

Parte II

Infância e visibilidade na arte

Canções brasileiras para crianças: uma proposta de investigação discursiva

Nelson Barros da Costa

Aline Fabíola Freitas Mendes

Bianca Neves Azevedo Carvalho Gonzalez

Geania Nogueira de Farias Pinheiro

Considerações iniciais

Este trabalho apresenta alguns resultados de uma pesquisa que consiste em um prolongamento das investigações do Grupo Discuta (grupo de pesquisa Discurso, Cotidiano e Práticas Culturais, do qual somos integrantes), acerca do discurso literomusical brasileiro. Os pressupostos teóricos resultam da conjugação entre a Análise do Discurso (AD), na orientação de Dominique Maingueneau (2005, 2006, 2008, 2010), os estudos sobre a cultura lúdica e infantil, desenvolvidos por Gilles Brougère (1998, 2006), e os nossos próprios trabalhos do grupo que têm aplicado a AD à música popular brasileira (COSTA, 2005, 2007, 2012).

A pesquisa tem como objetivo geral investigar o lugar da canção popular brasileira para crianças no âmbito da cultura lúdica infantil de nosso país. Como objetivos específicos, almeja-se estabelecer o *modus operandi* lúdico da produção da canção para crianças; descrever os posicionamentos presentes na canção popular brasileira para crianças, investigando a relação entre gestos enunciativos (investimento vocal, performance audiovisual, organização camerística, etc.) e a constituição

de tais posicionamentos; estabelecer o *modus operandi* lúdico da produção da canção para crianças e investigar os investimentos lúdicos responsáveis pelo redirecionamento para o público infantil de canções feitas originalmente para o público adulto.

1. Referências teóricas: da análise do discurso aplicada ao discurso literomusical

Na Tese de Doutorado intitulada *A produção do discurso litero-musical brasileiro* (COSTA, 2001), publicada em 2012 (COSTA, 2012), foi trabalhado o conceito de *posicionamento*, de Maingueneau (2006), para dar conta da diversidade de tendências estéticas, movimentos e agrupamentos presentes, em quarenta anos, na Música popular brasileira. Foi reservado um capítulo para um esboço de descrição de alguns “posicionamentos” no âmbito da chamada Música popular brasileira, considerada como instituição discursiva. Esse capítulo não pretendeu realizar uma descrição pormenorizada de todos os posicionamentos do campo discursivo, mas apenas “indicar maneiras de marcar posição e identidade mais claramente definidas no período que elegemos” (COSTA, 2001, p. 10), a fim de “organizar em linhas gerais o conjunto de autores de modo a termos, na análise, mais do que uma massa uniforme de nomes, um todo relativamente organizado que sirva de referência na consideração de autores e cantores” (idem, p. 14). Tal capítulo objetivou, com auxílio do instrumental teórico fornecido pela Análise do Discurso, empreender uma tentativa de organizar o caos terminológico que envolve a música brasileira e suas diversas tendências. Desse modo, na tese foram descritos superficialmente posicionamentos agrupados conforme os seguintes critérios: movimentos estético-ideológicos: Bossa nova, Canção de protesto e Tropicalismo; agrupamentos de caráter regional: mineiros do “Clube da Esquina” e cearenses do “Pessoal do Ceará”; agrupamentos em torno de temáticas: caatingueiros e românticos; agrupamentos em torno do gênero musical: forrozeiros e sambistas; correntes relativas à tolerância ou não à influência estrangeira: MPB e *pop-rock* brasileiro.

A pesquisa sobre a qual presentemente nos debruçamos estende a proposta da tese de Costa, propondo a análise da canção infantil bra-

sileira. Uma discussão inicial foi se tal produção artística consiste em mais um posicionamento dentro do campo discursivo literomusical ou se trata de um campo discursivo relativamente autônomo. A dissertação de mestrado de Gonzalez (2014) demonstra que a segunda opção é mais plausível, já que é possível localizar vários posicionamentos diferentes na produção de música para crianças no Brasil, embora reproduzam em nível específico o que acontece no campo da música popular brasileira para adultos. Isso mostra que a música popular brasileira para crianças funciona como um campo discursivo próprio em que os artistas atuam (muitas vezes, exclusivamente) em diferentes posicionamentos. É o que separa, por exemplo, as cantoras Xuxa e Sandra Perez. Têm em comum, porém, o fato de atuarem apenas no campo musical para crianças, não constando que, alguma vez, tenham direcionado suas canções para o público adulto.

No entanto, a mesma investigação aponta para o fato de que, malgrado se trate de campos discursivos diferentes, não se pode dizer que a canção popular para crianças seja um campo completamente autônomo. Como a canção infantil é feita por artistas adultos (compositores, cantores, músicos, etc.), é natural supor que a maior parte deles ou já participe do campo da música popular para adultos e/ou traga elementos de seu posicionamento no campo adulto para a ordem da música infantil. Assim, é fato que diversos autores, como Vinícius de Moraes, Chico Buarque, Adriana Calcanhotto, Arnaldo Antunes, Martinho da Vila, etc., têm a produção musical para as crianças como uma espécie de incursão de sua carreira musical, que é direcionada prioritariamente para adultos. A natureza dessa autonomia relativa é um aspecto essencial de nossa investigação. A pesquisa sobre os posicionamentos dentro desse campo e a forma como eles interagem entre si, com o discurso literomusical e com outros discursos constituem importante passo para o entendimento desse campo discursivo.

Para uma descrição adequada dos investimentos adotados pelos cancionistas para crianças, usamos como ferramenta teórica algumas categorias concebidas para a Análise do Discurso por Dominique Maingueneau (2005, 2006, 2008, 2010). Essa concepção encara o discurso como uma prática social que, exercida por comunidades discursivas

sivas, configura-se no interdiscurso, pondo em circulação dispositivos enunciativos, isto é, produtos semióticos que integram em si um gênero, um *etos*, um *suporte*, um *código de linguagem*, *cenos enunciativas*, em suma, o contexto enunciativo. Explicitaremos mais adiante cada um desses elementos.

Para Maingueneau (2005), todo discurso só faz sentido se olhado interdiscursivamente, isto é, em relação inextricável com o outro, ao mesmo tempo em que todo produto discursivo está em relação radical com o contexto que possibilita sua existência, não consistindo este em mera moldura ou quadro acessório da enunciação.

Desse modo, o discurso é visto não apenas como um texto, mas como uma atividade inscrita em uma dinâmica social onde há imbricação entre o texto e seu processo de produção/circulação. Os textos resultantes de uma prática discursiva pressupõem uma organização social que só existe em função dessa prática. Eles implicam uma inscrição: não é qualquer falante que pode falar nesse lugar, ele precisa ser dotado de competência e de autoridade enunciativa; eles implicam igualmente um posicionamento: uma inserção em um percurso anterior ou a fundação de um percurso novo no interior de um espaço conflitual.

Tanto a inscrição como o posicionamento estão estreitamente ligados ao modo como o texto é posto em circulação na sociedade. Do ponto de vista da circulação do discurso, este pode ser encarado como um dispositivo enunciativo, isto é, como um produto simbólico que integra numa unidade, em condicionamento mútuo, todos os fatores envolvidos em seu funcionamento: o gênero, o suporte, o código de linguagem, o *etos*. Comentemos agora cada um desses elementos.

Em primeiro lugar, todo enunciador se defronta, no processo enunciativo, com a inscrição de seu enunciado em um ou mais gêneros, uma vez que qualquer enunciação constitui um certo tipo de ação sobre o mundo, cujo êxito implica um comportamento adequado dos destinatários, que devem poder identificar o gênero ao qual ela pertence (MAINGUENEAU, 2006). Do mesmo modo que os domínios de produção, a escolha de um gênero por parte de qualquer falante ou escritor não é aleatória. Por outro lado, não se trata de, querendo passar determinada mensagem, escolher o gênero que melhor funciona-

lidade teria para isso. Utilizar um determinado gênero implica já um posicionamento (reciprocamente, posicionar-se exige um investimento genérico), um engajamento em “escolas”, “doutrinas”, “movimentos”, por parte do enunciador em relação a um determinado percurso no interior da prática discursiva, a partir da memória das produções discursivas de uma sociedade. Assim, no campo da prática literária, por exemplo, escrever em um determinado gênero implica assumir uma determinada posição dentro dessa prática discursiva, filiar-se a uma tendência ou escola no âmbito desse universo.

No caso de nosso grupo de pesquisa, lidamos com o gênero canção. Trata-se de um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da conjugação entre a materialidade verbal e a materialidade musical (rítmica e melódica); tais dimensões são inseparáveis, sob pena de termos outro gênero: a letra da canção considerada sem a melodia cessa de ser canção, torna-se, muitas vezes, poesia e vice versa.

Cabe ainda observar a existência de subgêneros de canção, uma vez que os sujeitos da prática discursiva não se defrontam com a canção em sua generalidade. A escolha do subgênero indicará, como foi dito, a inscrição do sujeito em um determinado posicionamento. A questão da descrição do gênero canção, como se pode perceber, acompanha o percurso da pesquisa sobre o discurso literomusical.

Outro importante conceito para a pesquisa é o de cenografia. Para Maingueneau (2008), o sujeito lançaria mão de esferas discursivas que tornariam possível a expressão do seu dizer, das quais destacamos, a cena de enunciação. Esse termo foi desenvolvido pelo autor francês, ao conceber a fala como uma espécie de encenação, em que o coenunciador vê-se interpelado por três cenas de fala: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia.

A cena englobante relaciona-se ao estatuto pragmático do discurso-tipo de que faz parte. Ela define o estatuto dos parceiros, orientando-os de que forma devem se comportar enquanto interpretantes em função da finalidade com que determinado discurso foi organizado. Dessa forma, Maingueneau (2008) afirma que

quando recebemos um panfleto na rua, devemos ser capazes de determinar se se trata de algo que remete ao discurso religioso, político,

publicitário etc., ou seja, devemos ser capazes de determinar em que cena englobante devemos nos colocar para interpretá-lo, para saber de que modo ele interpela seu leitor (p. 115-116).

Contudo, identificar a cena englobante da qual faz parte determinado discurso ainda nos remete a uma instância muito abrangente e anônima, uma vez que o coenunciador depara-se, na verdade, com uma forma particular de discurso, materializada em gêneros do discurso, representando a cena genérica, e não com a cena englobante, haja vista que grande parte dos diversos tipos de discurso comportam inúmeros gêneros do discurso. Integradas, essas duas cenas (englobante e genérica) formam o que Maingueneau (2008) chama de quadro cênico do texto, “é ele que define o espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido – o espaço instável do tipo e do gênero de discurso” (p. 116). No entanto, não é com esse quadro que se depara o coenunciador, mas com a cena construída pelo texto: a cenografia. O leitor é levado a perder de vista a cena englobante e a cena genérica nas quais está envolvido.

Para o autor, optar por uma determinada cenografia implica uma forma de *posicionar-se*. A uma cenografia está associada a ideia de espaço (topografia), de um determinado momento (cronografia) e de parceiros da enunciação (enunciador e coenunciador).

No que concerne ao código de linguagem, segundo o autor, deve-se considerar que a língua não é um fator, a priori, estável que se impõe ao escritor, e sim, parte integrante do posicionamento da obra. Considerando, portanto, a língua como um jogo de tensões entre variedades, planos e registros os mais diversos, faz-se necessário perceber que os enunciadores se inscrevem nessas tensões posicionando-se: legitimando línguas, dialetos ou registros e legitimando-se através deles.

Assim, escrever em uma língua implica valorizar determinada variedade linguística e, por tabela, valorizar o próprio escrito. Fazendo isso, pode-se também contestar a hegemonia de uma língua e colaborar para a legitimação de outra, como foi o caso da tradução da Bíblia do latim para o alemão por Martin Lutero.

Portanto, não se trata apenas de uma relação entre autor e língua, mas entre o autor e uma interação de línguas e de usos (passados ou

contemporâneos), o que Maingueneau (2006) chama de interlíngua. Como uma língua (no sentido amplo) implica um conjunto de regras (prescritivas e funcionais), “por definição, o uso da língua que uma obra implica se apresenta como a maneira pela qual se tem de enunciar, por ser esta a única maneira compatível com o universo que ela instaura.” (p. 182)

Maingueneau (2005) coloca ainda que, sendo o texto uma “enunciação estendida a um co-enunciador”, ele implica uma vocalidade de base, um tom de uma voz que atesta o que é dito: o etos. Assim como na oratória é necessário não apenas *dizer-se*, mas também e principalmente *mostrar-se* (não só com o tom da voz, mas também com gestos, jeitos de corpo, modo de vestir), qualquer enunciado, mesmo escrito, se apresenta necessariamente como vinculado a uma corporalidade que lhe confere legitimidade.

O etos se articula com os demais aspectos da enunciação aqui abordados, fazendo parte do posicionamento. O código de linguagem próprio a uma posição em determinada prática discursiva, por exemplo, é inseparável dessa corporalidade que o etos constitui. Um português de frases simples, informal e repleto de diminutivos tende a ser associado ao etos de um sujeito carinhoso, contador de histórias e carismático perante as crianças.

2. Infância: um conceito em construção

Falar de canção infantil implica evidentemente falar de *infância*. Ao contrário do que pode parecer, a infância não pode ser tomada como algo dado, definido simplesmente por um período cronológico da vida humana, tal como se apresenta nos dicionários ou nas leis. Como todos os conceitos que compõem os saberes humanos, o de infância também é um objeto construído historicamente. Partindo dessa hipótese, alguns pesquisadores têm se interessado pelo significado que as crianças e a infância têm para os adultos; em compreender como as atitudes com relação a elas mudaram e se desenvolveram historicamente e finalmente em desenvolver formas de analisá-las, como é o caso daquela que se baseia em representações da infância ao longo do tempo.

O historiador Philippe Ariès (1981), em sua *História social da criança e da família*, demonstra, através da análise de farto material historiográfico (documentação, peças de artes plásticas, literatura, arquitetura, utensílios, etc.), o desenvolvimento histórico da noção de infância. Conforme o autor, até por volta do século XII, a criança sequer é representada na arte medieval. Para Ariès, o interesse pela infância começou a se fortalecer somente no século XIII, mas o chamado “sentimento de paparicação” da criança só emerge no século XVI, quando finalmente a infância passa a ser vista como um tempo de inocência e candura, fonte de diversão e escape para os adultos. No século XVII, observa-se o aprofundamento do interesse pela infância e sua valorização. No entanto, após essa grande valorização da infância, surgiu, logo em seguida, conforme o autor, o chamado sentimento de moralização, que perdurou até o século XVIII, quando escolásticos e moralistas da época tornaram-se avessos à paparicação. De todo modo, esses escritos sobre moral e educação tornaram-se a base para o desenvolvimento da moderna psicologia da criança, bem como as concepções da infância em si e sua educação em nossos dias.

Complementando os estudos de Ariès, Sarmiento (2004) chama atenção, nos tempos contemporâneos, para a reinstitucionalização da infância, com suas ideias e representações sociais sofrendo constantes mudanças juntamente com as que ocorrem nas vidas cotidianas, estrutura familiar, espaço público, dentre outros. Sarmiento (2004) destaca ainda que atualmente a infância também diz respeito à constituição de todo um mercado de produtos culturais, como programas de vídeo, desenhos animados, cinema, jogos eletrônicos, literatura, parques temáticos, dentre outros. Esse mercado chega a ser um dos segmentos de maior difusão mundial, movimentando toda uma rede de empresas e comércio ao redor do planeta, gerando grandes somas de recursos, envolvendo milhões de pessoas e dando forma a um novo tipo de cultura lúdica infantil.

Em síntese, as noções de criança e infância são noções históricas em constante construção. Nossa pesquisa deve, além de descrever como os diferentes *players* da produção literomusical para as crianças configuram sua identidade, entender melhor a concepção de criança e de infância pressuposta nessa produção. Além disso, na medida em que

entendemos a enunciação como uma maneira não neutra de intervir na realidade, a pesquisa poderá indicar que princípios, ideologias, conhecimentos, etc pretende-se inculcar nas crianças. Em suma, nossa pesquisa pode ajudar a entender que crianças as canções têm por co-enunciadoras privilegiadas e que criança elas pretendem construir.

3. Da canção na cultura lúdica

Como qualquer brinquedo, a canção infantil em geral é um produto inventado pelos adultos voltado para as crianças. Embora se diferencie do brinquedo pelo fato de não ser materialmente manipulável, a canção infantil se submete à mesma dinâmica dos demais objetos de caráter lúdico. Daí que três operações são possíveis no processo de construção da canção infantil:

- a) a canção é produzida especialmente para as crianças ouvirem e cantarem, trazendo na letra temáticas, ethos, melodias e outros aspectos supostamente infantis, que se pretendem lúdicos (cf. as canções produzidas por Vinícius de Moraes e parceiros do disco *Arca de Noé*). Sobre o investimento lúdico dessa produção trataremos posteriormente;
- b) a canção é produzida para adultos, porém possui um tema potencialmente de agrado das crianças – cf. canções como “Gatinha manhosa”, de Erasmo Carlos, e “O Pato”, de J. Silva e N. Teixeira;
- c) a canção é produzida para adultos, com temática adulta, porém cai no gosto infantil, seja por influência da mídia, seja por ação de intérpretes que a redirecionam para o público infantil (procedimento a ser comentado em especial mais adiante);

Seja como for, a canção faz parte da cultura lúdica infantil, inserindo-se, talvez até mais do que os brinquedos, em boa parte dos domínios da vida infantil. Sua natureza oral, facilidade de circulação e poder dinamogênico e sugestivo (ANDRADE, 1972) fazem com que ela seja frequentemente solicitada pelos adultos para tarefas educativas e recreativas.

Mas aí surge justamente uma diferença notável entre a canção infantil e o brinquedo: enquanto este pode ser considerado como um objeto que pode existir como resultado da ação do sujeito brincante,

a canção é de produção exclusiva dos adultos. Ainda que os brinquedos também sejam produção adulta (artesanal ou industrial), qualquer objeto pode ser brinquedificado. Mas no caso da canção para crianças, isso não acontece. Embora canções não produzidas para crianças possam ser apropriadas pelas mesmas, sua elaboração exige habilidades fora do alcance de crianças muito pequenas, cabendo a elas, no máximo, uma co-produção.

A seguir apresentaremos alguns resultados das pesquisas feitas pelo grupo.

4. O discurso literomusical para crianças e a questão da ludicidade

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 buscou responder Pinheiro (2017). Na tentativa de alcançar essa resposta, a autora discute em sua tese de doutorado a concepção de discurso lúdico apresentada por Orlandi em “Tipologia de discurso e regras conversacionais” (ORLANDI, 2006) e, a partir do que verifica, conclui que o discurso lúdico não reúne necessariamente os critérios de polissemia aberta e total reversibilidade de papéis, como defendeu a autora no trabalho citado ao caracterizar os discursos lúdicos, uma vez que, pelo menos no processo de produção do discurso literomusical para crianças, 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, a autora propõe 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, Pinheiro (2017) recorre ao jogo e toma emprestadas suas características. Na verdade, estende as características de uma prática lúdica particular, possivelmente a mais prototípica, para o conjunto das práticas lúdicas a partir da constatação de concernências entre aquela e essas. Desse modo, a autora propõe que o “faz-de-conta”, a decisão, a regra e a frivolidade sejam consideradas marcas do discurso lúdico. A autora viu 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 ela mostra, não só pressupõem a infância e a cultura lúdica infantil, mas também atuam na construção das mesmas.

Partindo da ideia de discurso lúdico infantil, Pinheiro (2017) analisa o delineamento do discurso literomusical brasileiro para crianças (DLBC) como um discurso lúdico infantil. Para essa análise, seleciona oito dimensões que compõem esse discurso: cenografia, ethos, código de linguagem, metadiscursividade, intertextualidade, interdiscursividade, melodia e arranjo. A partir dessas dimensões, pois, é que busca observar a caracterização do DLBC.

Como resultado de sua pesquisa, ancorada na análise de 12 álbuns de três importantes representantes da Canção Popular Brasileira para Crianças na atualidade: Palavra Cantada, Aline Barros e Xuxa, sendo quatro álbuns de cada representante, a autora conclui que a constituição do discurso literomusical brasileiro para crianças, enquanto discurso lúdico infantil, passa por dois tipos de investimento nessas dimensões discursivas: o infantil e o 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 lúdi-

co 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.

Pinheiro constata que todas as oito dimensões discursivas contribuem para caracterizar o discurso literomusical brasileiro para crianças como um discurso lúdico infantil, seja recebendo investimento infantil ou lúdico infantil. A autora, desse modo, categoriza, a partir dos investimentos que recebem, 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 brincadeiras 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 observa 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, a autora nota 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 da metadiscursividade, Pinheiro aponta 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 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, a autora também não observa investimento que se possa 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, Pinheiro coloca 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 vê como pertinente classificar como interdiscursividade lúdica a relação que se estabelece entre a canção para crianças e os discursos sérios, visto que 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, percebe-se 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, considera-se 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 estariam na dependência da letra, podendo ser apenas infantil quando relacionada, por exem-

plo, a uma cenografia infantil, ou ser lúdica quando relacionada a uma cenografia lúdica. Considera-se, por sua vez, o arranjo como lúdico a partir do momento em que traz na sua execução 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, foi considerado infantil quando simplesmente trouxe vozes de crianças para atuar na interpretação da canção, sem estarem envoltas em qualquer brincadeira. Portanto, foi identificado investimento infantil e lúdico na cenografia, no ethos e no arranjo. Já no código de linguagem, na metadiscursividade, na intertextualidade e na interdiscursividade só foi observado investimento lúdico.

5. A questão da retextualização

De uma forma geral, a retextualização, isto é, a construção de um texto a partir de outro, instaura a questão da dialética permanência-mudança e seu estudo implica a compreensão do que, no que tange ao aspecto da ludicidade, potencializa ludicamente um texto. Em relação à manifestação desse processo no gênero discursivo canção, a primeira percepção é que a letra e a melodia permanecem praticamente inalteradas, mas que o arranjo se altera substancialmente. Com a mudança da recepção (de um público-alvo geral para o infantil), bem como das condições de produções que possibilitam essa nova prática discursiva, a pesquisa de Mendes (2017) mostra que tais transformações, se não dizem respeito à estrutura do texto, refletem-se em uma nova leitura das canções, um novo processamento de novos discursos. Com a passagem de um público consumidor geral para o infantil, há uma interferência na construção cenográfica e ética (de ethos) de tais canções. Isso se estabelece, dentre outros fatores, pela mudança de referentes que se efetiva em virtude de coerções próprias da alteração do coenunciador das canções. Assim, pode-se dizer que, apesar de inalterada estruturalmente, somente alguns aspectos do sentido da canção são preservados. Essa alteração seria responsável, em grande parte, pelo arranjo das canções retextualizadas para crianças.

A esse respeito, Mendes (2017) encontra eco no trabalho desen-

volvido por Coelho (2007). De modo análogo ao que Tatit (1987) faz com os elementos *letra* e *melodia*, Coelho (2007) defende que a análise de canções que não aborda o componente arranjo está prescindindo de um terço de seu sentido. O autor redefine o lexema *arranjo* a fim de compreender o nível de imbricação entre o núcleo de identidade da canção (letra e melodia) e seu entorno sonoro, chegando à conclusão de que o arranjo se configura como o agente responsável pela manifestação da canção: “um só existe pelo outro, a canção só existe por meio da intervenção do arranjo e o arranjo para manifestar a canção” (p. 85).

Essa relação viria a se estabelecer a partir da ideia de *existência virtual, atual e real*. De acordo com o pesquisador, sem a intervenção do arranjo, a canção se manteria em estado virtual, necessitando de determinadas escolhas para que se realizasse, tais como: timbre de voz, andamento, intensidade e tonalidade, caso a canção seja manifestada à capella. O arranjo se apresentaria, portanto, como uma etapa intermediária entre a composição e a interpretação.

O processo de retextualização instaurado nas canções para crianças visa suscitar efeitos de sentido diferentes daqueles suscitados pelo texto original. Em outras palavras, à proporção que a canção retextualizada para crianças assume uma independência em relação aos efeitos de sentidos produzidos pela versão original, mais se aproxima do que seria a cultura lúdica infantil.

Assim, além de fatores considerados extra-textuais, como a produção específica da performance, da capa de CD ou DVD, da classificação diferenciada para vendagem nas lojas, o arranjo atuaria como o principal componente retextualizador na passagem de canções que não foram pensadas inicialmente para crianças.

Se para Marcuschi (2010), “a transformação de um gênero textual falado para o mesmo gênero textual escrito produz modificações menos drásticas que de um gênero para outro” (p. 54). Estas diferenças se apresentariam, de uma forma ainda mais complexa e sutil, quando se dá de um determinado gênero do discurso para a mesma categoria genérica: uma canção destinada ao público em geral que sofre um processo de retextualização e passa a ser destinada ao público infantil. Além da permanência no mesmo gênero, salienta Mendes (2017), não

se verifica, salvo raros casos em que a letra da canção sofre algum tipo de mudança, seja proposital ou por erro do intérprete, alterações de ordem linguística.

Outro aspecto que merece a atenção da autora diz respeito a um diferente processo instaurado nesse movimento: a *recontextualização*. Ela ressalta que a simples alteração da recepção não seria suficiente para se estabelecer o processo de retextualização, ou seja, a mera transposição de uma dada canção original para um CD direcionado para o público infantil não seria capaz de estabelecer o processo de retextualização. Ter-se-ia, nesse caso, única e exclusivamente, a operacionalização de um processo recontextualizador da canção. Na verdade, o processo de retextualização de canções destinadas a um público mais abrangente para o público infantil requer necessariamente a instauração da recontextualização desse texto, o que implica: alteração da recepção, uma produção artística específica para o encarte do CD e/ou DVD, apresentações com cenário e vestimentas lúdicas infantis, uma classificação específica definida na loja para venda de um dado álbum, enfim, inúmeros aspectos para caracterizar a inserção em uma outra comunidade discursiva.

Veja-se o caso da canção “Chocolate”, interpretada por Tim Maia no álbum compacto simples *Chocolate/Paz* (1971). Ela passou a compor um álbum destinado especialmente para o público infantil, intitulado, *Prá gente miúda II*. A canção, de modo análogo ao que diz Travaglia (2003) em relação à tradução, foi recolocada em contexto, em um outro contexto, mais específico: o da cultura lúdica infantil. Todavia, apesar de ser recontextualizada, a canção não passa, em momento algum, pelo processo de retextualização, uma vez que se trata da versão original da canção que figura simultaneamente em um álbum destinado ao público em geral e em um álbum destinado ao público infantil.

Essa ocorrência não se dá nas canções que Mendes seleciona para seu estudo. A seleção do *corpus* de que se vale a autora é composta de 16 canções (8 versões originais e suas respectivas versões retextualizadas) e tomou por critério o fato de terem sido originalmente gravadas em álbuns não destinados para crianças e posteriormente retextuali-

zadas para o público infantil. Estas passam necessariamente por um duplo processo: de recontextualização (inserção do texto em uma nova situação de interação comunicativa, um novo propósito comunicativo, novos interlocutores, novo material de circulação, etc.) e de retextualização (transformações promovidas no texto de ordem verbal e não verbal).

Em síntese, a pesquisa de Mendes (2017) pretendeu abordar o processo de retextualização a partir de uma abordagem discursiva, apresentando a seguinte questão central: “Que aspectos verbais e não-verbais estão envolvidos no processo de retextualização de canções, originalmente destinadas ao público em geral, quando são redirecionadas para o público infantil?” Em virtude desta, identificou como se comportam os elementos que compõem a cena enunciativa da canção original e da versão retextualizada para crianças, elegendo para isso tanto aspectos internos como aspectos tidos como externos ao texto.

A respeito das principais conclusões a que chegou, destacamos as transformações que ocorrem na retextualização da canção, quando destinadas ao público infantil, que se dão no investimento discursivo da cenografia (cronografia, topografia, enunciador e co-enunciador) bem como do ethos (relação entre o que se diz e como se diz, instância subjetiva que desempenha o papel de fiador do que é dito). Quanto aos aspectos considerados retextualizadores no processo em análise, destaca-se o arranjo (responsável pela manifestação da virtualidade da canção, e, assim, parte constitutiva do sentido), seguido de outros elementos extra-textuais, como encarte, performance, videoclipe, segmentação no mercado. Todos os elementos concorrem para a mudança não só de destinatário, mas também de efeitos de sentidos da canção retextualizada.

Considerações finais

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 discurso, no entanto, voltado 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 que faça sentido para esse público. E se a cultura lúdica infantil é aquela produzida pelas crianças em torno dos temas de seu interesse e numa linguagem que lhes é própria, então, inspirar-se nessa cultura lúdica contribui para que essas canções possam ser integradas ao universo infantil e, especialmente, à lógica das brincadeiras infantis.

A cultura lúdica infantil apresenta-se como uma marca do discurso literomusical brasileiro para crianças. Ainda que a canção para criança seja um discurso produzido pelos adultos, se pode afirmar que as crianças participam dessa produção, mesmo que indiretamente, pois sendo feitas essas considerações (da infância e da cultura lúdica infantil) e encontrando receptividade pelas crianças, algum nível de interlocução se dá.

Acreditamos que a produção de canções com uma linguagem voltada para o público infantil ou o redirecionamento para crianças de canções antes pensadas para o público adulto requer prioritariamente do compositor, dos músicos, do arranjador e de todos aqueles envolvidos nas ações de divulgação (de venda, de produção, de divulgação e de produção dos sites em que as canções são apresentadas, enfim, das múltiplas esferas da produção e da circulação dos álbuns), uma direção que caminha para a construção de um cenário lúdico em que a “não-literalidade” (capacidade de transposição), o olhar da novidade e a ideia do faz-de-conta encontrem o seu espaço, pois esse será o espaço da criança.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, M. de. **Ensaio sobre a música brasileira**. São Paulo: Vila Rica; Brasília: INL, 1972.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- COELHO, Márcio L. G. **O arranjo como elemento orgânico ligado à canção popular brasileira**: uma proposta de análise semiótica (Doutorado em Linguística, Área de Semiótica e Linguística Geral). São Paulo: USP, 2007.
- COSTA, Nelson Barros da. **A produção do discurso literomusical brasileiro**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), São Paulo: Universidade Católica de São Paulo, 2001.
- _____. **Música popular, linguagem e sociedade**: analisando o discurso literomusical brasileiro. Curitiba: Editora Appris, 2012.
- _____. (org.). **O charme dessa nação**: Música Popular Brasileira, discurso e sociedade brasileira. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2007.
- _____. (org.). **Práticas discursivas**: exercícios analíticos. Campinas: Pontes, 2005.
- GONZALEZ, B. N. A. C. **Posicionamentos discursivos na canção popular brasileira para crianças**. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Linguística) Fortaleza, UFC, 2014.
- MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. Organizado por Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva, diversos tradutores. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. **Discurso literário**. Trad. A. Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. **Doze conceitos em Análise do Discurso**. Org. Sírio Possenti/Maria Cecília Pérez. Souza e Silva. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- _____. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Criar Edições, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita** – atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.
- MENDES, A. F. F. **A retextualização em canções para crianças**: uma abordagem discursiva. Tese (Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Linguística), Fortaleza, UFC, 2017.
- ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Pontes Editores, 2006.

PINHEIRO, G. N. de F. **Ludicidade e infância na constituição do discurso literomusical brasileiro para crianças**. Tese (Doutorado em Linguística), Fortaleza, UFC, 2017.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa & Editores, 2004, p. 9-34.

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

TRAVAGLIA, N. G. **Tradução retextualização: a tradução numa perspectiva textual**. Uberlândia: EDUFU, 2003.