



Universidade de Brasília - UnB

Gêneros textuais e hibridização: um olhar sócio-semiótico.

Hugo Cançado Braga

Brasília – 2011.

Gêneros textuais e hibridização: um olhar sócio-semiótico.

Monografia apresentada como pré-requisito para a conclusão do curso de Letras Português e respectivas Literaturas, ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras (IL), da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Marcia Elizabeth Bortone.

Hugo Cançado Braga

Brasília – 2011.

SUMÁRIO

Prefácio _____	02
Resumo _____	03
I Introdução _____	05
II Pressupostos teóricos	
1. A Língua: uma dinâmica da Cultura _____	06
2. As linguagens são várias _____	07
III Porquês metodológicos	
1. Uma justificativa dos trajetos da canção: da literariedade ao hibridismo _____	10
IV Desenvolvimento	
1. Parâmetros Curriculares Nacionais: alternativas para ensino textual _____	14
2. Texto ou Discurso? _____	17
V Análise estrutural	
1. Quadro sinóptico das categorias sugeridas para a análise da canção _____	21
2. Análise das canções: sugestões para o ensino dos gêneros selecionados _____	22
3. Diagrama das submodalidades narrativas e suas proeminentes predominâncias _____	28
VI Considerações finais _____	29
Referências Bibliográficas _____	30
Anexos _____	32

PREFÁCIO

Discutir a organização metodológica do ensino de Língua Portuguesa do Brasil, isto é, seus suportes teóricos, suas vias de ação e sua conduta simbólica, é uma atividade que requer certa preparação intelectual voltada para as causa-consequência dos processos de sociabilização nos âmbitos de formação da educação básica, da educação superior e na vida em comunidade como um todo. Em um panorama em que raros são os casos de uma atenção focalizada no cerne e desenvolvimento das práticas escolares, faz-se necessário um estudo que, embora reconhecendo-se limitado a um campo específico de ação, possa ‘clarear’ certo trabalho de pesquisadores e auxiliar o desenvolvimento das habilidades daqueles em processo de consolidação do conhecimento de base.

O espaço acadêmico brasileiro tem se mostrado aberto a discussões propositoras de diferentes formas de abordagem dos conteúdos em língua portuguesa, as quais, usualmente, acabam por convergir em modelos muito semelhantemente limitados quando se trata de favorecer a formação de constructos mentais efetivos para o uso da linguagem verbal em toda a sua amplitude. Isso se dá apesar das recomendações estruturadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Por isso, a atenção daqueles em formação para ensinar Língua Portuguesa nesse imenso lócus brasileiro deve ser redobrada, para que não se caia na repetição *quase* doutrinária de códigos presentes em extensos manuais, que, mesmo existindo em maioria quantitativa, não se equiparam a conjunção de fundamentos e de métodos disponíveis para os interessados em contribuir para o ensino-aprendizagem de grandes grupos de indivíduos ávidos para o aprender e para um provável futuro ensinar.

RESUMO

O fenômeno de hibridização entre diferentes gêneros textuais tem se tornado cada vez mais comum nas sociedades ocidentais contemporâneas. Entendendo que as línguas e as demais linguagens estão, fenomenologicamente, em ação, a todo momento, este trabalho pauta-se por uma tentativa de estudar tal fenômeno partindo dos pressupostos defendidos por dois professores-pesquisadores brasileiros estudiosos das obras de dois principais autores de uma ciência (ou junção de ciências) denominada Semiótica. Marcuschi e Bakhtin de um lado, Santaella e Peirce de outro, sob diferentes formas, mas direcionados a um mesmo prisma, parecem nos alertar: “as linguagens são várias, e essas estão a se multiplicar e a se entrecruzar ininterruptamente”. Como lidar com isso então ao ensinar gêneros textuais em sala de aula? Propomos que é possível partir da estruturada perspectiva sócio-interacionista recomendada pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) para ampliar a gama de conceitos e formas de interação do professor de língua materna com objetos intersemióticos, aqui, em especial, a canção popular brasileira. O pequeno recorte estabelecido intende ser, portanto, um trabalho teórico-metodológico com proposições de cunho pedagógico que visa acrescer alguns conceitos e formas de contato auxiliares àqueles que trabalham, ou trabalharão, ensinando gêneros textuais (híbridos) em Língua Portuguesa.

Palavras-chave: gêneros textuais, hibridismo, ensino de Língua Portuguesa, Semiótica.

ABSTRACT

The phenomenon of hybridization among different genres has become increasingly common in contemporary Western societies. Understanding that the language and other languages are phenomenologically in(to) action at any moment, this work is guided by an attempt to study this phenomenon by employing the premises defended by two Brazilian research professors who are specialists on the works of two authors of a science (or combination of sciences) called Semiotics. Marcuschi and Bakhtin on the one hand, Peirce and Santaella on the other hand, under different guises, but targeted to a single prism, appear to warn us: “the languages are different, and these are continuously multiplying and intercrossing themselves”. So, how to deal with it when teaching the genres in classroom? We propose that it is possible to start from the structured sociointeractionist perspective recommended by PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) to enlarge the range of concepts

and forms of interaction between the mother-tong teachers and intersemiotic objects, here, in especial, the Brazilian popular song. This small established cutout intend to be, therefore, a theoretical-methodological work with pedagogical propositions that aims to accrue some concepts and auxiliary contact forms for those who work, or will work, teaching (hydrids) genres in Portuguese language.

Key-words: genres, hibridity, Portuguese language teaching, Semiotics.

“*Texto* que dizer *Tecido*; mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a idéia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido nesse tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia. Se gostássemos dos neologismos, poderíamos definir a teoria do texto como uma hifologia (*hyphos* é o tecido e a teia da aranha).”

Roland Barthes

I – INTRODUÇÃO

Há algum tempo, o estudo de tipos textuais no ambiente escolar brasileiro tem sido uma prática geralmente voltada para finalidades avaliativas. Os modelos dissertativos, na sua impositiva predominância sobre os demais, tendem a levar o aprendiz a crer que ‘decorar alguns macetes’ seria o suficiente para dominar um conjunto de regras relacionadas à construção desses modelos. Porém, é de se notar o fato de que há outros aspectos a serem assimilados para que o aluno leitor-produtor de textos venha a reconhecer as estruturas e a forma que um texto adquire quando no formato de determinado gênero. Para tal, uma contenda ainda pouco explorada se faz necessária: qual a relação entre a compreensão do que são os gêneros textuais e o letramento?

Traçando um debate com afinidades eletivas¹ às práticas educacionais estão algumas correntes teóricas direcionadas para um fazer escolar não desmembrado das práticas sociais. De perspectiva sócio-interacionista, tais grupos formalizaram um conjunto de saberes por meio da verificação empírica em estudos de caso embasados por consolidadas teorias lingüísticas, de forma que esses saberes viessem a funcionar como facilitadores para a aquisição de competências relacionadas aos usos da língua. A professora e pesquisadora Marcia Bortone (2008, p.9), em seu livro *A construção da leitura e da escrita*, situa essa questão sob o ponto de vista do educador em língua materna ao diferenciar alfabetização e letramento: “Nas sociedades pós-industrializadas, por exemplo, entende-se por alfabetizado o indivíduo que apenas aprendeu a ler e a escrever, mas não se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam. O letrado, por sua vez, seria aquele que se envolve nas práticas sociais de leitura e de escrita *funcionalmente*.” [grifo nosso] O envolvimento de que fala a professora corresponde ao grau de incorporação dos papéis sociais nos quais o indivíduo se percebe e se assume enquanto ente social-simbólico. Pouco antes, nessa mesma obra, se aponta:

Entendemos que o indivíduo letrado envolve-se cotidianamente nas práticas sociais de leitura e escrita, o que, obviamente, altera sua condição do ponto de vista sociocultural, político, lingüístico e econômico, possibilitando plena participação social. É por meio da leitura (no seu sentido mais amplo) que o homem tem acesso à informação, defende seus pontos de vista e partilha bens culturais que a sociedade atual considera como legítimos, podendo exercer, assim, a cidadania. (BORTONE, 2008, p.7)

¹ O sintagma “afinidades eletivas” foi aproveitado a partir da nomenclatura categorial do sociólogo alemão Max Weber.

Na introdução do livro *O texto e a construção dos sentidos* a também pesquisadora e professora Ingedore Koch bem sintetiza a maneira como os profissionais dessa linha entendem o vínculo entre o texto e as referências concretas e conceituais que circundam o indivíduo:

As teorias sócio-interacionais reconhecem a existência de um sujeito planejador/organizador que, em sua inter-relação com outros sujeitos, vai construir um texto, sob a influência de uma complexa rede de fatores, entre os quais a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções sócio-culturais. Isso significa que a construção do texto exige a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas, os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção de sentidos. (KOCH, 2008, p.7)

Por outro lado, existem grupos outros interessados em compreender os mecanismos fundamentais que dão suporte as diversas formas possíveis que as linguagens (em seu sentido amplo) assumem. Desafortunadamente, um hiato numa relação mais interdependente do que seccionada (como de fato o está a ser) acaba por ora ignorar o conhecimento de que as línguas são fatos sociais, ora por relegar a um segundo plano as matrizes do pensamento presentes, perceptíveis ou não, em quaisquer manifestações de linguagem. Esclareçamos essa proposição.

II – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1. A Língua: uma dinâmica da Cultura. (O papel das teorias sociolingüísticas)

O caráter sócio-interacionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de verificação do saber lingüístico do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais. (BRASIL, 1999: p.18)

Em um dos vértices, partindo da tradição do lingüista norte-americano Willian Labov, na obra *Nada na língua é por acaso*, o lingüista e professor Marcos Bagno (2007, p.36) sinaliza: “Ao contrário de um produto pronto e acabado, de um monumento histórico feito de pedra e cimento, a língua é um *processo*, um fazer-se permanente e nunca concluído.” [grifo do autor] A proposta sociolingüística tem como fundamento o caráter heterogêneo das línguas porque entende que “A língua é uma **atividade social**, um **trabalho coletivo**, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da

escrita.” (BAGNO, 2007, p.36) [grifo do autor] Do mesmo modo, centralizando-se na questão dos gêneros textuais pertencentes à língua enquanto fenômeno social, o linguísta Luiz Antônio Marcuschi (2002, p.21) pontua: “Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *texto*. Em outros termos, partimos da idéia de que a comunicação verbal só é possível por algum *gênero textual*.” Sua afirmação é baseada na aceção de que os gêneros “São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2002, p.19).

Ao considerar a diversidade das manifestações sociais e, conseqüentemente, a diversidade dos gêneros presentes nessas o autor coloca-nos diante de uma questão crucial para o entendimento do surgimento e hibridização entre os gêneros afirmando que “Seguramente, esses novos gêneros não são inovações absolutas, quais criações *ab ovo*, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes. O fato já fora notado por Bakhtin que falava na 'transmutação' dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos.” (ibidem, p.20). O autor pondera ainda sobre tais mesclas ocorrentes em ligação com o surgimento de novos meios de comunicação ao afirmar que:

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo *hibridismo* que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. (ibid.)

Ainda sobre hibridismo Marcuschi (2006, p. 29) pondera que: “a hibridização é a confluência de dois gêneros e este é o fato mais corriqueiro do dia-a-dia em que passamos de um gênero a outro ou até mesmo inserimos um no outro seja na fala ou na escrita”. Koch e Elias (2006, p. 114) sustentam que: “a hibridização ou a intertextualidade intergêneros é o fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de um outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação.” Se discutiremos ainda outras relações manifestas em um objeto híbrido, por ora, a menção as semioses feita por Marcuschi remete-nos à parte seguinte da discussão proposta. Vejamos.

2. As linguagens são várias. (Uma introdução à Semiótica peirceana).

A outra ponta da asserção anteriormente feita se situa e culmina no conhecimento das modernas pesquisas semióticas realizadas por uma das mais importantes estudiosas da obra do lógico-semioticista Charles Sanders Peirce. Segundo Lucia Santaella (2005, p.15), “Depois de

décadas do mais apurado esforço intelectual, Peirce conclui que tudo que a nossa mente é capaz de apreender, tudo que aparece à consciência, assim o faz numa gradação de três e não mais do que três elementos formais: (1) qualidade de sentimento, (2) ação e reação e (3) mediação.” Em função da abstrata raiz filosófica na qual ocorreu o surgimento dessa teoria, ocupou-se Peirce por demonstra-nos, por meio de paralelos, outras categorizações. Lê-se em *Matrizes*:

Esses modos de apreensão não são, para ele, apenas elementos presentes no ato de apreender os fenômenos, e, portanto, fatores devidos à natureza de nossa mente, mas são também elementos formais de todo e qualquer fenômeno, seja ele físico, psíquico, real, imaginado, sonhado, lembrado, experimentado, enfim, todo e qualquer fenômeno, desde uma névoa no horizonte, o murmurar de um rio, uma interjeição até um teorema matemático. Nos fenômenos, a gradação dos elementos se expressa como: (1) qualidade, (2) reação, (3) representação.” (ibidem)

É notável o fato de que esse epistemólogo ousasse estabelecer diretrizes interpretativas para categorias não puramente materiais e tão singulares como o *imaginado*, o *sonhado* e o *lembrado*. [grifo nosso] No que concerne a tal fato, a autora expõe que “Por serem tão universais ao ponto de se presentificarem em tudo e qualquer coisa, Peirce resolveu esvaziar os termos de qualquer conteúdo material, reduzindo-os a sua natureza puramente lógica. Daí as categorias passarem a ser designadas por (1) primeiridade = mônada, (2) secundidade = relação diádica e (3) terceiridade = relação triádica.” (SANTAELLA, 2005, p.15)

Com base nisso, na arrojada teoria das três matrizes proposta na obra *Matrizes da Linguagem e Pensamento: Sonora Visual Verbal*, Santaella postula que “(...) há apenas três matrizes de linguagem e pensamento a partir das quais se originam todos os tipos de linguagens e processos sígnicos que os seres humanos, ao longo de toda sua história, foram capazes de produzir” (SANTAELLA, 2005, p.20). Essa afirmação, gerada por anos de reflexão e estudo nas respectivas áreas de análise, propõe que:

A grande variedade e a multiplicidade crescente de todas as formas de linguagem (literatura, música, teatro, desenho, pintura, gravura, escultura, arquitetura etc.) estão alicerçadas em não mais do que três matrizes. Não obstante a variedade de suportes, meios, canais (foto, cinema, televisão, vídeo, jornal, rádio etc.) em que as linguagens se materializam e são veiculadas, não obstante as diferenças específicas que elas adquirem em cada um dos diferentes meios, subjacentes a essa variedade e a essas diferenças estão tão-só e apenas três matrizes. (ibidem)

Inseridos na matriz verbal de linguagem estão os signos lingüísticos presentes tanto nos gêneros orais, quanto nos gêneros escritos. Os orais, manifestos através do aparelho fonador, caracterizam-se como uma forma que comunga o som (Saussure: significante -

imagem acústica) / Peirce: quali-signo) com a sua representação simbólica (Saussure: significado - conceito) / Peirce: legi-signo). Já os escritos, manifestam-se quando concretizados em suportes que permitam a visualização do código de determinada língua em uma combinação entre o existente visualizável (Saussure: ? / Peirce: sin-signo) e, novamente, sua representação simbólica. Se por um lado, as definições de Saussure presentes no *Curso de Lingüística Geral* auxiliaram o desenvolvimento do trabalho dos estudiosos da linguagem verbal, por outro, essas desconsideraram as demais linguagens já descritas nas classificações propostas por seu contemporâneo Peirce. Em síntese: a linguagem verbal veicula conceitos por meio de sons que nas sociedades de tradição escrita se traduzem visual-alfabeticamente. Entretanto, “existe simultaneamente uma enorme variedade de outras linguagens que também se constituem em sistemas sociais e históricos de representação do mundo”. (SANTAELLA, 1983, p.11)

Para fins didáticos, convém salientar que “O nome Semiótica vem da raiz grega *semeion*, que quer dizer *signo*. Semiótica é a ciência dos signos”, isto é, “A Semiótica é a ciência geral de todas as linguagens.” (ibidem, p.9-10) [grifo do autor] Essa definição, presente na introdutória obra *O que é Semiótica*, muito bem esclarece uma diferenciação que se seguirá nesse estudo. Conforme Santaella, “Antes de tudo, cumpre alertar para uma distinção necessária: o século XX viu nascer e está testemunhando o crescimento de duas ciências da linguagem. Uma delas é a Lingüística, ciência da linguagem verbal. A outra é a Semiótica, ciência de toda e qualquer linguagem.” (ibidem)

Consoantes às novas formas de aprendizado e também preocupados com a diferenciação no estudo das diferentes linguagens, os PCN+ (*Linguagens, Códigos e suas tecnologias*) estabelecem em seus conceitos estruturantes gerais que: “O conceito de linguagem é a espinha dorsal da área, sustenta direta ou indiretamente todos os demais, articulando-os, pois dele deriva a constituição e a natureza da própria área (língua portuguesa; língua estrangeira; linguagens da arte; linguagem corporal; linguagem digital).” (BRASIL, 1999, p. 40) Citando os PCN(EM) o documento adverte: “A linguagem tem sido objeto de estudo da Filosofia, Psicologia, Sociologia, Epistemologia, História, Semiótica, Lingüística, Antropologia etc. A Linguagem, pela sua natureza, é *transdisciplinar*, não menos quando é enfocada como objeto de estudo, e exige dos professores essa perspectiva em situação didática.” (BRASIL, 1999, p. 125) [grifo do autor] Nesse mesmo documento, na diferenciação entre signo e símbolo lê-se: “De acordo com Pierce [sic], signo é “tudo aquilo que, sob certos aspectos e em alguma medida, substitui alguma outra coisa, representando-a para alguém.” (BRASIL, 1999, p. 40)

Adiante nessa obra, na parte específica de Língua Portuguesa, é acrescida a seguinte definição à linguagem: “Como já se viu, trata-se do conceito-chave da área, pois articula todos os demais. O nome da disciplina – Língua Portuguesa – refere-se a um dos tipos de linguagem, a verbal. Atualmente entende-se que também a linguagem não-verbal perpassa os conteúdos e temas da nossa disciplina.” (BRASIL, 1999, p. 59) E assim ao signo: “É importante ressaltar a diferença entre signo lingüístico e símbolo: de um lado, o signo, aquilo que significa, o componente da trama textual, a palavra; de outro, o sentido simbólico que o signo gera ao remeter a elementos extraverbais. (BRASIL, 1999, p.59)

III – PORQUÊS METODOLÓGICOS

Uma justificativa dos trajetos da canção: da literariedade ao hibridismo.

Há, em primeiro lugar, uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem fica ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias; (...). (BARTHES, 1971, p. 18)

As disciplinas lingüísticas para as quais os fatores sociais se inscrevem como de relevância teórico-metodológica tem encontrado espaço e aporte de pesquisas em áreas como a psicolingüística, a neurociência e outras ciências antes prioritariamente voltadas para o desvelamento de aptidões cerebrais tidas como inatas. A Análise do Discurso (A.D.), a Sociolingüística, a Pragmática, entre outras, dispõe atualmente de um arsenal de explicações que estão amparadas não só nos fundamentos lingüísticos, mas em conhecimentos outros em se era impossível enxergar um ligação verossímil há algumas décadas. No entanto, por mais desenvolvidas a que se tenham chegado esses novos princípios orientadores, ocorre ainda uma grande carência de amplitude no formato como estão dispostos o currículo de língua portuguesa e alguns de seus conteúdos. Circunscrito nesse último caso está o objeto literário canção.

Ao longo da formação intelectual desse pesquisador houve uma série de acontecimentos que vieram a suscitar nosso particular interesse por esse gênero. Desde as discussões introdutórias que classificavam seus caracteres segundo as tipologias clássicas, passando pelas interfaces dos estudos das poéticas, até o vislumbre da viabilidade de seu uso como matéria conceitual para o ensino, o objeto canção permeou intencionalidades e foi permeado por análises concretas por parte deste autor. Embora sejam ainda escassos os

estudos que envolvam a canção popular e os reflexos de sua utilização no campo educacional, cabe mencionar alguns dos quais se inscrevem como teoricamente relevantes para este trabalho.

Tratando da diferenciação entre intertextualidade e hibridismo, no artigo “Do hibridismo ao intergênero: uma análise da forma e do propósito comunicativo”, Atilio Matozzo elabora um apanhado das teorias que definem os conceitos de bases para a compreensão dos gêneros textuais. Esse autor, considerando a opção de Marcuschi por aceitar o *propósito comunicativo* como definidor do gênero, entende que ora a *forma*, ora o *propósito comunicativo* funcionam como caracterizadores para a formação de um texto-gênero. [grifo nosso] Ao empreender a tentativa de relacionar os conceitos de diferentes autores ele conclui que se texto é igual a gênero, “logo poderá haver intertextualidade entre os textos (escritos e orais) na sua relação interna, ou seja, somente através do que está escrito e não entre a forma, já que não existe intertextualidade ente formas.” Enquanto que “(...) hibridismo, ao oposto, refere-se, justamente, a forma, bem como ao propósito, trabalhando interdialogicamente com vários gêneros.” (MATOZZO, 2008, p.13)

Em outra contribuição esclarecedora, Costa, enquanto lingüista e profundo conhecedor da música popular, discute o gênero canção em conexão com as recomendações propostas pelos PCN. Suas considerações tratam não só da representatividade simbólica que a canção ocupa no espaço discursivo das salas de aula, mas referem-se conjuntamente à interdiscursividade presente em um objeto complexo de caráter intersemiótico. As discussões por ele empreendidas a respeito do nexo existente entre as teorias da linguagem verbal (Lingüística / Literatura) e as que estudam a linguagem sonora (Musicologia / Semiótica) preenchem uma lacuna comum no discurso científico que tende a colocar à margem um objeto tão profícuo em função de sua “ambigüidade” (não-pureza) estrutural. Conforme o autor: “a canção popular é um gênero intrinsecamente complexo. Seu caráter intersemiótico, resultado da conjugação entre a materialidade verbal e a materialidade musical (rítmica e melódica), dota-a de uma ambigüidade que a faz ocupar os espaços periféricos das disciplinas encarregadas de estudar a arte verbal (literatura) e a arte musical (a musicologia e a semiótica)”. (COSTA, 2003, p.28)

Sob outro viés, merecem citação os estudos do músico e semiólogo Luiz Tatit (1996) que nos livros *A canção: eficácia e encanto* e *O cancionista: composições de canções no Brasil* explora argumentos até agora pouco trabalhados como a gestualidade oral, a figurativização, as tensões temáticas e a narratividade presentes no painel em que se dispõe a canção. Voltados para questões outras (aqui não problematizadas) tais como a literariedade e

a historiografia, são de notável referência trabalhos de autores como Mário de Andrade (*Introdução à estética musical*), Otto Maria Carpeaux (*O livro de ouro da história da música*), José Ramos Tinhorão (*História social da música popular brasileira*) e Affonso Romano de Sant'Anna (*Música popular e moderna poesia brasileira*).

Nos últimos semestres, durante o ano de 2010, a intensificação dos estudos e práticas pedagógicas proveniente das disciplinas de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa possibilitou-me nova incursão, que, com o auxílio dos debates em sala (entre colegas e com alunos) e da orientação da Professora Marcia Bortone, veio a consolidar a fixação por um recorte desta ordem: a possibilidade de entender a relação de variabilidade dos gêneros textuais e suas hibridizações intertextuais em ligação com caracteres presentes no universo da canção popular.

Por corporificar-se em texto, qualquer objeto textual pressupõe uma cadeia de eventos e intelecções que vão desde a sua composição, até as interpretações provenientes das diversas interceptações possíveis que ocorrem durante a existência desse objeto. Em uma tentativa de não incorrer em tautologias, corroboramos o fato de o texto ser um objeto que provém da cultura, para ela retorna, e, por isso, dotado de certas propriedades. Questiona-mo-nos portanto: Seria possível entender *de fato* um texto desconhecendo as suas tessituras? Sendo esse texto um do tipo híbrido, seria possível compreendê-lo sem conhecer os elementos e as formas que dão suporte aos diferentes gêneros que o compõe? Respondendo negativamente as perguntas anteriores, propomos algo além: para entender *de fato* um texto híbrido é necessário compreender como, sob que meios, aquele texto veio a se formar – as condições sócio-culturais de produção / divulgação / recepção – e quais linguagens subjazem a sua estrutura. Sem a perspectiva que incorpora esse texto como fator de interação social e sem o domínio das categorias de linguagem (semióticas) torna-se complexo (e de difícil acesso) um entender *efetivo* do texto a ser estudado. Não que não seja possível definir categorizações de uma ou outra corrente teórica, mas uma ampla compreensão de um objeto intersemiótico demanda recursos além dos disponíveis nas ciências da linguagem verbal.

Esse trabalho há de se pautar, portanto, por uma tentativa de confluir algumas categorias descritas pelas Ciências Lingüísticas (em especial as teorias sociolingüísticas e de lingüística textual) e pela Semiótica peirceana, ao lado da utilização prática de um objeto em estudo para a compreensão do fenômeno dos gêneros textuais. Não menos preocupado com essa junção analítica é a escolha do objeto em questão: a canção popular brasileira. E nisso não só a teoria, mas a relevância das manifestações culturais de um povo se insere também neste estudo na medida em que este procura analisar um objeto híbrido que, concreta e

simbolicamente, faz parte de um quadro maior das múltiplas práticas sociais das ‘nações brasileiras’. Como bem delinea Bortone (2008, p.13), propomos igualmente que “Está na hora de garantir na escola um espaço privilegiado para a multifacetada cultura brasileira e, assim, tentar recuperar a auto-estima de nossos alunos por meio do resgate de nossas origens e nossas expressões culturais.”

Assim o fazemos porque, como indicam os PCN(EM), “O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. (BRASIL, 1999, p.18) E isso torna-se possível quando se recomenda na parte dedicada à Música que:

Quanto à apreciação/fruição de produtos em linguagem da música, espera-se que os adolescentes, jovens e adultos do Ensino Médio adquiram capacidades de saber:

- analisar esteticamente músicas de gêneros, estilos e culturas diferenciadas, utilizando conhecimento e vocabulário musicais;
- fazer interconexões e diálogos com valores, conceitos e realidade, tanto dos criadores como dos receptores, apreciadores das comunicações/expressões musicais; (BRASIL, 1999, p.53)

Assim, (...) quanto à valorização de manifestações em música, é importante que os alunos aprendam a:

- lidar criticamente com o repertório musical do século XX em suas várias vertentes, contextualizando-as e focando-as enquanto objeto de diálogo; pesquisar e analisar as transformações pelas quais têm passado e as interpenetrações entre elas. (BRASIL, 1999, p. 54-55)

Em um mundo repleto de linguagens híbridas em que grande parte do conhecimento se encontra fragmentado nas inúmeras informações significativamente veiculadas por meio dos *media* simbolicamente dominantes na contemporaneidade como a publicidade, o rádio, a televisão, e principalmente a internet, torna-se desigual a competição da representatividade desses tipos de veiculação com a transmissão de um código fossilizado tal qual a Gramática Tradicional. Impõe-se como árdua a tarefa de ensinar o aprofundamento do conhecimento de uma língua sem que o professor precise (conforme feito por muito tempo) valer-se unicamente do apoio manco da 'monolíngua coercitiva'. Sabe-se que em fragilíssimos elos conceituais se sustentam as convenções que apregoam o ensino formal das categorias de apenas algumas das partes da linguagem verbal. Grande parte das analogias presentes nesses manuais estão baseadas em

análises de frases soltas, sendo muitas delas extraídas de escritores que fizeram parte de uma conjuntura cultural (um *imput*) muitíssimo diferenciada da atual geração de leitores e usuários da língua que estão em formação. Desse modo, alguns tipos e gêneros textuais acabam sendo colocados à margem do processo de ensino de leitura e produção de textos, o que demonstra certa desatenção reflexiva sobre as estruturas sociais vigentes.

Tem-se aqui como base a noção de que, mesmo com suas limitações, a prática de um professor de língua (e de outras linguagens) deve estar orientada, isto é, teoricamente embasada, reflexiva e transversalmente comprometida, para a concretização da capacidade humana de gerar signos verbais e rearranjá-los sob as mais diferentes formas. O presente trabalho busca atuar não como uma fórmula pronta e acabada para a construção de um método, mas como um conjunto de sugestões que opera na via de mão dupla que, por um lado, 1) pretende montar um pequeno-quadro de análise da canção para os que são ou virão a ser professores de língua portuguesa, assim como, por outro, 2) procura trazer para o foco uma maneira auxiliar de observar e de se lançar mão desse objeto no ambiente de sala de aula, especialmente nas classes de ensino médio.

Dessa maneira, a linguagem a ser utilizada ao longo desse percurso tentará ser clara e objetiva, num sentido *próprio* ao falar educacional, o que não impedirá, nos momentos oportunos, a utilização do falar técnico que cabe às discussões acadêmicas com proposições de caráter científico.

IV – DESENVOLVIMENTO

1. Parâmetros Curriculares Nacionais: alternativas para ensino textual.

No atual contexto de ensino brasileiro, em se tendo conhecimento dos novos parâmetros curriculares propostos como fios condutores do trabalho do professor (os quais são elaborados por profissionais que provêm de especializações de diversas áreas) e dos mais variados métodos e técnicas existentes (que vão *grosso modo* desde uma arte-educação até o uso de multimeios), seria enganoso negar alguns princípios-conceito que em muito são conexos ao desenvolvimento das sociedades e das ciências sociais e de linguagem.

Antes de passarmos a análise das canções segundo os conceitos teórico-metodológicos que embasam o recorte aqui estabelecido, pontuemos alguns relevantes tópicos presentes nos PCN(EM). O documento, ao tratar do “sentido do aprendizado na área” propõe como

essenciais algumas capacidade a serem desenvolvidas pelos alunos, dentre as quais se podem citar:

- 1) Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.**
- 2) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.**
- 3) Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.**

O desenvolvimento dessas capacidades se alicerça no entendimento de que:

O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário. Em uma situação de ensino, a análise da origem de gêneros e tempos, o contexto do campo de produção, as escolhas estilísticas, marcada de acordo com as lutas discursivas em jogo naquela época/local, ou seja, o caráter intertextual e intratextual. A proposição de trabalho na área e a inter-relação entre as disciplinas podem ocorrer sob forma de estudo de determinados objetos comuns, presentes em diferentes linguagens.
(BRASIL, 1999, p.8)

Ademais, a proliferação de meios/suportes de emissão/divulgação de linguagem no século XX exige dos profissionais de língua uma contínua inter-relação dos conceitos com as formas segundo as quais estão manifestas as linguagens. Com a finalidade de compreendê-las (as formas) e transmiti-los (os conceitos estruturantes), o professor-pesquisador deve estar sempre a investigar sobre os textos que aborda (o que veiculam e de que forma) de modo a dosar seu nível de metalinguagem ao fixar-se neste ou naquele nível de descrição lingüística (e.g.: fonética e fonologia, morfossintaxe, semântica etc.), não sem antes se valer e legitimamente aproveitar dos conhecimentos disponíveis pelos alunos.

O reconhecimento do texto como forma de inteligência com o real corresponde ao pensamento formalista-estruturalista de origem russa que dialoga com os conceitos de dialogismo, polifonia e carnavalização (cf. Bakhtin). Partindo dessa tradição Marcuschi (2002, p. 29) entende que “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Para ele, a aplicabilidade do ensino de gêneros textuais é

tamanha quanto o são os espaços de uso e funções dos diferentes gêneros. Quanto a essa diversidade esclarece o autor:

É esta possibilidade de operação e maleabilidade que dá aos gêneros enorme capacidade de adaptação e ausência de rigidez e se acha perfeitamente de acordo com Miller (1984:151), que considera o gênero como "ação social", lembrando que uma definição retoricamente correta de gênero "não deve centrar-se na substância nem na forma do discurso, mas na ação em que ele aparece para realizar-se". Este aspecto vai ser central na designação de muitos gêneros que são definidos basicamente por seus propósitos (funções, intenções, interesses) e não por suas formas. Contudo, voltamos a frisar que isto não significa eliminar o alto poder organizador das formas composicionais dos gêneros. O próprio Bakhtin indicava a "construção composicional", ao lado do "conteúdo temático" e do "estilo" como as três características dos gêneros. (ibidem, p.32)

Como entender então essa dupla relação forma-função e sua associação com a tríade bakhtiniana que caracteriza os gêneros? Em primeiro lugar, o eixo de *Representação e Comunicação* dos PCN+ relacionado à *Interlocução, significação e dialogismo* bem demonstra que “A comunicação não é um fenômeno de mão única; supõe um esquema reversível e interacional entre os interlocutores. Assim, a significação se funda na interlocução, ou nas trocas sociais que possibilitam aos falantes a produção de enunciados, de acordo com intenções específicas, em determinados contextos” (BRASIL, 1999, p.44) Como exemplo, nos parâmetros argumenta-se que:

A construção da competência expressa como “confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas” funda-se no domínio do conceito de interlocução (entre outros) – se quisermos que esse confronto ultrapasse o mero “achismo”: uma análise consistente do quadro *Le déjeuner sur l’herbe*, de Picasso, depende do conhecimento da obra homônima de Manet. (BRASIL, 1999, p.44)

Em segundo lugar, Marcuschi (2002, p.22) ao apropriar-se dessa tríade define um novo critério para compreender a relação forma-função. Para esse autor há a distinção entre *tipo textual*, que seria uma construção definida pelos elementos de natureza lingüística (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas) e *gênero textual* que seriam os **textos materializados** no cotidiano possuidores de **características sociocomunicativas** definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. [grifo do autor] Assim, alguns exemplos de *tipos* seriam: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção; e de *gêneros*: telefonema, sermão, carta comercial, romance, bilhete, reportagem jornalística, horóscopo, outdoor e uma infinidade de outros mais. Também os PCN+ trazem

sua contribuição ao renomear a tríade do pensador russo na forma de I) estrutura composicional, II) abordagem temática e III) traços estilísticos. De maneira análoga, Bortone (2007, p.32) observa certas características que distinguem os gêneros demonstrando, em outra tríade, elementos específicos para a construção de cada diferente textualidade. São eles: “**a) a intencionalidade do texto:** o que este texto pretende?, **b) a informatividade do texto:** que tipo de informação se deseja transmitir? Essas informações se destinam a que e a quem? **c) a estruturação do texto:** qual a sua disposição espacial?”. [grifo do autor]

2. Texto ou Discurso? (Uma discussão por uma ampliação sógnica)

Para que possamos passar adiante nas discussões a respeito da textualidade, das tessituras, e de suas implicações para a utilização do gênero canção em sala de aula, é necessário que façamos um retrospecto a uma discussão anterior e de difícil consenso: a contraposição ou união entre os conceitos de *texto* e *discurso*.

Uma concepção comum acerca das definições de texto e discurso não tem sido uma constante ao longo dos estudos lingüístico-literários na tradição ocidental. Algumas vezes tidos como sinônimos, esses dois conceitos assumem posições antagônicas quando são contrastadas as visões de distintos autores. Em *Matrizes*, obra de base utilizada neste trabalho, há um extenso panorama do qual é possível se valer para situar as definições de alguns autores cujos conceitos dizem respeito a essa discussão. Senão vejamos. Petöfi (1986, apud SANTAELLA, 2005, p.276) não creditando validade ao termo comum propõe que a textualidade “não é uma propriedade inerente a certos objetos, mas uma propriedade determinada por aqueles que produzem ou analisam textos.” Santaella considera que a unidade *texto* pode ser vista em sentido amplo, que conforme Nöth (1990, apud SANTAELLA, p.277) “(...) se refere a mensagens em quaisquer códigos, de modo que podem ser chamados de textos os mais diversos fenômenos culturais: filmes, danças, happenings, peças musicais, cerimônias, pinturas e até espetáculos circenses.” Todavia, a autora considera também que há um sentido mais estreito em que unicamente a mensagem verbal é considerada como texto.

Se por um lado há tradições que preferem colocar em relevo o termo *texto*, como é o caso da alemã, outras, como a norte-americana, tem preferido a opção *discurso*. Há ainda aquelas que, como a escola francesa, dicotomicamente estabeleceram uma distinção colocando de um lado *texto* e os registros escritos e de outro *discurso* e a oralidade (cf. Greimas, Courtés). Como nos interessa situar a textualidade para o entendimento da formação

de gêneros textuais, optar-se-á, neste caso, pela ênfase nos conceitos de texto (em seu sentido amplo) e de construção das tessituras. Halliday e Hasan (1976, p.4-5), por exemplo, consideram que “O conceito de textura é inteiramente apropriado para expressar a propriedade de ‘ser um texto’. (...) Ele deriva sua textura do fato de que ele funciona como uma unidade com respeito a seu meio ambiente.” Já Chouliaraki e Fairclough (1999, p.45) entendem que “Mesmo os textos ‘escritos’ são crescentemente multissemióticos, não somente combinando linguagem escrita com imagens visuais (fotografias, diagramas etc.), mas também tratando a própria linguagem escrita como uma superfície visual que é freqüentemente trabalhada intrincadamente.”

O vasto cenário de proposições da linha da A.D. não será aqui focado visto que nos cabe discutir a relação fundamental entre signo e texto. Dois autores que se propõe a discutir o entrecruzamento entre esses dois conceitos são Hjelmslev e Peirce. Para o primeiro, segundo Santaella (2005, p.278), pode ocorrer que o signo coincida com texto quando funcionalmente este é aceito como unidade mínima de significação (papel que o autor situa prioritariamente no campo de manifestação do signo). Na maior parte das vezes o signo é concebido como sendo o elemento lexical e morfológico e o texto como a combinação de signos em cadeias mais longas ou mais breves. Tal aceção não ocorre na semiótica peirceana em função da expansão a que foi submetida a noção de signo em Peirce. Para ele “O verbal é uma das manifestações de um tipo dentre muitos outros tipos de signo.” (ibidem) e “Dentre suas inúmeras classificações, há uma que apresenta analogias com a noção lingüística do texto como um sintagma em expansão constituído de unidades sgnicas.” (ibidem, p. 279) Em outras palavras, “Também são signos os poemas, ensaios, contos, romances, orações, peças de teatro, óperas, artigos de jornais, relatórios científicos e demonstrações matemáticas. Assim sendo, um signo pode ser uma parte constituinte de um signo mais complexo, e todas as partes constituintes de um signo complexo são signos.” (FISH, 1978, apud SANTAELLA, 2005, p.278-279). A abrangência do conceito peirceano se reflete metonimicamente em sua própria afirmação. Diz Peirce (MS 318: 239): “Por signo verbal compreendo uma palavra, sentença, livro, biblioteca, literatura, língua, ou qualquer outra coisa composta por palavras”.

Como um grande pensador de linguagem, Peirce, assim como Bakhtin, afirmara que toda linguagem é dialógica por natureza. Embora voltado para questões de ordem filosófica de espectro lógico, o entender textual do pensador norte-americano em muito se aproxima do pensador russo conforme se pode perceber pela leitura de um trecho de *Interação Verbal*: “O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo”

num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas *toda* comunicação verbal, de *qualquer tipo* que seja”. (BAKHTIN, 1986, p.123) [grifo nosso]

Além do limite das propriedades formais da língua – o que inclui o estudo dos ramos da macro e micro lingüísticas – ocorre ainda em certos sistemas filosóficos de pensamento, tal qual os de Bakhtin e Peirce, que hajam categorizações novas para o funcionamento e desdobramentos das várias linguagens. Apesar do alto grau de abstração que atingem as categorias dentro desses sistemas – o que implica a resignificação ou criação de termos nomenclaturais – sua aplicação prática fôra já estudada sendo elencadas algumas formas aplicáveis de trabalho analítico. Por exemplo, tratamos constantemente do termo símbolo (ampliadíssimo na epistemologia peirceana) em sala de aula. Não o vemos, não sabemos exatamente onde ele está e, no entanto, tratamos de tentar explicá-lo constantemente. Assim como a *carnavalização*, esse é um conceito que não necessita de um resultado *imediato* em sua transmissão. Ao funcionar mais como um *modus operandi* do que como um modelo estrutural (embora esse o seja estruturado) a abordagem semiótica é um *processo* em atividade. Um *continuum*, assim como as línguas.

A um observador iniciante que desconhecesse ambos os lados da discussão aqui enunciada tornar-se-ia confusa essa junção entre as abstratas categorias epistêmicas da Semiótica e sua utilização prática no ambiente escolar. Por isso, de grande contribuição e não menos explicativo é um trecho em que Santella esclarece o porquê da feitura e do uso do modelo semiótico para compreensão dos processos de hibridização que funcionam como propulsores para o crescimento das linguagens:

O propósito que guiou a elaboração do meu sistema classificatório (...), foi criar um patamar intermediário entre os conceitos peirceanos e as linguagens manifestas, de modo que as modalidades do verbal, visual e sonoro possam servir de mediação entre a teoria peirceana e a semiótica aplicada, funcionando como um mapa orientador muito flexível e multifacetado para a leitura de processos concretos de signos: um poema, um filme, uma peça musical, um programa de televisão, um objeto sonoro, e todas as suas misturas tais como podem ocorrer na hipermídia. (SANTAELLA, 2005, p. 29-30)

Dessa forma o diálogo com o signo canção acontecerá neste trabalho. Diálogo esse que não despreza os fundamentos constitutivos das linguagens, nem ignora sua potencialidade enquanto fenômeno social concreto. Diálogo que parte do pressuposto de que:

(...) as modalidades podem se misturar, o que necessariamente acontece quando elas tomam corpo, isto é, se concretizam em suportes

ou mídias específicas. (...) Quando se manifestam em canais específicos, as linguagens adquirem traços que são próprios daquele canal, o que cria a ilusão de uma mera somatória de linguagens e mídias. Ao contrário, (...) por trás dessa proliferação, então classes finitas e muito vastas de signos-pensamentos. (ibidem, p. 56)

Para isso, foram selecionadas três canções interpretadas por Francisco Buarque de Holanda que podem ser ideal-tipicamente utilizadas para a demonstração de caracteres presentes nos gêneros carta informal, reportagem jornalística e crônica. Respectivamente, “Meu Caro Amigo”, “Notícia de Jornal” e “Pivete” serão estruturalmente analisadas para a apresentação de 1) um quadro sinóptico de sugestões para o professor-analista, e de 2) características que concernem a cada um dos gêneros que poderão ser vistos e trabalhados na educação básica.

Somando-se a essas partes, em gradação tríadica, seguindo a classificação tipológica proposta por Santaella (2005), estarão dispostas 3) as categorias que compõe a modalidade *indicial* da matriz verbal de linguagem, isto é, a narração. Em função da organização dos elementos, e dos próprios elementos contidos nos textos, entendemos que aqueles selecionados possuem predominantemente caracteres referentes à *secundidade* verbal. Essas categorias "Mais modestas na sua especificidade, ao mesmo tempo mais amplas no seu espectro,(...) visam estabelecer os principais tipos de linhas de força que comandam os movimentos da seqüencialidade narrativa" (ibidem, p.321-322), tendo-se como base, neste caso, que 1) Descrição, 2) Narração e 3) Dissertação não funcionam como no enquadramento dos tipos textuais, mas como *modalidades* do verbal. [grifo nosso]

Assim como Santaella (ibidem, p.322), entendo e “Defino a narração como o universo da ação, do fazer: ação que é narrada. Portanto, a narrativa em discurso verbal se caracteriza como o registro lingüístico de eventos ou situações. Mas só há ação onde existe conflito, isto é, esforço e resistência entre duas coisas: ação gera reação e dessa inter-reação germina o acontecimento, o fato, a experiência”. E disso resulta a seleção proposta. Uma seleção em que os acontecimentos narrativos descritos refletem tanto dimensões reais, quanto características híbridas em profusão. Por isso,

De fato, a narratividade parece estar na medula da discursividade verbal. (...) Além disso, a narratividade, como uma das modalidades abstratas da linguagem e pensamento verbal, pode migrar de uma manifestação no verbal para se manifestar em domínios extraverbais, tais como a música, cinema, vídeo, pintura, dança etc. Entretanto, isso não deixa de significar que a narratividade é uma modalidade discursiva verbal. Quando migra para música, por exemplo, ou para a dança, isso que dizer que há aí um processo de hibridização entre discurso verbal e música ou dança (SANTAELLA, 2005, p. 320-21).

Feito o diagrama das submodalidades narrativas, sinalizaremos, ao longo da análise das canções, o porquê das marcações realizadas, dispendo acerca das proeminentes predominâncias encontradas que as justificam.

V – ANÁLISE ESTRUTURAL

1. Quadro sinóptico das categorias sugeridas para a análise da canção.

O quadro abaixo funciona como uma conjunção de categorias estudadas que podem vir a ser utilizadas pelo professor-analista em seu estudo da canção enquanto objeto intersemiótico. Trata-se de um conjunto de pequenas proporções posto o nosso objetivo central neste trabalho. Não é necessário, obviamente, que todas essas categorias sejam a todo momento trabalhadas, visto a alternância de enfoques dados nos diferentes momentos de análise discursiva. No espaço de sala de aula, ao lecionar sobre determinado gênero ou item da gramática, é possível que se estabeleçam domínios conexos entre elementos comparáveis a fim de ampliar o leque de referências conceituais e facilitar a aquisição de um dado conteúdo pelo aprendiz. Essa seleção fica a critério do educador e de seus métodos disponíveis.

I. OBJETO LITERÁRIO (TEXTUAL)

- Rima, ritmo, aliterações, assonâncias, figuras sonoras em geral (e.g.: elisão, hiperbismo).
- Metrificação (versificação), estrofação, espacialização simbólica.
- Seleção lexical; Gramática textual (classes morfológicas, processos de formação de palavras, estrangeirismos etc); Verbo (tempo, modo e aspecto); Intertextualidade estrutural; Variações socioletais; Paráfrase / Paródia; Denotação / Conotação; Metáfora / Metonímia; Figuras de linguagem em geral (e.g.: hipérbato, quiasmo, pleonasma, paralelismo, polissíndeto, elipse, anacoluto, sinestesia, personificação, alusão, hipérbole etc).

II. OBJETO SONORO (MUSICAL)

- Ritmo (origem geográfica, época de surgimento, influências contextuais, aleatoriedade, repetição, convenção rítmica).
- Melodia (intensidade, cadência e balanço, crescentes e descendentes, frases musicais).
- Harmonia (tom, timbres e suas influências nas dinâmicas musicais).

III. OBJETO INTERSEMIÓTICO (INTERFACES PLURAIS)

- Signo e símbolo (partindo do signo lingüístico).
- Modalidade epistêmica (alética, volitiva, deôntica).
- Hibridismo (inter-semioses, intertextualidade de formas).
- Ícone, Índice e Símbolo (predominâncias e gradações semióticas).
- Dialogismo, Polifonia e Carnavalização.

2. Análise das canções: sugestões para o ensino dos gêneros selecionados.

“Meu Caro Amigo”

O samba "Meu Caro Amigo", composto em 1976 por Chico Buarque e Francis Hime, possui quatro estrofes de doze versos cada, num esquema de rima (ABAB/AABC/ABBA) que se repete ao longo do texto, alternando-se em decassílabos, redondilhas maiores e versos livres. Escrito em primeira pessoa (num predominante presente do indicativo), se dirige ao receptor da mensagem num registro informal valendo-se de um vocativo ("Meu caro amigo") e de dois motes ("Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta" / "Ninguém segura esse rojão") para dar seqüência a narrativa descrita.

Como o gênero carta impessoal, possui vocativo e saudações coloquiais, vocábulos e expressões de tom informalizante ("mutreta", "pirraça", "rojão", "birra" etc) e metáforas de cunho popular ("a coisa aqui tá preta", "segura esse rojão", "cavar o ganha-pão", "engolir a transação", "engolindo cada sapo").

O texto trata de diferentes meios e canais de comunicação ("uma visita", "notícias", "fita", "contar as novidades", "telefonar", "escrever", "correio", "remeter", "disco") para numa auto-referência final compor-se carta-canção. Além disso, a 'quadra central' das estrofes funciona como um refrão referencial que na descrição da situação vivenciada aponta elementos situacionais ou eventivos ("futebol", "samba", "choro", "rock'n'roll", "chove", "bate sol"), o que nos leva a creditar a esse texto um forte caráter *indicial* apesar da simbolicidade própria a um objeto poético discursivamente trabalhado.

Algumas decorrências da formação da *espacialização simbólica (3.2.1.3)*, esta inserida na *narração espacial (3.2.1)*, parecem nos demonstrar uma nova formatação à “terra” em que se joga futebol.

“Na terceira submodalidade de espacialização, a narrativa é ambientada em um espaço que tem por finalidade cumprir uma função simbólica. O espaço da história, que a narração põe em cena, não é um espaço qualquer, mas um símbolo do conteúdo narrado. Uma característica do símbolo está no raio de ressonâncias históricas e culturais que ele emite. Para se compreender a espacialização no seu caráter simbólico é preciso ter acesso ao repertório de significados de que o símbolo se nutre. (SANTAELLA, 2005, p.331)”

Sem fazer menção direta às *terra brasilis*, o narrador se lhe desfaz simbolicamente diante do interlocutor ao qual esta carta se destina. Descrevendo – via expressões metafóricas populares, idiotismos e outros recursos mais – elementos do cotidiano próprios à situação daqueles que aqui habitavam nas épocas de censura estatal (a canção foi composta 1976), o eu-lírico posiciona-se, em primeira voz e pessoa, para retratar o “rojão” que se está a passar na terra em que embora haja “muito samba, muito choro e rock’n’roll”, não se faz visitas; terra em que a tarifa não tem graça, em que o correio anda arisco, em que, *se permitido*, serão remetidas notícias frescas num disco; em que, na verdade, “a coisa aqui tá preta”.

Em suma: O espaço construído por esse narrador divide tanto características do real factual, quanto características de um espaço reconstruído poeticamente (nesse em que certas omissões e metáforas gritam às avessas). Daí a classificação de uma predominância detectável tal qual a espacialização simbólica. Frisamos que isso não quer dizer que outros aspectos submodais não possam ser encontrados, pelo contrário, num objeto poético-textual intersemiótico como a canção, tendemos a crer numa troca corrente entre as linguagens.

Utilizando este ‘modesto’ choro-sambado (ritmo de fato existente na linha dos chorões e sambistas) é possível, portanto, trabalhar duas diferentes linhas de contato com o texto. Aquela – extratextual, contextual, co-extensiva ao texto – em que o cenário se desenha, e esta – polifônica, semiótica, de reconstrução conceitual simbólica – própria a um concessivo alargamento categorial.

- Trabalhando (via canção) o gênero em sala de aula: **Carta Informal**
 - Vocativo (saudação inicial) ("Meu caro amigo").
 - Despedida (saudação final) ("um beijo para os seus", "lembranças", "adeus").
 - Narrador / Pessoa do discurso (1ª).
 - Tempo verbal (presente do indicativo + infinitivos).
 - Grau de formalidade (seleção lexical, adjetivação, grau de monitoramento).
 - Momentos descritivos, narrativos e argumentativos.

- Sugestões de domínios conexos a serem trabalhados:
 - Emissor, receptor, canal, código, mensagem e referente.
 - Conotação / Denotação.
 - Metáforas e outras figuras linguagem.
 - Variação lingüística (variação - pronomes átonos: te - lhe; contração - nominal: noutros, verbal: 'tão; uso de "a gente" + perífrase).

“Notícia de Jornal”

O samba-canção "Notícia de Jornal", composto por Luís Reis e Haroldo Barbosa e interpretado por Chico no álbum *Chico Buarque & Maria Bethania* em 1975, possui única estrofe composta de redondilhas maiores e menores da qual (com pequenas adaptações métricas em 4 ou 6 sílabas), em versos brancos, após uma repetição do conteúdo integral da letra, são selecionados os versos finais como forma de fechamento narrativo.

Apesar de sua brevidade, esta canção se hibridiza, como o próprio nome indica, com uma notícia de jornal. São notáveis alguns elementos presentes no gênero reportagem jornalística como o uso da terceira pessoa do discurso, a preferência pelo pretérito perfeito, a ocultação dos nomes dos envolvidos ("Joana de tal", "um tal João"), e a presença dos itens O QUE? ("tentou contra a existência"), ONDE? ("num humilde barracão"), QUEM? ("Joana de tal") e POR QUE? ("por causa de um tal João"), omitindo-se somente um COMO inexato e um QUANDO que na historieta torna-se atemporal.

Logo, esse fato que parece ser de pequena importância quantitativa vem a causar um profundo jogo de mudança qualitativa. O *descompasso temporal* (3.2.2.1), inserido na *narração sucessiva* (3.2.2), neste caso, implicado pela ruptura entre as vozes daquele que (des)escreve um acontecimento e, no entanto, se permite comentar o próprio fazer (o carecer de exatidão da notícias, a dor da gente não sair no jornal), funciona como um espelho da antitética relação vivida pela personagem descrita.

Assim como a primeira submodalidade da narrativa espacial (3.2.1.1), a “Espacialização icônica” é inseminada pelos procedimentos estruturantes da poesia, esta primeira submodalidade da narrativa sucessiva (3.2.2.1), nos descompassos temporais que apresenta, também é visitada por recursos poéticos. [sic] Esses recursos são de várias espécies, mas todos eles dizem respeito à natureza da projeção do tempo da história sobre o tempo do acontecimento, o que revela uma nítida relação de secundidade da narração com aquilo que é narrado. Trata-se, contudo, de uma secundidade que, nesta primeira submodalidade, é relativamente

obliterada pelas subversões da ordem com que as configurações poéticas se impõem.

Enquanto na espacialização icônica, os jogos paralelísticos se formam graças aos vários tipos de justaposição entre as seqüências daquilo que é narrado, no descompasso temporal, os jogos de projeção colocam em ação dois estratos narrativos distintos: o estrato da história que é contada e o estrato da escritura, isto é, o ato de narrar. (SANTAELLA, 2005, p.333)

O verso “O lar não mais existe, ninguém volta ao que acabou” encerra em si mesmo a impossibilidade de um retorno (reconfortante) ao lar; possibilidade essa talvez não tão desejada por aquela que *errou*. O ciclo temporal linear, como num esquema A-B-C, perde-se nas vozes desse texto em que a seqüência *errou-(e)-ninguém notou* permanece indefinidamente na linha de construção temporal. Por isso a seleção de outra predominância observável. A configuração poética desse texto também o torna profícuo para o ensino de características de gêneros textuais, assim como para o demonstrar submodal semiótico.

Neste caso específico, em função de o conteúdo da narrativa ser subvertido pelas intrusivas vozes que, nos versos "Ai, a notícia carece de exatidão" e "A dor da gente não sai no jornal", numa espécie de auto-crítica, desconstroem a credibilidade da objetividade do fato descrito, nos parece, que a melhor alternativa de contrastar esse híbrido com uma notícia 'pura' (como uma nota policial, por exemplo) seria por uma via que trabalhasse as implicações paródicas e os processos de carnavalização não ignorando o caráter *indicial* próprio ao gênero.

- Trabalhando (via canção) o gênero em sala de aula: **Reportagem Jornalística**
 - Narrador / Pessoa do discurso (3ª).
 - Tempo verbal (pretérito perfeito).
 - Grau de pessoalidade (envolvimento e/ou neutralidade daquele que enuncia).
 - O QUE? / QUEM? / QUANDO? / ONDE? / COMO? / POR QUE?

- Sugestões de domínios conexos a serem trabalhados:
 - Paráfrase e Paródia.
 - Recursos expressivos de linguagem (eufemismos, hipérboles e outras figuras).
 - Conectores (conjunções, preposições, operadores argumentativos).
 - Intertextualidade ("Poema tirado de uma notícia de jornal" Manuel Bandeira).

“Pivete”

O também samba "Pivete", composto em 1978 pelos mesmos Chico Buarque e Francis Hime, se caracteriza por um todo textual (única estrofe, acrescida da repetição final de um trecho, como em "Notícia de Jornal") que aparentemente constrói seu ritmo por meio da alternância de, conforme a fórmula, 2 quadras - 1 mote em quadra - 1 quadra - 1 mote em quadra (x2). Em rimas não regulares, o narrador enuncia o dia de um personagem urbano e popular utilizando-se de uma linguagem informal para descrever o cotidiano deste.

Não nos parece coincidência que este breve texto em muito se aproxime (estruturalmente) de uma crônica. Além de se valer da coloquialidade presente em expressões e gírias ("mina", "gente fina", "já era", "bereta") e nas metáforas ("pinta na janela", "dobra a Carioca", "Se manda pra Tijuca", "se maloca", "agita numa boca", "descola uma mutuca e um papel", "transa chiclete"), a síntese de um dia comum nos é apresentada em elementos referenciais ("sinal fechado", "chiclete", "flanela", "janela", "trocado", "canivete", "prancha", "porta", "passeio" etc), em locais pelos quais transita o personagem ("a Carioca", "a Frei Caneca", "pra Tijuca", "o Borel", "no Recreio") e nos nomes de figuras sociais reais (os jogadores de futebol "Pelé", "Mané" e "Emersão"). A potencialidade para hibridização resulta em uma crônica-canção com uma série de caracteres comuns ao tipo literário 'puro'.

Ao analisar o substrato dos termos contidos nesse texto foi possível identificar, principalmente na relação entre processos verbais, características que nos levassem a classificação de uma *causalidade imediata* (3.2.3.2).

Causalidade imediata diz respeito à relação que as ações narrativas mantêm entre si ou com os traços de caráter das personagens ou agentes das ações. Uma ação vai determinar imediatamente uma outra que lhe dá continuidade. Traços de caráter de personagens podem também determinar imediatamente ações que justificam os traços de caráter ou vice-versa. Por exemplo: se X é corajoso, então desafiará o monstro. (SANTAELLA, 2005, p.338)

Como numa fotografia de retrato, o narrador dessa história focaliza o dia-a-dia de um personagem urbano singular: o pivete. Fala-se a respeito das ações que se desenvolvem em conseqüência do fazer diário deste ente, de modo que cada ação desencadeia uma outra nova, e um novo nome para si. Não há quadros, nem grandes tramas paralelas. O que se nota é a descrição de micro-ações desenvolvidas que revelam todo um contexto societal da sociedade na qual vive transmutado, todavia incorporado à vida dos demais indivíduos, o pivete. “Quando as relações mediatizadas se dão, a causalidade descontínua não se traduz

necessariamente em ações únicas, mas em aspectos secundários de uma série de ações, muitas vezes afastadas umas das outras.” (ibidem, 2005, p.339), o que não é o caso aqui apresentado.

Num tom não sério, de forma até humorada, o narrador relata um acontecimento social complexo de forma que a ‘resolução poética’ é muito semelhantemente parecida com a de uma crônica: a revelação sinteticamente irônica dos desvios que provêm de uma situação de instabilidade social. A *necessidade* que gera naquele que procura, por meio da ação, um resultado imediato.

Como nos outros textos selecionados, neste também é possível perceber elementos que o tornam um híbrido. Assim, seu estudo carece da discussão tanto da dimensão coextensiva, quanto das subrelações causadas pelo caráter indicial, narrativo e conjectural que se dá ao longo do texto.

- Trabalhando (via canção) o gênero em sala de aula: **Crônica**
 - Narrador / Pessoa do discurso (3^a).
 - Tempo Verbal (presente do indicativo).
 - Síntese poético-narrativa do cotidiano.
 - Linguagem coloquial (registro informais e adequação).
 - Situacionalidade e contexto (elementos factuais, locais e nomes reais).

- Sugestões de domínios conexos a serem trabalhados:
 - Conotação e metáfora (conforme mencionado).
 - Recursos de linguagem literária (a ironia como forma de desvelamento da realidade social).

3. Diagrama das submodalidades narrativas e suas proeminentes predominâncias.

3.2 Narração

3.2.1 Narrativa espacial – 3.2.1.1 espacialização icônica

3.2.1.2 espacialização indicial

3.2.1.3 espacialização simbólica

Em "Meu Caro Amigo"

3.2.2 Narrativa sucessiva – **3.2.2.1 descompasso temporal**

3.2.2.2 grau zero narrativo

3.2.2.3 sucessividade cronológica

Em "Notícia de Jornal"

3.2.3 Narrativa causal – 3.2.3.1 causalidade difusa

3.2.3.2 causalidade imediata

3.2.3.3 causalidade mediatizada

Em "Pivete"

VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se tênue, muitas vezes, nos parece o limiar entre o senso comum e o conhecimento divulgados em sala de aula, cabe ao professor o auxílio no discernimento entre o que é possível afirmar-se e o que se caracteriza como inadequado àquele momentos discursivo. É nesse ponto que o educador em língua materna deve saber apresentar a seus educandos “que agulhas usar”, conforme a metáfora que compara a acurácia que devem ter tanto o professor de português quanto o profissional da medicina.

O uso de uma metodologia que englobe referências que não se atenham somente a metalinguagem gramatical é uma necessidade que se impõe como imediata. A idéia central que guiou a feitura deste trabalho está diretamente relacionada a isso porque procura dialogar com uma nomenclatura conceitual diferenciada. Além disso, o uso de objetos híbridos como a canção caracteriza-se como uma forma auxiliar para o ensino de gêneros textuais na medida em que esse uso favorece a ampliação referencial. É perceptível que quanto mais o professor expande os seus conhecimentos, mais são seus recursos para explicar e exemplificar as relações entre formas e funções textuais.

Ora, além de dispor das categorizações próprias de sua área, o professor de língua portuguesa, necessariamente, há que estar apto a compreender discursivamente a sua realidade social circundante, bem como outras que vieram a ser conhecidas por meio da experiência e de leituras, para que no momento do surgimento de uma dúvida ou equívoco esse possa esclarecer ao aluno em que ponto (ou pontos) de sua enunciação, seja ela oral ou escrita, houve uma falha ou falta (e não um erro) na construção daquele texto. Isso implica na necessidade da amplitude de conhecimentos de mundo que são discutidos pelas mais diversas ciências, desde a Matemática até a Filosofia.

Assim, é no já discutido contínuo diálogo do texto (conteúdo co-referencial), com o texto (intertextualidade) e para com o texto (metalinguagem) que haverá a aptidão necessária para se trabalhar as também já mencionadas competências discursivas (textuais) que virão a acompanhar o aprendiz caso se consolide a internalização proveniente de um real processo de ensino-aprendizagem.

Neste trabalho, quando selecionamos canções que se hibridizam sob a forma narrativa, procuramos demonstrar que tanto a forma quanto o conteúdo influenciam no resultado final de um objeto textual. Através dessa seleção tentamos oferecer ao professor critérios ‘novos’ que estão além das classificações tradicionais. Assim o fazemos por entendemos que:

“Tão natural e evidente, tão profundamente integrado ao nosso próprio ser é o uso da língua que falamos, e da qual fazemos uso para escrever – língua nativa, materna ou pátria, como costuma ser chamada –, que tendemos a nos esquecer de que não é a única e exclusiva forma de linguagem que somos capazes de produzir, criar, reproduzir, transformar e consumir, ou seja, ver-ouvir-ler para que possamos nos comunicar uns com os outros.

É tal distração que a aparente dominância da língua provoca em nós que, na maior parte das vezes, não chegamos a tomar consciência de que o nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços, cores... Enfim, também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes... Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. Somos uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem”. (SANTAELLA, 1983, p.10)

Disso, procede notavelmente, portanto, a necessidade do trabalho com um objeto que compartilhe características do mundo social real, como os sons (na música: o ritmo, a melodia e a harmonia) e as imagens (representadas na referencialidade e simbolicidade das figuras imagéticas e de construção presentes na letra), com o mundo do artifício de uma linguagem (verbal) que dispõe de mecanismos de estruturação passíveis de serem aprendidos e aprofundados assim como o são nossos contatos com as outras semioses.

É nessa ampliação que se sustenta um estudo de base Semiótica. Base essa que não despreza a nomenclatura específica de uma determinada área, procurando somá-la a de outros domínios conexos (no caso os da Língua e da Música) para a obtenção uma gama maior de índices factuais que venha a promover referências para a compreensão da abstração presente em conceitos de disposição metalingüística, como é o caso da tipologia e classificações gramaticais. O que se pretende, em suma, é valer-se de um objeto híbrido como instrumento de estímulo para a discussão da gramática pelo texto através do perpassar sócio-semiótico que, em ligação com a perspectiva sócio-interacionista, dirige-se a fontes múltiplas para a construção metodológica e pedagógica no processo de ensino-aprendizagem do Português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. **O grau zero da escritura**. São Paulo: Cultrix, 1971.

BORTONE, Marcia Elizabeth. **A construção da leitura e da escrita: do 6. ao 9. ano do ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CHOULIARAKY, L. e FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**. Edinburgh: Edinburgh University Press.

COSTA, Nelson Barros. **Canção popular e ensino da língua materna: O gênero canção nos parâmetros curriculares de língua portuguesa**. Linguagem em (Dis)curso. Tubarão: v. 4, n. 1, p. 9-36, jul./dez. 2003

HALLIDAY, M.A.K. e HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos dos textos**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **“Gêneros textuais: definição e funcionalidade”**. In: Dionísio, Ângela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

_____. **“Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação”**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S (Org.). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MATOZZO, Atílio Augustinho. **Do hibridismo ao intergênero: uma análise da forma e do propósito comunicativo**. Luminária: v. 1, nº. 9, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM). Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM+). Área de Linguagens,**

Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.

PEIRCE, C. S. **Semiótica e Filosofia.** Tradução: Octanny Silveira da Mota e Leônidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 1974.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia.** São Paulo: Iluminuras, 2005.

_____. **O que é semiótica.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral.** 16 ed. São Paulo: Cultrix, 1991.

TATIT, Luiz. **O cancionista: composição de canções no Brasil.** São Paulo: Edusp, 1996.

_____. **A canção: eficácia e encanto.** São Paulo: Atual, 1987.

ANEXOS (Letras das Canções)

Meu caro amigo (Francis Hime - Chico Buarque/1976)

Meu caro amigo me perdoe, por favor
Se eu não lhe faço uma visita
Mas como agora apareceu um portador
Mando notícias nessa fita
Aqui na terra 'tão jogando futebol
Tem muito samba, muito choro e rock'n'roll
Uns dias chove, noutros dias bate sol
Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta
Muita mutreta pra levar a situação
Que a gente vai levando de teimoso e de pirraça
E a gente vai tomando que, também, sem a cachaça
Ninguém segura esse rojão

Meu caro amigo eu não pretendo provocar
Nem atçar suas saudades
Mas acontece que não posso me furtar
A lhe contar as novidades
Aqui na terra 'tão jogando futebol
Tem muito samba, muito choro e rock'n'roll
Uns dias chove, noutros dias bate sol
Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta
É pirueta pra cavar o ganha-pão
Que a gente vai cavando só de birra, só de sarro
E a gente vai fumando que, também, sem um cigarro
Ninguém segura esse rojão

Meu caro amigo eu quis até telefonar
Mas a tarifa não tem graça
Eu ando aflito pra fazer você ficar
A par de tudo que se passa
Aqui na terra 'tão jogando futebol
Tem muito samba, muito choro e rock'n'roll
Uns dias chove, noutros dias bate sol
Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta
Muita careta pra engolir a transação
E a gente tá engolindo cada sapo no caminho
E a gente vai se amando que, também, sem um carinho
Ninguém segura esse rojão

Meu caro amigo eu bem queria lhe escrever
Mas o correio andou arisco
Se me permitem, vou tentar lhe remeter
Notícias frescas nesse disco
Aqui na terra 'tão jogando futebol
Tem muito samba, muito choro e rock'n'roll
Uns dias chove, noutros dias bate sol

Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta
A Marieta manda um beijo para os seus
Um beijo na família, na Cecília e nas crianças
O Francis aproveita pra também mandar lembranças
A todo o pessoal Adeus

Notícia de Jornal (Luís Reis e Haroldo Barbosa/1975)

Tentou contra a existência num humilde barracão
Joana de tal por causa de um tal João
Depois de medicada retirou-se pro seu lar
Aí, a notícia carece de exatidão
O lar não mais existe, ninguém volta ao que acabou
Joana é mais uma mulata triste que errou
Errou na dose, errou no amor
Joana errou de João
Ninguém notou, ninguém morou
Na dor que era o seu mal
A dor da gente não sai no jornal

Tentou contra a existência num humilde barracão
Joana de tal por causa de um tal João
Depois de medicada retirou-se pro seu lar
Aí, a notícia carece de exatidão
O lar não mais existe, ninguém volta ao que acabou
Joana é mais uma mulata triste que errou
Errou na dose, errou no amor
Joana errou de João
Ninguém notou, ninguém morou
Na dor que era o seu mal
A dor da gente não sai no jornal

Errou na dose, errou no amor
Joana errou de João
Ninguém notou, ninguém morou
Na dor que era o seu mal
A dor da gente não sai no jornal

Pivete (Francis Hime - Chico Buarque/1978)

Monsieur have money per mangiare

No sinal fechado
Ele vende chiclete
Capricha na flanela
E se chama Pelé
Pinta na janela
Batalha algum trocado

Aponta um canivete
E até
Dobra a Carioca, olerê
Desce a Frei Caneca, olará
Se manda pra Tijuca
Sobe o Borel
Meio se maloca
Agita numa boca
Descola uma mutuca
E um papel
Sonha aquela mina, olerê
Prancha, parafina, olará
Dorme gente fina
Acorda pinel
Zanza na sarjeta
Fatura uma besteira
E tem as pernas tortas
E se chama Mané
Arromba uma porta
Faz ligação direta
Engata uma primeira
E até
Dobra a Carioca, olerê
Desce a Frei Caneca, olará
Se manda pra Tijuca
Na contramão
Dança para-lama
Já era para-choque
Agora ele se chama
Emersão (Airtão)
Sobe no passeio, olerê
Pega no Recreio, olará
Não se liga em freio
Nem direção

No sinal fechado
Ele transa chiclete
E se chama pivete
E pinta na janela
Capricha na flanela
Descola uma bereta
Batalha na sarjeta
E tem as pernas tortas