, Paulo Tatit / **Edith Derdyk, por Palavra Cantada, 1996**).

Na estação cedo, de manhã / Vejo trenzinhos, um atrás do outro / Vejo o capitão soando o apito / Pãf pãf tuf tuf vai partir / Pãf pãf tuf tuf vai partir / Passageiros, vamos lá! Mais rápido! / Na estação cedo, de manhã / Vejo trenzinhos, um atrás do outro / Vejo o capitão soando o apito / Pãf pãf tuf tuf vai partir / Pãf pãf tuf tuf vai partir / Tá acelerando, vamos lá! / Na estação cedo, de manhã / Vejo trenzinhos, um atrás do outro / Vejo o capitão soando o apito / Pãf pãf tuf tuf vai partir / Pãf pãf tuf tuf vai partir / Rápido! Rápido! Rápido! / Na estação cedo, de manhã / Vejo trenzinhos, um atrás do outro / Vejo o capitão soando o apito / Pãf pãf tuf tuf vai partir / Pãf pãf tuf tuf vai partir / Pãf pãf tuf tuf vai partir (“Trenzinho”, Cook Murray James, Fatt Jeffrey, Field Anthony Donald, Page Gregory John (Pufferbillies). Versão: **Vanessa Alves, por Xuxa, 2000**).

A brincadeira da pipoca já vai começar / Vai ser um ploc, ploc, ploc, ploc sem parar / E quem pular sozinho, não vai estourar / Mas se me der a mão, vamos juntos pipocar / Pipoca pra lá, pipoca pra cá / A turma da pipoca preparada já está / Pipoca pra frente, pipoca pra trás / No ploc, ploc, ploc, todo mundo agora vai!!! / Ploc, ploc, ploc, ploc, ploc, ploc / Ploc, ploc, ploc, ploc, ploc, ploc, plá / Ploc, ploc, ploc, ploc, ploc, ploc, / Ploc, ploc, ploc, ploc, ploc, ploc, plá / Quão bom e quão maravilhoso é / Que os irmãos vivam em união / A brincadeira da pipoca vai continuar / Vai ser um ploc, ploc, ploc, ploc sem parar / E quem pular sozinho, não vai estourar / Mas se me der a mão, vamos juntos pipocar / Pipoca pra lá, pipoca pra cá / A turma da pipoca preparada já está / Pipoca pra frente, pipoca pra trás / No ploc, ploc, ploc, todo mundo agora vai!!! / Ploc, ploc, ploc, ploc, ploc, ploc / Ploc, ploc, ploc, ploc, ploc, ploc, plá / Ploc, ploc, ploc, ploc, ploc, ploc, / Ploc, ploc, ploc, ploc, ploc, ploc, plá / Quão bom e quão maravilhoso é / Que os irmãos

vivam em união (“Ploc, ploc”, Josias Teixeira / Júnior Maciel, por Aline Barros, 2014).

Em “Pipoca”, nota-se um trabalho minucioso com a sonoridade e o ritmo das palavras o qual faz lembrar o ritmo e o barulho do milho estourando e se transformando em pipoca. Para isso, foram utilizadas, no início de cada verso, palavras compostas de elementos repetidos, dissílabos e que apresentam, quase na totalidade, a primeira sílaba tônica que tem na sua composição uma consoante oclusiva. Há ainda a repetição tripla da própria palavra pipoca no final de cada verso, dando, em conjunto com os demais recursos, uma ideia de “explosão”, repetição e sequência.

Na segunda parte da canção, o segundo termo dos compostos é suprimido (“Pega ..., pipoca, pipoca”), criando-se, desse modo, um desafio, pois se rompe tanto com a expectativa em relação à pronúncia completa das palavras quanto em relação à repetição da primeira parte da canção.

“Pipoca”, portanto, figura-se como uma brincadeira com a sonoridade das palavras e o inesperado, rompendo com convenções da língua pretendidas pelos textos que apresentam finalidade prática. Assim, “Pipoca” assemelha-se a brincadeiras como trava-línguas, adivinhas, quadrinhas etc., que exploram a sonoridade das palavras e visam, antes de tudo, entreter aqueles que participam da brincadeira.

A canção “Pomar” também encena um jogo que explora a sonoridade das palavras, mas também se configura como um jogo do tipo pergunta-resposta, ou seja, um diz o nome de uma fruta e o outro, o da fruteira correspondente. A alternância desses papéis é explicitada na execução da canção, quando uma criança canta a primeira parte do verso, e um coro, também de crianças, responde com a segunda parte, correspondente à fruteira.

“Pipoca” e “Pomar” são indiscutivelmente canções que encenam brincadeiras com foco na linguagem, no entanto também favorecem brincadeiras de rodas, de copos, de mãos, com sons da boca, de pular etc.

Tratando-se das canções “Trenzinho” e “Ploc ploc”, observa-se, da mesma forma, que a linguagem é objeto de brincadeira. Em “Trenzinho”, a brincadeira consiste em cantar, mudando sempre o andamento da canção, ou seja, cantando-a cada vez mais rápido. Na verdade, a velocidade que se busca imprimir na execução dos versos é bastante sugestiva do deslocamento do trem, que começa devagar e aos poucos vai ganhando uma maior velocidade.

A canção, portanto, lembra o ritmo de um trem em movimento, o que, com efeito, reflete a própria letra da canção, que fala acerca da partida de um trem. Vê-se também um trabalho com a sonoridade através da repetição de estrofe e de versos e do uso de onomatopeias, as quais contribuem para o ritmo da canção e a representação do ritmo do trem assim como sugerem o próprio barulho desse transporte.

Os versos que aparecem entre uma estrofe e outra (“Passageiros, vamos lá! Mais rápido!” “Tá acelerando, vamos lá!” e “Rápido, rápido, rápido!”) alertam os passageiros para que se apressem a fim de que não percam o trem, pois o capitão já soou o apito e o trem já vai partir. Dessa maneira, o ritmo sugerido na canção não diz respeito apenas ao ritmo do trem, mas ao dos passageiros que se conduzem cada vez mais rápido na direção da locomotiva.

A canção, assim, mostra-se bastante sugestiva e favorece, além da brincadeira com a velocidade da linguagem, brincadeiras motoras, como aquela em que as crianças se posicionam em fila, uma após a outra, estendendo os braços e colocando as mãos nos ombros da criança da frente, formando, assim, um trenzinho que, à medida que avança a canção, também aumenta sua velocidade; ou aquela em que as crianças simplesmente procuram imitar o que diz na letra da canção, simulando ver os trenzinhos, soar o apito, partir o trem etc..

Relativamente à canção “Ploc ploc”, a brincadeira com a linguagem se dar de maneira mais restrita, dentro da letra, referindo-se aos momentos em que é utilizada a onomatopeia “ploc ploc”, a qual ganha ênfase em duas estrofes nas quais é repetida diversas vezes e as quais são cantadas com um ritmo mais veloz do que o das demais estrofes, lembrando o momento em que há uma profusão de estouros de grãos de milho.

“Ploc ploc” não apenas sugere o barulho que o milho faz ao estourar, mas também o movimento, ou seja, o pulo. No entanto, a sugestão desse movimento para o público não fica apenas de forma implícita, mas é instigada de forma clara através do verso “E quem pular sozinho não vai estourar”. Vê-se, desse modo, que a canção “Ploc ploc” apresenta, mesmo que não na sua totalidade, uma certa brincadeira com a linguagem, que consiste na imitação do som que o milho de pipoca faz ao estourar e também promove brincadeira com o corpo que, em resumo, consiste em levar o público a imitar o pulo da pipoca.

Essas canções demonstram que, embora haja foco em um ou outro aspecto lúdico, há sempre uma busca por conciliar o jogo entre linguagem e

corpo. Todavia, é notório que, por um lado, há aquelas que apenas sugerem implicitamente movimentos ou coreografias através da melodia e/ou da letra e, por outro lado, há aquelas que, de maneira clara, dirigem-se ao ouvinte dizendo como deve ser os movimentos a serem executados em conformidade com a canção (letra e melodia). As primeiras, portanto, caracterizam-se como canções que dão liberdade para o ouvinte realizar os movimentos que quiser, segundo o que a canção lhe oferece, não, havendo, assim, a ideia de certo ou errado em relação aos movimentos que ele fizer, uma vez que não há um modelo prévio, ditado pela canção, a ser seguido. Já as canções do segundo tipo visam a uma uniformidade, uma padronização de gestos, emergindo daí noções de certo e errado, visto que existe um modelo a seguir, que é apresentado na própria letra da canção. Assim, busca-se tolher a liberdade criativa de reação do público. Na verdade, apenas se busca, pois mesmo que a criança venha a seguir os comandos previstos na canção, isso não é feito senão de forma ativa e crítica, não se configurando a criança, portanto, como receptora passiva.

6.1.2 Cenografia narrativa

As cenografias que representam brincadeiras são próprias às canções para crianças, assim como a brincadeira é própria da infância. Porém, na canção para crianças, como dito no início deste capítulo, outras cenografias se fazem presentes e também remetem à cultura lúdica infantil ou à infância de um modo geral. É o caso das cenografias narrativas, que trazem histórias direcionadas às crianças e que apontam direta ou indiretamente para contos de fada, fábulas, cantigas narrativas⁴³ ou para o imaginário infantil de um modo geral. São exemplos as seguintes canções:

Era uma vez uma linda guria... / Como era o nome dela? / Ana Maria Souza Faria... / E o que que ela fazia? / Ana vivia sonhava, sorria... / Porque não se mexia? / Eis que um dia Ana Maria... / Porque ser nesse dia? / E como eu dizia, Ana Maria... / Porque Ana Maria? / E porque essa cantoria? / Porque ela não explodia? (“Era uma vez”, Sandra Peres / Arnaldo Antunes, por Palavra Cantada, 1996).

43. “O cravo brigou com a rosa / Debaixo de uma sacada / O cravo saiu ferido / E a rosa despedaçada / O cravo ficou doente / E a rosa foi visitar / O cravo teve um desmaio / E a rosa pôs-se a chorar / A rosa fez serenata / O cravo foi espiar / E as flores fizeram festa / Porque eles vão se casar” (“O cravo e a rosa”, Domínio público).

“A linda rosa juvenil, juvenil, juvenil / A linda rosa juvenil, juvenil / Vivia alegre em seu lar, em seu lar, em seu lar / Vivia alegre em seu lar, em seu lar / E um dia veio uma bruxa má, muito má, muito má / Um dia veio uma bruxa má, muito má / Que adormeceu a rosa assim, bem assim, bem assim / Que adormeceu a rosa assim, bem assim, bem assim / E o tempo passou a correr, a correr, a correr / E o tempo passou a correr, a correr / E o mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor / E o mato cresceu ao redor, ao redor / E um dia veio um belo rei, belo rei, belo rei / E um dia veio um belo rei, belo rei / Que despertou a rosa assim, bem assim, bem assim / Que despertou a rosa assim, bem assim, bem assim / Batemos palmas para os dois, para os dois, para os dois / Batemos palmas para os dois, para os dois” (“Linda rosa juvenil”, Domínio público).

Era uma vez um menino, que, ainda pequenino / Foi escolhido pra morar na casa de Deus; / Mas ele não sabia que um profeta seria / Todo Israel a ele lhe obedeceria / Quando foi dormir, uma voz então ouviu: / Samuel, Samuel, Deus te chama lá do céu / Samuel, Samuel, sê profeta de Israel / Samuel, Samuel (“Samuel”, **Wagner Carvalho / Jill Viegas, por Aline Barros, 2005**).

Era um palhacinho / Muito atrapalhado / Dava piruetas / Fazia caretas / Sempre que pulava / A calça caía / Ele ria / Ele chorava / E o público aplaudia / Esse palhacinho / Tinha um monociclo / Dava muitas voltas / Ao redor do circo / Sempre que parava / A calça caía / Ele ria / Ele chorava / E o público aplaudia / Corre, corre, corre, palhacinho / Segura, segura, segura essa calça / Só mais uma vez, só pra gente rir / Que palhaço mais engraçado / Deixou ela cair / Pula, pula, pula, palhacinho / Segura, segura, segura essa calça / Só mais uma vez, só pra gente rir / Que palhaço mais engraçado / Deixou ela cair / Bem no finalzinho / Da apresentação / O nosso palhacinho / Mexia o popozão / Sempre que dançava / A calça caía / Ele ria / Ele chorava / E o público aplaudia / Ele ria, ele chorava e o público aplaudia (“O Palhacinho Atrapalhado”, **Vanessa Alves / Rogerio Meanda / Ary Dias Sperling, por Xuxa, 2004**).

Observa-se no início das três canções a presença da expressão “Era uma vez”. Esse termo nos mostra que estamos diante de uma narrativa fictícia, que se passa em um tempo impreciso e que é contada, geralmente, em terceira pessoa, o que significa que o narrador não participa da história, sendo apenas observador. Essas três palavras (“Era uma vez”) funcionam como uma espécie de chave mágica para um mundo de faz de conta. Pelo menos, essa é a expectativa, a qual deriva de uma memória relacionada aos contos de fada e às fábulas.

“Era uma vez” é uma expressão que participa da cultura lúdica infantil e que possibilita à criança ativar e identificar um tipo de texto que se caracteriza pelo faz de conta. Portanto, diante de uma história que começa por “Era uma vez”, a criança pressupõe que aquilo que será contado tem um caráter “de brincadeira”, pois esse é o esquema que se aprendeu em relação às histórias que tradicionalmente começam assim. O termo “Era uma vez”, então, evoca, no interlocutor, a estrutura de uma narrativa específica preexistente na cultura lúdica infantil e serve de baliza para a interpretação do texto.

O recurso a essa expressão garante que a cenografia construída nessas canções possa ser integrada ao universo lúdico infantil, assegurando a

empatia das crianças. Por outro lado, esse método pode resultar em efeitos de sentido indesejáveis, como nos casos em que se pretende apresentar situações consideradas reais. A canção “Samuel” é um exemplo disso, pois conta uma história bíblica (de Samuel), a qual, segundo a perspectiva religiosa, não apresenta um caráter fictício, mas real. Todavia, da maneira como é retratada na canção, introduzida pela expressão “Era uma vez”, dá-se a entender que se trata, assim como as histórias tradicionalmente iniciadas assim, de uma história imaginária.

Há outras canções que também encenam narrativas, mas que não apresentam a expressão “Era uma vez”, como as canções abaixo.

Minhoco e a Minhocinha / Resolveram se casar / E afofaram o terreno / Pra minhocada dançar / O maestro Minhoqueiro / Começou a batucar / E justamente naquela hora / Que eu ia estudar / Senhor Minhoco, Dona Minhoca / O Carnaval de vocês tá legal / Mas, por favor, minhas minhocas / Vão minhocar em um outro quintal / A melhor das fantasias / Era do mano Minhocão / Que se vestiu de banana / Com vestido de algodão / Virou uma minhocaria / A grande festa lá no chão / E justamente naquela hora / Que eu ia fazer lição (“Carnaval das Minhocas”, Sandra Peres / Zé Tatit, por palavra Cantada, 2009).

O sementeiro saiu a semear / Lançou a sementinha para a terra cultivar / Um pouco da semente caiu pelo caminho / Vieram os passarinhos, começaram a ciscar / Xô, xô, xô, xô, xô, passarinho! / Deixa a sementinha para a terra cultivar / Xô, xô, xô, xô, xô, passarinho! / Deixa a sementinha para a terra germinar / Um tanto de sementes caiu entre as pedrinhas / Ficaram tão fraquinhas e morreram no calor / Uma outra parte caiu entre os espinhos / E foram sufocadas, espetadas. Que horror! / Ufa, ufa, ufa! Que sol escaldante! / A minha sementinha foi ele quem torrou / Ufa, ufa, ufa! Que espinho petulante! / A minha sementinha espetou e sufocou / Então, o sementeiro lançou em boa terra / E, enfim, a sementinha conseguiu frutificar / Depois multiplicou, formando um pomar / E o Sementeiro, então, pôde se alegrar / Tum, tum, tum, o seu coraçãozinho / É a boa terra pra semente florescer, / Tum, tum, tum, Jesus lança a semente, / Mas só frutifica se de fato você crer (“A sementinha”, Osmarino Araújo, por Aline Barros, 2005).

Cinco patinhos / Foram passear / Além das montanhas / Para brincar / A mamãe gritou / Quack quack quack / Mas só quatro patinhos / Voltaram de lá / Quatro patinhos / Foram passear / Além das montanhas / Para brincar / A mamãe gritou / Quack quack quack / Mas só três patinhos / Voltaram de lá /

*Três patinhos / Foram passear / Além das montanhas / Para brincar / A mamãe gritou / Quack quack quack / Mas só dois patinhos / Voltaram de lá / Dois patinhos / Foram passear / Além das montanhas / Para brincar / A mamãe gritou / Quack quack quack / Mas só um patinho / Voltou de lá / Um patinho foi passear / Além das montanhas / Para brincar / A mamãe gritou / Quack quack quack / Mas nenhum patinho / Voltou de lá / A mamãe patinha / Foi procurar / Além das montanhas / Na beira do mar / A mamãe gritou / Quack quack quack / E os cinco patinhos / Voltaram de lá (“Cinco patinhos”, Cook Murray James / Fatt Jeffrey / Field Anthony Donald / Page Gregory John. Versão: **Vanessa Alves, por Xuxa, 2000**).*

Essas canções, no entanto, também são histórias que exploram a imaginação, que fogem à representação mimética do real, ainda que possam ter fundamentos práticos, e que trazem marcas como a personificação de animais e a alegoria, que apontam para universos imaginários e que são facilmente identificadas pelo público infantil.

6.1.3 Cenografia conversacional

Além de cenas de brincadeiras e narrativas, que lançam suas âncoras na infância e, especialmente, na cultura lúdica infantil, na canção para crianças, existem também cenografias que aqui estamos denominando “conversacionais”. Procuramos com a expressão “cenografias conversacionais” designar um conjunto de cenografias que engloba desde aquelas que trazem uma conversa com trocas de turno, passando por aquelas em que o co-enunciador não fala mas é referido, por exemplo, através de vocativos, até aquelas que não passam de um monólogo ou de uma reflexão. Daqueles que apresentamos até aqui, a “cenografia conversacional” é, portanto, o tipo mais amplo. Para ilustrar esse tipo de cenografia e aprofundar a discussão, tomemos as canções abaixo.

Quanto mede o neném? / Quanto pode ser? / É maior do que um gato? / Sim, sim, sim / É maior do que um pato? / Sim, sim, sim / É maior do que a maçã / Que a gente come? / Sim, sim, sim / Ele é tão grande, tão grande / Olha o neném como é tão grande / Quanto mede a mamãe? / Quanto pode ser? / É maior do que a formiga? / Sim, sim, sim / É maior que o elefante? / Não, não, não / É maior do que uma torta de chocolate? / Sim, sim, sim / Ela é tão grande, tão grande / Olha a mamãe como é tão grande / Quanto mede o papai? / Quanto pode ser? / É maior do que uma abelha? / Sim, sim, sim / É maior do que a baleia? / Não, não,

não / É maior do que uma folha de bananeira? / Sim, sim, sim / Ele é tão grande, tão grande / Olha o papai como é tão grande / E o seu tamanho? Quanto pode ser? / Você é maior do que a caneta? / Sim, sim, sim / Você é maior do que a girafa? / Não, não, não / Você é maior do que as asas de um passarinho? / Sim, sim, sim / Você é tão grande, tão grande / Veja você como é tão grande (“Tão grande” (So Big), de Palmer Hap. Versão: **Vanessa Alves, por Xuxa, 2000**).

Mamãe, qual é? / Larga do meu pé / Que hoje eu vou pisar no chão / Não quero esse sapato / A minha fantasia é de índio de verdade / Que dança só de tanga e vive sempre à vontade / Mamãe, qual é? / Larga do meu pé / Que hoje eu vou de pé no chão / Não tem porquê nem sim nem não / Por que você não vem brincar / Não quer pular o carnaval / Até o papai pirou geral / Tá de peruca, brinco e avental (“Larga do meu pé”, **Paulo Tatit / Zé Tatit, por Palavra Cantada, 2009**)

Já é hora de dormir / Ter um sonho bom / Numa noite de luar / Nos braços do senhor / Amanhã vou acordar / Com o meu Jesus / Mais um dia despertar / Com a sua luz / Vou beijar o papai / E o meu irmão / Abraçar a mamãe / E depois brincar / Bom é ser criança / Ter paz no coração / Um sonho de criança / Como na canção / Vou beijar o papai / E o meu irmão / Abraçar a mamãe / E depois brincar (“Bom é ser criança”, **Osmarino Araújo, por Aline Barros, 1999**).

A canção “Tão grande” encena uma conversa, claramente de cunho educativo, entre um adulto (enunciador) e uma criança (co-enunciador). A identidade do co-enunciador pode ser notada a partir do caráter das perguntas, que exploram a noção de tamanho através de comparações entre elementos próprios ao universo infantil, como o pai, a mãe, as frutas e os animais. Na verdade, todas as perguntas e comparações convergem para um propósito maior: levar a criança, designada na canção por “você”, a ter consciência do seu próprio tamanho.

Se, por um lado, as perguntas apontam para um co-enunciador com perfil infantil, por outro lado, evidenciam uma identidade adulta para aquele que pergunta, uma vez que as perguntas são formuladas e encadeadas segundo uma lógica que favorece um determinado aprendizado por parte da criança, o que não é um objetivo comum nas brincadeiras infantis desenvolvidas pelas próprias crianças. Isso não significa que uma criança maior também não possa vir a propor as perguntas referidas ou fazer as comparações presentes na canção. No entanto, essa criança estaria, assim, assumindo, por sua vez, o papel de um adulto.

“Tão grande” apresenta-se, então, como uma canção que é encenada a partir de um diálogo envolvendo um adulto e uma criança, havendo trocas de turno entre enunciador e co-enunciador.

Já na canção “Larga do meu pé”, observamos também a encenação de uma conversa. Todavia, esta não apresenta a fala do co-enunciador (a mãe), não sendo registrado, portanto, troca de turnos entre enunciador e co-enunciador. Tem-se, assim, apenas a fala do enunciador, o qual pode ser identificado como uma criança, que, segundo o que é sugerido, tem sempre suas vestimentas escolhidas por sua mãe. No entanto, na ocasião referida na canção (de brincar o carnaval), a própria criança decide usar uma roupa selecionada por ela própria, não aceitando interferência da mãe.

Enquanto na canção “Tão grande” a criança assume sempre uma atitude responsiva e nunca lhe é dado o papel de questionar, sendo também apresentada com aquela que necessita de aprendizado e o adulto, o responsável por essa tarefa, na canção “Larga do meu pé”, em que desempenha o papel de enunciativa, a criança extravasa contrapondo-se à vontade da mãe e ainda demonstra insatisfação com o modo como é tratada, com cuidados que lhe tiram a liberdade, por exemplo, de por o “pé no chão” e viver “à vontade”. O carnaval é, assim, caracterizado como um momento de libertação para criança, em que ela pode fazer aquilo que não lhe é de costume, por estar sempre sob a atenção demasiada da mãe. Além disso, a criança, ao convidar a mãe para brincar o Carnaval, evidencia o caráter de seriedade do universo adulto no qual a mãe se encontra e, por outro lado, explicita o perfil lúdico do universo que a criança escolheu para estar.

De qualquer modo, através de cena conversacional, nas duas canções a criança é mostrada como aquela que está na dependência do adulto, seja enquanto sujeito que necessita de aprendizado seja enquanto sujeito que precisa de cuidados. Nas duas canções também, a brincadeira ou o universo imaginário se faz presente na vida da criança, quer como um meio para a aprendizagem ou simplesmente pelo prazer que suscita. Em “Tão grande”, o recurso para se ensinar a noção de tamanho não foi a utilização de sistemas de medidas ou qualquer método formal de ensino. Antes, partiu-se de comparações até certo ponto absurdas, mas que encontram âncora na cultura lúdica infantil. Por sua vez, em “Larga do meu pé”, a brincadeira de pular o Carnaval fantasiado de índio tem um fim em si mesma.

Tratando agora da canção “Bom é ser criança”, podemos verificar que não há qualquer referência ao co-enunciador e nem tão pouco existe troca de turnos. No entanto, consideramos que aí é encenada uma conversa, uma vez que o enunciador estabelece uma conversa consigo mesmo, configurando-se, desse modo, um monólogo.

Este monólogo traz uma fala que expressa a rotina do enunciador. Inicialmente ele faz uma constatação (“Já é hora de dormir”) e, em seguida, elenca as ações que costumam acontecer no seu dia a dia. Desse maneira, o enunciador reitera para si mesmo que, no dia seguinte, irá fazer as mesmas coisas que habitualmente faz todos dias. Ressalta-se, contudo, que o objetivo da canção não é simplesmente fazer saber o cotidiano do enunciador, mas impulsionar o ouvinte a também ter uma rotina como a apresentada, ou seja, ter hora certa para dormir, “dormir e acordar com Jesus”, cumprimentar carinhosamente a família ao acordar, brincar etc.. Como é possível perceber pela enunciação, o enunciador se trata de uma criança e, assim como as referidas nas canções anteriores, também é um sujeito brincante e convive com adultos.

As três canções em análise apresentam cenografias as quais estamos aqui classificando de “conversacionais”. Todavia, em cada uma das canções, como vimos, a cenografia se configura de uma forma diversa. Por que, então, estão agrupadas sob um mesmo tipo? Pelo fato de estarmos aqui concebendo “conversa” não apenas como aquela que é objeto da Análise da Conversação, ou seja, “a comunicação oral face a face, na qual pelo menos dois falantes se exprimem, cada qual em seu turno” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.8). Essa, na verdade, é apenas uma das formas de conversa a serem contempladas na ideia de “cenografias conversacionais”. A troca de palavras, portanto, não está aqui sendo utilizada como critério para considerar uma comunicação como sendo conversacional. Daí incluímos também no âmbito das “cenografias conversacionais” aquelas encenações de comunicação em que o co-enunciador (posição correspondente, no texto, ao tu) apenas é referido sem que lhe seja de fato dada a palavra e ainda aquelas em que o co-enunciador não consiste em alguém distinto do enunciador, como é o caso do monólogo.

As “cenografias conversacionais” podem, assim, designar apenas um trecho ou um dos turnos de uma conversa, o qual pode compreender uma pergunta, uma resposta, um pedido de desculpas, um agradecimento, uma reclamação, um desabafo, cumprimentos, felicitações, boas vindas etc. E, em se tratando de monólogo, pode compreender, mais especificamente, uma reflexão, um lembrete etc.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), especialista em análise da conversação, a conversação compreende um tipo particular entre as interações verbais e tem como algumas de suas características implicar um número relativamente restrito de participantes e ter um caráter familiar e improvisado.

Como dito acima, essa conversação a que se refere a autora não dar conta do que estamos denominando “cenografia conversacional”, pois compreende apenas um dos tipos de conversa sob essa categoria cenográfica. Julgamos que há, no entanto, pelo menos uma das características da conversação estudada pela pesquisadora que pode ser estendida ao conjunto das conversas classificadas como “cenografias conversacionais”. Trata-se da improvisação. De fato, as cenografias conversacionais apresentam-se como fruto de uma improvisação, diferentemente do que acontece com as cenografias de brincadeiras e as cenografias narrativas, que partem de um texto ou brincadeira previamente definidos, prontos, inclusive, para perdurarem, se repetirem, circularem longe de seu contexto original etc.

Desse modo, sobressai-se uma outra marca das “cenografias conversacionais”, a fugacidade de seu conteúdo, uma vez que aquilo que é dito nessas cenografias está muito preso ao momento mesmo de enunciação, dificilmente, sendo esse dizer retomado em outras situações comunicativas. Analisemos as canções abaixo, para darmos continuidade a essa reflexão.

Oi oi oi, / Olha aquela bola / A bola pula bem no pé, no pé do menino / Quem é esse menino? / Esse menino é meu vizinho! / Onde ele mora? / Mora lá naquela casa! / Onde está a casa? / A casa tá na rua! / Onde está a rua? / Tá dentro da cidade. / Onde está a cidade? / Tá do lado da floresta! / Onde está a floresta? / A floresta é no Brasil! / Onde está o Brasil? / Tá na América do Sul, no continente americano, / Cercado de oceanos e das terras mais distantes / De todo o planeta. / E como é o planeta? / O planeta é uma bola, / Que rebola lá no céu. / Oi,oi,oi. / Olha aquela bola / A bola pula bem no pé, no pé do menino (“Ora bolas”, **Paulo Tatit / Edith Derdyk, por Palavra Cantada, 1996**).

Você é especial, não existe outro igual / Deus criou você assim, diferente de mim / O seu cabelo, a cor da sua pele, o tamanho do pé / Altura, peso, medidas, braço, perna e barriga / Bem assim como é... / Você foi criado, foi separado / Pra servir a Deus do jeito que você é... / Insubstituível. Você é incrível! Só precisa Ter fé. / Por isso, um apelido não será ouvido se ele for uma gozação, / Mas será atendido se for um carinho do seu coração / Você é especial, não existe outro igual / Deus criou você assim, diferente de mim / O seu nariz, boca, sobrancelha, queixo, testa e orelha / A cor dos seus olhos, Ele não ensaiou, tudo fez de primeira (“Você é especial”, **Xuxu, por Aline Barros, 2005**)

O dia já se foi / Tá muito escuro aqui / A noite já chegou / Pra onde eu vou? / Eu não quero correr / Não vou me esconder / Eu sei que ele vai / Me proteger / Alguém que mora no céu gosta de mim / Alguém que mora no céu cuida de mim / Existe alguém, eu sei, que vai me guiar / Pra onde eu tenho que andar / Pra onde eu tenho que andar (“Alguém” (Hold On), Dave Cooke / Judy Mackenzie-dunn. Versão: Vanessa Alves, por Xuxa, 2004).

Respectivamente como as canções “Tão grande”, “Larga do meu” e “Bom é ser criança”, as canções “Ora bolas”, “Você é especial” e “Alguém” apresentam-se como: uma conversa com trocas de turno, uma conversa em que o interlocutor é referido mas não lhe é dado voz e, por fim, uma conversa em que o locutor parece falar consigo mesmo.

Com o propósito de melhor definir o que estamos concebendo por “cenografia conversacional”, lançamos mão do esquema enunciativo elaborado por Costa (2012) para tratar da configuração enunciativa canção popular. Na ocasião, o pesquisador explicitou o esquema a partir da canção “Folhetim” (Chico Buarque, por Gal Costa, 1978). Aqui, tomamos as canções acima.

Iniciando pela canção “Ora bolas”, sua configuração enunciativa é a seguinte.

Autor	Locutor	Enunciador	Destinatário	Colocutor	Co-enunciador
Paulo Tatit / Edith Derdyk	Palavra Cantada	Aquele que chama a atenção para a bola (“Olha aquela bola”)	Virtual	O público infantil, preferencialmente, ou qualquer ouvinte que compreenda o português	Aquele que interage com o enunciador, fazendo-lhe perguntas (Quem é esse menino)

A cenografia, como vimos, compreende a cena construída textualmente na qual se definem a figura de um enunciador e a de um co-enunciador. Na cenografia da canção em foco, verificamos que essas figuras aparecem de modo explícito, conversando de maneira informal acerca de um determinado evento percebido no cotidiano deles, dando a entender que se tratam de crianças. Observamos também que colocutor (ouvinte ou público infantil) e co-enunciador (aquele com quem o enunciador conversa) não se

confundem, pois este participa de uma situação de interação específica, dividindo com o enunciador um mesmo espaço e um mesmo tempo, os quais podem ser delineados a partir de elementos dêiticos. Ao ouvinte, assim, destina-se um papel de espectador da conversa.

Já a partir da canção “Você é especial”, podemos obter o seguinte esquema.

Autor	Locutor	Enunciador	Destinatário	Colocutor	Co-enunciador
Xuxu	Aline Barros	Um sujeito adulto que fala do quanto o “você” é especial.	Virtual	O público infantil, preferencialmente, ou qualquer ouvinte que compreenda o português	Criança que é referida por “você”.

Na cenografia dessa canção, também fica evidente a figura do enunciador e a do co-enunciador, uma vez que se percebe claramente um “eu” (enunciador) dirigindo-se a tu (co-enunciador), que aparece referido como “você”. Vê-se também que, diferentemente da canção anterior, colocutor e co-enunciador se confundem, pois, ao dirigir-se ao “você”, o enunciador fala diretamente também ao colocutor / ouvinte. Não são apresentados, por isso, marcadores de um espaço e um tempo específicos, o que possibilita uma constante atualização desses referentes sempre que a canção for enunciada.

No que diz respeito à canção “Alguém”, temos a configuração enunciativa abaixo.

Autor	Locutor	Enunciador	Destinatário	Colocutor	Co-enunciador
Dave Cooke / Judy Mackenzie-dunn. Versão: Vanessa Alves	Xuxa	Uma criança que se mostra insegura com a chegada da noite	Virtual	O público infantil, preferencialmente, ou qualquer ouvinte que compreenda o português	A própria criança que assume o papel de enuncidora

A diferença fundamental da cenografia dessa canção, em relação às duas anteriores, é que existe uma correspondência entre a figura do enunciador e a do co-enunciador, pois aquele que assume, no texto, a posição referente ao “eu” também desempenha a posição do “tu”, tratando-se a cenografia, portanto, de um monólogo. O ouvinte / colocutor, por conseguinte, não assume qualquer papel na cenografia desta canção. Por essa razão, essa canção assemelha-se à canção “Ora bolas”, cujo ouvinte também não participa de qualquer posição na cenografia.

Apresentados esses esquemas enunciativos, podemos concluir acerca das cenografias conversacionais que, nesse tipo de cenografia, o ouvinte / colocutor não assume posição referente ao co-enunciador ou, quando assume, é no contexto de uma cenografia que tende para fins práticos, como é o caso da canção “Você é especial”, em que o enunciador dirige-se ao co-enunciador, o qual se confunde com a criança (ouvinte da canção), numa tentativa de convencer essa criança da sua importância, da sua singularidade e de que não se deve dar ouvido a qualquer apelido, mas somente àqueles que demonstrarem carinho. Essa finalidade é diferente daquela presente nas cenografias de brincadeira e nas cenografias narrativas, cujo objetivo é, fundamentalmente, lúdico. O que não significa que tanto a brincadeira quanto a narrativa encenadas nessas canções também não possam apresentar uma finalidade prática.

Como mostramos, nas cenografias de brincadeira, é comum a presença de sequências dialogais, mas isso não é suficiente para que essas cenografias sejam categorizadas como cenografias conversacionais, visto que o diálogo está aí a serviço da brincadeira e não configurando predominantemente a cenografia. O diálogo, nas cenografias de brincadeira, são, geralmente, um recurso para convidar o público para brincar. Na verdade, o público, habitualmente, confunde-se com o co-enunciador e é convidado ou instigado a participar de uma atividade lúdica.

Assim como a tendência dos textos é de se organizarem de modo heterogêneo, trazendo várias sequências textuais em sua composição, ao ponto mesmo de impossibilitar, em determinados momentos, a classificação de um texto como gênero x ou y, no que diz respeito às cenografias cancionais também. Nota-se inclusive que, por vezes, a classificação de uma cenografia se dá mais pela sequência textual do que pela identificação de um gênero. A cenografia da canção a seguir nos possibilita perceber essa heterogeneidade cenográfica.

*Tririm tririmrim, tririm trimrimrimrimrim / Ei, meu telefone tá tocando, alô! / Ah, conta comigo, eu vou! / Meu telefone tocou alguém me convidou / Vai ter festa, eu vou, eu vou! / A turma toda reunida / Gente de bem com a vida / Eu vou, eu vou! / Vai ter bolo, balão, brincadeira / Vai ter doce, refri e surpresa / Vou curtir com certeza / Cheia de animação / Não tem lugar pra tristeza, não! / É dia de comemoração! / Joga a mão pro alto, dá um salto / Joga a mão pro alto, dá um salto / É dia de festejar, ooh! / Sai do chão, sai do chão / Bate na palma, na palma da mão / Quem tem Jesus no coração! / Tririmtriririm, tririm tririmrimrimrim / Eu vou, eu vou! / Sai do chão, joga a mão / Lá no alto, dá um salto! / Sai do chão, joga a mão / Lá no alto, dá um salto! (“Dia de festa”, **Gislaine / Mylena, por Aline Barros, 2014**).*

Nessa canção, inicialmente, a enunciadora alerta que seu telefone está tocando e, em seguida, fala brevemente com a pessoa que está ligando. Na sequência, a enunciadora relata o que acabou de acontecer, dando detalhes acerca do telefonema, que se tratava de um convite para uma festa, para a qual a enunciadora confirmou sua presença e sobre a qual fez algumas declarações que podem significar conjecturas positivas por parte dela ou significar afirmações feitas pela própria pessoa que fez o convite.

Depois, a partir do verso “Joga a mão pro alto, dá um salto”, tem-se uma sequência injuntiva, que sugere uma coreografia ou brincadeira com o corpo. Essa sequência aparece entrecortada por interjeições que mostram a alegria da enunciadora em relação à festa.

Tem-se nessa cenografia, portanto, pelo menos três tipos de sequência textual: dialogal, narrativa e injuntiva, o que aponta, respectivamente, para os seguintes tipos de cenografia apresentados neste trabalho: conversacional, narrativa e de brincadeira.

A encenação que acontece nessa canção mostra, assim, que nem sempre é fácil ou possível definir com clareza a cenografia de uma canção. O que buscamos mostrar aqui através da análise de alguns tipos de cenografia, os quais se mostram recorrentes na canção para crianças, é que, por meio dessa cena, é possível se verificar a referência à infância e, particularmente, à cultura lúdica infantil, uma vez que a criança e a brincadeira infantil são elementos que compõem essas cenografias.

Estamos certos de que não demos conta da riqueza de cenografias que existem na canção para crianças. Por outro lado, não foi nossa intenção fazer um mapeamento exaustivo dessas cenografias. Para os propósitos e limites deste trabalho, julgamos que as cenografias apontadas nesta tese são razoavelmente significativas.

Neste momento, passamos, então, a apreciação de mais uma categoria: o *ethos*.

6.2 Ethos

Segundo o que vimos, uma cenografia implica certo investimento ético condizente com o universo de sentido instaurado pela cenografia (MAINGUENEAU, 2008a). É no âmbito de cenografias que se baseiam na cultura lúdica infantil ou, de forma mais ampla, na infância que buscamos, nesse momento, analisar a contribuição do *ethos* para a caracterização do Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças como um discurso lúdico infantil.

Segundo Brougère (1998), o jogo supõe, ao mesmo tempo, uma situação lúdica e uma atitude lúdica, não bastando, portanto, uma situação que comporte todas as características do jogo (presença de um grau secundário, de linguagem, a decisão (de jogar ou não), a regra (sob suas diferentes formas), a incerteza e frivolidade) se não houver jogadores (BROUGÈRE, 1998), os quais, por sua vez, devem estar investido de uma atitude lúdica. Baseando-se, portanto, nesse posicionamento, é que fomos em busca de um *ethos* lúdico, correspondente dessa atitude lúdica. Mas também, considerando a infância de um modo mais amplo, visamos contemplar o *ethos* de criança que emerge das cenografias que trazem a criança como participante, independente dessa cenografia corresponder a uma brincadeira.

Aquele, portanto, que se propõe a brincar ou convida para uma brincadeira precisa estar investido de um *ethos* próprio. A brincadeira tem na liberdade uma de suas marcas. Portanto, ninguém pode dizer que de fato brinca se essa atividade lhe for imposta (BROUGÈRE, 1998). A brincadeira exige, assim, um *ethos* livre, espontâneo. Também requer um *ethos* feliz, descontraído, que demonstre o prazer de se brincar e o caráter frívolo da brincadeira. Um *ethos* sisudo, autoritário, mal humorado estaria, assim, na contra mão de uma atitude lúdica. O jogo pressupõe ainda comunicação e interação e, para isso, faz-se necessário que quem brinca ou propõe a brincadeira estabeleça interações. Além disso, a brincadeira caracteriza-se também pela presença de acordo, o que exige do brincante uma atitude compreensiva, maleável.

Esse *ethos* lúdico pode estar atrelado, desse modo, tanto a um adulto como a uma criança brincante. Neste último caso, teríamos um *ethos* lúdico

infantil. Todavia, como existem canções que remetem à infância, sem apontar para o conjunto das práticas lúdicas infantis, então, a possibilidade de que apareça *ethos* apenas infantil também é considerável.

Assim sendo, é inquestionável que o *ethos*, de um modo ou de outro, pode contribuir significativamente para que um discurso se constitua enquanto uma prática discursiva lúdica para crianças ou apenas voltada à infância. Portanto, passaremos, neste momento, a refletir acerca do *ethos* implicado nas canções para crianças.

6.2.1 *Ethos* de animador ou líder de brincadeira

Para a análise do *ethos* de animador ou líder de brincadeira, tomemos, inicialmente, as canções “O que é o que é?”, “Pararaparati” e “Adoleta”, cujas cenografias foram analisadas um pouco acima.

O que é o que é? Não desgruda do seu pé, / cresce, engorda e estica. Vou te dar mais uma dica. / Não tem cheiro, nem sabor. Não tem peso, nem valor. / Não tem brilho, mas se vê. Não consegue se esconder. / Caminhando pelo chão anda sem lhe dar a mão. / E na sua brincadeira é super companheira. / O que é o que é? Se parece com você. / Tem até um gesto igual, mas é bidimensional. / Se você ainda não descobriu. / Eu garanto que você já viu / E agora o que eu vou dizer / com certeza vai esclarecer. / Só na luz é que ela dança. / dança rumba, dança samba. / dança o que você dançar, / só você é o seu par. / O que é o que é? (“O que é o que é?”, Paulo Tatit / Edith Derdyk, por Palavra Cantada, 2005).

Parara / Paratiparara / Paratipararara / Perere / Peretiperere / Peretiperere / Peretipererere / Piriri / Piritipiriri / Piritipiriri / Piritipiririri / Pororo / Porotipororo / Porotipororo / Porotiporororo / Pururu / Purutipururu / Purutipururu / Purutipuru ru ru / Vou te ensinar uma brincadeira / e essa vai pegar (paratiparara) / Junte a mão direita com a mão esquerda / E desse jeito a gente vai brincar / Chama a galera, que a festa já vai começar (paratiparara) / Uma vogal pra cada verso / Vai ser um sucesso / E chama todo mundo pra cantar / Um, dois, três, vai! / (A)/Parara / Paratiparara / Paratiparara / Paratipararara/(E) / Perere / Peretiperere / Peretiperere / Peretipere re re/(I) / Piriri / Piritipiriri / Piritipiriri / Piritipiririri/(O) / Pororo / Porotipororo / Porotipororo / Porotipororo ro/(U) / Pururu / Purutipururu / Purutipururu / Purutipuru ru ru (“Paratiparara”, Vanessa Alves / Pe Lu, por Xuxa, 2013).

*Chame a turma toda, / Para vir brincar / O quaquito e o pinguim / Não vão poder faltar / Vai ter brincadeira, vocês vão gostar / Ih! Tá diferente nossa adoletá / Lado a lado, mão com mão / Quero ver quem vai ficar / Lado a lado, mão com mão / Vem brincar de adoleta / Frente a frente, mão com mão / Começa devagar até acelerar / Frente a frente, mão com mão / Mais cuidado não embarace não / 'Le petit petit polá' / A Jesus todo dia eu vou louvar / 'Le café com chocolat' / Com Jesus na minha vida / Tudo é festa / Adoleta / 'Le petit petit póla' / Adoleta / 'Le café com chocolat' (“Brincando de Adoleta”, **Josias Teixeira / Júnior Maciel, por Aline Barros, 2011**).*

Nas três canções, o enunciador demonstra um *ethos* interativo, lançando mão do diálogo para estabelecer um contato direto com aquele que se convida para brincar. As próprias brincadeiras que compõem a cenografia das canções pressupõem interação, pelo menos entre dois participantes, seja porque se trata de uma brincadeira em que um pergunta e o outro responde, seja porque são brincadeiras de mãos que exigem troca de movimentos entre os participantes. O enunciador, no entanto, não busca essa interatividade apenas entre ele e o co-enunciador, mas instiga que ela ocorra também entre os co-enunciadores, o que pode ser claramente observado nas canções “Pararaparati” (“Chama a galera, que a festa vai começar”) e “Brincando de Adoleta” (“Chame a turma toda, para vir brincar”). Isso se dá, dentre outras razões, pelo fato de que essas brincadeiras requerem, como dissemos, a interação entre participantes e como aquele que se investe do papel de enunciador não pode, de fato, executar a brincadeira com o público, faz-se necessário a presença de mais de uma pessoa para a realização da atividade lúdica.

A interação, na verdade, tanto é um fundamento do jogo, pois para Brougère (1998, p. 189), “o jogo é o resultado de relações interindividuais”, quanto das culturas da infância de um modo geral (SARMENTO, 2003a), ou seja, a interação é uma marca não apenas das brincadeiras infantis, mas do modo pelo qual as crianças significam o mundo. É na interação com adultos e, principalmente, com seus pares que as crianças constroem sua identidade e se apropriam do mundo que as cerca assim como o reinventam e o reproduzem (SARMENTO, 2003a).

As canções em foco são exemplos de como pode se estabelecer o contato das crianças com adultos e com outras crianças. Essas canções, como as demais canções para crianças, são produtos culturais feitos para crianças e não por crianças. No entanto, essa produção não acontece sem antes se considerar a infância, ou seja, que sujeito é a criança, do que ela gosta, do que

ela brinca, como ela concebe o mundo etc.. A criança, assim, participa, desde o início, da construção desses produtos. A consideração das especificidades da infância é fundamental para que se confeccione um produto compatível com o público infantil e, conseqüentemente, que esse produto seja bem sucedido. A eficácia de um produto infantil, portanto, está diretamente ligada ao nível de empatia que se consegue estabelecer com as crianças.

A interação que se dá entre a criança e o adulto não está apenas do lado da produção dessas canções, mas na própria canção, bastando notar que os enunciadores podem ser identificados como adultos. No entanto, não é um ethos caracteristicamente adulto que se revela nas canções, ou seja, que se coloca distante da brincadeira, que busca uma relação assimétrica com a criança etc. Embora não seja infantilizada, a imagem que o enunciador constrói de si nas canções busca estabelecer uma interação que simula aquela que se dá entre as crianças, criando, assim, um ar de grupo entre ele e os co-enunciadores.

As canções cumprem um papel interativo tanto num plano sincrônico, quando possibilita relações entre enunciador e co-enunciadores, assim como entre os próprios co-enunciadores, quanto num plano diacrônico, quando resgata brincadeiras tradicionais e as apresenta a novas gerações, as quais, por sua vez, potencialmente podem levar essas brincadeiras às gerações seguintes.

O jogo pressupõe parceiros, comunicação, regras, acordos etc., os quais, por sua vez, implicam interação, e o enunciador investe-se desse caráter interativo para conduzir e participar da brincadeira. É por meio da interação que o enunciador toma a iniciativa de propor brincadeira, de apresentar a canção como uma situação lúdica, de apresentar as regras, de procurar manter o ritmo da brincadeira e estimular o entrosamento entre os participantes e a continuarem brincando etc. Essa interação, que o enunciador busca estabelecer com o co-enunciador, é cordial, simpática, estimula um melhor desempenho dos participantes e promove uma interação harmoniosa. Além disso, o enunciador busca se comunicar de forma clara e objetiva, principalmente, quando trata da apresentação das regras; persuasiva, mostrando sempre a brincadeira como algo interessante da qual o co-enunciador deve participar; e paciente, o que pode ser percebido através da maneira de se ensinar as brincadeiras.

O *ethos* do enunciador, portanto, nessas canções, assume as feições da imagem de um líder ou animador de brincadeira, buscando atrair o co-enunciador de modo que este participe da brincadeira por livre decisão, e esta é uma das marcas do jogo, segundo Brougère (1998).

Em relação, especificamente, à canção “O que é o que é?”, o caráter colaborativo e encorajador do enunciador pode ser observado, respectivamente, em “Vou te dar mais uma dica” e “E agora o que eu vou dizer/com certeza vai esclarecer”, incentivando, assim, o interlocutor a participar da brincadeira juntamente com ele, o enunciador. Percebe-se que o enunciador coloca-se como um sujeito brincante, pois ele assume um papel dentro da brincadeira (adivinha), que é o de lançar as perguntas. O enunciador mostra também entusiasmo em prolongar a brincadeira, sempre acrescentando novas dicas e intercalando-as com frases que buscam tanto manter um contato mais direto com o interlocutor quanto favorecer a descoberta da charada.

O enunciador, nessa canção, não é aquele que simplesmente propõe e apresenta a brincadeira, ficando de fora dela. Na verdade, o enunciador é um brincante e atesta que a brincadeira que propõe é interessante participando da mesma, colocando-se em sintonia com o co-enunciador.

Portanto, o *ethos* do enunciador valida aquilo que é encenado através da charada. Por outro lado, é por meio do desenvolvimento da cenografia que esse *ethos* brincante é validado. Através do seu modo de falar, o enunciador também remete o público a um “mundo ético” do qual o próprio enunciador participa e ao qual ele possibilita o acesso. Esse “mundo ético” “é um estereótipo cultural que subsume determinado número de situações estereotípicas associadas a comportamentos” (MAINGUENEAU, 2008a). A canção para crianças mostra fundamentar-se primordialmente nos estereótipos ligados à infância e, especialmente, à cultura lúdica infantil: o mundo ético do cotidiano infantil, daqueles que brincam, dos super-heróis, dos mocinhos, dos vilões, das princesas etc. Na canção “O que é o que é?”, o mundo ético ativado é justamente o mundo ético do brincante, daquele que, livre das coerções da vida real, permite-se agir, pensar e falar de forma lúdica, visando à diversão, entregando-se a frivolidades.

Esse mesmo *ethos* brincante, extrovertido também é apresentado pelo enunciador das canções “Paratiparara” e “Brincando de adoleta”. Nas duas canções, o enunciador não só convida para uma brincadeira e a descreve como também participa dela ativamente. É o que se percebe, por exemplo, nas seguintes passagens “E desse jeito a gente vai brincar” e “Ih! Tá diferente nossa adoletá”, respectivamente, da primeira e da segunda canções citadas. Naquele trecho, o pronome “a gente” demonstra que o enunciador também brinca juntamente com os co-enunciadores, e, neste trecho, através do pronome possessivo “nossa” também se percebe a inclusão do enunciador na brincadeira. Outro trecho da fala do enunciador da segunda canção referida que aponta ainda sua participação enquanto brincante é “Vem brincar de

adoletá”, pois o tempo e o modo do verbo vir pressupõem que aquele que fala “vem” está no local de onde se fala, ou seja, na brincadeira.

Nessas duas canções, o enunciador reveste-se de um *ethos* alegre, festivo, condizente com as brincadeiras que apresentam. Em “Paratiparara”, o enunciador anuncia uma brincadeira que se mostra como contagiante (“essa vai pegar”), festiva (“a festa já vai começar”), um sucesso (“vai ser um sucesso”). Por sua vez, o modo de falar do enunciador também é contagiante, alegre, convidativo, pois, em vez de lançar mão de palavras autoritárias ou de chantagem para motivar os co-enunciadores a brincarem, anuncia primeiramente que vai ensinar uma brincadeira, favorecendo uma certa expectativa no co-enunciador; em seguida, explica gentilmente o procedimento da brincadeira; faz uso de uma contagem para o início da brincadeira, demonstrando e imprimindo também entusiasmo; intercala frases de efeito positivo e animador (“e essa (brincadeira) vai pegar”; “vai ser um sucesso”) etc.

Na canção “Brincando de adoleta”, também se confere um *ethos* animado ao enunciador, correspondendo ao caráter da brincadeira apresentada pelo próprio enunciador. Vemos que essa animação começa com uma busca por integração (“Chame a turma toda, para vir brincar), mostrando-se aí um *ethos* integrador, assim como o é a própria brincadeira; que o modo como ele apresenta a brincadeira é descontraído (“Vai ter brincadeira,/ vocês vão gostar/Ih! Tá diferente nossa adoletá”), como deve ser toda brincadeira; que o enunciador ao mesmo tempo em que incentiva a participação do co-enunciador (“Quero ver quem vai ficar”) também dispensa atenção e cuidado (“Começa devagar até acelerar/ (...) Mais cuidado não embarace não”). Verifica-se, assim, por meio de todo esse perfil que compõe o *ethos* do enunciador da canção e que se mostra condizente com a cenografia da qual ele é parte que o enunciador atesta a legitimidade do que é dito e deriva disso a eficácia do discurso sobre o público.

Portanto, nas três canções, a voz que sustenta o que é dito encarna as propriedades frequentemente associadas ao comportamento daqueles que brincam, ou melhor, daqueles que assumem o papel de líder de brincadeira.

6.2.2 *Ethos* de contador de histórias infantis

Além desse *ethos* propriamente brincante, encontramos também, na canção para crianças, dois outros *ethos* que se mostram bastante

característicos. Trata-se do *ethos* de contador ou narrador de histórias e do *ethos* infantil. Para a análise daquele, lançamos mão das canções “Papagaio Reginaldo”, “As pirâmides de faraó” e “A borboleta”, cujas cenografias compreendem narrativas.

Havia um papagaio que chamava Reginaldo / Com uma vida natural / No meio do pantanal / Amigo da graúna, tartaruga e do tatu / Vaga-lume, da cotia, jacaré e jaburu / Tinha flores, / tinha frutos, tudo era uma beleza. / Todo mundo em equilíbrio com a mamãe natureza. / E na árvore na montanha, tinha um galho e no galho. / Reginaldo fez seu ninho / Oh, que ninho! / Lindo ninho! / Ai, ai, ai que amor de ninho! / O ninho no galho, o galho na árvore. / E a árvore na montanha olê ia ô. / A árvore na montanha olê ia ô. / A árvore na montanha olê ia ô. / A árvore na montanha ôôôô... / Mas um dia Reginaldo conheceu um novo bicho / Que surgiu tão de repente / Meio feio e esquisito, / Pois andava em duas patas / Tinha boca sem ter bico. / Quem será esse intruso, que parece um chimpanzé? / Será que come papagaio, o que será que ele quer? / Perguntou ao vaga-lume: Como chama esse bicho? / Esse bicho chama homem, chama humano, chama gente / Chama moço, chama cara, chama como se quiser / O que será que ele quer? / Reginaldo viu que o homem era sem educação, / Pois cortou a sua árvore sem nenhuma explicação. / E cortou aquele galho, nem ligou que tinha um ninho / O seu ninho bonitinho, feito com o maior carinho. / Reginaldo não gostou e foi falar com aquele moço / Por um triz que o machado não cortou o seu pescoço. / Mas a vida continua, foi fazer sua malinha. / Deu adeus à sua casa, foi dormir com as andorinhas. / Que arrumaram uma caminha, toda feita de peninha. / Ai, ai, ai, mas que amiguinhas! / Bonitinhas! / Quando todos já dormiam, acordaram de repente / Era um fogo que queimava o que via pela frente. / Um barulho, gritaria! Jacaré pra todo lado! / Tatu de rabo queimado / E a tartaruga que pedia uma ajuda pra correr / E graúna procurava alguma água pra beber / Reginaldo assustado bateu asas e voou / Quase morre sufocado na fumaça que soprou / Só voltou de manhãzinha para ver o que restava / Onde estava seus amigos e a floresta que ele amava? / Que foi feito do seu mundo? / Oh, que mundo! Vasto mundo. / Ai, ai, ai que amor de mundo! Reginaldo ali sozinho, bem quietinho ele chorou / Tudo tinha se perdido, o seu mundo acabou / Sentado numa pedra um barulho ele escutou / Quando viu já era tarde era cocô que desabava / De um bumbum de boi malhado que agora ali pastava / Quase enterra Reginaldo de maneira mais bisonha. / Mas que boi mais sem vergonha! Ainda veio com esse papo que lugar de papagaio é em cima de um galho / Ai meu galho! Lindo galho! / Onde foi parar meu galho? / O galho na árvore / E a árvore na montanha olê ia ô. / A árvore na montanha ôôôô... / Mas o fato é que a

floresta virou um imenso pasto / E o pasto é um vazio / Com os bois comendo mato / Sem contar com o cupim / E um monte de carrapato / Reginaldo desolado foi voando assim sem rumo / E falou para si mesmo: Tudo bem, eu me acostumo. / Quando então ó que surpresa! / Um pau reto ele avistou / Mas que estranho objeto, era um poste de concreto. / E no alto desse poste ele fez um novo ninho / Oh que ninho bonitinho! / Ai, ai, ai que amor de ninho! / O ninho no poste, o poste no pasto / Reginaldo relaxou e até que ficou legal / Cantava pra esquecer como era o pantanal / E ali se acostumou com os bois parados de bobeira / Comendo capim verde pra acabar na churrasqueira / Mas vejam só a peça que o destino lhe pregou / Foi comer grão de bico, uma arapuca o pegou / Reginaldo foi caçado por um homem bem matreiro / E vendido na gaiola para um grande fazendeiro / E aprendeu falar palavras, repetir tantas bobagens / Pra quê serve um papagaio aprender nossa linguagem? E cortaram sua asa, suas penas bem no meio / Pra que ele não voasse e vivesse num puleiro / Ai, ai, ai mas que fuleiro! / O puleiro no galho, o galho da árvore. / E a árvore na montanha olê ia ô. / A árvore na montanha olê ia ô (“Papagaio Reginaldo”, **Paulo Tatit / Zé Tatit, por Palavra Cantada, 2012**).

Havia um rei lá no Egito chamado de Faraó / Era um rei muito malvado, esse tal de Faraó / Oh oh oh, sou um poderoso rei! / Oh oh oh, todo esse povo escravizei. (2x) / Enquanto os escravos construíam pirâmides sem parar, / Também oravam noite e dia para Deus os libertar. / Oh oh oh, ouve nosso clamor, / Oh oh oh, Deus alivia nossa dor! (2x) / Então Moisés foi a Faraó dizer o que Deus ordenou, / O povo de Israel tem que sair, pois assim o Senhor mandou! / Oh oh oh, deixa o meu povo ir, / Oh oh oh, para me adorar! (2x) / Faraó se endureceu, ninguém vai sair daqui. / Deus insistiu, deixa o meu povo ir ou o Egito eu vou ferir. / Oh oh oh, o Egito vai sofrer, / Oh oh oh, até você me obedecer. / Deus então, enviou dez pragas, deixa o meu povo ir! / Quando Deus mostrou o seu poder, Faraó teve que obedecer! / Oh oh oh, deixo o teu povo ir. / Oh oh oh, deixo em paz ele sair. / Oh oh oh, faz Israel partir! / Oh oh oh, orem também por mim! / (Ha, Faraó é o maior mentiroso, aí!) (“As pirâmides de faraó”, **Beno César, por Aline Barros, 2011**).

Era uma vez o azul do céu / Que pinta o papel e molha no mar / Era uma vez uma menininha / Uma princesinha querendo voar / Ela mistura o céu com sonho e fantasia / Ela imaginou que se transformaria em borboleta... / Viajaria o mundo e não se cansaria / E pousaria aonde houvesse alegria / A borboleta... / E asa ela ganhou, pra longe ela voou / Foi colorindo tudo onde passou / E asa ela ganhou, pra longe ela voou / Foi colorindo tudo onde passou (“A borboleta”, **Renata Arruda / Mariana Richard / Chico Barbosa, por Xuxa, 2000**).

A narrativa, assim como a brincadeira, ocupa um espaço importante na vida das crianças e, por sua vez, a figura do contador ou narrador também se faz presente. É ele o responsável por fazer com que as histórias cheguem até as crianças. A mãe, o pai, uma irmã mais velha, a professora, os avós etc. são, quase sempre, aqueles que assumem o papel de contador de histórias para os pequenos. Estamos, nestes casos, falando daquele contador que narra as histórias oralmente, todavia é inquestionável que as histórias escritas também implicam a figura de um narrador. Na verdade, existe certa discussão quanto ao uso dos termos “narrador” e “contador”, no entanto o mais comum é usar o primeiro para as histórias escritas e o segundo para aquelas narradas oralmente. Tendo em vista, contudo, que o contador não deixa de narrar uma história e o narrador, por sua vez, não deixa contar uma história, resolvemos, aqui, tomar um termo pelo outro. Ressaltamos, todavia, que nosso interesse, ao analisar o *ethos* nas cenografias narrativas das canções, incide sobre a imagem que enunciador constrói de si ao enunciar, a qual procede do texto escrito, ou seja, da letra da canção. Desse modo, não é a figura do intérprete o foco aqui. Por outro lado, é inquestionável que, no caso das canções narrativas, aquele(s) ou aquela(s) que interpreta(m) a canção buscam desempenhar também o papel de contador de história, em adequação à letra e em busca de dar vida ao que é contado/cantado.

Toda narrativa implica um narrador ou contador, seja ela oral, escrita, imagética etc., o qual desempenha o papel de fiador daquilo que é dito. E nas canções acima, portanto, por apresentarem cenografias que se configuram como histórias, temos também pressuposta a figura de um enunciador narrador. Logo, é da voz desse contador de história que procede o que é dito nas canções referidas.

Segundo Maingueneau (2005), a noção de *ethos*, no entanto, não compreende apenas a dimensão propriamente vocal, mas também características físicas e psíquicas associadas ao enunciador pelas representações sociais. Ao fiador, portanto, são atribuídos um “caráter” (características psíquicas) e uma “corporalidade” (características físicas) que juntos apontam para determinado estereótipo que a enunciação contribui para confirmar ou refutar.

Qual seria, então, a representação social ou o estereótipo do narrador/contador de história? Conforme Maingueneau (2005), os estereótipos decorrem de um conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas. No que se refere ao estereótipo do narrador de história, costuma-se associar, geralmente, características como: habilidade de narrar de forma coerente e estruturalmente clara; capacidade de

selecionar informações que, com efeito, apresentem relevância para a apresentação do fato contado; sensibilidade, junto ao público, a fim de escolher a linguagem, o tema e a abordagem mais adequados; competência para expressar adequadamente os sentimentos e as sensações dos personagens; potencial interativo; enfim, o narrador é aquele a quem são vinculadas marcas como comunicabilidade, sabedoria, experiência, competência e empatia.

Essas marcas, como se pode observar, apontam para o caráter do contador de história. Quais seriam, por outro lado, as características físicas do contador de história? Não é possível imaginar alguém contando uma história de forma indiferente a ela. Antes, a enunciação de uma narrativa pressupõe, por parte daquele que narra, expressões corporais e faciais em acordo com o conteúdo da história, assim como um uso eloquente da voz, os quais, em conjunto, dão vida às emoções, aos sentimentos e às sensações contidos na narrativa, atraindo, assim, a atenção do ouvinte ou leitor para dentro da narrativa de modo que se sintam parte da mesma.

Tratando, particularmente, das canções acima, podemos observar narrativas lineares e desenvolvidas em torno de um único conflito. Além disso, são narrativas que apresentam linguagem coloquial, diminutivos, personificação, onomatopeias etc., ou seja, recursos que apontam para narrativas infantis prototípicas. Considerando, portanto, previamente o público infantil, os narradores escolheram, adequadamente, o tema, a abordagem e a linguagem, o que demonstra habilidade e sensibilidade por parte dos mesmos.

“Papagaio Reginaldo, “As pirâmides de faraó” e “A borboleta” são histórias que apresentam introdução, desenvolvimento e conclusão bem delimitados, facilitando, desse modo, a compreensão por parte das crianças. Embora a canção caracterize-se como um gênero curto em que as ideias aparecem de modo conciso, os narradores, habilmente, conseguiram selecionar as informações necessárias a fim de compor as narrativas, de modo que o entendimento das mesmas não ficou prejudicado. Além disso, essas informações também demonstram a segurança dos narradores ao contar as histórias, pois, mesmo com as restrições do gênero canção, são apresentados detalhes que somente aquele que conhece bem os fatos é capaz de dar. Nas três narrativas, o enunciador também se revela como um indivíduo respeitoso, comedido, que se dirige à criança através de uma linguagem cuidadosa, sem vulgarismos.

Através da seleção adequada de palavras e do uso eficiente de sinais de pontuação, por exemplo, os narradores dão vida às falas dos personagens,

assim como a deles mesmo. É o que se pode observar nos versos “Mas que boi mais sem vergonha!/Ainda veio com esse papo que lugar de papagaio é em cima de um galho./Ai meu galho! Lindo galho!/ Onde foi parar meu galho?”, da canção “Papagaio Reginaldo”; “Então Moisés foi a Faraó dizer o que Deus ordenou, / O povo de Israel tem que sair, pois assim o Senhor mandou!”, da canção “As pirâmides de faraó”; e “Ela imaginou que se transformaria em borboleta...”, da canção “A borboleta”.

As narrativas estudadas aqui, portanto, são enunciadas por meio de um ethos de narrador de histórias infantis, conhecedor do público infantil e preocupado em atender às particularidades desse mesmo público. Essas histórias são enunciadas, precisamente, por alguém que considerou a infância e no seu âmbito a cultura lúdica infantil, nelas lançando âncora a fim de que as crianças se reconheçam nessas narrativas. O recurso a essa cultura pode ser observado, por exemplo, pela opção de histórias envolvendo animais (“Papagaio Reginaldo”), a exemplo das conhecidas fábulas; reis (“As pirâmides do faraó”) e princesas, a exemplo dos contos de fadas.

Apresentado o *ethos* do líder de brincadeira e o do sujeito contador de história infantil, tratemos agora de abordar um outro *ethos* característico na canção para crianças, a saber, o *ethos* infantil ou de criança, o qual revela-se, principalmente, nas cenografias de diálogo.

6.2.3 *Ethos* infantil

Sobre o *ethos* infantil já começamos a falar quando apresentávamos as cenografias conversacionais, particularmente, aquelas em que enunciator mostra-se como criança. Na ocasião, todavia, não utilizamos o termo “*ethos*”, mas o seu conceito, dizendo que a imagem que o enunciator construía de si ao enunciar era a de uma criança.

Neste momento, buscaremos abordar de modo mais direcionado o *ethos* infantil. Para isso, lançaremos mão das canções a seguir.

Mamãe um minutinho já vou / Agora não posso parar / Espera um pouquinho já vou / É só um minutinho, rapidinho já vou / Primeiro, maior perigo / Segundo, estou ferido / Terceiro, voar bem alto / O inimigo já está no alvo / Mamãe um minutinho eu preciso acabar / Com um tiranossauro / Mamãe um minutinho já vou / Agora não posso parar / Espera um pouquinho já vou / É só um minutinho, rapidinho já vou / Primeiro, a bonequinha / Segundo, abre a boquinha / Terceiro,

come a papinha / Minha filhinha é uma princesa / Mamãe um minutinho eu preciso acabar / De dar a sobremesa (“Um minutinho”, **Paulo Tatit, por palavra Cantada, 2012**).

Hoje é dia de alegria e vai rolar muita diversão / Vamos para o parque / Com toda a família, mamãe, papai, vovô, vovó, titia / Churros, pipoca com guaraná / Algodão doce pra se lambuzar / Vou na roda gigante, e no / Pula pula, e no carrossel vamos girar / Gira, gira, gira, oh / Sobe, desce, sobe, desce, pula, pula, escorrega / Dia de parque, tudo é festa / Sobe, desce, sobe, desce, pula, pula, escorrega / Jesus com a gente / A vida é sempre festa amém (“Dia de parque”, **Josias Teixeira / Júnior Maciel, por Aline Barros, 2014**).

De todas as brincadeiras que eu gosto, a melhor é pular corda / (É pular corda) (2x) / Faz bem à saúde / Movimenta o corpo / De todas as brincadeiras que eu gosto, a melhor é pular corda / De todas as brincadeiras que eu gosto, a melhor é pular corda / (É pular corda) (2x) / É o maior barato / Treme o coração / De todos os esportes que eu faço, o melhor é pular corda / (É pular corda) / Um homem bateu em minha porta, / E euabri / Senhoras e senhores, ponham a mão no chão / Senhoras e senhores, pulem de um pé só / Senhoras e senhores, dêem uma rodadinha / E vá pro olho da rua / Pula, pula, pula, pula, pula, pula, pula sem parar (2x) / É pular corda! / Um homem bateu em minha porta, / E euabri / Senhoras e senhores, ponham a mão no chão / Senhoras e senhores, pulem de um pé só / Senhoras e senhores, dêem uma rodadinha / E vá pro olho da rua / Pula, pula, pula, pula, pula, pula sem parar (3x) (“Pular corda”, **Chico Roque / Ed Wilson, por Xuxa, 2007**).

Nessas três canções, o ouvinte é levado a construir a representação do enunciador como uma criança. Isso porque a “voz” de onde procede a enunciação apresenta marcas que assim o definem, as quais veremos na sequência. Essa “voz”, como temos mostrado, associa-se a um “corpo enunciante” definido sócio-historicamente. A noção de ethos, portanto, desenvolvida por Maingueneau (2010), visa articular corpo e discurso, seja este oral ou escrito, e é coextensiva a toda enunciação.

Na três canções, essa personalidade infantil do enunciador pode ser percebida a partir de índices que são dados pela enunciação: escolhas lexicais, como vocabulário de ordem familiar (papai, mamãe, vovó, vovô, titia), de ordem alimentar (papinha, algodão doce, pipoca, guaraná...) e do

campo da brincadeira (tiranossauro, bonequinha, pula-pula, carrossel, pular corda ...), assim como uso de diminutivos (minutinho, papinha, rodadinha ...), de estruturas sintáticas simples (apresentando, de um modo geral, períodos simples e ordem) e de expressões coloquiais (“é só um minutinho”, “vai rolar muita diversão”, “é o maior barato” ...).

O conteúdo da canção e a maneira através da qual esse conteúdo é tratado em cada uma das canções referidas também apontam para um enunciador infantil. Na canção “Um minutinho”, temos a cenografia de um diálogo em que aparece, primeiramente, um menino que, supostamente respondendo a um chamado da mãe, pede para que ela espere “um minutinho” enquanto ele termina uma brincadeira, a qual consiste numa aventura em que precisa derrotar um tiranossauro. Já na segunda parte da canção a simulação de diálogo se dá entre uma menina e a mãe. Aquela, assim como o menino, também pede que a mãe aguarde um pouco a fim de terminar de alimentar sua bonequinha, ou seja, para que possa concluir sua brincadeira.

Vê-se, portanto, duas crianças adiando o pedido da mãe em razão de brincadeiras, pois estas não podem esperar. A demora em atender ao chamado da mãe, no entanto, não se dá através de uma fala rebelde ou desrespeitosa, assim como as crianças também não ignoram esse chamado. Antes, as crianças demonstram que ouviram o pedido da mãe, que vão atendê-lo, mas que querem apenas “um minutinho” para terminar as brincadeiras que estavam em curso quando ocorreu o chamado.

Na cenografia de diálogo entre mãe e filho que a canção apresenta, aquele ou aquela que assume o papel desse filho (a) não poderia ser senão, pelas marcas da enunciação, uma criança. E na construção da personalidade desses filhos, enquanto crianças, a brincadeira foi o elemento que mais se destacou. Basta notarmos que é em torno da brincadeira que se dá a maior parte da enunciação.

Vale ressaltar também que a brincadeira não está sendo tematizada por um adulto ou alguém que está fora dela. Antes o que ocorre é a própria encenação da brincadeira e dela participam as crianças como protagonistas. Interessante perceber ainda que a cenografia é a de uma conversa, na qual também são encenadas brincadeiras que por sua vez configuram-se também como cenas de diálogo (o menino conversa consigo mesmo ou com um ser imaginário para quem apresenta os acontecimentos da aventura: “Primeiro, maior perigo / Segundo, estou ferido / Terceiro, voar bem alto / O inimigo já

está no alvo”; a menina conversa com a bonequinha: “Primeiro, a bonequinha / Segundo, abre a boquinha / Terceiro, come a papinha / Minha filhinha é uma princesa”). Esse encaixamento de uma cena em outra busca dar conta justamente de uma situação heterogênea como aquela que se pretende mostrar, a saber, a de brincadeiras no cotidiano das crianças que frequentemente aparecem entrecortadas pela fala daqueles que estão por perto das mesmas, seja com o intuito de chamá-las para outros afazeres, como estudar, comer, tomar banho etc. seja para fazer algum alerta, mesmo em relação à brincadeira, para dar algum aviso etc. A simulação desse dia a dia infantil apresenta-se, assim, como uma estratégia para que o público se identifique e venha a aderir ao universo representado.

Por sua vez, na canção “Dia de parque”, temos uma enunciação em primeira pessoa que fala acerca de um “dia de parque”, que é um dia de diversão, em que reúne a família, em que se come guloseimas, em que se brinca etc.. O enunciador que fala sobre tudo isso de modo empolgado não poderia ser senão uma criança. Além disso, a criança é caracteristicamente o indivíduo que deve sair acompanhado dos pais ou responsáveis, diferentemente, por exemplo, do que costuma acontecer com os adolescentes que saem com os amigos ou dos adultos que podem sair sozinhos, com namorado (a), esposo (a) etc. O parque em si já é uma atração predominantemente infantil, o que não significa dizer que outras gerações não apreciem. Considerando também os brinquedos, com exceção da roda gigante, nos quais o enunciador demonstra brincar, nesse parque, a saber, “pula-pula”, “escorrega” e “carrossel”, evidencia-se ainda mais o perfil infantil de quem assume a enunciação, pois são brinquedos considerados de pouca emoção e mais seguros, portanto, recomendados para o público infantil.

O aspecto de se “lambuzar” ao degustar o algodão doce também aponta para um locutor mais preocupado com a sensação de prazer proporcionada não só pela comida em si mas também por aquilo que o ato de comer envolver, como o “labuzar”, do que com regras de etiqueta, comumente seguidas pelos adultos.

Já na canção “Pula corda”, o enunciador fala sobre a sua brincadeira favorita, pular corda. Ele é alguém, portanto, adepto de brincadeiras e que escolhe uma marcadamente infantil como sua preferida. Sabe-se que o pular corda é uma atividade também entre os adultos, mas, nesse contexto, não costuma ser uma atividade lúdica, antes os adultos aderem a essa prática como um exercício físico, com finalidades práticas. A brincadeira de pular corda, todavia, acompanhada da canção “Um homem bateu em minha

porta”, é caracteristicamente infantil e visa a um fim em si mesmo. É pelo prazer que ela proporciona que as crianças brincam, o que não significa que não tenha efeitos práticos. Apenas não são estes, entre as crianças, a motivação de se brincar.

O *ethos* infantil construído nas canções “Um minutinho”, “Dia de parque” e “Pula corda” está associado à brincadeira, dando a entender que há uma relação direta entre a identidade infantil e a brincadeira. Na verdade, existe sim essa relação, sendo praticamente impossível pensar em um elemento e não pensar no outro. No entanto, em algumas canções, na construção do *ethos* infantil não aparece a brincadeira, o que não significa que a criança representada não brinque. Antes se busca apresentar outros aspectos da vida infantil, que também são constitutivos da infância. Tomemos, como exemplo, a canção “Aniversário”, presente no álbum “Canções de brincar”, da Palavra Cantada.

Aniversário / Hoje eu sinto que cresci bastante / Hoje eu sinto que estou muito grande / Sinto mesmo que sou um gigante / Do tamanho de um elefante / É que hoje é meu aniversário / E quando chega meu aniversário / Eu me sinto bem maior, bem maior, bem maior, bem maior / Do que eu era antes (“Aniversário”, Paulo Tatit / Luiz Tatit, por Palavra Cantada, 1996).

Como se pode perceber pelo tema (meu aniversário), pela importância dada tanto à chegada desta data quanto ao fator crescimento, pela linguagem simples, pelo caráter imaginário (“Sinto mesmo que sou um gigante / Do tamanho de um elefante”), vê-se que a identidade do locutor corresponde a de uma criança. Porém, a brincadeira não aparece como um aspecto caracterizador dessa personalidade infantil. O que se destaca, por outro lado, é a “imaginação” desse locutor, a qual, por sua vez, é um dos elementos da cultura lúdica infantil, segundo Sarmiento (2003a), e também se faz constantemente presente nas brincadeiras.

Não é aqui nossa intenção fazer o levantamento de todas as nuances que o *ethos* infantil apresenta nas canções para crianças. Parece-nos suficiente atestar o investimento estratégico, nessa canção, em um *ethos* infantil com o qual se pretende que o público se identifique e mostrar que, frequentemente, esse *ethos* aparece atrelado à brincadeira como uma maneira de construir um mundo ético do qual a criança já é parte prenha e para o qual a criança se sente culturalmente atraída.

Embora seja fato que a infância não é caracterizada a partir somente da brincadeira, na canção para crianças a identificação dessa etapa da vida com o universo lúdico se mostra recorrente.

A partir da análise sobre o *ethos* apresentada aqui, podemos concluir que essa dimensão discursiva é relevante para o delineamento do Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças enquanto um discurso lúdico infantil, uma vez que pode receber investimentos infantis, configurando-se em um *ethos* infantil, ou seja, que apresenta a identidade de uma criança; ou investimentos lúdicos infantis, caracterizando-se como um *ethos* próprio daqueles que participam de uma atividade lúdica, a exemplo do *ethos* de líder de brincadeira e o *ethos* de narrador de histórias infantis.

Neste momento, apresentados investimentos cenográficos e éticos da canção para crianças, passamos à análise do código de linguagem de que se lança mão para enunciar nessa canção.

6.3 Código de linguagem

O discurso literomusical brasileiro para crianças investe de maneira específica na diversidade de línguas e esse investimento mantém uma estreita relação com a infância e a cultura lúdica infantil. Esse discurso, portanto, não se constitui na compacidade da língua, mas através de uma “interlíngua”, “um espaço de confronto entre variedades ‘internas’ (usos de determinada profissão, níveis de linguagem, dialetos...) ou variedades ‘externas’ (idiomas ‘estrangeiros’)” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 146).

Devemos lembrar que, segundo Maingueneau, na ideia de código de linguagem interligam-se duas acepções: de sistema semiótico e de código prescritivo. De acordo com a primeira acepção, o código de linguagem é um sistema que permite a comunicação e, conforme a segunda acepção, “o código linguageiro que mobiliza o discurso é, com efeito, aquele através do qual ele pretende que se deva enunciar, o único legítimo junto ao universo de sentido que ele instaura” (2008a, p. 52).

O código de linguagem através do que o Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças é enunciado reúne, de fato, essas duas acepções, pois, por um lado, apresenta-se como um código linguageiro acessível às crianças, garantindo, assim, a comunicação com o público infantil, e, por outro lado, mostra-se prescritivo, uma vez que, encenando um modo de falar supostamente infantil, acaba por apontar o recorte linguístico que se julga

legítimo para se enunciar para crianças e, além disso, esse código linguístico ainda é oferecido ao público como um padrão a ser seguido.

O DLBC é, fundamentalmente, enunciado através de uma linguagem coloquial e poética, pretendendo, assim, retratar a linguagem utilizada pelas crianças no dia a dia, particularmente em suas brincadeiras

6.3.1 Linguagem poética

As canções para crianças que constituem o corpus deste trabalho mostram que essa prática discursiva investe fortemente em uma linguagem poética, a qual faz lembrar aquela presente em brincadeiras como cantigas de roda, parlendas, adivinhas, trava-línguas etc. Nesse sentido, o recorte linguístico que se utiliza nas canções não é novo ou estranho para as crianças, antes é do domínio delas, pois está presente em sua cultura lúdica, o que implica uma estreita associação entre o uso dessa linguagem e a brincadeira. Conforme Martha (2004, p. 141), a poesia, assim como o jogo, coloca-se além do lógico, dos padrões pré-estabelecidos, do convencional, predominando a liberdade de criação, pois a construção poética, dotada de elementos que aproximam a arte do lúdico, reorganiza a palavra, mediante ordenação rítmica ou simétrica, nem sempre seguindo a ordem manifesta no mundo real. No texto poético, o prazer e a gratuidade se manifestam com frequência, uma vez que consiste em um uso da linguagem que se distancia daquele empregado nas situações práticas do dia a dia e, por outro lado, aproxima-se de situações relacionadas ao prazer, à diversão. Através dessa relação com a diversão, o texto poético, portanto, contribui para que se estabeleça maior afinidade do público infantil com a canção.

A linguagem poética é plurissignificativa, não havendo intenção de impor sentidos ou restringi-los. Na verdade, há casos em que o sentido fica em segundo plano, sobressaindo-se, por exemplo, os efeitos sonoros. As canções para crianças, portanto, consistem em um discurso que tende para a polissemia, caracterizando-se, assim, como um discurso lúdico. Esse uso poético da linguagem também compreende uma linguagem secundária, com a qual se enuncia a ficção, que se refere ao faz de conta, ou seja, um uso distinto daquele realizado nas situações comuns diárias (de primeiro grau), em que a linguagem busca sempre atingir fins práticos, tendendo sua interpretação para o literal. Essa ideia de grau secundário de linguagem, como vimos, é de autoria de Gilles Brougère (1998) e compreende uma das características do jogo, as quais, segundo o que defendemos, também se manifestam no discurso lúdico como um todo.

Na composição dessa linguagem poética, a canção para crianças faz um trabalho que busca combinar, mesmo que, às vezes, de forma simples, os sons, as palavras, as imagens, os sentimentos e as ideias. Dentre esses recursos poéticos, verifica-se um uso frequente de alguns tipos, os quais serão aqui definidos brevemente, segundo Norma Goldstein (1998). Um deles é a rima, que se apresenta em praticamente todas as canções e compreende um uso curioso de combinar as palavras através da semelhança de sons no final de diferentes versos, como podemos observar nas passagens a seguir. Esse uso também é presença constante nas brincadeiras cantadas infantis de cunho popular⁴⁴.

Primeiro, maior perigo / Segundo, estou ferido / Terceiro, voar bem alto / O inimigo já está no alvo (“Um minutinho”, **Paulo Tatit, por Palavra Cantada, 2012**).

A brincadeira da pipoca já vai começar / Vai ser um ploc, ploc, ploc, ploc sem parar / E quem pular sozinho, não vai estourar / Mas se me der a mão, vamos juntos pipocar / Pipoca pra lá, pipoca pra cá (“Ploc ploc”, **Josias Teixeira / Júnior Maciel, por Aline Barros, 2014**).

E quando a gente não rodar, / Alguém no meio vai ficar / Não quero mão / Não quero não / Eu quero é / Pé com pé (“Pé com pé”, **Vanessa Alves / Maurício Gaetani, por Xuxa, 2013**).

Outro recurso bastante presente é a onomatopeia, que se trata do emprego de palavras que imitam ou sugerem sons produzidos por animais, pessoas, objetos ou pela natureza. A onomatopeia confere uma sonoridade especial, imprime ritmo e expressividade às canções e é um uso corriqueiro na fala, principalmente, de crianças menores, que chegam a substituir o nome de determinados animais ou objetos pelo som que os mesmos emitem. A onomatopeia é também recorrente em diversas brincadeiras musicais infantis de origem popular⁴⁵. As passagens abaixo exemplificam o uso desse recurso na canção para crianças:

44. “Pula, pula, pula / Pula sem parar / E numa bela estátua / Eu vou me transformar / Estátua!” (“Estátua”, Domínio público)

45. “Chiclete/ Chiclete / Pisa no chiclete / Dá uma rodadinha / Dança da galinha/ Ploc, ploc” (“Chiclete”, Domínio público).
“Atirei o pau no gato tô tô / Mas o gato tô tô / Não morreu reu, reu / Dona Chica cá, cá / Admirou-se se / Do berro / Do berro / Que o gato deu/ Miau” (“Atirei o pau no gato”, Domínio público).

Eu passei de carro (bibí fonfon) / Já andei de cavalinho (ploc ploc ploc) / Aqui tem muito passarinho (piu piu piu piu) / Acho que eu vi um gatinho (miau miau)(“Eu sou um bebezinho”, Paulo Tatit, por Palavra Cantada, 2012).

Piúi, piúi... chic pom, chic pom / O trenzinho vai partir / Chic pom, chic pom / Quem quiser pode subir (“Tremzinho Chic Bom”, Josias Teixeira / Júnior Maciel, por Aline Barros, 2011).

Cinco patinhos foram passear / Além das montanhas para brincar / A mamãe gritou: Quá, quá, quá, quá (“Cinco patinhos”, Cook Murray James / Fatt Jeffrey / Field Anthony Donald / Page Gregory John. Versão: Vanessa Alves, por Xuxa, 2000).

Em relação ao vocabulário das canções para crianças, destacamos o uso rotineiro de diminutivos com um valor afetivo, carinhoso, o que é tanto característico da fala daqueles que se dirigem a crianças como da fala da própria criança e de muitas das canções que constituem o repertório das brincadeiras infantis⁴⁶. O uso de diminutivos nas canções para crianças pode ser percebido nos trechos das canções a seguir:

Primeiro, a bonequinha / Segundo, abre a boquinha / Terceiro, come a papinha / Minha filhinha é uma princesa (“Um minutinho”, Paulo Tatit, por Palavra Cantada, 2012).

Festinha de criança pode tudo que rolar / É só ligar o som pra galerinha se agitar (“Festinha de criança”, Solange César / Beno César, por Aline Barros, 1999).

Bem no finalzinho da apresentação / O nosso palhacinho mexia o popozão (“O palhacinho atrapalhado”, Vanessa Alves, Rogerio Meanda e Ary Dias Sperling, por Xuxa, 2004).

No nível lexical, destaca-se ainda o uso de verbos de ação, particularmente, nas narrativas, figurando o agir dos personagens e os acontecimentos, e, de forma ainda mais saliente, nas canções nas quais se busca imprimir dinamismo, assim como na brincadeira, e, conseqüentemente, levar os ouvintes a executarem movimentos, as quais

46. “Pombinha branca”, “Fui morar numa casinha”, “Borboletinha”, “Terezinha de Jesus” etc.

compreendem boa parte das canções para crianças. Estas canções apresentam caráter, predominantemente, injuntivo. Fundamentada em Bronckart, Cavalcante (2013) afirma que a configuração da sequência injuntiva se dá, principalmente, com o propósito de dar ordens, aconselhar, orientar, dar instruções, expressar convites. Além disso, que esse tipo de sequência apresenta uma sucessão de ações instrucionais, realizadas pela presença de formas verbais no imperativo ou no infinitivo. Em relação às canções em foco, o propósito injuntivo é convidar e ensinar os participantes a brincarem, ou seja, estabelecer uma interação, assim como aquela que se dá durante as brincadeiras. O enunciador, assim, estabelece contato com o co-enunciador, propondo-lhe que realize uma sequência de ações conforme o que está sendo dito na letra da canção. Para isso, o enunciador se utiliza, de fato, de formas verbais no imperativo ou no infinitivo, como pode ser observado nas canções a seguir:

E agora atenção! / Vamos formar a grande roda / Da dança das caveiras. / No nosso mundo tem / Muita caveirinha que dança assim / Vamos sacudir o esqueleto! (“Vem dançar com a gente”, **Paulo Tatit, por Palavra Catada, 2012**).

Joga a mão pro alto, dá um salto / Joga a mão pro alto, dá um salto / É dia de festejar, ooh!

Sai do chão, sai do chão / Bate na palma, na palma da mão / Quem tem Jesus no coração! (“Dia de festa”, **Gislaine / Mylena, por Aline Barros, 2014**).

Sobe e desce baixinho com tudo / No passinho, geral vai gritar / Jogue o corpo de um lado pro outro / É o funk do frevo / "Simbora" zoar (“É o frevo, é o funk”, **Vanessa Alves / Tadeu Santiago, por Xuxa, 2013**).

Essas canções, através do uso da linguagem “instrutiva”, parecem apontar que o jogo pressupõe uma aprendizagem social, como bem defende Brougère (1998), e não é algo natural, inato. Esse caráter injuntivo que, principalmente, visa a convidar e a ensinar o ouvinte a executar uma sequência de ações em consonância com a letra da canção é comum também nas brincadeiras musicais populares, como as seguintes:

Ciranda, cirandinha, / vamos todos cirandar, / vamos dar a meia volta, / volta e meia vamos dar. / o anel que tu me deste, / era vidro e se quebrou, / o amor que tu me tinhas, / era pouco e se acabou. / por isso menina agora / entre dentro dessa roda, / diga um verso bem bonito, / diga adeus e vá embora. (“Ciranda, cirandinha”, **Domínio público**).

A mão direita tem uma roseira (bis) / que dá flor na primavera (bis) / entrai na roda, ó linda roseira (bis) / e abraçai a mais faceira (bis) / a mais faceira eu não abraço(bis) / abraço a boa companheira (bis) (“Linda roseira”, **Domínio público**).

Em função desse aspecto injuntivo, aparecem, com frequência, comparações com animais que visam à imitação por parte do ouvinte, como ilustram as canções abaixo.

Vira galinha, vira galinha / Você virou, você virou uma galinha / Pula galinha, dança galinha / Você virou, você virou uma galinha / Virou, virou galinha (“Duelo de mágicos”, **Paulo Tatit / Zé Tatit, por Palavra Cantada, 2009**).

Eu vou pulando, pulando, pulando como um canguru (“Dança do canguru”, **Davi Fernandes / Jamba, por Aline Barros, 2011**).

Vem brincar feito um coelhinho / Que pula, pula, pula / Pula, pula, pula / Sai do chão feito um canguru / Que pula, pula, pula (“Pula, meu baixinho”, **Vanessa Alves / Maurício Gaetani, por Xuxa, 2013**).

Na verdade, a temática dos animais não aparece apenas nesse tipo de canção, mas perpassa diversos outros, sendo uma das mais recorrentes e se pode ter uma ideia disso a partir do título de algumas canções, como “Papagaio Reginaldo”, “Pulguinha”, “É vez do tamanduá”, “Pepe, meu cão”, “Carnaval da minhocas” e “Bichinho”, interpretadas pelo grupo Palavra Cantada; “Arca de Noé”, “Dentro da arca de Noé”, “Dança do canguru”, “Dança do pinguim”, “Não atire o pau no gato” e “Dona formiga”, presentes em álbuns de Aline Barros; e “Dança do macaco”, “Cinco patinhos”, “Teddy, o polvo”, “Borboleta”, “Bichos” e “A elefanta Bila”, cantadas por Xuxa.

O paralelismo é outro recurso comum nas canções para crianças e se faz também bastante presente nas brincadeiras musicais populares⁴⁷. Ele reúne, ao mesmo tempo, repetição e variação, buscando manter a coerência de ideias, contribuindo com o ritmo e a rima e facilitando a memorização do texto.

O que que tem na sopa do neném? / O que que tem na sopa do neném? / Será que tem espinafre? / Será que tem tomate? / Será que tem feijão? / Será que tem agrião? / É um, é dois, é três... (“Sopa”, **Sandra Peres, por Palavra Cantada, 1996**).

Se perdeu sua alegria / Se perdeu boas maneiras / Se perdeu sua bondade / Acende a luz e vai varrendo / Até encontrar! (“Varre – varre”, **Josias Teixeira / Júnior Maciel, por Aline Barros, 2014**).

*Pra frente / Pra trás / Vamos pular / Pra frente / Pra trás / Vamos rodar / (“Pra Frente, Pra Trás” (Jump Forward, Jump Back), Harriott / Boot. Versão: **Vanessa Alves, por Xuxa, 2004**).*

A personificação, que é um recurso comum não apenas nas cantigas populares infantis⁴⁸ mas também nas situações lúdicas em geral, como nas brincadeiras de boneca, nos contos de fada, nos desenhos animados etc., deixa sua marca na canção para crianças. A personificação ou prosopopeia consiste em atribuir características humanas a seres irracionais ou objetos, contribuindo, assim, com a criação de uma situação imaginária.

Minhoco e a Minhochinha / Resolveram se casar / E afofaram o terreno / Pra minhocada dançar (“Carnaval das Minhocas”, de **Sandra Peres / Zé Tatit, por Palavra Cantada, 2009**).

47. “A Barata diz que tem sete saias de filó / É mentira da barata, ela tem é uma só / Ah ra ra, iá ro ró, ela tem é uma só ! / A Barata diz que tem um sapato de veludo / É mentira da barata, o pé dela é peludo / Ah ra ra, lu ru ru, o pé dela é peludo! / A Barata diz que tem uma cama de marfim / É mentira da barata, ela tem é de capim / Ah ra ra, rim rim rim, ela tem é de capim / A Barata diz que tem um anel de formatura / É mentira da barata, ela tem é casca dura / Ah ra ra, iu ru ru, ela tem é casca dura / A Barata diz que tem o cabelo cacheado / É mentira da barata, ela tem coco raspado / Ah ra ra, ia ro ró, ela tem coco raspado (“A barata diz que tem”, Domínio público).

“Fui morar numa casinha nhá nhá / Infestada da da de cupim pim pim / Saiu de lá lá lá uma lagartixa xá / Olhou pra mim olhou pra mim e fez assim / Hum Hum / Fui morar numa casinha nhá nhá / Enfeitada da da de florzinha nha nha / Saiu de lá lá lá uma princesinha nhá nhá / Olhou pra mim olhou pra mim e fez assim / Smack Smack / Fui morar numa casinha nhá nhá / Infestada da da de morceguinho nho nho / Saiu de lá lá lá uma bruxinha nhá nhá / Olhou pra mim olhou pra mim e fez assim / Ha Ha Ha Casinha ... (“Fui morar numa casinha”, Domínio público).

48. “O sapo não lava o pé”; “O cravo brigou com a rosa”; “Pombinha branca”.

E a coruja piava, o urso dormia / O jacaré ficava a sorrir / A lontra saltava, o lobo comia / E a macacada só curtia (“Arca de Noé”, **Beno César / Solange de Cesár, por Aline Barros, 2011**).

Demorô! Fala sério! / Eu sou Teddy Marinho, o polvo aê! / Teddy (o polvo) o polvo (o polvo) / Um amigo especial / Teddy (o polvo) o polvo (o polvo) / Eu tenho uma nova dança para vocês (“Teddy, o polvo”, **M. Cook, J. Fatt / A. Field. Versão: Vanessa Alves, por Xuxa, 2000**).

Apontados os aspectos que caracterizam o código linguístico da canção para crianças como poético, deteremos, agora, nosso olhar em outra marca desse código: a coloquialidade.

6.3.2 Linguagem coloquial

Sabe-se que a linguagem poética não pressupõe necessariamente rebuscamento, formalismo, ordem indireta, períodos longos, imagens muito elaboradas, vocabulário incomum etc.. De fato, não são esses os aspectos encontrados no código linguístico das canções para crianças. Diferentemente, buscando atender as especificidades do público infantil, verifica-se uma linguagem que permite e incentiva o acesso das crianças na construção dos efeitos de sentido do texto. Isso é possível através do recurso a uma linguagem simples, acessível, coloquial, espontânea, com pouco monitoramento, própria das interações familiares ou íntimas e entre as crianças, principalmente durante as brincadeiras, destacando-se, dentre essas, as brincadeiras cantadas de origem popular, as quais utilizam predominantemente a linguagem oral. O uso dessa linguagem, nas canções, é feito de modo eficiente, produzindo um efeito de empatia entre os interlocutores e facilitando a memorização e, conseqüentemente, a reprodução, a repetição dessas canções. Alguns dos elementos que caracterizam essa linguagem e que identificamos com frequência nas canções para crianças são:

a) vocabulário que se refere ao cotidiano da criança, abordando temas como brincadeira, animais, partes do corpo, números, letras, alimentação, higiene, todos, frequentemente, tratados em um contexto de alegria, como pode observado nos trechos abaixo.

Gosto quando vou brincar na rua / Gosto quando encontro meu amigo / Gosto quando a mãe do meu amigo / Me oferece uma bolacha / De água e sal (“*Bolacha de água e sal*”, **Paulo Tatit, por Palavra Cantada, 2005**).

Uma mochila cheia de caramelo / Outra mochila só de amendoim / E puxa, puxa eu quero mais marshmallow (“*Gula, tá amarrada*”, **Solange César / Beno César, por Aline Barros, 1999**)

Vamos pular como um macaco / Ele adora pular / Imitando o elefante, um elefante / Com a tromba pra lá e a tromba pra cá (“*Bichos*” (“*So Many Animals*”), **Andrew Martin Einspruch / Harriott Christopher Bernard. Versão: Vanessa Alves, por Xuxa, 2004**).

b) formas reduzidas ou contraídas

Então tá combinado / Então tá tudo trocado / Então tá tudo mudado (“*Então tá combinado*”, **Paulo Tatit / Zé Tatit, por Palavra Cantada, 2012**).

Vai ter bolo, balão, brincadeira / Vai ter doce, refri e surpresa (“*Dia de festa*”, **Gislaine / Mylena, por Aline Barros, 2014**).

Se eu tô feliz / Muito feliz / Eu dou um sorriso (“*Há, há, há*”, **Wolf David Bernard. Versão: Vanessa Alves, por Xuxa, 2004**).

c) expressões populares

Então levanta da cadeira / Vê se não marca bobeira / Essa é a dança das caveiras (“*Vem dançar com a gente*”, **Paulo Tatit, por palavra Cantada, 2012**).

A bíblia conta história / História tão bacana / História da mulher samaritana (“*Mulher samaritana*”, **Beno César / Solange de César, por Aline Barros, 2011**).

Se bobear, vão te pegar / Corre, corre, muda de lugar (“*Dança da cadeira*”, **Vanessa Alves / Maurício Gaetani de Pinho, por Xuxa, 2007**).

d) ordem direta

Segunda-feira tenho aula de inglês / Na terça-feira curso de computação / Na quarta-feira faço uma terapia (“Agenda infantil”, Paulo Tatit / Zé Tatit, por Palavra Cantada, 2012).

Hoje é dia de alegria e vai rolar muita diversão / Vamos para o parque / Com toda a família, mamãe, papai, vovô, vovó, titia (“Dia de parque”, Josias Teixeira / Júnior Maciel, por Aline Barros, 2014).

Eu adoro dançar com o Txutxucão / Gosto muito de dançar com ele / Dançamos de tudo um pouco (“Eu adoro dançar”, Pat Alexander. Versão: Vanessa Alves, por Xuxa, 2013).

e) marcas de oralidade

A pulquinha tão ligeira pula logo pra barriga/Tudo é uma brincadeira, você quer ser minha amiga? (“Pulquinha”, Paulo Tatit / Edith Derdyk, por Palavra Cantada, 1996).

Tririm tririmrim, tririm trimrimrimrimrim/Ei, meu telefone tá tocando, alô!/Ah, conta comigo, eu vou! (“Dia de festa”, Gislaine / Mylena, por Aline Barros, 2014).

Vamos lá! Quero ver! Nessa roda o bobinho é você (“Bobinho”, Vanessa Alves / Ary Dias Sperling, por Xuxa, 2007).

f) frases curtas

Eu passei de carro (bibi fonfon) / Já andei de cavalinho (ploc ploc ploc) / Aqui tem muito passaririnho (piu piu piu piu) / Acho que eu vi um gatinho (miau miau)(“Eu sou um bebezinho”, Paulo Tatit, por Palavra Cantada, 2012).

Bate palminha para louvar / Feche os olhinhos para orar / Mexe o corpinho para dançar (“Dada gugu”, **Anderson Freire, por Aline Barros, 2011**).

Todo mundo fechando os olhos, / Todo mundo pensando em alguém / Veja agora um lindo lugar / Vamos brincar de sonhar (“Brincar de sonhar”, **Vanessa Alves / Ary Dias Sperling, por Xuxa, 2007**).

Um outro aspecto dessa linguagem familiar que merece destaque é a interação com o interlocutor, ou seja, o público infantil. Através dela busca-se tanto orientar a atenção quanto a ação do público. Essa comunicação direta com as crianças, que se dá, principalmente, por meio de sequências injuntivas, remete a situações corriqueiras da vida infantil, como, por exemplo, aquelas em que a mãe visa a ensinar algo para o filho ou a professora, para os alunos ou ainda quando uma criança assume o papel de líder e apresenta uma nova brincadeira.

Olha só o que eu achei / Nessa velha escrivaninha / Uma autêntica varinha mágica / Você pensa que é mentira (“Duelo de mágicos”, **Paulo Tatit / ZéTatit, por Palavra Cantada, 2009**)

“Bota a mão no pé, se sabe onde é / Bota a mão no nariz / Se sabe o que diz / Bota a mão na boca, na orelha / Na bochecha e no cabelo / Quero ver você beijar o cotovelo!” (“Tim-tim por tim-tim”, **Josias Teixeira / Júnior Maciel, por Aline Barros, 2014**)

“Vem brincar, que o circo já chegou / Vem sorrir, que o circo já chegou / Vem dançar, que o circo já chegou / Vamos bater palmas, porque o circo já chegou” (“O circo já chegou”, **Vanessa Alves / Mauricio Gaetani de Pinho / Ary Dias Sperling, por Xuxa, por 2004**).

Segundo o que foi demonstrado aqui, o código de linguagem tem um papel fundamental no estabelecimento do caráter infantil e lúdico da canção para criança, pois compreende um uso linguístico particular que se caracteriza, principalmente, por seu caráter coloquial e poético que simula, por um lado, o uso ordinário que a criança faz da linguagem, e, por outro lado, a linguagem com que geralmente são enunciadas as brincadeiras infantis populares: cantigas de roda, trava-língua, parlendas etc.

Assim como a linguagem utilizada rotineiramente pelas crianças no seu dia a dia e nas brincadeiras, a das canções para crianças não se prende a formalismos ou rebuscamentos, pois isso, além de não favorecer a compreensão por parte da criança, ainda se distanciaria daquela da linguagem com a qual as crianças estão familiarizadas, o que poderia levar o público infantil a não se identificar com as canções.

Ressaltamos, contudo, que a linguagem com que é enunciada a canção para crianças trata-se de um recorte linguístico que ao mesmo tempo em que busca retratar ou se aproximar da linguagem utilizada pelas crianças acaba por também se distanciar, visto que, de fato, não há uma representação da linguagem infantil, mas o recurso a uma linguagem que o DLBC julga não só ser aquela com que se deva enunciar para crianças mas também aquela que deve servir de modelo para as próprias crianças. Isso pode ser percebido, por exemplo, no fato de não constar, no código linguístico da canção para crianças, transgressões gramaticais, as quais são comuns na fala das crianças.

Podemos dizer, no entanto, que o código languageiro com que o DLBC é enunciado recebe tanto investimento infantil, uma vez que apresenta marcas da linguagem utilizada pelas crianças no dia a dia, quanto lúdico infantil, por conta de ser todo ele poético, sendo a organização dele através de versos rimados já suficiente para apontar esse caráter lúdico infantil, pois essa organização remete àquela de práticas discursivas lúdicas infantis.

A seguir, analisaremos as relações metadiscursivas, intertextuais e interdiscursivas e buscaremos verificar como esses fenômenos corroboram para qualificar a canção destinada ao público infantil enquanto um discurso lúdico para crianças.

6.4 Metadiscursividade

A metadiscursividade de que tratamos aqui compreende aquela em sentido amplo (COSTA, 2012), ou seja, aquela segundo a qual o discurso de um locutor tematiza a própria enunciação ou seu próprio discurso, tomando a si mesmo ou sua própria enunciação/discurso como outro.

No âmbito da canção popular, Costa e Bezerra (2004) apresentam duas formas principais de metadiscursividade: a metacanção, que compreende a canção que tematiza a própria enunciação de forma explícita, referindo-se à própria canção executada, ou de forma implícita, quando o enunciador refere-se ao gênero da canção executada ou a instrumentos utilizados na execução também da própria canção; e a canção metadiscursiva, que, sem

tematizar diretamente a si mesma, refere-se a seu campo discursivo, contemplando, assim, o contexto topográfico e cronográfico que possibilitaram a produção e a execução musical.

6.4.1 Metadiscursividade e cenografia de brincadeira

Através das canções abaixo, buscamos refletir acerca de como a metadiscursividade se manifesta no Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças e de como esse fenômeno contribui para constituir esse discurso enquanto uma prática discursiva lúdica voltada para o público infantil. Tomemos, portanto, as canções a seguir, atentando para os trechos grifados.

A pulguinha pula a beça e belisca o seu pé / Do pé pula pra cabeça, vai fazendo cafuné / A pulguinha tão ligeira pula logo pra barriga / Tudo é uma brincadeira, você quer ser minha amiga / Da barriga pro nariz / Do nariz pra bochecha / Da bochecha pro umbigo / Do umbigo pro joelho / Do joelho pro pescoço / Do pescoço pra perna / Da perna pra orelha / Da orelha pra mão / A pulguinha pula a beça e belisca o seu pé / Do pé pula pra cabeça, vai fazendo cafuné / A pulguinha tão ligeira pula logo pra barriga / Tudo é uma brincadeira, você quer ser minha amiga (“Pulguinha”, **Paulo Tatit / Edith Derdyk, por Palavra Cantada, 1996**).

A brincadeira da pipoca já vai começar / Vai ser um ploc, ploc, ploc, ploc sem parar / E quem pular sozinho, não vai estourar / Mas se me der a mão, vamos juntos pipocar / Pipoca pra lá, pipoca pra cá / A turma da pipoca preparada já está / Pipoca pra frente, pipoca pra trás / No ploc, ploc, ploc, todo mundo agora vai!!! / Ploc, ploc, ploc, ploc, ploc, ploc / Ploc, ploc, ploc, ploc, ploc, plá / Ploc, ploc, ploc, ploc, ploc, ploc, / Ploc, ploc, ploc, ploc, ploc, plá / Quão bom e quão maravilhoso é / Que os irmãos vivam em união / A brincadeira da pipoca vai continuar / Vai ser um ploc, ploc, ploc, ploc sem parar / E quem pular sozinho, não vai estourar / Mas se me der a mão, vamos juntos pipocar / Pipoca pra lá, pipoca pra cá / A turma da pipoca preparada já está / Pipoca pra frente, pipoca pra trás / No ploc, ploc, ploc, todo mundo agora vai!!! / Ploc, ploc, ploc, ploc, ploc, ploc / Ploc, ploc, ploc, ploc, ploc, plá / Ploc, ploc, ploc, ploc, ploc, / Ploc, ploc, ploc, ploc, ploc, plá / Quão bom e quão maravilhoso é / Que os irmãos vivam em união (“Ploc, ploc”, **Josias Teixeira / Júnior Maciel, por Aline Barros, 2014**).

Vamos brincar, tirar o pé do chão(é!) / Vamos brincar, tirar o pé do chão / Já começou a nossa brincadeira / É pique, pique alto / É pique, pique alto / Se tocar o pé no chão, cuidado! / É pique, pique alto / É pique alto / Você tem que escolher um lugar(é!) / Bem longe e no alto pra ninguém te pegar / Depois de um tempo tem que trocar(vai!) / Correr pra outro canto, tem que se ligar / Se bobear, vão te pegar / Corre, corre, muda de lugar / Tem que fugir! Tem que pegar! / Vamos brincar! / Já começou a nossa brincadeira / É pique, pique alto / É pique, pique alto / Se tocar o pé no chão, cuidado! / É pique, pique alto / É pique alto / Não pode muito tempo esperar(não!) / Se fugir correndo, consegue escapar / Você tem que sair do lugar(sai!) / Se não o pegador é quem vai ganhar (“Pique alto”, Vanessa Alves / Ary Dias Sperling / Leonardo Reed Sperling, por Xuxa, 2007)

Nas três canções, verificamos, através das partes em destaque, a ação do locutor tematizando o seu próprio dizer. Trata-se de uma realidade em que o enunciador faz referência à própria enunciação, particularmente, à cenografia ou cena construída textualmente a qual compreende uma brincadeira. Configuram-se, dessa forma, as três canções como metacanções.

A função da metadiscursividade nos casos referidos é construir uma identidade lúdica da enunciação, apresentando a canção de modo ainda mais articulado com o universo lúdico infantil, ou seja, como uma brincadeira. Desse modo, o enunciador direciona os efeitos de sentido que se quer instaurar, define a função a que destina a canção e ainda ofusca a cena genérica, canção.

Ao ser apresentada como uma brincadeira, a enunciação, impreterivelmente, busca se associar ao conjunto das brincadeiras cantadas culturalmente conhecidas pelo público infantil, como as cantigas de roda e os jogos de mãos. Nesse sentido, entendemos que o enunciador está legitimando condições enunciativas que extrapolam os limites do próprio discurso a partir do qual enuncia, o discurso literomusical. Essas condições apontam para um discurso ainda mais amplo no qual o discurso literomusical é contemplado. Aludem, na verdade, ao discurso lúdico para crianças, visto que se referem não a elementos próprios do discurso literomusical (gênero canção, instrumentos musicais, intérprete etc.), mas à brincadeira, atividade que perpassa as práticas discursivas lúdicas destinadas ao público infantil.

Ao denominar a enunciação como uma brincadeira, o locutor, ao mesmo tempo, demonstra consciência acerca do seu próprio discurso, valida esse discurso como sendo aquele que é legítimo para o público infantil e procura estabelecer ancoragem no repertório cultural lúdico das crianças,

buscando garantir, assim, a adesão do público referido. Além disso, atesta que a cenografia, além de ser construída/mostrada textualmente, também pode ser dita.

Segundo Brougère (1998), o jogo pressupõe uma metacomunicação que o identifica como tal. Essa comunicação específica pode ser verbal ou não-verbal, implícita ou explícita. Vai do uso de um determinado tempo condicional lúdico (“era uma vez...”, “eu era um gato...” etc.) ao simples gesto de estender um brinquedo.

Julgamos, assim, que a metadiscursividade que aparece, por exemplo, nessas canções constitui-se, no âmbito do discurso lúdico, em uma espécie de metacomunicação verbal explícita que denota: isto é um jogo, é uma brincadeira. Portanto, aquilo que é dito na enunciação deve ser compreendido a partir de uma perspectiva diferente daquelas que orientam as situações utilitárias do cotidiano.

As canções que trazem um metadiscorso que as classifica como brincadeiras apresentam, geralmente, essa identificação já no próprio título, o que favorece, desde início, a criação de uma expectativa lúdica em torno daquilo a que a canção se propõe. Alguns títulos são mais explícitos na revelação da brincadeira, como “Ciranda”⁴⁹ e “O que é o que é?”⁵⁰, que compõem a obra da Palavra, “Pula-pula”⁵¹ e “Dança do pinguim”⁵², presentes no repertório de Aline Barros e “Pique-alto”⁵³ e “Pararaparati”⁵⁴, interpretadas por Xuxa. Outros títulos, como “Pulguinha” e “Ploc, ploc”, por

49. “Deixa de manhã de noite, de dia / Toda criança diz que tudo é seu / Ei menino Ei menina / Larga disso lagartixa / Que nessa ciranda o mundo inteiro é meu é seu é meu é seu / Como uma vez tinha um tatu bolinha / Mas outra vez nasceu um monte de irmãos / Mais o amigo, mais a prima, o colega, a vizinha / E nessa ciranda tatu bolinha virou bolão, balão, bolão, balão” (“Ciranda”, Sandra Peres / Zé Tatit, por Palavra Cantada, 1996).

50. “O que é o que? Não desgruda do seu pé, / cresce, engorda e estica. Vou te dar mais uma dica. / Não tem cheiro, nem sabor. Não tem peso, nem valor. / Não tem brilho, mas se vê. Não consegue se esconder. / caminhando pelo chão anda sem lhe dar a mão. / E na sua brincadeira é super companheira.
o que é o que é? Se parece com você. / Tem até um gesto igual, mas é bidimensional. / Se você ainda não descobriu. / Eu garanto que você já viu / E agora o que eu vou dizer / com certeza vai esclarecer. / Só na luz é que ela dança. / dança rumba, dança samba. / dança o que você dançar, / só você é o seu par. / O que é o que é?” (“O que é o que é?”, Paulo Tatit / Edith Derdyk, por Palavra Cantada, 2005).

51. “Na, na... / Hoje é dia de brincar, / Pular, dançar e cantar / Vai ter festa no parquinho / Com pipoca e guaraná, / Pode aparecer a festa já vai começar / Vem brincar de pula-pula / Com a nossa turma. / Pula, pula, pula, Vem pra nossa turma! / Pula, pula, pula, Com Jesus é mais legal! / Pula, pula, pula, Vem brincar de pula! / Pula, pula, pula, Vem pra nossa turma! / Na, na, na, na... He, he, he! / De cabeça para baixo na montanha-russa, / Dá um frio na barriga, / Curto a cada instante, / Gira-gira sem parar, / Com Deus, eu sou gigante, / Vem brincar de pula-pula / Com a nossa turma” (“Pula-pula”, Silas Júnior, por Aline Barros, 2005)

52. “É assim, assim / Essa é a alegria do Senhor / Dentro de mim / É assim, assim / Eu vou te ensinar / Como é a dança do pinguim / Sabe o que inventaram agora? / Eu sei! / Tá rolando o maior buchicho! / Eu já ouvi! / Olha que esse papo é da hora! / Festa de esquimó só rola isso! / Arrasto o pezinho, quase levantando voo / Batendo as asinhas, nesse balanço é que eu vou / Esquerda e direita / Assim, assim, / Pra lá e pra cá / Olha, que maneiro! / Ninguém vai querer parar!” (“Dança do pinguim”, Solange César / Davidson, por Aline Barros, 2005).

53. “Vamos brincar, tirar o pé do chão (Ê!) / Vamos brincar, tirar o pé do chão / Já começou a nossa brincadeira / É pique, pique alto / É pique, pique alto / Se tocar o pé no chão, cuidado! / É pique, pique alto / É pique alto / Você tem que escolher um lugar (Ê!) / Bem longe e no alto pra ninguém te pegar / Depois de um tempo tem que trocar (Vai!) / Correr pra outro canto, tem que se ligar / Se bohear, vão te pegar / Corre, corre, muda de lugar / Tem que fugir! Tem que pegar! Vamos brincar! / Já começou a nossa brincadeira / É pique, pique alto / É pique, pique alto / Se tocar o pé no chão, cuidado! / É pique, pique alto / É pique alto / Não pode muito tempo esperar (Não!) / Se fugir correndo, consegue escapar / Você tem que sair do lugar (Sai!) / Senão o pegador é quem vai ganhar” (“Pique Alto”, Vanessa Alves / Ary Dias Sperling / Leonardo Reed Sperling, por Xuxa, 2007).

54. “Parara / Paratiparara / Paratiparara / Paratiparara / Perere / Peretiperere / Peretiperere / Peretiperere / Piriri / Piriritipiriri / Piriritipiriri / Piriritipiriri ri / Pororo / Porotipororo / Porotipororo / Porotipororo / Pururu / Purutipururu / Purutipururu / Purutipururu ru ru / Vou te ensinar uma brincadeira, e essa vai pegar (Paratiparara) / Junte a mão direita com a mão esquerda / E desse jeito a gente vai brincar / Chama a galera, que a festa já vai começar (Paratiparara) / Uma vogal pra cada verso / Vai ser um sucesso / É chama todo mundo pra cantar” (“Paratiparara”, Vanessa Alves / Pe Lu, por Xuxa, 2013)

exemplo, revelam pouco ou nada sobre as canções configurarem-se ou não em brincadeiras.

A seguir, mostramos uma outra identidade da canção construída por meio da metadiscursividade.

6.4.2 Metadiscursividade e cenografia narrativa

Na canção para crianças, a metacanção tematiza a enunciação apresentando-a também a partir de uma outra estrutura própria da cultura lúdica infantil, a narrativa. As canções abaixo exemplificam essa ocorrência.

*Acordei com o pé esquerdo / Calcei meu pé de pato / Chutei o pé da cama / Botei o pé na estrada / Deu um pé de vento / Caiu um pé-d'água / Enfiei o pé na lama / Perdi o pé de apoio / Agarrei num pé de plante / Despenquei com pé descalço / Tomei pé da situação / Tava tudo em pé de guerra/ Tudo em pé de guerra / Pé com pé, pé com pé, pé com pé / Pé contra pé / Não me leve ao pé da letra / Essa história não tem pé nem cabeça / Vou dar no pé/ Pé quente / Pé ante pé/ Pé rapado / Samba no pé/ Pé na roda / Não dá mais pé/ Pé chato / Pegar no pé/ Pé de anjo / Beijar o pé/ Pé de meia / Meter o pé/ Pé-de-moleque / Passar o pé/ Pé de pato / Ponta do pé/ pé de chinelo / Bicho de pé/ Pé de gente / Fincar o pé/ Pé de guerra / De orelha em pé/ Pé atrás / Pé contra pé/ Pé fora / A pé/ Pé frio / Rodapé/ Pé (“Pé com pé”, **Sandra Peres / Paulo Tatit, por Palavra Cantada, 2005**).*

*Preste atenção que eu vou contar / A história de uma menininha / Seus cabelos enroladinhos / Seus olhinhos tão pequenininhos / Que sorriso doce, que beleza! / Ela é uma princesa, cheirinho de flor, / É feita de amor, lindinha, / Perfeitinha, ooh! / Ela gosta de música! Solta o som, / Solta o som! / Dança, dança, dança / Maria dança e te convida pra dançar! / Pula, pula, pula / Maria pula e te convida pra pular! / Roda, roda, roda / Maria roda e te convida pra rodar! / Canta, canta, canta / Maria canta e te convida pra cantar! / Maria dança, Maria pula, / Maria roda e te convida pra rodar! / Maria canta, Maria brinca, / Brinca e te convida pra brincar! / Maria canta, canta, canta / Maria brinca, brinca, brinca / Maria corre, pula, corre Maria! / 1,2,3 E vai! / Dança, dança, dança, dança, dança / Ooooooooooooooooooh! / Pula, pula, pula, pula, pula / Ooooooooooooooooooh! / Maria canta, Maria dança! / Vai Maria! (“Maria dança”, **Gislaine / Mylena, por Aline Barros, 2014**).*

Cinco patinhos foram passear / Além das montanhas / Para brincar / A mamãe gritou: Quá, quá, quá, quá / Mas só quatro patinhos voltaram de lá. / Quatro patinhos foram passear / Além das montanhas / Para brincar / A mamãe gritou: Quá, quá, quá, quá / Mas só três patinhos voltaram de lá. / Três patinhos foram passear / Além das montanhas / Para brincar / A mamãe gritou: Quá, quá, quá, quá / Mas só dois patinhos voltaram de lá. / Dois patinhos foram passear / Além das montanhas / Para brincar / A mamãe gritou: Quá, quá, quá, quá / Mas só um patinho voltou de lá. / Um patinho foi passear / Além das montanhas / Para brincar / A mamãe gritou: Quá, quá, quá, quá / Mas nenhum patinho voltou de lá. / "Puxa, a mamãe patinha ficou tão triste naquele dia / Aonde será que estavam os seus filhotinhos? / Mas essa história vai ter / Um final feliz, sabe por quê?" / A mamãe patinha foi procurar / Além das montanhas / Na beira do mar / A mamãe gritou: Quá, quá, quá, quá / E os cinco patinhos voltaram de lá. (“Cinco patinhos”, Cook Murray James / Fatt Jeffrey / Field Anthony Donald / Page Gregory John. Versão: Vanessa Alves, por Xuxa, 2000).

Por meio dos trechos grifados, podemos observar que o locutor trata de identificar as canções enquanto narrativas. Desse modo, assim como as três canções anteriores, a tematização não é acerca do discurso literomusical de modo geral ou do gênero canção, mas sobre a cena construída textualmente. O locutor faz questão de apresentar a enunciação recorrendo a uma estrutura da cultura lúdica infantil a fim de mostrar-se adequada e atrativa para o público alvo. Ao fazer essa apresentação, o locutor constrói para si a imagem de um contador de história, enquanto que para o interlocutor, atribui a imagem de ouvinte. Sendo o contador, o locutor mostra-se, portanto, como aquele que detém sabedoria, experiência, domínio sobre a linguagem, capacidade de entreter o público etc.. Já ao ouvinte cabe o papel de estar atento, de se divertir, de aprender e, posteriormente, até ser ele próprio o contador de história.

Não se trata de narrativas quaisquer. Uma compreende uma “história sem pé nem cabeça” que aponta para o imaginário, para o ilógico e que reúne expressões que propiciam uma brincadeira não só com a linguagem, mas também com o corpo, focando o movimento com os pés. Outra é “a história de uma menininha” (“ela é uma princesa”) que tem como protagonista uma personagem com a qual o público se identifica, por ser uma criança, particularmente, uma menina, e a qual está associada a um universo fantástico, de princesa. Além disso, o seu nome é muito popular, Maria, o que pode aumentar ainda mais o nível de empatia entre as meninas que têm o

mesmo nome. Para além dessa identidade feminina, a personagem é uma criança que não apenas “dança”, “pula”, “roda”, “canta” e “brinca” mas também “te convida” para executar todas essas atividades com ela, as quais são realizadas a partir da canção, ou seja, esta canção acaba por se configurar também como uma canção de brincar. E “Cinco patinhos” configura-se como uma narrativa que tem na personificação de animais sua marca. Os patinhos, nessa história, assumem características que apontam para uma identidade infantil: brincam, passeiam, distraem-se, (não) escutam o chamado da mãe, requerem cuidados maternos, são referidos através de diminutivos (“patinhos”, “filhotinhos”) etc. Por outro lado, há também uma identificação com outras narrativas que, da mesma forma, lançam mão da personificação de animais: fábulas, desenhos animados, brincadeiras de imitação etc.

“Pé com pé”, “Maria dança” e “Cinco patinhos” são apresentadas como histórias para crianças, construindo, assim, um espaço lúdico específico que lança âncoras na cultura lúdica infantil. Desse modo, o fenômeno da metadiscursividade corrobora para que a canção para crianças seja configurada como um discurso que se destina para crianças e que visa ao prazer desse público.

Agora, após a apresentação da metadiscursividade como um elemento que caracteriza canções para crianças como narrativas, passamos a outra função da metadiscursividade na configuração desse discurso.

6.4.3 Metadiscursividade e expressão de alegria

A metadiscursividade contribui também para essa caracterização do discurso literomusical quando, mesmo sem referir-se diretamente à brincadeira, à narrativa ou à outra estrutura lúdica, oferece esse discurso como um meio tanto para expressar alegria, entusiasmo por parte das crianças, quanto para proporcionar essas sensações ao público. Para isso, costuma-se tematizar ritmos/gêneros musicais que suscitam coreografias bem marcadas, as quais também, geralmente, aparecem descritas na canção, convidando o público a executá-las. Consideremos as canções abaixo.

Se cê se sente triste / E tá sozinha / Tecele, tecele “canção” / Que você vai ouvir / Essa marchinha / Pepe, Pepe, meu cão / Se cê se sente triste / E está sozinha / Tecele, tecele canção / Que você vai ouvir / Essa marchinha / Pepe, Pepe, meu cão / Pepe papa / Pepe bebe / Pepe tem pelo de algodão / Pepe late / Pepe pula / Pepe acaba com a solidão (“Pepe, meu cão”, **Sandra Peres / Luiz Tatit, por Palavra Cantada, 2009**).

Festinha de criança pode tudo que rolar / É só ligar o som pra galerinha se agitar / Cai tudo no tapete cai pipoca e guaraná / É só rolar um funk que a ordem é balançar / Balançando de ladinho / Da um toque no DJ / Faz um giro no pezinho / Esse rap eu já sei / Quem disse que não pode / Misturar funk, rap com charme no mesmo acorde / Quem disse que não pode /

Misturar bolo, bala, chiclete e um bom hot dog (“Festinha de criança”, **Solange César / Beno César, por Aline Barros, 1999**)

Vou cantar ao som dessa batida / Que mexe com a gente / Vem dançar gostoso nesse som / Que é tão envolvente / É o frevo, é o funk / É o funk, é o frevo / É o frevo, é o funk / É o funk do frevo / Esse funk chegou diferente / O DJ vai botar pra quebrar / Funk com passo de frevo / É lá do Nordeste / Vamos liberar / Sobe e desce baixinho com tudo / No passinho, geral vai gritar / Jogue o corpo de um lado pro outro / É o funk do frevo / "Simbora" zoar / Dança comigo / Dança comigo / Em cima / Embaixo / Com a mão no umbigo / Passinho / Só pra baixinho (“É o Frevo, É o Funk”, **Vanessa Alves / Tadeu Santiago, por Xuxa, 2013**)

“Pepe, meu cão” oferece a própria canção “Pepe, meu cão”, que é uma marchinha, como uma solução para acabar com a tristeza e a solidão. Já em “Festinha de criança” tem-se a referência ao funk e ao rap como gêneros musicais que podem aparecer interagindo no mesmo acorde e isso é feito na própria canção. Além disso, a execução desses ritmos ocorre numa cena que simula uma festinha de criança e através deles “a galerinha se agita e balança”. A canção “É o frevo, é o funk”, por sua vez, tematiza os gêneros apontados no título, apresentando-os compondo uma mesma “batida” (“É o funk do frevo”) e como instigantes e envolventes, levando o público a “quebrar”, “gritar”, “zoar” e a dançar.

A partir das reflexões apresentadas, podemos concluir que o Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças vale-se da metadiscursividade como um recurso capaz de caracterizar esse discurso como um discurso lúdico infantil. Isso se dá através de investimento discursivo lúdico infantil, ou seja, da designação de canções como brincadeiras e narrativas, componentes do universo lúdico infantil. Não contemplamos, todavia, qualquer fenômeno metadiscursivo que pudesse ser reconhecido apenas como infantil.

Na sequência, lançaremos o olhar sobre o fenômeno da intertextualidade, buscando observar as contribuições que esse recurso pode também trazer para essa caracterização.

6.5 Intertextualidade

Compreendendo que as relações entre textos consistem em estratégias de escrita deliberada (PIÈGAY-GROS, 1996), buscamos aqui analisar como a intertextualidade contribui para constituir o Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças enquanto uma prática discursiva lúdica infantil.

A partir de uma adaptação da proposta das relações intertextuais apresentada por Piègay-Gros (1996), Costa (2012) propõe uma nova classificação para os tipos dessas relações, as quais passam a ser categorizadas em “relações de co-presença”, que ocorrem entre dois ou mais textos, sendo possível perceber a presença de fragmentos de textos anteriores; e em “relações de retextualização”, relações através das quais um texto sofre total ou parcial transformação para consubstanciar-se em outro.

6.5.1 Intertextualidade e repertório cultural lúdico infantil

Segundo o que pudemos constatar, as canções para crianças estabelecem relações intertextuais tanto de co-presença quanto de retextualização. Essa prática é bastante comum e ocorre, principalmente, através da relação com textos que compõem o repertório cultural lúdico infantil, como as cantigas de roda, as cantigas que guiam jogos de mãos, os contos de fadas etc.

A despeito do fato de que o ouvinte ou leitor não precisa reconhecer o fenômeno da intertextualidade para que ele exista, verifica-se, na canção para crianças, uma tendência em recorrer a intertextos facilmente reconhecíveis para o público infantil, ou seja, textos compartilhados culturalmente pelas crianças. Isso além de favorecer a compreensão por partes dos pequenos também garante que eles venham a aderir, por empatia, ao que está sendo dito, uma vez que as crianças serão capazes de reconhecer sua cultura lúdica na canção.

A relação que as canções para crianças mantêm com esses textos do repertório lúdico infantil não funciona como um recurso à autoridade ou para atestar veracidade sobre algum fato, antes o que se observa é a tentativa de, através da intertextualidade, integrar essas canções ao universo lúdico das crianças, de modo que o público infantil perceba, nessas canções, estruturas e conteúdos culturalmente compartilhados voltados ao prazer e se estabeleça o efeito de familiaridade com os interlocutores e, assim, possa alcançar-lhes a adesão.

Tomemos agora algumas canções a fim de observamos como se dá, de fato, essas relações intertextuais no âmbito da canção para crianças. Começamos pela canção “Dona formiga”, da Aline Barros, que tem traz um intertexto plural, destacando-se a cantiga popular “A barata diz que tem”.

A formiguinha me contou que um vestido ela tem / É verdade, é verdade / Ela comprou no armazém, / Hahahaha, hihihihhi / A dona formiga não mente pra mim! / A formiguinha me contou que um sapato ela ganhou / É verdade, é verdade / A centopeia que dou, / Hahahaha, hihihihhi / A dona formiga não mente pra mim! / A formiguinha me contou que ela tem laço no cabelo / Está sempre arrumadinha / Quando olha no espelho, / Hahahaha, hihihihhi / A dona formiga não mente pra mim! / A formiguinha me contou que ela tem um violão / É verdade, é verdade / Ele faz blimblim, blomblom, / Hahahaha, hihihihhi A dona formiga não mente pra mim! / A formiguinha me contou que ela tem uma bicicleta / Ela anda de rodinha / E ainda brinca de boneca, / Hahahaha, hihihihhi / A dona formiga não mente pra mim! / A formiguinha me contou que ela toca a percussão / Tem pandeiro, tem chocalho / Ela faz um barulhão, / Tátátátá, tutututum, tátátátátututututum! / A formiguinha me contou que ela mora num jardim / Com flores bem coloridinhas / E verdinho é o capim, / Hahahaha, hihihihhi, / A dona formiga não mente pra mim! / A formiguinha me contou que ela gosta de cantar / Dia e noite, noite e dia / Ela canta sem parar / Aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaah! / Ela gosta de aventura, ela gosta de ação / Faz caminhada todo dia / E não tem preguiça não! / Tátátátá, tumtumptumtum, tátátátátumtumptumtumptum! / Oh! Que mistério glorioso! / Uma formiguinha ensinando o preguiçoso! / Oh formiguinha você não para nunca né! / Tátátátá, tumtumptumtum, tátátátátumtumptumtumptum! (“Dona Formiga”, Gislaine / Mylena, por Aline Barros, 2014).

A Barata diz que tem sete saias de filó / É mentira da barata, ela tem é uma só / Ra, ra, ra, ro ró, ela tem é uma só! / A Barata diz que tem um sapato de veludo / É mentira da barata, o pé dela é peludo / Ah ra ra, Iu ru ru, o pé dela é peludo! / A Barata diz que tem uma cama de marfim / É mentira da barata, ela tem é de capim / Ah ra ra, rim rim rim, ela tem é de capim /

*A Barata diz que tem um anel de formatura / É mentira da barata, ela tem é casca dura / Ah ra ra , iu ru ru, ela tem é casca dura / A Barata diz que tem o cabelo cacheado / É mentira da barata, ela tem coco raspado / Ah ra ra, ia ro ró, ela tem coco raspado (“A barata diz que tem”, **Domínio público**).*

A relação intertextual que se dá entre esses dois textos compreende uma retextualização, pois a canção “Dona formiga” configura-se a partir da transformação de um outro texto, a cantiga “A barata diz que tem”. Existe, portanto, uma relação íntima e integral entre esses dois textos, resultando numa espécie de imitação, mas, segundo Maingueneau (2005), falar de imitação em casos como esse é muito vago. Faz-se necessário verificar em que sentido se dá essa imitação: se através de captação, quando se imita um texto assumindo a mesma direção que ele ou se através de subversão, quando o texto imitado é desqualificado por aquele que imita.

No que se refere aos textos em questão, vemos que a canção “Dona formiga” vale-se, principalmente, da estrutura da canção “A barata diz que tem”. E, enquanto esse último tematiza a mentira, aquele se detém na verdade. No entanto, sabe-se que essa tematização é apenas uma questão de foco, visto que ao se tratar da verdade trata-se também da mentira e vice-versa. Portanto, poderíamos dizer que os dois textos se desenvolvem em torno da oposição verdade/mentira. Contudo, enquanto no texto fonte a mentira sofre desmascaramento e é ridicularizada, na canção “Dona formiga” constata-se a verdade e alegra-se com isso. Desse modo, a canção interpretada por Aline Barros nem mantém, com a canção “A barata diz que tem”, uma relação de captação, pois assume orientação diferente daquela apresentada pelo intertexto, nem de subversão, uma vez que o texto que imita não visa à desqualificação do texto imitado. Antes o que se observa são abordagens diferentes sobre o mesmo tema (verdade/mentira), mas não contrárias, o que atestaria a subversão.

Desse modo, julgamos que a imitação, além de se dar por captação ou subversão, pode ocorrer também por distinção, quando se imita não tomando o mesmo posicionamento do texto imitado ou buscando depreciá-lo, mas seguindo uma direção distinta daquela apresentada pelo intertexto.

Dando continuidade à análise, observam-se ainda algumas diferenças significativas entre os dois textos. Enquanto no texto fonte, tem-se como personagem “a barata”, no texto que imita tem-se a “dona formiga” ou “formiguinha”. Houve, portanto, a substituição de um inseto que, comumente, é visto como asqueroso e repulsivo por outro que popularmente está associado ao trabalho e à organização, ou seja, marcas positivas supostamente incorporadas por aqueles que dizem a verdade, como é o caso da personagem “formiguinha”. E essa associação entre a formiga e o trabalho pode ser observada explicitamente nas duas últimas estrofes da canção “Dona formiga”.

Além da relação intertextual com a cantiga “A barata diz que tem”, verifica-se também a relação com dois outros textos: a canção de domínio público “A formiguinha”⁵⁵ e a fábula “A cigarra e as formigas”⁵⁶, cuja autoria é atribuída a Esopo. Com o texto “A formiguinha” ocorre uma relação de co-presença, pois há uma citação direta na última estrofe que corrobora com a imagem valorizada que se busca passar da formiga, trabalhadora. Já a intertextualidade com a fábula se dá maneira indireta, através apenas de uma alusão na antepenúltima estrofe: “A formiguinha me contou que ela gosta de cantar / Dia e noite, noite e dia / Ela canta sem parar / Aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaah!”. Esse trecho retoma implícita e subversivamente a fábula segundo a qual apenas a cigarra gosta de cantar e o faz constantemente, enquanto as formigas só levam tempo em trabalhar e ainda criticam a cigarra pelo seu modo de vida. A canção mostra, com isso, que o trabalho não é o avesso da diversão / do canto e que um não impossibilita o outro.

De modo distinto, subversivo ou captativo, explícito ou implícito, o que se observa nas relações que a canção “Dona formiga” mantém com os intertextos é que se recorreu, em benefício próprio, buscando conseguir a adesão do público infantil, a textos que participam do repertório lúdico infantil e que tendem a ser facilmente identificados pelas crianças.

Na canção “Vem dançar com a gente”, cantada pela Palavra Cantada e em “Pula corda”, interpretada por Xuxa, cujas letras aparecem a seguir, nota-se também essa tendência de recorrer a textos da cultura lúdica infantil.

*Vem, vem / Vem dançar com a gente / Vem, vem / Vem dançar com a gente /
Aqui na nossa terra todo mundo é diferente / Vem, vem / Vem dançar com a
gente / Vem, vem / Vem dançar conosco / Aqui na nossa turma todo mundo bate
o osso / Vem, vem / Vem dançar com a gente / Vem, vem / Vem dançar comigo /
Aqui na nossa casa todo mundo é seu amigo / Vem, vem Vem dançar com a gente
/ Vem, vem / Vem que é brincadeira / Aqui na nossa escola todo mundo é uma
caveira / Ah ah ah ah / Uh uh uh uh / Uuuuuuuuuuh / E agora atenção! / Vamos
formar a grande roda / Da dança das caveiras. / No nosso mundo tem / Muita*

55. A formiguinha corta folha e carrega, / Quando uma deixa a outra leva. (bis) / Vejam que mistério glorioso: / Uma formiguinha ensinando ao preguiçoso. / Vejam que mistério glorioso: / Uma formiguinha ensinando ao preguiçoso. / Deus não quer preguiçoso em sua obra. / Deus não quer preguiçoso em sua obra. / Deus não quer preguiçoso em sua obra / Porque, senão, o tempo sobra. (bis)

56. Num belo dia de inverno as formigas estavam tendo o maior trabalho para secar suas reservas de comida. Depois de uma chuvarada, os grãos tinham ficado molhados. De repente aparece uma cigarra:
- Por favor, formiguinhas, me deem um pouco de comida!

As formigas pararam de trabalhar, coisa que era contra seus princípios, e perguntaram:
-Mas por quê? O que você fez durante o verão? Por acaso não se lembrou de guardar comida para o inverno?
Falou a cigarra:

-Para falar a verdade, não tive tempo. Passei o verão todo cantando!
Falaram as formigas:

-Bom... Se você passou o verão todo cantando, que tal passar o inverno dançando? E voltaram para o trabalho dando risadas.

*caveirinha que dança assim / Vamos sacudir o esqueleto! / E tem outra caveirinha que dança assim... / E tem uma caveirinha que dança assim... / Muito bem, muito bem, muito bem, bem, bem / Dançou bonito, dançou gostoso / Você entendeu a brincadeira / Então levanta da cadeira / Vê se não marca bobeira / Essa é a dança das caveiras / Então vem, vem, vem / Vem dançar com a gente, vem, vem, vem / Vem que é divertido / Aqui no nosso mundo já está tudo decidido / Vem, vem, vem, vem / Vem que é brincadeira / Aqui na nossa escola todo mundo é uma caveira / Ah ah ah ah / Uh uh uh uh / Uuuuuuuuuuh (“Vem dançar com a gente”, **Paulo Tatit, por Palavra Catada, 2012**).*

*Quando o relógio bate a uma / Todas as caveiras saem da tumba / Tumbalacatumba tumba ta / Tumbalacatumba tumba ta / Quando o relógio bate as duas / Todas as caveiras saem pras ruas / Tumbalacatumba tumba ta / Tumbalacatumba tumba ta / Quando o relógio bate as três / Todas as caveiras jogam xadrez / Tumbalacatumba tumba ta / Tumbalacatumba tumba ta / Quando o relógio bate as quatro / Todas as caveiras tiram retrato / Tumbalacatumba tumba ta / Tumbalacatumba tumba ta / Quando o relógio bate as cinco / Todas as caveiras apertam os cintos / Tumbalacatumba tumba ta / Tumbalacatumba tumba ta / Quando o relógio bate as seis / Todas as caveiras imitam chinês / Tumbalacatumba tumba ta / Tumbalacatumba tumba ta / Quando o relógio bate as sete / Todas as caveiras mascam chicletes / Tumbalacatumba tumba ta / Tumbalacatumba tumba ta / Quando o relógio bate as oito / Todas as caveiras comem biscoito / Tumbalacatumba tumba ta / Tumbalacatumba tumba ta / Quando o relógio bate as nove / Todas as caveiras dançam Rock / Tumbalacatumba tumba ta / Tumbalacatumba tumba ta / Quando o relógio bate as dez / Todas as caveiras lavam os pés / Tumbalacatumba tumba ta / Tumbalacatumba tumba ta / Quando o relógio bate as onze / Todas as caveiras andam de bonde / Tumbalacatumba tumba ta / Tumbalacatumba tumba ta / Quando o relógio bate as doze / Todas as caveiras fazem pose / Tumbalacatumba tumba ta / Tumbalacatumba tumba ta / Quando o relógio bate a uma / Todas as caveiras voltam pras tumbas / Tumbalacatumba tumba ta / Tumbalacatumba tumba ta (“A Dança das caveiras”, **Domínio público**).*

Na canção “Vem dançar com a gente”, percebemos uma referência à canção “Dança das caveiras”, de domínio público e já gravada por alguns artistas, como Xuxa e Bia Bedran. Na “Dança das caveiras”, à medida que as horas mudam a cada estrofe, as caveiras executam uma ação diferente e a ideia é que os ouvintes reproduzam essa sequência de gestos em consonância

com a canção. A brincadeira, portanto, consiste em assumir o papel de caveiras e imitá-las ou dançar como elas, e o título aponta justamente para os movimentos que as caveiras fazem durante a canção, os quais se configuram como uma coreografia ou brincadeira corporal.

Por sua vez, a canção “Vem dançar com a gente”, que faz referência à anterior, também tem no título a palavra “dança” e implicitamente também remete a “caveiras”, uma vez que o termo “a gente” designa aqueles que vivem numa terra “onde todo mundo é diferente”, “onde todo mundo bate o osso”, enfim, “onde todo mundo é uma caveira”. O barulho que emitem (“Ah ah ah ah/Uh uh uh uh/Uuuuuuuuuuh”) também aponta para essa identidade.

No entanto, é na parte grifada dos trechos “Vamos formar a grande roda / Da dança das caveiras.” e “Essa é a dança das caveiras” que se percebe uma referência mais direta ao intertexto, pois há uma remissão ao título. A “grande roda” aí indica para o público a maneira como deve se organizar no espaço a fim de poder dançar, ou seja, fazer aquilo para o qual foram convidados (“Vem dançar com agente”), mas também aponta para as próprias brincadeiras de roda assim como para a coreografia das quadrilhas, dança popular nordestina comum durante as festas juninas.

Dispostos, então, em roda, é hora de começarem a dança das caveiras. Nesse momento, o locutor apresenta maneiras diversas de dançar (“O nosso mundo tem / Muita caveirinha que dança assim/ Vamos sacudir o esqueleto! / E tem outra caveirinha que dança assim.../E tem uma caveirinha que dança assim...”), sugerindo que o público as reproduza. Nesse sentido, “Vem dançar com a gente” aproxima-se ainda mais de “Dança das caveiras”, estabelecendo-se, assim, uma relação intertextual ainda mais íntima, mas não podemos afirmar que se trata de uma retextualização, pois não houve a manutenção da estrutura do texto fonte. Assim, embora haja grande proximidade entre os dois textos, os indícios textuais só nos autorizam a falar em referência, a qual se estabelece justamente em relação com um texto participante da cultura lúdica infantil. Todavia, o não reconhecimento desse intertexto não causa prejuízo à compreensão global da canção. Por outro lado, aqueles interlocutores que detêm essa informação não estranharão, por exemplo, a temática das caveiras, a imitação de esqueletos e se sentirão mais à vontade em participar da brincadeira, uma vez que ela, de certa forma, lhe é familiar.

Em relação à canção “Pula Corda”, vemos claramente a inserção de um texto em outro, configurando uma relação de copresença do tipo citação.

*De todas as brincadeiras que eu gosto, a melhor é pular corda / (É pular corda) (2x) / Faz bem à saúde / Movimenta o corpo / De todas as brincadeiras que eu gosto, a melhor é pular corda / De todas as brincadeiras que eu gosto, a melhor é pular corda / (É pular corda) (2x) / É o maior barato / Treme o coração / De todos os esportes que eu faço, o melhor é pular corda / (É pular corda) / Um homem bateu em minha porta / E eu abri / Senhoras e senhores, ponham a mão no chão / Senhoras e senhores, pulem de um pé só / Senhoras e senhores, deem uma rodadinha / E vá pro olho da rua / Pula, pula, pula, pula, pula, pula sem parar (2x) / (É pular corda) (“Pula corda”, **Chico Roque / Ed Wilson, por Xuxa, 2007**).*

*Um homem bateu em minha porta / E eu abri / Senhoras e senhores, ponham a mão no chão / Senhoras e senhores, pulem de um pé só / Senhoras e senhores, deem uma rodadinha / E vá pro olho da rua (“Um homem bateu em minha porta”, **Domínio público**)*

Na canção “Pula corda”, assim como nas demais já analisadas acima, não há marcas tipográficas que sinalizem o intertexto, pois o gênero canção não apresenta coerções nesse sentido. Além disso, outra justificativa seria o fato de que o texto citado é de domínio popular, não sendo possível, portanto, apresentar autoria, dispensando apresentações.

O intertexto “Um homem bateu em minha porta” aparece na canção “Pula corda” com a função de ilustrar o que é dito nas duas primeiras estrofes desta última, quando o locutor fala sobre sua brincadeira favorita, pular corda. O texto citado, na verdade, é um daqueles que as crianças costumam cantar ao brincarem de pular corda. Ao cantar essa canção, portanto, o enunciador de “Pula corda” não só quer demonstrar que gosta e sabe brincar de pular corda como, particularmente, quer conseguir a adesão do público ao universo lúdico construído na canção através da identificação com esse enunciador que apresenta o ethos de criança brincante.

Assim como as canções para crianças apresentadas nesta sessão sobre o fenômeno da intertextualidade, há diversas outras em que se tomam textos

da cultura lúdica infantil como intertexto, por exemplo: “Criança não trabalha”⁵⁷, que cita um trecho da canção “1, 2, feijão com arroz”; “Papagaio Reginaldo”⁵⁸, também interpretada por Palavra Cantada, que configura-se a partir da canção “A árvore da montanha”; “Balança a casinha”⁵⁹ e “Não atire o pau no gato”⁶⁰, interpretadas por Aline Barros, que se relacionam, respectivamente, com o conto “Os três porquinhos” e a canção “Atirei o pau no gato”; “Pedra, papel, tesoura”⁶¹ e “Soco, bate, vira”⁶², cantadas por Xuxa, que estabelecem intertextualidade com textos de mesmo título que acompanham brincadeiras de mãos.

“Lápis, caderno, chiclete, pião / Sol, bicicleta, skate, calção / Esconderijo, avião, correria, tambor / Gritaria, jardim, confusão / Bola, pelúcia, merenda, crayon / Banho de rio, banho de mar, pula-cela, bombom / Tanque de areia, gnomo, sereia / Pirata, baleia, manteiga no pão / Giz, merthiolate, band-aid, sabão / Tênis, cadarço, almofada, colchão / Quebra-cabeça, boneca, peteca, botão / Pega-pega, papel, papelão / Criança não trabalha, criança dá trabalho / Criança não trabalha... / 1,2 feijão com arroz, / 3, 4 feijão no prato / 5, 6 tudo outra vez... / Criança não trabalha, criança dá trabalho / Criança não trabalha, criança dá trabalho / Lápis... / Banho de rio, banho de mar, pula-sela, bombom / Quebra-cabeça, boneca, peteca, botão... / Não trabalha...” (“Criança não trabalha”, Paulo Tatit / Arnaldo Antunes, por Palavra Cantada, 1998)

“Havia um papagaio que chamava Reginaldo / Com uma vida natural / No meio do pantanal / Amigo da grana, tartaruga e do tatu / Vaga-lume, da cotia, jacaré e jaburu / Tinha flores, tinha frutos, tudo era uma beleza. / Tudo mundo em equilíbrio com a mamãe natureza. / E na árvore na montanha, tinha um galho e no galho. / Reginaldo fez seu ninho / Oh, que ninho! Lindo ninho! / Ai, ai, ai, que amor de ninho! / O ninho no galho, o galho na árvore. / E a árvore na montanha olé ia ô. / A árvore na montanha olé ia ô. / A árvore na montanha olé ia ô. / A árvore na montanha olé ia ô. / Mas um dia Reginaldo conheceu um novo bicho / Que surgiu tão de repente / Meio feio e esquisito. / Pois andava em duas patas / Tinha boca sem ter bico. / Quem será esse intruso, que parece um chimpanzé? / Será que come papagaio, o que será que ele quer? / Perguntou ao vaga-lume: Como chama esse bicho? / Esse bicho chama homem, chama humano, chama gente / Chama moço, chama cara, chama como se quiser / O que será que ele quer? / Reginaldo viu que o homem era sem educação. / Pois cortou a sua árvore sem nenhuma explicação. / E cortou aquele galho, nem ligou que tinha um ninho / O seu ninho bonitinho, feito com o maior carinho. / Reginaldo não gostou e foi falar com aquele moço / Por um triz que o machado não cortou o seu peçoço. / Mas a vida continua, foi fazer sua malinha. / Deu adeus à sua casa, foi dormir com as andorinhas. / Que arrumaram uma caminha, toda feita de peninha. / Ai, ai, ai, mas que amiguinhas! / Bonitinhas! / Quando todos já dormiam, acordaram de repente / Era um fogo que queimava o que via pela frente. / Um barulho, gritaria! Jacaré pra todo lado! / Tatu de rabo queimado / E a tartaruga que pedia uma ajuda pra correr / E grana procurava alguma água pra beber / Reginaldo assustado bateu asas e voou / Quase morreu sufocado na fumaça que soprou / Só voltou de manhãzinha pra ver o que restava / Onde estava seus amigos e a floresta que ele amava? / Que foi feito do seu mundo? / Oh, que mundo! Vasto mundo. / Ai, ai, ai que amor de mundo! / Reginaldo ali sozinho, bem quietinho ele chorou / Tudo tinha se perdido, o seu mundo acabou / Sentado numa pedra um barulho ele escutou / Quando viu já era tarde era cocô que desabava / De um bumbum de boi malhado que agora ali pastava / Quase enterra Reginaldo de maneira mais bisonha. / Mas que boi mais sem vergonha! / Ainda veio com esse papo que lugar de papagaio é em cima de um galho / Ai meu galho! Lindo galho! / Onde foi parar meu galho? / O galho na árvore / E a árvore na montanha olé ia ô. / A árvore na montanha olé ia ô... / Mas o fato é que a floresta virou um imenso pasto / E o pasto é um vazio / Com os bois comendo mato / Sem contar com o cupim / E um monte de carrapato / Reginaldo desolado foi voando assim sem rumo / E falou para si mesmo: Tudo bem, eu me acostumo. / Quando então ó que surpresa! Um pau reto ele avistou / Mas que estranho objeto, era um poste de concreto. / E no alto desse poste ele fez um novo ninho / Oh que ninho bonitinho! / Ai, ai, ai que amor de ninho! / O ninho no poste, o poste no pasto / Reginaldo relaxou e até que ficou legal / Cantava pra esquecer como era o pantanal / E ali se acostumou com os bois parados de bobeira / Comendo capim verde pra acabar na churrasqueira / Mas vejamos só a peça que o destino lhe pregou / Foi comer grão de bico, uma arapuca o pegou / Reginaldo foi caçado por um homem bem matreiro / E vendido na gaiola para um grande fazendeiro / E aprendeu falar palavras, repetir tantas bobagens / Pra quê serve um papagaio aprender nossa linguagem? / E cortaram sua asa, suas penas bem no meio / Pra que ele não voasse e vivesse num puleiro / Ai, ai, ai mas que fuleiro! / O puleiro no galho, o galho da árvore. / E a árvore na montanha olé ia ô. / A árvore na montanha olé ia ô. (15x)” (“Papagaio Reginaldo”, Paulo Tatit / Zé Tatit, por Palavra Cantada, 2012).

“Balança, balança / Balança a casinha, caiu? / O lobo pode soprar / A parede pode tremer / Mas a casinha que tem / Jesus permanecerá / Uxi, uxi, uxi, é o lobo soprando / Rhaw, rhaw, faz o lobo mal! / Não adianta ele soprar / Não adianta ele insistir / A casinha que tem Jesus / Nunca vai cair! / Balança, balança / Balança a casinha, caiu? / O lobo pode soprar / A parede pode tremer / Mas a casinha que tem / Jesus permanecerá / Uxi, uxi, uxi é o lobo soprando / Rhaw, rhaw, faz o lobo mal! / Não adianta ele soprar / Não adianta ele insistir / A casinha que tem Jesus / Nunca vai cair! / O lobo soprou, mas a casinha está de pé / O lobo tentou, caiu da chaminé / O lobo cansou, tá com cara de mané / Xô lobo bobão! Na minha casa não” (“Balança a casinha”, Josias Teixeira / Júnior Maciel, por Aline Barros, 2014).

60. “Não atire o pau no gato-to / Porque isso-so / Não se faz, faz, faz / Jesus Cristo-to / Nos ensina-na / A amar, a amar os animais / Não atire o pau no gato-to / Porque isso-so / Não se faz, faz, faz / Jesus Cristo-to / Nos ensina-na / A amar, a amar os animais / Amém!” (“Não atire o pau no gato”, Denis Cley, por Aline Barros, 2005).

61. “Pedra, papel e tesoura / Quem for o mais forte / E tiver muita sorte / É quem vai ficar / Pedra, papel e tesoura / Não pode parar / Tem que continuar / Quem vai ganhar? / Pedra fecha o punho / E papel de mão aberta / Dois dedos se for a tesoura / Papel ganha da pedra / Porque pode embulhar / Tesoura do papel / Porque pode até cortar / A pedra se dá bem / Se der de cara com a tesoura / Porque é dura e quebra quase tudo / Em caso de empate / Preste muita atenção / Tem que seguir jogando / Não pode parar / Pedra, papel e tesoura / Não pode parar / Tem que continuar / Quem vai ganhar? / Joga, joga, joga / Até pode acelerar / Cada vez mais rápido / É engraçado de jogar / Joga, joga, joga / Um, dois, três / Mais uma vez / Quem tiver mais sorte / Vai ganhar, vai se dar bem / Joga, joga, joga / Até pode acelerar / Cada vez mais rápido / É engraçado de jogar / Joga, joga, joga / Um, dois, três / Mais uma vez / Quem tiver mais sorte / Vai ganhar, vai se dar bem.” (“Pedra, papel e tesoura”, Vanessa Alves / Ary Dias Sperling / Rafael Reed Sperling, por Xuxa, 2007).

62. “Soco, soco, bate, bate / Soco, soco, vira, vira / Soco, bate / Soco, vira / Soco, bate e vira / Você brinca com o amigo / Você brinca até sozinho / Pode ser perna com mão / Pode ser na mão com a mão / Quem embola, se enrola / Preste muita atenção / Porque tudo tem que ser / Rápido / Soco, soco, mão fechada / Bate, bate, mão aberta / Se trocar, se bater fora / Bobeou, a gente erra / Tá na hora de treinar / Vou fazer bem devagar / Porque logo, logo vai / Acelerar / Soco, soco, bate, bate / Soco, soco, vira, vira / Soco, bate / Soco, vira / Soco, bate e vira” (“Soco, Bate, Vira”, Vanessa Alves / Ary Dias Sperling, por Xuxa, 2004).

6.5.2 Intertextualidade: ação deliberada?

Vimos que a canção para crianças recorre à intertextualidade com o intuito principal de se integrar à cultura lúdica infantil e, assim, fazer com que as crianças se reconheçam no universo lúdico construído nessa canção. A intertextualidade, portanto, é um fenômeno discursivo utilizado conscientemente com vistas a atingir determinados propósitos. Desse modo, se, por um lado, a existência da intertextualidade independe da recuperação do intertexto por todos os interlocutores; por outro, só se pode falar em intertextualidade a partir da deliberação do locutor, mesmo que ele negue, como no caso do plágio. Ao nos debruçarmos sobre o corpus desta pesquisa, deparamo-nos, no entanto, com situações intrigantes, em que nos parece que não houve por parte do locutor a intenção de estabelecer relação, direta ou indireta, com qualquer texto em particular, mas que, mesmo que de modo não deliberado, faz-se notória a relação entre alguns textos. Reflitamos sobre as canções abaixo.

*A pulguinha pula a beça e belisca o seu pé / Do pé pula pra cabeça, vai fazendo cafuné / A pulguinha tão ligeira pula logo pra barriga / Tudo é uma brincadeira, você quer ser minha amiga / Da barriga pro nariz / Do nariz pra buchecha / Da buchecha pro umbigo / Do umbigo pro joelho / Do joelho pro pescoço / Do pescoço pra perna / Da perna pra orelha / Da orelha pra mão / A pulguinha pula a beça e belisca o seu pé / Do pé pula pra cabeça, vai fazendo cafuné / A pulguinha tão ligeira pula logo pra barriga / Tudo é uma brincadeira, você quer ser minha amiga / Da barriga pro bumbum / Do bumbum pro braço / Do braço pra perna / Da perna pra cabeça / Da cabeça pro umbigo / Da umbigo pro pé / Do pé pra mão / Da mão pra barriga (“Pulguinha”, **Paulo Tatit / Edith Derdyk, por Palavra Cantada, 1996**).*

*Um, dois, três / Quatro, cinco, seis / Com mais um pulinho / Estou na perna do freguês / Um, dois, três / Quatro, cinco, seis / Com mais uma mordidinha / Coitadinho do freguês / Um, dois, três / Quatro, cinco, seis / Tô de barriginha cheia / Tchau (“A pulga”, **Vinícius de Moraes, 1980**)*

A canção “A pulga”, de Vinícius de Moraes, aparece pela primeira em disco em 1980, e “Pulguinha”, do grupo Palavra Cantada, em 1996, ou seja, numa relação intertextual, diríamos que a canção de Vinícius de Moraes

compreende o intertexto. Há, pelo menos, três semelhanças notórias entre as duas canções. A primeira ocorre logo entre os títulos: “Pulguinha” e “Pulga”. A segunda consiste no fato das duas destinarem-se ao mesmo público, infantil, e a terceira é que as duas canções encenam uma brincadeira que tem como protagonista uma pulga que se movimenta pelo corpo de alguém.

Se, por um lado, há esses aspectos que aproximam as duas canções; por outro, não existe qualquer indício de que, de fato, exista intertextualidade entre elas, pois certamente não houve intenção por parte do compositor da canção “Pulguinha” que o público alvo dessa canção, mesmo sem considerá-lo na sua totalidade, pudesse recuperar o intertexto (“A pulga”), que, em geral, deve ser facilmente reconhecível pelos coenunciadores por pertencer a conhecimentos culturalmente compartilhados. A dificuldade no reconhecimento da canção “A pulga”, de Vinícius de Moraes, se dá, principalmente, devido a essa canção não ser contemporânea do público da canção “Pulguinha” e porque não recebeu nenhuma gravação atualmente.

Além disso, outro fator importante corrobora para que não haja intertextualidade: não existe qualquer dependência de sentido entre a canção “Pulguinha” e “A pulga”, ou seja, não é necessário, para se compreender adequadamente a canção “Pulguinha”, conhecer a canção “A pulga”.

Contudo, como explicar a semelhança entre as duas canções? A resposta talvez esteja na consideração de um alicerce comum para as duas canções, a saber, a cultura lúdica infantil. Essas canções fundamentam-se em estruturas de brincadeiras e em costumes lúdicos conhecidos pelas crianças, garantindo, assim, o reconhecimento desses textos por parte da criança como textos lúdicos, que servem à diversão, ao entretenimento. A personificação de animais e objetos, a sonoridade/poesia, o faz-de-conta, o fantástico, a orientação de ações etc. compreendem alguns desses esquemas bem gerais que compõem a cultura lúdica infantil e que são tomados como referência para a criação de textos lúdicos destinados ao público infantil.

O recurso a esses esquemas acabam por aproximar consideravelmente algumas canções, sem que haja, no entanto, intertextualidade propriamente dita entre elas. A relação entre canções como “Pula, meu baixinho” (Xuxa) e “Pula, pula” (Aline Barros) e “Pé com pé” (Xuxa) e “Pé com pé” (Palavra Cantada), compreendem outros exemplos desse fenômeno.

Pula, pula, pula, meu baixinho / Pula, pula, pula, pula, pula rapidinho / Vem brincar feito um coelhinho / Que pula, pula, pula / Pula, pula, pula / Sai do chão feito um canguru / Que pula, pula, pula / Pernas pro ar feito um sapinho / Que

pula, pula, pula / Pula, pula, pula / Pra cima e pra baixo feito um macaco / Que pula, pula, pula (“Pula, meu Baixinho”, **Vanessa Alves / Maurício Gaetani, por Xuxa, 2013**).

Na, na.../ Hoje é dia de brincar, / Pular, dançar e cantar / Vai ter festa no parquinho / Com pipoca e guaraná, / Pode aparecer a festa já vai começar / Vem brincar de pula-pula / Com a nossa turma. / Pula, pula, pula, Vem pra nossa turma! / Pula, pula, pula, Com Jesus é mais legal! / Pula, pula, pula, Vem brincar de pula! / Pula, pula, pula, Vem pra nossa turma! / Na, na, na, na, na... He, hei. / De cabeça para baixo na montanha-russa, / Dá um frio na barriga, / Curto a cada instante, / Gira-gira sem parar, / Com Deus, eu sou gigante, / Vem brincar de pula-pula / Com a nossa turma. (“Pula-pula”, **Silas Júnior, por Aline Barros, 2005**).

Pé, pé pé com pé / Pé, pé pé com pé / A dança agora, é pé no pé / Com pé no pé no pé com pé Entra na roda todo mundo / No pé com pé no pé com pé no pé com pé / E quando a gente não rodar, alguém no meio vai ficar / Não quero mão não quero não!!! / Eu quero é pé no pé no pé com pé no pé com pé no pé / Entrei na roda!!! / Pé, pé pé com pé / Pé, pé pé com pé / De novo: / Pé, pé pé com pé / Pé, pé pé com pé / A dança agora, é pé no pé / Com pé no pé no pé com pé / Entra na roda todo mundo no pé / Com pé no pé com pé no pé com pé / E quando a gente não rodar, alguém no meio vai ficar / Não quero mão não quero não!!! / Eu quero é pé no pé no pé com pé no pé com pé no pé (“Pé com Pé”, **Vanessa Alves / Maurício Gaetani, por Xuxa, 2013**).

Acordei com o pé esquerdo / Calcei meu pé de pato / Chutei o pé da cama Botei o pé na estrada / Deu um pé de vento / Caiu um pé-d'água / Enfiei o pé na lama / Perdi o pé de apoio / Agarrei num pé de plante / Despenquei com pé descalço / Tomei pé da situação / Tava tudo em pé de guerra / Tudo em pé de guerra / Pé com pé, pé com pé, pé com pé / Pé contra pé / Não me leve ao pé da letra / Essa história não tem pé nem cabeça / Vou dar no pé/ Pé quente / Pé ante pé/ Pé rapado / Samba no pé/ Pé na roda / Não dá mais pé/ Pé chato / Pegar no pé/ Pé de anjo / Beijar o pé/ Pé de meia / Meter o pé/ Pé-de-moleque / Passar o pé/ Pé de pato / Ponta do pé/ pé de chinelo / Bicho de pé/ Pé de gente / Fincar o pé/ Pé de guerra / De orelha em pé/ Pé atrás / Pé contra pé/ Pé fora / A pé/ Pé frio / Rodapé/ Pé (“Pé com pé”, **Sandra Peres / Paulo Tatit, por Palavra Cantada, 2005**)

Apresentadas essas reflexões acerca da intertextualidade no âmbito do Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças, podemos dizer que esse fenômeno discursivo contribui para caracterizar o DLBP como discurso lúdico infantil através de investimentos lúdicos infantis que recebe, ou seja, a partir da relação que se estabelece entre a canção para crianças e práticas discursivas lúdicas infantis, como as cantigas de roda, as fábulas, os contos literários etc.

Passemos agora a analisar a relação que o DLBC mantém com o interdiscurso, particularmente, com os discursos lúdicos.

6.6 Interdiscursividade

Partindo da concepção de interdiscursividade como a relação que se dá entre discursos, podendo ser de três tipos: relações de co-presença, relações de imitação e interdiscursividade lexical (COSTA, 2012), analisamos de que modo esse fenômeno contribui para constituir o discurso literomusical para crianças enquanto uma prática discursiva lúdica voltada à infância.

6.6.1 Discurso literomusical brasileiro para crianças e discursos “sérios”

A partir da observação do *corpus*, verificamos que uma das formas através da qual a interdiscursividade se estabelece entre o DLBC e os “discursos sérios” é através de adaptações, para o público infantil, de conhecimentos desses discursos. Isso significa que, trata-se de assuntos “sérios” com crianças, mas se investe em uma maneira específica de falar, ou seja, adequada e atrativa à infância. Tomemos como exemplo a canção “Ora bolas”.

Oi oi oi, / Olha aquela bola / A bola pula bem no pé, no pé do menino / Quem é esse menino? / Esse menino é meu vizinho! / Onde ele mora? / Mora lá naquela casa! / Onde está a casa? / A casa tá na rua! / Onde está a rua? / Tá dentro da cidade. / Onde está a cidade? / Tá do lado da floresta! / Onde está a floresta? / A floresta é no Brasil! / Onde está o Brasil? / Tá na América do Sul, no continente americano, / Cercado de oceanos e das terras mais distantes / De todo o planeta. / E como é o planeta? / O planeta é uma bola, / Que rebola lá no céu. / Oi,oi,oi. / Olha aquela bola / A bola pula bem no pé, no pé do menino (“Ora bolas”, Paulo Tatit / Edith Derdyk, por Palavra Cantada, 1996).

A canção “Ora bolas”, da Palavra Cantada, instaura uma relação com o discurso científico geográfico. Partindo da encenação de um diálogo que inicia com a observação da brincadeira de um menino com uma bola, os coenunciadores da cena textualizada encadeiam uma sequência de perguntas e respostas que vão desde a identificação da localização do menino à localização do planeta Terra no céu. Desse modo, partindo-se de uma realidade infantil e local, constrói-se uma visão panorâmica do espaço geográfico e ajuda-se à criança a situar-se no espaço em que vive e a fazer relações com outros lugares. Além de utilizar o cotidiano da criança para construir esse conhecimento geográfico, também se lança mão de uma linguagem coloquial, com repetições (“oi oi oi”; “no pé, no pé”), retomadas/paralelismos (“Quem é esse menino? Esse menino é meu vizinho!”), abreviações (“tá”), perguntas e respostas etc. Tudo simulando uma conversa informal como aquelas que acontecem no contexto familiar, entre pais e filhos, entre amigos etc. Esse movimento encadeado de perguntas-respostas que sempre retoma a última palavra também parece configurar-se como um jogo, semelhante àqueles em que a partir de um tema (fruta, animal etc.) o primeiro jogador diz uma palavra e os demais devem sempre dizer uma nova palavra, não esquecendo de repetir todas as outras já ditas.

Vemos também que a ludicidade nesse texto não se faz presente apenas pela referência à brincadeira de bola, mas através de recursos linguísticos, como a aliteração com o “p” e o “b” (“A bola pula bem no pé, no pé do menino”), que sugere o pular da bola, ou seja, a própria brincadeira referida, e através de trocadilho, como em “O planeta é uma bola, Que rebola lá no céu.”, em que se estabelece um jogo entre “bola” e “rebola”, palavras parecidas no som e diferentes no significado, e que dão margem a equívocos que podem suscitar o riso. Além disso, esse trocadilho cria também uma situação imaginária, através da qual a criança pode ter acesso a uma situação de fato real (apontando para os movimentos de rotação e translação) a qual se assemelha àquela por meio de metáfora.

O discurso científico é classificado como um discurso sério, pois cumpre finalidades práticas e, mais especificamente, como um discurso polêmico (ORLANDI, 2006), que se caracteriza pelo controle da polissemia. No entanto, na canção em estudo, essa polissemia contida cede lugar a uma polissemia aberta, própria do discurso lúdico, como se pode ver no trecho: “E como é o planeta? O planeta é uma bola, Que rebola lá no céu.” Através dessa metáfora, que reúne trocadilho (“bola” e “rebola”) e personificação (“Que rebola lá no céu”), instaura-se uma pluralidade de sentidos, mas também humor, leveza.

Quando se considera que essa canção é destinada ao público infantil, então, conclui-se que o discurso científico precisou sofrer uma adaptação para fazer sentido para a criança. Essa adaptação, por sua vez, recorreu à cultura lúdica infantil para se fazer não só adequada, mas também atrativa para o público-alvo. Vimos que isso se deu através do recurso não só a uma brincadeira infantil (jogar bola), mas também a uma linguagem lúdica e a cenas imaginárias.

Temos associado aqui o discurso geográfico ao científico. No entanto, tal como aparece na canção e pela função que pretende desempenhar nesse gênero, é possível dizer que o discurso geográfico apresenta-se atrelado mais diretamente ao discurso pedagógico. Na verdade, poderíamos dizer que a interdiscursividade se dá é com o próprio discurso pedagógico, que “se dissimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade” (ORLANDI, 2006, p.29). Segundo o que a autora pode verificar, o estabelecimento dessa cientificidade é notado em dois aspectos: a metalinguagem, a partir da qual é construído um referente discursivo, ou seja, conceitos elaborados no discurso pedagógico e em outros, cuja citação nem sempre é explicitada, dificultando decidir sobre os limites do discurso pedagógico e os discursos que fala nele; e a apropriação do cientista feita pelo professor, que é aquele que detém a metalinguagem, que é autorizado para ensinar e confunde-se com o cientista, não se mostrando como voz mediadora.

Vemos claramente o uso dessa metalinguagem na canção “Ora bolas”, principalmente, através do termo “planeta” e de sua definição. O enunciador é aquele que detém o conhecimento dessa metalinguagem e assume um ethos professoral diante do co-enunciador que, por sua vez, é caracterizado como aluno, aquele que precisa aprender.

Assim como, através da canção “Ora bolas”, o discurso literomusical brasileiro para crianças estabelece relação com o discurso pedagógico que, por seu turno, recorreu ao discurso geográfico, diversas outras canções também desempenham a função de ensinar e ensinar conhecimentos das áreas mais diversas: linguagem, história, ciência, direito, economia, ecologia, trânsito, nutrição etc.

De acordo com o que conseguimos observar, esse caráter educativo geralmente aparece de maneira informal e nem sempre recorre à metalinguagem ou mesmo a um ethos professoral. No entanto, não é por conta da ausência desses aspectos que deixamos de reconhecer a presença do discurso pedagógico, pois consideramos antes a finalidade que caracteriza esse discurso: ensinar, independente do recurso. Tomemos as canções abaixo a fim de observarmos o caráter pedagógico.

Da nuvem até o chão / Do chão até o bueiro / Do bueiro até o cano / Do cano até o rio / Do rio até a cachoeira / Da cachoeira até a represa / Da represa até a caixa d'água / Da caixa d'água até a torneira / Da torneira até o filtro / Do filtro até o copo / Do copo até a boca / Da boca até a bexiga / Da bexiga até a privada / Da privada até o cano / Do cano até o rio / Do rio até outro rio / Do outro rio até o mar / Do mar até outra nuvem (“Água”, **Paulo Tatit / Arnaldo Antunes, por Palavra Cantada, 1996**)

Se um bichinho nasceu / Já havia outro bicho maior / Se esse bichinho cresceu / Logo vem um menor / Tem muito bicho que é / sempre pequeno / Mesmo se já cresceu / Gato tatu jabuti / tico-tico / São menores que eu... / ...Que eu! / Eu sei que tem bicho / Que cresce demais / Que só cabe no mar / Até o golfinho / Pra mim é um golfinho / Pois é grande e fofão / E o jacaré, e o jacaré / E o jacaré, e o jacaré / É tão comprido / E não fica de pé / (Não fica não) / E o sabiá, e o sabiá / E o sabiá, e o sabiá / É tão pequeno / Mas sabe voar (“Bichinho”, **Sandra Peres / Luiz Tatit, por Palavra Cantada, 2009**)

Uma mochila cheia de caramelo / Outra mochila só de amendoim / E puxa, puxa eu quero mais marshmallow / Porque será que eu tô cheinho assim / Também é tanto recheado e crocante / Vida doce vida é o pudim / Ainda ontem eu fugi da balança / Mas hoje o que será de mim / O que será de mim / Gula, eu disse tá amarrada / Oh!!!! eu não vou comer assim / Oh!!!! um chocolatinho basta / Oh!!!! todo dia só pra mim (“Gula, tá amarrada”, **Solange César / Beno César, por Aline Barros, 1999**)

A, B, C, D, E, F, G, H, / I, J, L, M, N, O, P, Q, / R, S, T, U, V, X e Z / Eu já aprendi quer ver? / Vou mostrar pra você, / O alfabeto eu aprendi / Vou cantar pode crer / A, B, C... / O alfabeto eu aprendi / Jesus me deu sabedoria / As letrinhas vou usar / Dia e noite, noite e dia / A, B, C... (“O alfabeto”, **Xuxu, por Aline Barros, 2005**)

Ah, o vermelho / É a cor do coração / Laranja / É a cor da laranja / Amarelo / É a cor do nosso lindo Sol, Sol, Sol / Verde / É a cor do limão (Meu pé de limão!) / E tem azul lá no mar / E o roxo que me lembra diversão / E quando a gente junta essas cores / O que elas irão formar? / Um arco-íris / Um lindo arco-íris no céu, céu, céu (“Um lindo arco-íris”, **Philip A. Parker - Vs. Vanessa Alves, por Xuxa, 2004**)

A água tá boa, boa, boa / Estou à toa, à toa, à toa / Que coisa boa, boa, boa / Tomar banho / Eu quero molhar, molhar / Eu quero esfregar / O meu corpo todo / É hora do banho / Bo, bo, bo, bolhinhas de sabão / Bã, bã, bã, banho bom demais / Eu vou lavar, lavar / Eu vou brincar, brincar / Que cheirinho bom / Tem meu banho / Vou me ensaboar / Da cabeça aos pés / Que cheirinho bom / Tem meu banho (“É hora do banho”, Raffi, Versão: Vanessa Alves, por Xuxa, 2004)

Essas canções, em síntese, buscam ensinar, respectivamente: o percurso da água, o tamanho dos bichos, a importância de se alimentar bem, o alfabeto, as cores do arco-íris e a higiene com o corpo.

O discurso pedagógico é um discurso “sério”, que visa a uma finalidade prática. Todavia, ao ser incorporado do discurso literomusical brasileiro para crianças, ou seja, em um discurso lúdico infantil, o conteúdo a ser ensinado ganha uma abordagem que leva em conta a infância e a cultura lúdica infantil. Desse modo, o conteúdo é enunciado a partir de uma linguagem poética e acessível para as crianças; da construção de cenas que apontam para atividades lúdicas; de um ethos sábio, mas amigável, próximo, atencioso etc.

A canção “Dentro da arca de Noé”, interpretada por Aline Barros, traz-nos mais um exemplo de interdiscursividade com discurso sério e de sua adaptação para o público infantil. Na canção em foco, a interdiscursividade se realiza através da captação de uma cena validada pertencente ao discurso religioso bíblico. Vejamos essa canção a seguir.

Vejam só o que aconteceu dentro da arca de Noé / Logo que o dia clareou, um tal chamado galo, então cantou / A bicharada toda acordou. Era uma cena engraçada / O nosso tio Noé, Sem, Cão e Jafé, ficaram sem saber o que fazer / O canguru pulava, o sapo sumia / A hiena se acabava em gargalhada / O porco roncava, a zebra corria / E o chipanzé pedia bis / E o elefante grandalhão, parecia não se incomodar / A girafa nem estava ali, ficava olhando do terceiro andar / Mas o papagaio falador ficava imitando todo mundo / E o nosso tio Noé, Sem, Cão e Jafé, corriam de um lado para o outro / E a vaquinha mugia, o ganso voava / A foca com o patinho no nariz / O gato miava, o cachorro latia / O urubu com pinta de feliz / O leão, rei dos animais, e seu amigo, tigre de bengala / Ficavam observando o beija-flor, ouvido a gritaria das araras / A tartaruga junto com o tatu e o avestruz se ocultavam / E o nosso tio Noé, Sem, Cão e Jafé, tentavam acalmar a bicharada / E a coruja piava, o urso dormia / O jacaré ficava a sorrir / A lontra saltava, o lobo comia / E a macacada só curtia (“Dentro da arca de Noé”, Osmarino Araújo, por Aline Barros, 1999).

O próprio título da canção já nos remete ao discurso bíblico, particularmente ao episódio do dilúvio. Indiscutivelmente, o discurso religioso é um discurso sério e, como demonstra Orlandi (2006), configura-se como um discurso autoritário, que tende à monossemia e visa a finalidades práticas. Contudo, mesmo sendo um discurso que busca conter a polissemia, quando é evocado, na canção, o mesmo passa por uma abertura de sentido. Isso acontece através do recurso à cultura lúdica infantil. Uma cena que, na bíblia, em momento nenhum inspira humor ou diversão, na canção, é apresentada como uma “cena engraçada” na qual os bichos, agitados, deixavam Noé e seus filhos atordoados, “sem saber o que fazer”, correndo de um lado para o outro. Na canção, os bichos sofrem personificação (“A hiena se acabava em gargalhada”, “O chipanzé pedia bis”, “o jacaré ficava a sorrir” etc) e uma aura de brincadeira se instaura, podendo-se perceber a referência a várias brincadeiras infantis, como brincar de pular (“o canguru pulava”), brincar de esconde-esconde (“o sapo sumia”), brincar de correr (“a zebra corria”), brincar de imitar (“mas o papagaio falador ficava imitando todo incomodar”) etc. A diversão se mostra ainda na descrição de alguns bichos: “O urubu com pinta de feliz”, “E a macacada só curtia”. Embora alguns bichos se encontrem mais quietos, predomina a recreação. Como se apresenta a cena da arca na canção, ela se assemelha a cenas corriqueiras na vida de crianças quando se reúnem, por exemplo, em uma festa de aniversário, numa brincadeira na hora do intervalo, numa bagunça em sala de aula etc., havendo sempre um ou mais adultos que busca(m) controlar as crianças agitadas.

Além de recorrer a cenas de brincadeiras e a personificação de animais para retratar a cena bíblica, lança-se mão de uma linguagem coloquial, bem diferente daquela através da qual se enuncia o texto bíblico. O caráter de seriedade impresso ao texto sagrado através da linguagem formal é substituído pelo caráter descontraído conferido pela linguagem coloquial que se caracteriza, no texto, pelo uso de palavras que estabelecem interação direta com o interlocutor/ouvinte (“Vejam só o que aconteceu dentro da arca de Noé”), “gírias” (“nem estava ali”, “só curtia”, “pinta de feliz”), diminutivos (“vaquinha”, “patinho”), domínio de períodos simples.

Percebe-se, assim como nas canções anteriores, uma adaptação do discurso sério para o público infantil, o que nos leva a pensar na possibilidade de que há uma tendência, na canção para crianças, de manter sim relação com discursos sérios (polêmicos ou autoritários), mas não através de citações diretas, as quais exigiram uma manutenção literal do texto fonte, o que poderia tornar o texto dirigido para crianças inacessível ou pouco interessante para elas, já que, como vimos, os discursos sérios não

apresentam, como os discursos lúdicos, uma subtipologia que atenda especificamente ao público infantil, configurando-se, portanto, como práticas discursivas voltadas para adultos, sendo necessário sempre adaptações para que possam se destinar à infância.

6.6.2 Discurso literomusical brasileiro para crianças e discursos lúdicos

Por outro lado, quando o Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças relaciona-se com outras práticas discursivas lúdicas infantis, verifica-se que não há uma adaptação, por parte da canção, do texto fonte ou dos conhecimentos referidos, uma vez que se pressupõe que as crianças os recuperem e os entendam facilmente, já que compõem o acervo cultural lúdico infantil. A canção “Era uma vez” (Xuxa), evoca, através do léxico (“Era uma vez”, “princesinha”, “fantasia”, “sonho”), um outro discurso: o discurso literário infantil. Essas palavras não remetem a um texto em específico desse discurso, mas a costumes lúdicos, como se iniciar os contos de fadas com “Era uma vez”, ter “princesas” como protagonistas desses contos, a história fundamentar-se na “fantasia” etc.

Era uma vez o azul do céu que pinta o papel e molha no mar / Era uma vez uma menininha uma princesinha querendo voar / Ela mistura o céu com sonho e fantasia / Ela imaginou que se transformaria em borboleta / Viajaria o mundo e não se cansaria e pousaria aonde houvesse alegria / A borboleta / E asa ela ganhou pra longe ela voou foi colorindo tudo onde passou / E asa ela ganhou pra longe ela voou foi colorindo tudo onde passou / Era uma vez o azul do céu que pinta o papel e molha no mar / Era uma vez uma menininha uma princesinha querendo voar / Ela mistura o céu em sonho e fantasia / Ela imaginou que se transformaria em borboleta / Viajaria o mundo e não se cansaria e pousaria aonde houvesse alegria / A borboleta / E asa ela ganhou pra longe ela voou foi colorindo tudo onde passou / E asa ela ganhou pra longe ela voou foi colorindo tudo onde passou foi colorindo tudo onde passou (3 X) (“A Borboleta”, Renata Arruda / Mariana Richard / Chico Barbosa, por Xuxa, 2000).

Vê-se que, ao utilizar essas palavras, não há por parte do enunciador qualquer preocupação em explicá-las, como foi feito na canção “Ora bolas” com a palavra “Terra”, por entender que elas, embora remetam a um outro discurso, são familiares das crianças. Mas, antes disso, essas palavras são

mencionadas na canção para garantir que o público infantil reconheça a história encenada como uma narrativa lúdica, que se assemelha àquelas que compõem o repertório lúdico infantil.

A canção “Conta outra”, interpretada por Aline Barros, também ilustra a relação da canção para crianças com outras práticas discursivas lúdicas, como a literatura infantil, as lendas, os acalantos e as cantigas.

*Dorme, mamãe te conta uma história, / Era uma vez uma floresta com um castelo encantado / Onde o sol se espreguiçava a princesinha acordava / E o príncipe de capa e espada lutava com o bicho papão / Dorme neném que o papão já vem / Papão ?????????? / Papão, não vem nada ! / Mãe aquela princesinha e o lobo mal / Abriram uma tendinha dentro da floresta / Estão vendendo tudo / Algodão doce e babalú lá lá lé lí ló lú / Mãe me conta outra história, está tudo embolado / Eu ouvi dizer que o príncipe encantado / Já ficou de bem até com o sapo cururu / Mãe me conta uma outra história / Mas uma história de verdade / E que ninguém pode mudar / Era uma vez um lugar muito longe, numa estrebaria / Lá em Belém, nasceu um menino, um menino chamado Jesus / Ele sim, mudou toda a nossa história / Mãe, que bom que essa história / Acabou tão linda e o nosso / Príncipe que é muito forte / Bom e verdadeiro tá bem vivo lá no céu / Ele também não só vive lá no céu mais vive aqui / Bem pertinho junto ao meu lado e está bem vivinho / Dentro do meu coração (“Conta outra”, **Benó César / Solange, por Aline Barros, 2014**)*

Observa-se que a cenografia da canção compreende uma interação entre mãe e filha, no momento em que esta vai dormir. Inicia-se com a mãe pedindo que a filha durma e, para isso, irá contar uma história, a qual vem logo em seguida introduzida pela expressão “era uma vez”. A história não remete a nenhum texto em particular, mas lança mão de estruturas comuns aos contos literários infantis: cena de uma princesa em um castelo e cena de uma luta envolvendo um príncipe. No âmbito dessa luta, como adversário do príncipe, aparece o bicho papão, personagem lendário que costuma assustar as crianças e que integra alguns acalantos.

Na sequência, “o bicho papão” é retomado e ambientado, agora, numa outra cenografia que lhe é mais corriqueira, uma canção ninar, que é interrompida pela fala da menina que se mostra descontente com tudo o que a mãe lhe está apresentando, argumentando, em síntese, que tudo não passa de uma farsa e que o papão não vem, que, agora, a princesinha e o lobo mal são sócios em um negócio e que o príncipe e o sapo são amigos.

O discurso dos contos, das lendas e das cantigas, portanto, sofrem subversão na canção. Não obstante, a relação com esses discursos foi necessária para atrair a atenção do público e, assim, através de uma outra relação interdiscursiva, a saber, com o discurso religioso bíblico, poder contar uma outra história apresentada como “uma história de verdade/

E que ninguém pode mudar” , a qual compreende a história no nascimento de Jesus Cristo.

No entanto, embora a canção enfatize que essa narrativa é verdadeira, o enunciador lança mão de uma introdução própria das histórias ficcionais, como daquelas que acabaram de sofrer subversão. A intenção, certamente, não é por em dúvida o caráter verídico da história bíblica, mas adaptá-la ao universo lúdico infantil, garantindo, assim, que a história de Jesus se torne conhecida de forma atrativa entre as crianças. Na verdade, entendemos que a subversão é apenas do conteúdo lúdico e não da forma desses gêneros, uma vez que a estrutura da narrativa se mantém, sendo valorizada e legitimada como a maneira através da qual se deve enunciar de forma eficaz para as crianças.

O discurso literomusical brasileiro para crianças, através da interdiscursividade, mostra-se articulado às demais práticas discursivas lúdicas numa espécie de constituição mútua. Por outro lado, há a interdiscursividade com práticas não lúdicas. Todavia, como mostramos, essas práticas, a fim de inserirem-se na lógica lúdica infantil, acabam por sofrer transformações. Com isso, estruturas lúdicas como narrativas e cantigas recebem novos conteúdos. É importante observar que o que sempre se mantém desses discursos sérios é o conteúdo em detrimento da forma, escolhendo-se aquelas estruturas enunciativas reconhecidas como ligadas ao prazer, ao divertimento.

Integram-se, então, na canção para crianças, tanto discursos sérios (polêmico e autoritários) quanto lúdicos. O fenômeno da interdiscursividade, no entanto, ocorre diferentemente em relação a uns e a outros. É através da relação com os discursos sérios que vemos o discurso literomusical para crianças assumir também finalidades práticas, pelo menos do ponto de vista do enunciador, uma vez que essas finalidades podem passar despercebidas pelas crianças. Na verdade, antes que as crianças viessem a ser influenciadas por esses discursos sérios, estes já se adequaram a elas, mostrando que elas intervêm nesses discursos.

A canção para crianças assim como os demais produtos culturais destinados à infância, não raras vezes, são utilizados como meio educativo,

pois a infância parece poder sempre ser sintetizada como a fase da brincadeira e da aprendizagem, sendo o adulto o responsável por escolher aquilo que eles devem aprender e por ensiná-los. A relação recorrente do DLBC com o discurso pedagógico parece, então, corroborar com essa ideia de infância.

A partir do que podemos observar, a interdiscursividade com esses dois grupos de discursos (lúdicos e sérios) contribui para a formação do DLPC enquanto um discurso para crianças e que visa ao prazer à medida que essa canção submete os discursos sérios à lógica infantil, valorizando e fazendo perdurar essa lógica, a qual é uma marca dessa prática discursiva, e, por outro lado, à medida em que capta outras práticas lúdicas, associando-se a elas em uma relação de familiaridade. Compreendemos, portanto, que a interdiscursividade sempre recebe, na canção para crianças, investimento lúdico infantil, uma vez que mesmo os discursos sérios acabam por ficar em conformidade com a infância e o universo lúdico infantil.

6.7 Melodia

Até o momento detivemos o nosso olhar sobre dimensões discursivas que privilegiam a letra da canção. Todavia, a canção é um gênero formado por letra e melodia, sendo estes, conforme Tatit (1996), os elementos responsáveis pela identidade da canção e é na relação entre eles que os efeitos de sentidos são construídos. Por isso, a análise da canção deve sempre considerar letra e melodia.

Neste momento, portanto, passamos a contemplar a melodia no estudo da canção para crianças, buscando verificar sua contribuição na caracterização desse discurso enquanto uma prática lúdica voltada para o público infantil.

Segundo Tatit (1996), como já dito, são três os processos responsáveis pela eficácia de uma canção, os quais também compreendem critérios de análise. Trata-se da figurativização, da tematização e da passionalização. A figurativização está presente em toda canção e compreende a estratégia através da qual se simula uma situação de comunicação do dia a dia. Em algumas canções, essa simulação é explícita e, em outras, menos evidente. Já a tematização compreende o investimento numa progressão melódica mais veloz e mais segmentada pela proeminência dos ataques consonantais, privilegiando o ritmo e sua compatibilidade natural com o corpo. Por sua vez,

a passionalização segue o caminho inverso da tematização, investindo na continuidade melódica, no prolongamento das vogais, nas amplas oscilações de tessitura. Esse processo sugere introspecção e convida à inação.

Tatit (1996) ressalta, contudo, que esses processos não são excludentes, antes o mais natural é a presença dos três oscilando na construção melódica de uma mesma canção, cabendo ao analista verificar aquele que é preponderante. É fato, no entanto, que existem canções em que se torna difícil ou impossível identificar a persuasão predominante, uma vez que os processos se dão de forma bastante simultânea.

6.7.1 Discurso literomusical brasileiro para crianças e tematização

O discurso literomusical brasileiro para crianças apresenta uma grande diversidade de gêneros musicais. Todavia, verifica-se um investimento preponderante em melodias céleres, que convidam para a ação, para o movimento, atendendo a uma demanda corporal. Esse tipo de melodia compatibiliza-se com cenografias diversas, particularmente com as cenas de brincadeiras (com o corpo e/ou com a linguagem). Essa compatibilização se dá através da tematização melódica e textual (letra/cenografia), ou seja, através da reiteração de temas tanto na melodia quanto na letra. As canções, abaixo, explicitam o recurso a esse fenômeno.

*Amo o vovô, amo a vovó / Eles me tratam com carinho e pão de ló / Mas agora vejam se me deixam em paz / Só quero a mamãe , só quero meu papai / Mas agora vejam se me deixam em paz / Só quero a mamãe , só quero meu papai / Amo o titio, amo a titia / Ela que aperta minha bochecha todo dia / Mas agora vejam se me deixam em paz / Só quero a mamãe , só quero meu papai / Mas agora vejam se me deixam em paz / Só quero a mamãe , só quero meu papai / Amo o ursinho e o meu paninho / Amo mamar na mamadeira o meu leitinho / Mas agora vejam se me deixam em paz / Só quero a mamãe , só quero meu papai / Mas agora vejam se me deixam em paz / Só quero a mamãe , só quero meu papai / Amo o porteiro , a faxineira , a vizinha , o seu vizinho , / O pai de todos , o fura bolo , o mata piolho / Mas agora eu não quero nada mais / Só quero a mamãe , só quero meu papai / Mas agora vejam se me deixam em paz / Só quero a mamãe , só quero meu papai (“Só quero a mamãe e o papai”, **Paulo Tatit / Zé Tatit, por Palavra Cantada, 2012**).*

*A formiguinha me contou que um vestido ela tem / É verdade, é verdade / Ela comprou no armazém, / Hahahaha, hihihihhi / A dona formiga não mente pra mim! / A formiguinha me contou que um sapato ela ganhou / É verdade, é verdade / A centopeia que doou, / Hahahaha, hihihihhi / A dona formiga não mente pra mim! / A formiguinha me contou que ela tem laço no cabelo / Está sempre arrumadinha / Quando olha no espelho, / Hahahaha, hihihihhi / A dona formiga não mente pra mim! / A formiguinha me contou que ela tem um violão / É verdade, é verdade / Ele faz blimblim, blomblom, / Hahahaha, hihihihhi / A dona formiga não mente pra mim! / A formiguinha me contou que ela tem uma bicicleta / Ela anda de rodinha / E ainda brinca de boneca, / Hahahaha, hihihihhi / A dona formiga não mente pra mim! / A formiguinha me contou que ela toca a percussão / Tem pandeiro, tem chocalho / Ela faz um barulhão, / Tátátátá, tutututum, tátátátátututututum! / A formiguinha me contou que ela mora num jardim / Com flores bem coloridinhas / E verdinho é o capim, / Hahahaha, hihihihhi, / A dona formiga não mente pra mim! / A formiguinha me contou que ela gosta de cantar / Dia e noite, noite e dia / Ela canta sem parar / Aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaah! / Ela gosta de aventura, ela gosta de ação / Faz caminhada todo dia / E não tem preguiça não! / Tátátátá, tumtutumtum, tátátátátumtutumtutumtum! / Oh! Que mistério glorioso! / Uma formiguinha ensinando o preguisoço! / Oh formiguinha você não para nunca né! / Tátátátá, tumtutumtum, tátátátátumtutumtutumtum! (“Dona formiga”, **Gislaine / Mylena, por Aline Barros, 2014**)*

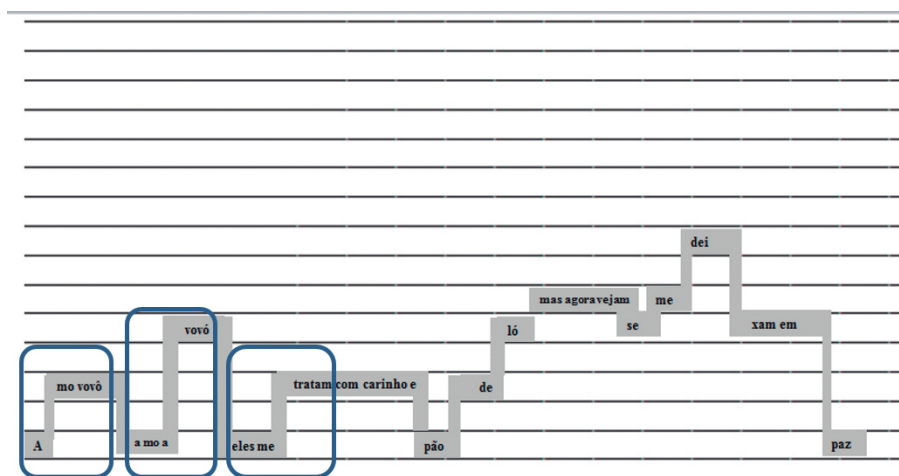
*Pra frente / Pra trás / Vamos pular / Pra frente / Pra trás / Vamos rodar / Pra frente / Pra trás / Mexendo as mãos / Pra frente / Pra trás / Tocando o chão / Esquerda / Direita / Vamos pular / Esquerda / Direita / Vamos rodar / Esquerda / Direita / Mexendo as mãos / Esquerda / Direita / Tocando o chão (“Pra frente, pra trás”, Harriott / Boot. Versão: **Vanessa Alves, por Xuxa, 2004**)*

As canções “Só quero a mamãe”, “Dona formiga” e Pra frente e pra trás” apresentam, como se pode observar, cenografias distintas: a primeira canção tem como cena de fala uma espécie de diálogo, ou melhor, monólogo em que uma criança fala de sua preferência pelo pai e pela mãe; a segunda, um monólogo também, mas com aspectos de relato a partir do qual o enunciador, através do discurso indireto, apresenta a fala de uma formiga; e a terceira, uma brincadeira que explora movimentos e direções. A despeito das diferenças quanto à cenografia, essas canções apresentam muitos pontos em comum, dentre eles o caráter infantil e o fato de que a compatibilidade entre letra e melodia se dá, preponderantemente, através da tematização.

Iniciando pela melodia, verifica-se, em todas as canções referidas, elementos melódicos sendo reiterados, tornando-se evidentes e definindo-se como temas. E, embora se perceba figurativização, particularmente, em “Só quero a mamãe” e “Dona formiga”, nas quais se confere um tom dialogal, a melodia se afasta das entoações da fala e, junto com a letra, cria outros níveis de compatibilidade.

Observemos, através do diagrama a seguir, o qual busca transcrever a melodia da canção “Só quero a mamãe”, como essa reiteração se dá.

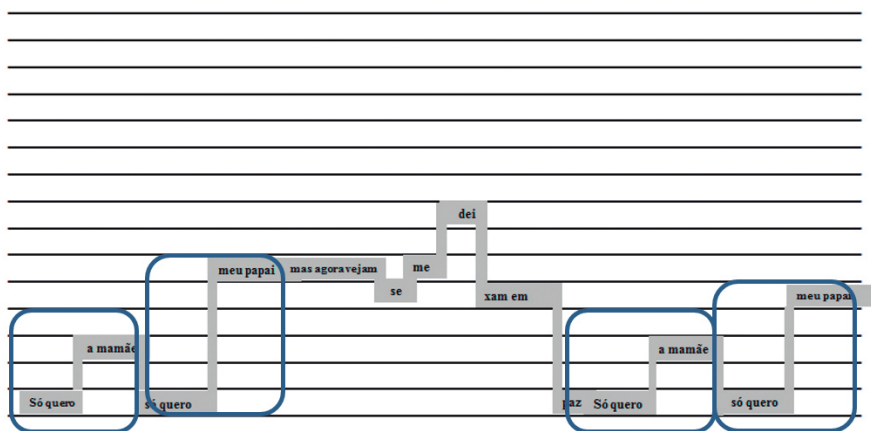
⁶⁴ **Só quero a mamãe e o papai** (Paulo Tatit / Zé Tatit, por Palavra Cantada, 2012).



64. Esse diagrama tem como base Tatit (1987), que faz as seguintes considerações: Infelizmente, nossa transcrição melódica dos exemplos musicais não assinala as durações com a precisão das partituras tradicionais. É um ponto ainda a aperfeiçoar.

- No entanto, a simplicidade desta transcrição traz inúmeras outras vantagens. Citaremos algumas.
- 1) Não depende da alfabetização musical do leitor. Até porque, como temos visto, a linguagem da canção popular é bem diferente da linguagem musical.
 - 2) Aproveita o cantarolar silencioso do leitor, que em geral conhece as canções, oferecendo-lhe simultaneamente o texto e a melodia.
 - 3) Apresenta, com precisão, as alturas e o perfil melódico, ambos com alto rendimento visual.
 - 4) Por fim, o ponto fraco desta transcrição, a duração, não se resolveria com a simples ação dos métodos tradicionais de escrita. A canção popular não comporta este rigor, pois seu ritmo melódico se altera quase que a cada execução (até na canção folclórica, bem mais estável, Mário de Andrade já constatou esta dificuldade). (TATIT, 1987, p.48).

65. Os diagramas aqui presentes foram feitos pela musicista Juliana Ferreira Lima Paiva, atendendo a solicitação nossa.



Ao longo da canção, constata-se a reiteração de alguns motivos melódicos, como o que aparece em destaque, compatibilizando-se, assim, a melodia das estrofes com a estrutura das mesmas, que é igual para todas, com exceção daquela da última estrofe, que sofre uma leve alteração nos primeiros versos. Reiteram-se também os versos “Mas agora vejam se me deixam em paz / Só quero a mamãe , só quero meu papai” tanto no contexto de cada estrofe como ao longo da canção no final de todas estrofes. Além disso, o termo “Amo” também se faz presente no início de cada estrofe.

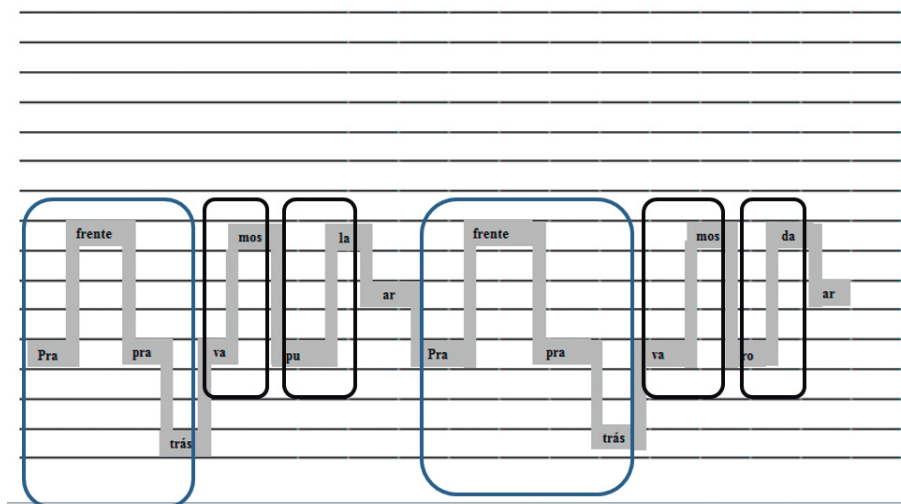
Explicita-se, portanto, uma caráter reiterativo e regular tanto na letra quanto na melodia. Isso, juntamente com a pouca duração das vogais, favorece aceleração, pulsação rítmica, movimentos regulares, ou seja, uma persuasão corporal, afastando, assim, a dimensão psíquica.

Essa tematização que se mostra na canção “Só quero a mamãe e o papai” foi manifestada a partir da abordagem de um único tema, que se trata da expressão de uma criança acerca da preferência por seus pais, mas buscando não agravar as demais pessoas com quem ela convive. Segundo Tatit (1996), a construção de um tema homogêneo, a exaltação, a enumeração de ações, a qualificação de um personagem ou objeto são propícias para a manifestação da reiteração.

Na canção “Pra frente, pra trás”, por sua vez, também é evidente a tematização e a compatibilidade entre letra e melodia. A reiteração da melodia pode ser evidenciada através do diagrama abaixo.

Pra frente, pra trás (Harriott / Boot. Versão: Vanessa Alves, por Xuxa, 2004)

1ª e 2ª estrofes



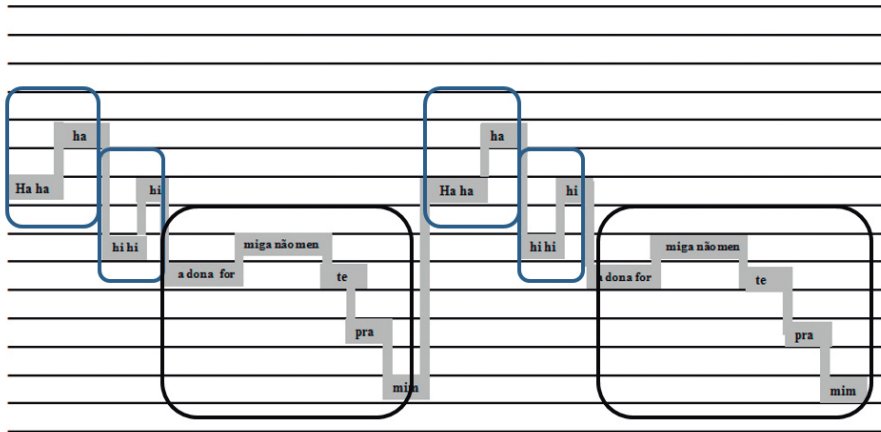
Com se observa, existe um conjunto de motivos melódicos que é reiterado em todas as estrofes, compatibilizando-se com as repetições que se apresentam na letra, seja na estrutura das estrofes, seja na repetição de trechos. A cenografia, que é de uma brincadeira, propõe uma sequência de movimentos bem marcados, diversificados e ritmados, os quais só podem se harmonizar como uma melodia que também impulse o movimento, a ação, convidando a uma adesão corporal.

Nessa canção, verifica-se uma perda no caráter figurativo (enredos, exaltações, ações narrativas e paixões), todavia, por outro lado, há um ganho em estímulos corporais. Esse processo é bastante comum nas canções que tem brincadeiras como cenografia.

A canção “Dona formiga”, por seu turno, como pode ser observado no diagrama a seguir, também é caracteristicamente temática, tendo em vista que apresenta uma melodia cíclica assim como uma letra na qual se repete a estrutura das estrofes e muitos trechos.

Dona Formiga (Gislaine / Mylena, por Aline Barros, 2014)

1ª estrofe (trecho)



Nessa canção, temos a qualificação, a construção de uma personagem, dona Formiga. Segundo Tatit (1996) a construção de personagem é uma das principais formas de manifestação da reiteração. Ao longo da canção, constrói-se a imagem de uma formiga verdadeira, vaidosa, trabalhadora, que canta e toca, que mora em um jardim, que gosta de se exercitar etc.

Podemos ver também nessa canção, um trabalho especial com a expressão sonora, como nos versos “Hahahaha, hihihihhi”, Tátátátá, tutututum, tátátátátututututum!”, “Aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaah!”, “Ele faz blimblim, blombloom”. Nestes momentos, a canção alcança o maior distanciamento possível da fala cotidiana, investindo seus recursos na musicalização e reforçando sua significação.

É fato que as canções que tendem à tematização predominam no campo da canção para crianças, no entanto, as canções com melodia lenta e contínua também têm seu espaço, embora reduzido, garantido nesse campo. Geralmente, compreendem canções que encenam acalantos⁶⁵, orações⁶⁶, monólogos reflexivos⁶⁷, ou seja, cenografias que, de fato, requerem uma

65. Dada a escassez desse tipo de canção (que tende para a passionalização), tive de recorrer a uma canção fora do corpus da Palavra Cantada para trazer esse exemplo.

“Na água parada / Peixe não faz nada/nada, nada, nada / E a criança o que faz? / Dorme, dorme, dorme / Que amanhã tem mais / Uma luz apaga / Vagalume vaga / Vaga, vaga, vaga / E a criança o que faz? / Dorme, dorme, dorme / Que amanhã tem mais / O pato faz / O sapo faz / O gato faz / E a criança o que faz? / Dorme, dorme, dorme / Que amanhã tem mais / O vovó dormiu / O papai faz psiu / A vovó dormiu / Ninguém dá um pio / O papai dormiu / A mamãe faz psiu / E a criança o que faz? / Dorme, / Dorme, / Dorme” (“De Ninar”, Cid Campos, por Palavra Cantada, 1994).

66. “Papai do céu, sei que sou tão pequeno / Mas quero te conhecer cada dia mais / Quero te dizer o quanto eu te amo / Eu quero obedecer tua voz / Quando falas através do meu pai / Quando falas através de minha mãe / Eu sei que sempre falas comigo, senhor! / Eu quero obedecer / Contigo eu vou crescer / E guardar a tua palavra / Em meu coração / Eu quero obedecer / Contigo eu vou crescer / Não vou temer pois estou / Seguro em tuas mãos! / Papai do céu, obrigado!” (“Papai do Céu”, Vaneise Rodrigues, por Aline Barros, 2014).

67. “O dia já se foi / Tá muito escuro aqui / A noite já chegou / Pra onde eu vou? / Eu não quero correr / Não vou me esconder / Eu sei que ele vai / Me proteger / Alguém que mora no céu gosta de mim / Alguém que mora no céu cuida de mim / Existe alguém, eu sei, que vai me guiar / Pra onde eu tenho que andar / Pra onde eu tenho que andar” (“Alguém”, Dave Cooke / Judy Mackenzie-dunn. Versão: Vanessa Alves, por Xuxa, 2004):

quietude do corpo, que implicam numa certa inação e introspecção. Esses tipos de cenografia ampliam, assim, o leque de canções que, de acordo com Tatit (1996), tendem à passionalização, uma vez que as canções que apresentam as cenografias referidas não trazem necessariamente conteúdos afetivos.

As razões para um menor investimento na passionalização podem estar relacionadas, por um lado, ao atendimento a um perfil caracteristicamente infantil, que é o do brincante, principalmente, aquele que brinca através de canções. Esse costume que tem suas raízes na cultura popular, particularmente, nas cantigas de roda e nos jogos de mãos, que pressupõem associação entre música e sequência de movimentos, assim como, entusiasmo, diversão, um enunciador com ethos alegre, descontraído, que interage fisicamente com o interlocutor etc.. E, por outro lado, a causa pode estar no fato de que, sendo a passionalização, segundo Tatit (1996), um processo propício ao trato de tensões motivadas por (des)união amorosa ou por sentimento de falta de um objeto desejado, então, o recurso a esse processo se dá com restrição, principalmente, em relação à desunião amorosa, uma vez que essa vivência romântica não se dá, não é adequada e/ou não é estimulada entre crianças.

Portanto, segundo o que analisamos, a melodia contribui significativamente para caracterizar o Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças como um discurso lúdico infantil, ou seja, uma fonte de diversão, de prazer adequada ao público infantil, uma vez que, por meio da persuasão temática, a criança é chamada a movimentar-se, a brincar, considerando-se, desse modo, que a criança é um ser brincante e que a brincadeira implica ação. Observamos, assim, que a melodia recebe investimento lúdico infantil, ou seja, relativo ao universo lúdico da crianças, particularmente às brincadeiras corporais.

Neste momento, passaremos à análise da última categoria: arranjo e, como vimos fazendo até aqui com as demais categorias, buscamos também verificar qual sua colaboração na tipificação do Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças enquanto um discurso lúdico infantil.

6.8 Arranjo

Segundo Coelho (2007), o arranjo é parte constituinte da canção popular, uma vez que esse elemento compreende o agente a partir do qual se

manifesta a canção e não considerá-lo é prescindir de um terço do sentido da canção.

Então, buscando contemplar todos os elementos orgânicos da canção para crianças, passamos agora a debruçar o olhar sobre seus arranjos.

Na canção para crianças, para além dos instrumentos musicais usados comumente na canção popular, são recorrentes os seguintes aspectos: participação de crianças na interpretação, sonoplastia feita com partes do corpo (mãos, boca, bochechas, lábios ...), sons de brinquedos (apito, brinquedos de borracha...), de animais, da natureza e onomatopaicos, os quais, em conjunto com a letra a melodia, imprimem tanto um caráter infantil quanto lúdico, uma vez que esses aspectos, como veremos, remetem ao universo das brincadeiras infantis.

Buscando analisar o arranjo em conjunto com a letra e a melodia, ou melhor, em conjunto com as demais categorias de análise, lançamos mão, nesse instante, de três canções: “Para parar a brincadeira”, Paulo Tatit, por Palavra Cantada, 2012; “Brincando de adoleta”, Josias Teixeira / Júnior Maciel, por Aline Barros, 2001; e “Bichos”, Andrew Martin Einspruch / Harriott Christopher Bernard. Versão: Vanessa Alves, por Xuxa, 2004.

6.8.1 Arranjo da canção “Para parar a brincadeira”

A canção "Para Parar a Brincadeira" apresenta como cenografia uma espécie de diálogo entre um adulto (homem) e algumas crianças, o que é explicitado desde o instante antes do início propriamente dito da canção, quando, tendo ao fundo um solo de violão, uma voz masculina aparece falando o seguinte: “Bacana... A brincadeira foi boa. Agora, vamos guardar os brinquedos?”. A conversa inicia, portanto, com um homem pedindo para crianças guardarem os brinquedos. Em seguida, quando da execução do trecho abaixo, aparecem outros instrumentos (bateria, xilofone) e um dueto de voz masculina e feminina (adulta), prevalecendo a primeira,

Paparapapa parapapa parapapa/ Parapapa parapapa/ Paparapapa parapapa parapapa e, na sequência (“Paparapapa parapapa parapapa/ Parapapa parapapa/ Paparapapa parapapa parapapa”), vozes infantis, juntando-se ao dueto.

Depois, no trecho,

*Para parar a brincadeira / Para parar para arrumar / Para parar a bagunçeira /
Para parar para guardar / Para parar a brincadeira / Para parar para arrumar /
Para parar a bagunçeira / Para parar para guardar / Um a um, pra caixinha /
Um a um, vão parar / Um a um, pro cestinho / Um a um, vão parar*

inicia um solo masculino com sons de brinquedos de borracha sendo apertados, servindo como marcação; harmonizando-se com os demais instrumentos musicais presentes no arranjo, como bateria, teclado, guitarra e contrabaixo; e favorecendo a caracterização da canção como lúdica e para crianças.

No momento que segue, correspondente a

Bonecas e bonecos/ Vão parar no seu lugar/ Carros, motos, aviões,/ Vão parar no seu lugar,/ Fantasias de princesas/, Vão para no seu lugar/. Heróis e vilões vão/ Parar no seu lugar.

temos uma intercalação entre um solo masculino e vozes infantis que repetem o trecho grifado, numa espécie de pergunta e resposta. Na passagem seguinte, todos cantam juntos:

Paparapapa parapapa parapapa / Parapapa parapapa / Paparapapa parapapa parapapa / Paparapapa parapapa parapapa / Parapapa parapapa / Paparapapa parapapa parapapa

Logo após, em

*Para parar a brincadeira/ Para parar para arrumar/ Para parar a bagunçeira /
Para parar para guardar*

tem-se um dueto de voz masculina e feminina e, em seguida, um solo feminino, na passagem

*Para parar pra ir pra escola/ Para parar para se vestir/ Para parar pra ir embora/
Para parar para sair*

Depois, volta o dueto intercalando com vozes infantis, que respondem àquele com as passagens destacadas abaixo.

Canetas e papeis / Vão parar no seu lugar / E os livros de estórias / Vão parar no seu lugar / Bolas, cordas, petecas / Vão parar no seu lugar / Naves interplanetárias / Vão parar no seu lugar

E, por fim, todos cantam juntos novamente, com a presença forte de um sax e da bateria, que conclui parando em tempo preciso.

Paparapapa parapapa parapapa / Parapapa parapapa / Paparapapa parapapa parapapa / Paparapapa parapapa parapapa / Parapapa parapapa / Paparapapa parapapa parapapa

Concluída a canção, ouve-se novamente a voz masculina que diz: “Bom, agora chega de “parapapa” e vamos arrumar esses brinquedos”, o que dá a entender, através dessa metadiscursividade, que esse momento da canção também não passou de uma brincadeira que, na verdade, se encadeou com a que vinha sendo realizada pelas crianças antes da canção. Por esse motivo, poderíamos dizer que houve uma quebra de expectativa em relação à fala inicial (“Bacana... A brincadeira foi boa. Agora, vamos guardar os brinquedos?”), a qual apontava para o fim de uma brincadeira e o início da arrumação dos brinquedos, que compreende uma atividade diferente da brincadeira por apresentar uma finalidade prática. Efetivamente, a canção “Para parar a brincadeira” pretende ser, ao mesmo tempo, uma brincadeira e uma mensagem didática. Esta porque tem como objetivo alertar os pequenos para a necessidade de se guardar os brinquedos após a brincadeira. Quanto à brincadeira, ela se dá com a linguagem, particularmente, com o som das palavras, tendo em vista a criativa associação entre as palavras “para” (preposição) e “parar” (verbo) e a criação da expressão sonora “Paparapapa parapapa parapapa/ Parapapa parapapa/ Paparapapa parapapa parapapa”, que termina por constituir um desafio linguístico, mas também musical, uma

vez que deve se encaixar na melodia, que é célere. Além disso, uma brincadeira oportunizada pelo arranjo no estilo pergunta-resposta, quando as crianças participam na canção cantando o verso “Vão parar no seu lugar”, logo após versos que apresentam alguns brinquedos, como “Carros, motos, aviões”, “Bonecas e bonecos”. Desse modo, a canção “Para parar a brincadeira” encena mais que um diálogo, encena brincadeiras, podendo-se dizer que a primeira foi favorecida pelo código de linguagem e a última, pelo arranjo.

Sendo uma canção que visa, concomitantemente, ser fonte de prazer e de ensino para as crianças, havendo, portanto, uma interdiscursividade entre o discurso lúdico e o discurso didático, então, a enunciação desta canção só poderia proceder de um ethos capaz de reunir, ao mesmo tempo, autoridade e descontração. E é exatamente assim que o ethos dessa canção se configura, senão, vejamos.

A primeira fala que aparece na canção (“Bacana... A brincadeira foi boa. Agora, vamos guardar os brinquedos?”) é a de um homem dando uma ordem, mas isso é feito de maneira modalizada, atenuando e não impondo o que diz, e utilizando um tom de voz baixo, que sugere tranquilidade, uma conversa amigável. Inicialmente, o locutor faz uma apreciação positiva da brincadeira (“Bacana... A brincadeira foi boa.”), fazendo uso de uma linguagem coloquial, próxima a dos interlocutores, e só então ele “convida” as crianças para guardarem os brinquedos, utilizando a locução verbal “vamos comprar”.

Esse mesmo locutor é aquele que, em seguida, também aparece cantando uma canção alegre, com melodia célere, que convida ao movimento corporal; arranjada de modo que as crianças tenham voz e que se identifiquem com a canção; com brincadeiras linguísticas e musicais; com uma linguagem descontraída, rimada, de caráter coloquial, apresentando palavras que designam brinquedos, palavras no diminutivo, repetições etc.

Esse enunciador também é aquele que repetidamente diz que é “para parar” a “brincadeira”, “a bagunceira” para “arrumar”, “guardar” todos os brinquedos na “caixinha”, no “cestinho” ou para “ir pra escola”, “pra se vestir”, “pra ir embora”, “pra sair”, ou seja, o enunciador o tempo todo está falando para as crianças guardarem os brinquedos tendo em vista sempre uma finalidade prática: organização, ir para escola etc.

Tudo isso corrobora para a criação da imagem de um enunciador do qual emana autoridade mas também descontração.

6.8.2 Arranjo da canção “Adoleta”

Considerações feitas acerca da canção “Para parar a brincadeira”, deteremos, agora, o olhar sobre a canção “Brincando de Adoleta” (Josias Teixeira / Júnior Maciel, por Aline Barros, 2011).

Essa canção, assim como a anterior, também traz uma breve fala antes do início da letra que compreende um convite para se brincar: “Vem brincar! “Vem todo mundo!” “Vamos lá?!”. A primeira frase é pronunciada por uma voz feminina adulta, a qual também fará o solo em seguida; a segunda, é dita pela solista em conjunto com vozes infantis e adultas; e na terceira, volta somente a solista. Essa fala inicial já aponta para a cenografia da canção: uma brincadeira, particularmente, “Adoleta”, como é explicitado no decorrer da canção.

Na introdução da música, temos a presença de solo de guitarra e teclado com string bem marcado e os outros instrumentos ao fundo, como guitarra, baixo e bateria. Em seguida, quando inicia o solo, que compreende a estrofe abaixo, prevalece ao fundo um acompanhamento de guitarra.

Chame a turma toda / Para vir brincar / O Quaquito e o Pinguim / Não vão poder faltar / Vai ter brincadeira / Vocês vão gostar / E tá diferente / Nossa adoletá

Na estrofe seguinte, cantam crianças, adultos e a solista e verifica-se a presença de palmas juntamente com os instrumentos já citados de uma maneira harmonizada. O som das palmas é percebido exatamente ao ser cantada a expressão “mão com mão”. Ao se trazer esse som para compor o arranjo da canção, ajuda-se a construir a ideia de que aquele(s) que canta(m) também está(ão), de fato, brincando de “Adoleta”, uma vez que essa brincadeira pressupõe o uso das mãos.

Lado a lado, mão com mão / Quero ver quem vai ficar / Lado a lado, mão com mão / Vem brincar de adoletá / Frente a frente, mão com mão / Começa devagar até acelerar / Frente a frente, mão com mão / Mas cuidado, não se embarace não.

Na sequência, todos (solista, crianças e adultos), cantam “Lepeti, petipolá” e “Necafé com chocolate” ao passo que a solista vai cantando as intercalações do refrão.

Lepeti, petipolá / A Jesus todo dia vou louvar Necafé com chocolá / Com Jesus na minha vida tudo é festa / Lepeti, petipolá / A Jesus todo dia vou louvar / Necafé com chocolá / Com Jesus na minha vida tudo é festa

Por fim, todos (crianças, adultos e a solista) cantam o trecho a seguir com o som da guitarra prevalecendo sobre os outros instrumentos já citados.

Adoleta, lepeti, petipolá / Adoleta, necafé com chocolá / Adoleta, lepeti, petipolá / Adoleta, necafé com chocolá

Nos últimos instantes da canção, percebem-se palmas e gritos tanto de crianças como de adultos como numa espécie de comemoração à conclusão exitosa de uma brincadeira. O arranjo, portanto, ao trazer vozes de crianças cantando, palmas sendo executadas em consonância com a letra da canção, compondo os movimentos de uma brincadeira, além desses aspectos presentes nos instantes finais da canção, caracteriza “Brincando de Adoleta” como voltada ao público infantil e lúdica.

O arranjo, assim, compatibiliza-se tanto com a letra quanto com a melodia. Com a letra visto que: a cenografia é justamente uma brincadeira que pressupõe a participação de crianças e o uso das mãos; o ethos é de uma animadora ou brincante que se mostra entusiasmada e procura contagiar os interlocutores; o código de linguagem é próprio ao universo infantil, particularmente, àquele da brincadeira, com interações verbais, comandos, linguagem coloquial, vocabulário ligado à brincadeira, à diversão etc.; a intertextualidade se dá justamente com uma brincadeira conhecida do público a qual, portanto, é facilmente identificada, facilitando a adesão do mesmo à canção, assim como o reconhecimento de que os aspectos do arranjo referidos acima são adequados e, em certa medida, até esperados.

Já a compatibilização com a melodia ocorre uma vez que, sendo ela temática, imprime-se um tom de alegria e convida-se à ação, aspectos condizentes com a brincadeira infantil assim como com um arranjo que também apresenta traços infantis, alegres e brincantes.

6.8.3 Arranjo da canção “Bichos”

Através da canção “Bichos”⁶⁸, também podemos verificar a contribuição do arranjo na impressão de marcas infantis e lúdicas. Essa canção inicia com vários instrumentos eletrônicos e sons de bichos simulando o contexto de uma floresta. Quando começa a letra, a cantora sola com o som de muitas vozes em resposta à sua voz. Isso se dá nos quatro primeiros versos (Vamos pular como um macaco/Ele adora pular/Imitando o elefante, um elefante/Com a tromba pra lá e a tromba pra cá), sendo o segundo o quarto correspondentes à resposta. Em seguida, compreendendo o trecho abaixo,

O tigre, o leão / Abrindo o bocão / Um canguru / Saindo do chão / Agora um golfinho / Nadando no mar

a cantora continua solando, mas agora quem responde à sua voz é um grupo de crianças, cujas vozes aparecem no 2º, 4º e 6º versos, ou seja, aqueles versos que apresentam uma ação a ser imitada. Nos dois últimos versos dessa estrofe (E um peixinho/Fazendo biquinho), todos aparecem cantando juntos e, assim, acontece com as estrofes seguintes, transcritas a seguir, havendo claramente sons de muitos animais e vozes em backing vocal, finalizando com os sons de animais e instrumentos eletrônicos.

São tantos bichos dentro de mim / São lindos bichos, isso sim / Vamos soltar e liberar / Os bichos que a gente quer imitar / São tantos bichos dentro de mim / São lindos bichos, isso sim Vamos soltar e liberar / Os bichos que a gente quer imitar / São tantos bichos (Dentro de mim) / São lindos bichos (Isso sim)

Nessa canção, a participação das crianças não só pretende imprimir um caráter infantil mas também de diversão, uma vez que participam de uma cenografia de brincadeira, ou seja, de imitação de animais. E os sons de animais, remetendo aos próprios, também apresentam essa dupla função, porque, habitualmente estão associados à cultura lúdica infantil, bastando lembrar da referência aos bichos por meio de brinquedos, de desenhos animados, fábulas, cantigas de roda, brincadeiras de imitação etc.

68. Andrew Martin Einspruch, Harriott Christopher Bernard. Versão: Vanessa Alves Ed. Nine Film & Television (Sony Music).

O recurso a esses elementos para compor o arranjo compatibilizou-se tanto com a letra quanto com a melodia, posto que a cenografia dessa canção compreende uma brincadeira de imitação, o código de linguagem tanto é adequado quanto característico da infância (linguagem coloquial, vocabulário referente a animais, diminutivos etc.) e o ethos é, em síntese, de um brincante. A melodia, por sua vez, tendendo à tematização, convida ao movimento corporal, o que é um pressuposto para a brincadeira de imitação que, na canção, sugere diversos movimentos, como sair do chão como um canguru e nadar como um golfinho.

Portanto, a partir da reflexão feita aqui sobre o arranjo, podemos concluir que ele contribui para caracterizar o Discurso Literomusical Brasileiro para Crianças como um discurso lúdico infantil, posto que ele é investido tanto de aspectos relativos à infância, quando, por exemplo, lança mão de vozes infantis para interpretar as canções, quanto ao lúdico infantil, sendo o uso de sons de brinquedos e de animais uma maneira de remeter ao universo lúdico das crianças.

7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Na natureza
as histórias são assim
voltam pro começo
quando chegam no fim*
(*“A metamorfose da borboleta”, Hélio Ziskind, 2000*)

Como se constitui o discurso literomusical brasileiro para crianças (DLBC) enquanto um discurso lúdico infantil, ou seja, enquanto um discurso que pretende ser fonte de prazer para crianças? Foi a essa questão que buscamos responder ao longo desta tese. Na tentativa de alcançar essa resposta, inicialmente, discutimos a concepção de discurso lúdico apresentada por Orlandi em *Tipologia de discurso e regras conversacionais* e, a partir do que verificamos, concluímos que o discurso lúdico não reúne necessariamente os critérios de polissemia aberta e total reversibilidade de papéis, como defendeu a autora no trabalho citado, uma vez que, pelo menos no processo de produção desse discurso, não existe reversibilidade de papéis entre locutor e interlocutor, isto é, não se altera o estatuto jurídico dessas instâncias durante a interação. Além disso, outra questão recebeu destaque, a finalidade do discurso lúdico. Para Orlandi (2006), diferentemente dos discursos autoritário e polêmico, que compreendem usos da linguagem voltados para fins imediatos, o discurso lúdico é concebido como o uso da linguagem pelo prazer. É indubitável que o discurso lúdico consiste no uso da linguagem por prazer, contudo, é inquestionável que esse discurso pode cumprir também fins imediatos.

Deixando, portanto, a reversibilidade de papéis de lado, uma vez que esse critério não se mostra eficaz na caracterização do discurso lúdico, propomos que o discurso lúdico seja concebido a partir apenas do critério polissemia, sendo o discurso lúdico, assim, aquele que tende para a polissemia. No que se refere à finalidade desse discurso, fez-se necessário reconhecer a possibilidade de uma dupla finalidade, voltada para o prazer e para a prática ao mesmo tempo.

Buscando refinar a concepção de discurso lúdico recorreremos ao jogo e tomamos emprestadas suas características. Na verdade, estendemos as características de uma prática lúdica particular, possivelmente a mais prototípica, para o conjunto das práticas lúdicas a partir da constatação de preocupações entre aquela e essas. Desse modo, propomos que o “faz-de-conta”, a decisão, a regra e a frivolidade sejam consideradas marcas do discurso lúdico.

Vimos ainda a necessidade de propor a subcategoria “discurso lúdico infantil” a fim de reunir sob um mesmo grupo práticas discursivas lúdicas voltadas especialmente para o público infantil, como o discurso literário infantil, o literomusical infantil, o teatral infantil, o humorístico infantil etc. Esses discursos, como mostramos, não só pressupõem a infância e a cultura lúdica infantil, mas também atuam na construção das mesmas.

Partindo da ideia de discurso lúdico infantil, passamos, então, a focar no objetivo principal deste trabalho: analisar o delineamento do discurso literomusical brasileiro para crianças como um discurso lúdico infantil.

Para essa análise, selecionamos oito dimensões que compõem esse discurso: cenografia, ethos, código de linguagem, metadiscursividade, intertextualidade, interdiscursividade, melodia e arranjo. A partir dessas dimensões, buscamos, pois, observar a caracterização do DLBC.

Segundo o que analisamos, concluímos que a constituição do discurso literomusical brasileiro para crianças enquanto discurso lúdico infantil passa por dois tipos de investimento nessas dimensões discursivas: infantil e lúdico infantil.

Portanto, para além do DLBC apresentar-se como um discurso que tende à polissemia, que se volta para o prazer, que se caracteriza pelo “faz-de-conta”, pela decisão, pela regra e pela frivolidade, marcas tomadas emprestadas do jogo, também esse discurso recebe investimentos específicos que contribuem para torná-lo um discurso caracteristicamente lúdico infantil.

Não necessariamente e não proporcionalmente todas as dimensões discursivas da canção para crianças recebem investimentos infantis e lúdicos infantis. Os investimentos infantis tratam de referências à infância de um modo geral, ao cotidiano infantil. Já os investimentos lúdicos infantis dizem respeito especificamente à referência ao universo da brincadeira e do imaginário, ou seja, à cultura lúdica infantil. Na verdade, toda vez que se recorre a essa cultura, por sua vez, também se remete à infância, uma vez que os costumes lúdicos que compõem essa cultura são próprios da infância. Por outro lado, ao dizermos que houve um investimento infantil não significa dizer que houve referência à cultura lúdica, pois é possível tratar da infância sem remeter obrigatoriamente ao mundo da brincadeira ou da imaginação.

Constatamos que todas as oito dimensões discursivas (cenografia, ethos, código de linguagem ...) contribuem para caracterizar o discurso literomusical brasileiro para crianças como um discurso lúdico infantil, seja recebendo investimento infantil ou lúdico infantil. Podemos, desse modo, a partir dos investimentos que recebem, categorizar cada dimensão como infantil ou lúdica (infantil): cenografia infantil, cenografia lúdica, ethos infantil, ethos lúdico etc.

No que diz respeito à cenografia, encontramos tanto investimento apenas infantil como lúdico infantil. As cenografias de brincadeira e as narrativas, como remetem a práticas lúdicas infantis, são exemplos de cenografias lúdicas. Já as cenografias conversacionais envolvendo crianças, seja como enunciador e/ou co-enunciador, que não representam qualquer prática lúdica são um tipo de cenografia infantil.

Em se tratando de ethos, também observamos investimento infantil e lúdico. Aquele ethos que se configura como a imagem de uma criança brincante, de um animador de brincadeira infantil ou de contador de história infantil são considerados *ethé* lúdicos, enquanto como ethos infantil é categorizado todo e qualquer ethos de criança que não esteja associado a práticas lúdicas.

Quanto ao código de linguagem, entendemos que por se tratar de um recorte linguístico que se caracteriza pelo coloquialismo, próximo à fala das crianças; pelo vocabulário que trata do dia a dia infantil, incluindo as práticas lúdicas; e pelo caráter poético, com constante presença de rimas, todo ele é lúdico, pois, em conjunto, tanto retratam a infância como a brincadeira ou o jogo com a linguagem.

Tratando-se da metadiscursividade, apontamos que esse fenômeno é lúdico quando tematiza a canção como uma prática lúdica infantil, ou seja,

quando identifica a canção como sendo, por exemplo, uma brincadeira ou uma narrativa infantil. Além disso, quando, sem se referir diretamente a qualquer atividade da cultura lúdica infantil, também oferece esse discurso como um meio tanto para expressar alegria, entusiasmo por parte das crianças, quanto para proporcionar essas sensações ao público. Isso acontece, por exemplo, ao se tematizar ritmos/gêneros musicais que suscitam coreografias bem marcadas, as quais também, geralmente, aparecem descritas na canção, convidando o público a executá-las.

No que se refere à intertextualidade, também não observamos investimento que pudéssemos designar como infantil. Por outro lado, a intertextualidade lúdica se dá quando a canção para criança estabelece relação com textos também lúdicos infantis, como outras canções, contos, brincadeiras cantadas etc..

Na categoria de interdiscursividade lúdica, colocamos aquelas relações estabelecidas entre a canção para crianças e os discursos também considerados lúdicos infantis, como o discurso literário, teatral, das brincadeiras cantadas etc. Também vimos como pertinente classificar como interdiscursividade lúdica a relação que se estabelece entre a canção para crianças e os discursos sérios, visto que, de acordo com o que observamos, esses discursos sofrem sempre adaptação quando são trazidos para a canção, de modo que são enunciados de forma acessível e prazerosa para a criança.

Analisando a melodia, notamos que ela é lúdica quando se configura como um convite ao movimento, à brincadeira, considerando-se, desse modo, que a criança é um ser brincante e que a brincadeira implica ação. Por outro lado, as melodias lentas que se harmonizam com letras que encenam, por exemplo, narrativas ou cantigas de ninar, práticas também lúdicas infantis, podem, do mesmo modo, ser consideradas lúdicas infantis, tornando-se, assim, difícil pensar na categorização da melodia sem levar em conta a letra. De qualquer forma, entendemos que aquelas melodias céleres, que incentivam o movimento, a brincadeira com o corpo, podem sempre ser consideradas lúdicas infantis. Já a classificação das melodias lentas estaria na dependência da letra, podendo ser apenas infantil, quando relacionada, por exemplo, à uma cenografia infantil, ou ser lúdica, quando relacionada a uma cenografia lúdica.

Consideramos, por sua vez, o arranjo como lúdico a partir do momento em que traz na sua composição elementos que se relacionam com práticas lúdicas infantis, como sons de brinquedos, palmas que acompanham brincadeiras de mãos, vozes infantis num jogo de perguntas e respostas, sons de animais sugerindo brincadeiras de imitação etc. De outro modo, será

considerado infantil, quando, simplesmente, trazer vozes de crianças para atuar na interpretação da canção, sem estarem envoltas em qualquer brincadeira.

Portanto, identificamos investimento infantil e lúdico na cenografia, no ethos e no arranjo. Já no código de linguagem, na metadiscursividade, na intertextualidade e na interdiscursividade só observamos investimento lúdico. Na melodia, como vimos há pouco, essa classificação pode variar.

O discurso literomusical brasileiro para crianças, ao se inspirar na infância e na cultura lúdica infantil, tanto as reconhece, as valoriza, as propaga e as legitima como também atua na construção das mesmas, pois esse discurso apresenta comportamentos e ideias a serem seguidos pelas crianças assim como propõe novas estruturas e conteúdos de brincadeiras que podem ser aceitos pelas crianças e incorporados à cultura lúdica infantil.

O recurso, no entanto, à infância e à cultura lúdica também compreende uma estratégia persuasiva a fim de conseguir a identificação e, conseqüentemente, a adesão do público. Não basta ser um discurso adequado para crianças, é preciso torná-lo prazeroso para esse público. E se a cultura lúdica infantil é aquela na qual se encontram as estruturas e os conteúdos aos quais as crianças recorrem para reconhecer uma atividade como lúdica, para jogar ou para construir novas brincadeiras, então, inspirar-se nessa cultura lúdica garante que essas canções possam ser integradas no universo infantil e, especialmente, na lógica das brincadeiras infantis.

A consideração da infância e da cultura lúdica infantil apresenta-se como uma marca do discurso literomusical brasileiro para crianças. E, embora esse discurso seja uma produção adulta, não se pode afirmar que as crianças não participam dessa produção, mesmo que indiretamente, pois sendo feitas essas consideração (da infância e da cultura lúdica infantil), as crianças, portanto, encontram-se na origem dessa produção, sendo co-construtoras desse discurso e desempenhando, assim, uma dupla função: de locutor-interlocutor.

Diante da riqueza e da amplitude da canção popular brasileira para crianças, temos consciência de que muito mais poderia ter sido explorado neste trabalho, principalmente, no que diz respeito à abordagem das oito dimensões discursivas (cenografia, ethos, melodia ...).

Além disso, nossas limitações quanto aos conhecimentos musicais nos impossibilitaram de fazer um estudo mais profundo da melodia e do arranjo.

Todavia, entendemos que aquilo que foi apresentado aqui foi suficiente para apontarmos marcas que contribuem para a caracterização do discurso literomusical brasileiro para crianças como um discurso lúdico infantil. Esta tese pretende, assim, cooperar com o estudo do lúdico, ou seja, daquilo que é fonte de prazer, de entretenimento de uma perspectiva discursiva e, especificamente, propõe-se a colaborar com reflexões acerca do discurso lúdico infantil, um campo rico e carente de pesquisas.

Este trabalho pode também favorecer a compreensão: de como o discurso lúdico infantil contribui para a construção da infância; dos conhecimentos que se tem sobre as crianças atualmente em nossa sociedade; das representações que os adultos fazem das crianças; do gênero “canção para crianças”.

Contamos ainda que o percurso de análise que realizamos aqui possa servir de esboço para a compreensão de como outras práticas discursivas também se constituem como discursos lúdicos infantis. Questões como as seguintes, por exemplo, também merecem ser discutidas discursivamente: O discurso literomusical brasileiro para crianças considera as diversas faixas etárias que compõem a infância? O discurso literomusical brasileiro para crianças é pensado indistintamente para meninos e meninas?

8 REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. **A criança e seus jogos**. São Paulo: Artmed, 1992.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade (s) enunciativa (s). Trad. Celene M. Cruz e João VanderleyGeraldí. **Cadernos de estudos linguísticos**, v. 19, p. 25-42, 1990.

BEINEKE, Viviane. **Culturas infantis e produção de música para crianças: construindo possibilidades de diálogos**. Actas do I Congresso em Estudos da Criança: Infâncias Possíveis, Mundos Reais. Universidade do Minho, Portugal, fev. de 2008.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BETTELHEIN, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas**. Trad. de Arlene Caetano. 16^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BEZERRA, Lígia Cristine de Moraes; COSTA, Nelson Barros da. **O posicionamento da vertente nordestina da moderna música popular Brasileira: uma análise de metacanções**. In: XX Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos, 2004, João Pessoa. Anais da XX Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos, 2004. p. 1427-1438.

BOSCH, Susana. **Aprendiendo de ellos**. Disponível em: <<http://papagayo.montevideo.com.uy./alter.htm>> Acesso em 10 de abril 2015.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, julho / dezembro de 1998a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 jul. 2014.

_____. **Jogo e educação**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Brinquedo e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Entrevista com Gilles Brougère sobre o aprendizado do brincar. **Revista Nova Escola**, ano 25, ed. 230, março de 2010. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/entrevista-gilles-brougere-sobre-aprendizado-brincar-jogo-educacao-infantil-ludico-brincadeira-crianca-539230.shtml>>. Acesso em 16 jun. 2016.

_____. Entrevista com Gilles Brougère sobre aprendizagem e brincadeira. **Revista Direcional Educador**, ed. 88, maio de 2012. Disponível em: www.direcionaleducador.com.br/edicao-88-mai/12/pagina-2. Acesso em 20 mar. 2016.

BRITO, Teca Alencar de. A barca virou: o jogo musical das crianças. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

BRUM, Julio. **Dirección escénica de los espectáculos musicales in fantiles**. Palestra apresentada no 6º Encontro da Canção Latino-americana na e Caribenha, Belo Horizonte, UFMG, 2003. Disponível em: http://jupiter.cp.ufmg.br/6encontro/port/docum/P5_Julio%20Brum.doc > Acesso em 10 de abril de 2015.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. 1ª edição digital. São Paulo: Global, 2012.

CHARADEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (orgs.) **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2008

COSTA, Nelson B. da. **Música popular, linguagem e sociedade (analisando o discurso literomusical brasileiro)**. Curitiba: Appris, 2012.

_____. **Música popular, discurso e identidade cultural: reflexões**. Anais do I Colóquio Discurso e Práticas Culturais, 1. Fortaleza, 2009.

_____. “Aula 03 – Contexto Interdiscursivo”. **Material de estudo da disciplina Análise do Discurso – Ensino à Distância**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2009. Disponível em <http://www.solar.virtual.ufc.br>.

_____. A canção e o Problema da Ludicidade Discursiva. In: **Cultura lúdica, discurso e identidades na sociedade de consumo**. COSTA, Maria de F. V.; FREITAS, Maria da G. F.; et al. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2005.

_____. O primado da prática: uma quarta época para a Análise do Discurso. In: **Práticas discursivas: exercícios analíticos**. COSTA, Nelson B. da. Caminas, SP: Pontes Editores, 2005a.

Dionísio, Ângela Paiva. O que é o que é uma adivinhação? **Revista da Faced**, Bahia, p.35-53, n. 9, ano 2005.

GAINZA, Violeta Hemsy. **Juegos de manos: 75 rimas e canciones trradicionales com manos y otros gestos**. Buenos Aires: Guadalupe, 1996.

GOLDSTEIN, NORMA. **Versos, sons, ritmos**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

GONZALEZ, Bianca N. A. C. **Posicionamentos discursivos na canção popular brasileira para crianças**. Dissertação de mestrado. Ceará: Universidade Federal do Ceará, 2014

GRECA, Rosy. **A canção para criança**. Curitiba: Gramofone Produtora Cultural, 2011.

GULLCO, Julio. **La canción para niños en América Latina y el Caribe como “genérico musical”**. In: BRUM, Julio (org.). **Panorama del Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña: estudios, reflexiones y propuestas acerca de las canciones para la infancia**. Montevideo, 7º Encuentro de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña, 2005, p. 13-21.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. Trad. de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KERBRAT-ORECCHIONE, Catherine. **Análise da conversação: princípios e métodos**. Tradução Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 15ª. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

LUCKESI, Cipriano C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. In: website de Cipriano Carlos Luckesi.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Tradução de Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **Analisando discursos constituintes**. Tradução de Nelson Barros da Costa. In: Revista do GELNE, Vol.2. Nº.2, 2000.

_____. **O contexto da obra literária**. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília Souza e Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Cenas da enunciação**. Curitiba: Criar edições, 2008.(a)

_____. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008

_____. **Doze conceitos em Análise do Discurso**. Tradução de Adail Sobral [et al.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. **Literatura infantil _ a poesia**. In: CECCANTINI, J. L. T.; PEREIRA, R.; ZANCHETA JÚNIOR, J. (Org.). Pedagogia cidadã. Cadernos de formação. Língua portuguesa. 1 ed. São Paulo: UNESP – Pró-Reitoria de graduação, v. 2, p. 117-130, 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40361/3/01d17t10.pdf>. Acesso em 10 de jan. 2015.

MATTE, Ana Cristina F. **Abordagem semiótica de histórias e canções em discos para crianças: o disco infantil e a imagem da criança**. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.

ORLANDI, Eni P. **A Linguagem e seu funcionamento**. 4ª ed.. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2002.

PESCETTI, Luis Maria. **Canciones de siete leguas**. In : BRUM, Julio (org.). Panorama del Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana na y Caribeña: estudios, reflexiones y propuestas acerca de las canciones para la infancia. Montevideo, 7º Encuentro de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña, 2005, p. 33-41.

PIÈGAY-GROS, Nathalie. **Introduction à l'intertextualité**. Paris: Dunod, 1996.

RESCALA, Tim. **Música alternativa? Mídia alternativa**. Disponível em: <<http://papagayo.montevideo.com.uy./alter.htm>> Acesso em 10 de jan. 2015.

SARAIVA, A. **Enigmática e poética das adivinhas populares portuguesas**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Folclore 253-A, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003a. Disponível em: <http://www.titosenfaed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em 13 de jun. 2016.

_____. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/cedic/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf>. Acesso em 13 jun. 2016.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SOSSA, Jorge. **Una puesta en escena pensada en los niños o la expedición al mundo infantil**. In: BRUM, Julio (org.). *Panorama del Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña: estudios, reflexiones y propuestas acerca de las canciones para la infancia*. Montevideo, 7º Encuentro de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña, 2005, p. 73-91.

TADEU, Eugenio. **Cotidiano sonoro**. In: BRUM, Julio (org.). *Panorama del Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña: estudios, reflexiones y propuestas acerca de las canciones para la infancia*. Montevideo, 7º Encuentro de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña, 2005, p. 59-64.

TATIT, Luiz. **A canção: eficácia e encanto**. São Paulo: Atual, 1987.

_____. **O cancionista: composições de canções no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

_____. **O século da canção**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

- Discográficas -

CANTADA, Palavra. **Canções de brincar**. CD, Palavra Cantada, 1996.

_____. **Pé com pé**. CD, Palavra Cantada, 2005.

_____. **Carnaval palavra cantada**. CD, Palavra Cantada, 2009.

_____. **Um minutinho**. CD, Palavra Cantada, 2012.

BARROS, Aline. **Bom é ser criança**. CD, MK Music, 1999.

_____. **Aline Barros & Cia**, CD, MK Music, 2005.

_____. **Aline Barros & Cia 3**, CD, MK Music, 2011

_____. **Tim - tim por tim – tim**, CD, MK Music, 2014.

XUXA. **Só para baixinho**, CD, Som Livre, 2000.

_____. **Só para baixinho 5: Circo**, CD, Som Livre, 2004.

_____. **Só para baixinhos 7: Brincadeiras**, CD, Som Livre, 2007.

_____. **Só para baixinho 12: É para dançar**, CD, Sony Music, 2013.

- Páginas da internet -

ABPD. <http://www.abpd.org.br/>. Site oficial da Associação Brasileira dos Produtores de Discos – ABPD.

ALBUM ITAÚ CULTURAL. <http://albumitaucultural.org.br/secoes/a-arca-de-vinicius/>. Site sobre música.

BARROS, Aline. <http://www.alinebarrosecia.com.br/>. Site oficial de Aline Barros.

BEDRAN, Bia. <http://biabedran.com.br/>. Site oficial de Bia Bedran.

CANTADA, Palavra. <http://palavracantada.com.br/>. Site oficial de Palavra Cantada.

CARTA CAPITAL. <http://farofafa.cartacapital.com.br/2013/10/12/uma-historia-bela-e-antiga/>. Site oficial da revista Carta Capital.

C O S T U M E S I N F A N T I S .
<http://www.botucatu.sp.gov.br/Eventos/2007/contHistorias/#>. Site sobre costumes infantis.

GRECA, Rosy. <http://www.rosygreca.com/cd-s-dvd-s-e-livros>. Site oficial de Rosy Greca.

MAPA DO BRINCAR. <http://mapadobrinCAR.folha.com.br/>. Site sobre brincadeiras infantis.

MORAES, Vinícius. <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/musica/discos/arca-de-noe-arca-de-noe>. Site oficial de Vinícius de Moraes.

PANORAMA DA CULTURA. <http://panoramadacultura.com.br/>. Site do Panorama Setorial da Cultura Brasileira.

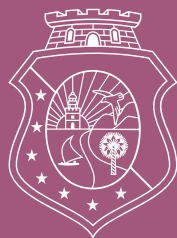
U F C

V I R T U A L .

http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/analise_discurso.html. Site oficial da Universidade Federal do Ceará.

XUXA. <http://www.xuxa.com/xspb>. Site oficial da Xuxa.

ZISKIND, Hélio. <http://www.helioziskind.com.br/>. Site oficial de Hélio Ziskind.



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação