



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Hanna Chiapetta Portella Magalhães

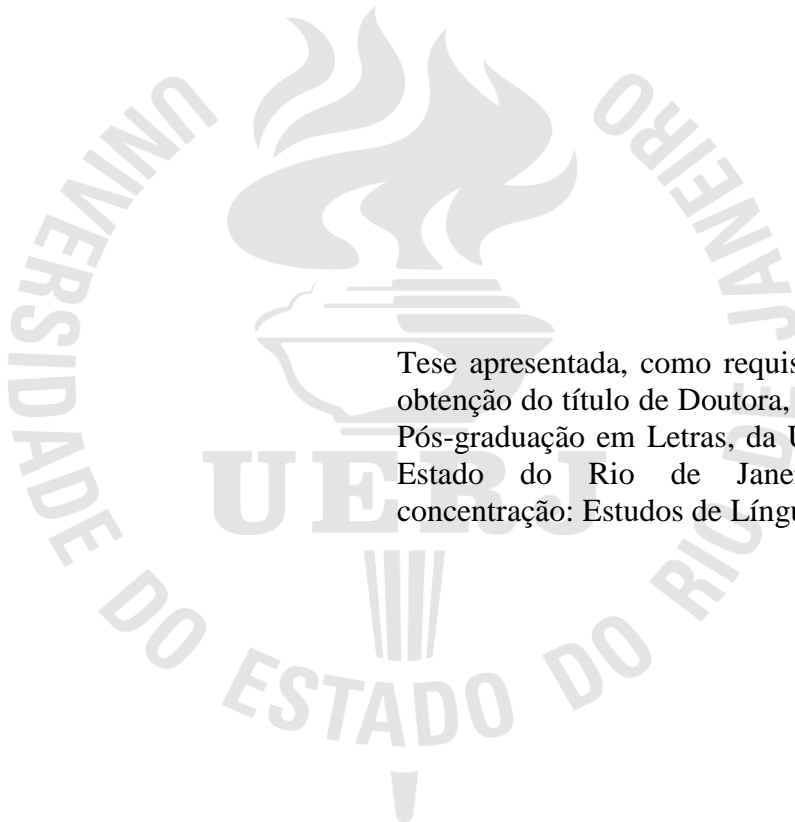
**Um olhar expressivo sobre a predicação verbal à luz da música popular
brasileira contemporânea**

Rio de Janeiro

2022

Hanna Chiapetta Portella Magalhães

Um olhar expressivo sobre a predicação verbal à luz da música popular brasileira contemporânea



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

M188 Magalhães, Hanna Chiapetta Portella.
Um olhar expressivo sobre a predicação verbal à luz da
música popular brasileira contemporânea / Hanna Chiapetta Portella
Magalhães. – 2022.
275 f.: il.

Orientadora: Maria Teresa Gonçalves Pereira.
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino - Teses. 2. Língua portuguesa –
Verbos - Teses. 3. Língua portuguesa - Estilo - Teses. 4. Música popular -
Brasil – Teses. 5. Canções - Brasil – Teses. I. Pereira, Maria Teresa
Gonçalves, 1948 -. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de
Letras. III. Título.

CDU 806.90(07)

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7 4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese,
desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Hanna Chiapetta Portella Magalhães

Um olhar expressivo sobre a predicação verbal à luz da música popular brasileira contemporânea

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 12 de julho de 2022.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira (Orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

Prof. Dr. André Nemi Conforte
Instituto de Letras - UERJ

Prof. Dr. José Carlos de Azeredo
Instituto de Letras - UERJ

Prof. Dr. Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Prof. Dr. Fábio André Cardoso Coelho
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, que me resgataram em cada momento de incerteza e me fizeram acreditar novamente. Por compreenderem minha ausência e se alegrarem com cada pequena conquista minha. Vocês foram e são para mim fontes de amor, de esperança e de força.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, sempre esteio em minha vida, presente em cada momento solitário de escrita, de pensamento e de vontade de desistir, por soprar em mim ânimo novo, resistência e esperança! Apesar de todas as circunstâncias, a fé em Ti me manteve de pé.

Agradeço ao meu irmão, Vinícius, maior parceiro na vida, um amigo como nenhum outro, que me apoia, me entende, me ouve, me ajuda. Meu ídolo e fã! Te amo!

Agradeço aos meus pais: torcedores inigualáveis, amigos verdadeiros, que estão comigo em cada momento, apoiando, cobrando, rindo, chorando, que merecem o universo e para quem dedico cada dia de estudo, cada objetivo alcançado, cada vitória. Vocês foram e são a motivação para tudo que empreendo na vida! Amo vocês!

Aos meus avôs Altair e Manoel que, não estando mais entre nós, continuam comigo em oração, em lembranças boas, em saudade e na vontade de fazer que todo esforço de vocês tenha valido a pena! Espero que estejam vendo aonde chegamos!

Às minhas avós, Erci e Aparecida, por compreenderem a minha ausência nos últimos anos, por me amarem mesmo assim, mesmo não me tendo nos maravilhosos almoços que fazem, por me abraçarem com tanto amor e tanta alegria capazes de me fazer esquecer toda preocupação.

Ao meu namorado Petras, pelo carinho constante, compreensão e empatia. Pelas comidas que preparou para que eu pudesse escrever, por todos os outros serviços domésticos também. Por ouvir meus desabafos e fazer trocas acolhedoras. Por me ajudar com seu equilíbrio e sua paz!

Aos meus tios, Mary, Fernando e Júlio, pelos incríveis domingos que passamos juntos, de risadas boas e conversa acolhedora. Por também compreenderem minha ausência, mas fazerem festa quando estamos juntos! Escrever uma tese é bem mais fácil quando posso relaxar com vocês!

Aos meus tios, Thaís e Alex, por também perdoarem minha falta nos últimos anos, sempre me recebendo de braços abertos, acreditando em mim verdadeiramente e me tirando sorrisos que me devolvem a paz.

À minha tia Maria Amélia, pelas orações diárias, que me vêm em forma de carinho e pelas boas conversas... E a todos meus outros tios, por seu amor revelado em ações.

Aos meus primos, em especial, a Diego, por não permitir que eu me sentisse sozinha ou entediada, à Lucelene, pela felicidade que desperta em mim, por nossas gargalhadas, a Rone, que sempre está comigo, mesmo de longe, à Andreia, por também se fazer presente em minha vida. Obrigada por toda alegria que me proporcionam e pela força que isso me dá!

Às minhas crianças (algumas já grandes), Miguel, Antônio, Isadora, Carolina e Renato, que me encham de carinho e de amor, o que me dá força para fazer tudo!

Aos meus amigos, em especial, Ohana, Tatiane, Dayana, Aline, Henrique, Eugênia, Cristiane, Rosane, Cláudia, Natália por me aceitarem mesmo tão ausente, com a habilidade incrível de sempre fazerem eu me sentir em casa. Obrigada pelas trocas sobre a tese e por terem o dom de fazer eu me sentir especial!

Aos companheiros de graduação e doutorado, principalmente, Marcela, Camila, Beatriz, Dayane, Samantha, Ariane, por dividirem comigo momentos de tensão e de alegria, compartilhando não apenas conhecimento, mas dificuldades, desafios, conselhos e, sobretudo, empatia! À Monique Gern, que me ajudou a entrar no caminho que me levou até aqui, jamais esquecerei!

Agradeço aos meus professores da UERJ e de outras instituições por todo o carinho e atenção dedicados a mim tanto no período da pesquisa quanto antes, atendendo aos meus pedidos de orientação, ajuda com a bibliografia, cursos maravilhosos e conversas sempre tão cheias de aprendizado e motivação; dentre tantos nomes, preciso citar André Conforte, Claudio Cezar Henriques, Tania Camara, André Cardoso, Alexandre Amaral, Magda Bahia e André Valente.

Agradeço à minha orientadora Maria Teresa Gonçalves Pereira, que com tanto empenho e dedicação, me motivou e verdadeiramente me orientou em cada passo para que eu conseguisse terminar essa tese! Obrigada por me manter no caminho, por não me desamparar e por acreditar que eu seria capaz!

O evangelista escreveu: “No princípio era o Verbo”. Mas ele, distraído, se esqueceu de dizer que esse Verbo eram as palavras de uma canção. Ele prestou só atenção na letra. Caso contrário, teria escrito: “No princípio era a Música”.

Rubem Alves

RESUMO

MAGALHÃES, Hanna Chiapetta Portella. *Um olhar expressivo sobre a predicação verbal à luz da música popular brasileira contemporânea*. 2022. 275 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

A tese se propõe a desenvolver a predicação verbal em sala de aula em nova perspectiva, valendo-se da estilística para analisar os verbos inseridos em textos, objetivando não apenas a classificação, mas a compreensão dos sentidos expressos pelos verbos, por meio da reflexão de suas funções sintáticas. O gênero escolhido é a canção que, além de grande receptividade pelos alunos, apresenta-se como um eficiente instrumento didático por suas características expressivas e criativas, por fazer parte da vida dos seres humanos desde a mais tenra idade, auxiliando na memorização, no desenvolvimento de afetividade, na promoção de prazer estético e até como recurso terapêutico. Inicialmente, a pesquisa apresenta variada bibliografia acerca da predicação verbal, levantando as diferenças e as semelhanças entre as obras para reiterar a flexibilidade do tema e a pouca produtividade de um ensino voltado à nomenclatura; também contempla uma análise diacrônica que mostra as divergências da predicação desde o século XIX, objetivando tornar-se um trabalho de consulta. Apresenta as contribuições acerca da estilística feitas por Lapa (1998), Martins (2012), Bakhtin (2013), entre outros. As escolhas das canções são motivadas pela observação das obras da música popular brasileira que os discentes escutam no ambiente escolar atualmente. Realizam-se análises acerca da predicação verbal considerando causas sintáticas, semânticas, estilísticas e observando como a transitividade dos verbos se relaciona aos sentidos que expressam nos textos bem como aos propósitos discursivos. As canções destinam-se à escuta e à interpretação conjuntas e proporcionam a reflexão sobre os papéis dos verbos, com base no direcionamento dado por meio de questionamentos que levem à compreensão dos sentidos construídos. Com base nos resultados examinados, se buscará a eficácia desta abordagem no ensino da transitividade verbal.

Palavras-chave: Expressividade. Predicação verbal. Canção. Ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT

MAGALHÃES, Hanna Chiapetta Portella. *An expressive view about the verbal predication from the perspective of Brazilian popular music*. 2022. 275 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022

The thesis aims to develop verbal predication in classrooms from a new perspective, making use of stylistics to analyze verbs in texts, with the purpose not only of classification but also of comprehending meanings expressed by verbs, considering the functions of structures. The chosen genre is the song, which is very well received by students and operates as an efficient didactic tool due to its expressive and creative characteristics and because it is part of human life from an early age. This genre contributes to memorization, the development of affectivity, the promotion of aesthetic pleasure and therapeutic goals. Initially, the research project examines a diverse bibliography about verbal predication, highlighting the differences and similarities between these publications to reiterate the flexibility of the subject and the limited productivity of teaching dedicated to nomenclature. In order to become a reference for people interested in the subject, it also includes diachronic analysis, demonstrating the divergence of approaches to predication since the Nineteenth Century. The thesis examines the contributions of Lapa (1998), Martins (2012), Bakhtin (2013) and others to stylistics. The choice of songs was motivated by the observation of popular Brazilian music that students in school environments listen to. The analysis of verbal predication considers syntactic, semantic and stylistic causes, observing how the transitivity of verbs is related to the meanings produced in texts and to discursive purposes. The songs are employed for listening and collective interpretation, allowing the examination of verb roles by providing questions that enable the comprehension of meanings. Based on the research results, the efficacy of this approach to verbal transitivity is investigated.

Keywords: Expressiveness. Verbal predication. Songs. Portuguese language teaching.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	PREDICAÇÃO VERBAL: CONCEITO E QUESTÕES	19
1.1	A predicação verbal em gramáticas do século XIX	19
1.1.1	<i>Na Epítome da grammatica portuguesa</i> , de Antonio de Moraes Silva	19
1.1.2	<i>No Breve compêndio de grammatica portugueza</i> , de Frei Caneca	21
1.1.3	<i>Na Grammatica portugueza</i> , de Julio Ribeiro	23
1.1.4	<i>Na Grammatica descriptiva</i> , de Maximino Maciel	26
1.2	Na Gramática expositiva: curso superior , de Eduardo Carlos Pereira	28
1.3	Na Gramática normativa da língua portuguesa , de Rocha Lima	36
1.4	Na Moderna gramática portuguesa , de Evanildo Bechara	40
1.5	Na Nova gramática do português contemporâneo , de Cunha e Cintra	52
1.6	Em Uma gramática de valências para o português , de Francisco Borba	55
1.7	Na Gramática de usos do português , de Maria Helena de Moura Neves	63
1.8	Na coleção Português na prática: sintaxe , de Claudio Cezar Henriques	72
1.9	Na Gramática Houaiss da língua portuguesa , de José Carlos de Azeredo	76
1.10	Na Nova Gramática do português brasileiro , de Ataliba de Castilho	81
1.11	Considerações críticas sobre as gramáticas	88
2	ESTILÍSTICA: A CIÊNCIA DA EXPRESSIVIDADE	91
2.1	A noção de estilo	94
2.2	As principais correntes da estilística	96
2.3	A estilística da língua	98
2.4	A expressividade na predicação verbal	99
2.5	A estilística na sala de aula	104
3	A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA E O GÊNERO “CANÇÃO”	107
3.1	Breve história da música na vida humana	107
3.2	A música no cérebro humano	118
3.3	Canção: forma musical X Canção: forma poética	121

3.4	O gênero textual “canção”	123
3.5	A música popular no Brasil	130
3.6	A música como recurso pedagógico	152
4	ANÁLISE DAS CANÇÕES	159
4.1	Seleção das canções	159
4.2	Análise sintático-estilística	160
5	PROPOSTA PARA O ENSINO	240
5.1	Planejamento de aula- Proposta de atividades	240
5.2	Resultados obtidos nas aulas/oficinas	253
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	266
	REFERÊNCIAS	270
	ANEXO	275

INTRODUÇÃO

O presente trabalho decorre de uma experiência frustrante em sala de aula no ensino de verbos numa aula introdutória de sintaxe para o nono ano do ensino fundamental II, ao colocar no quadro a frase “Aqui, as pessoas vivem bem” e perguntar aos alunos qual dos termos da frase seria o verbo, obteve-se como resposta em coro “aqui”. Outros exemplos lhes foram apresentados numa tentativa de relembrar e suscitar a noção de verbo, trabalhada com dedicação e aprofundamento nos anos anteriores, visto que muitos dos alunos presentes naquela sala faziam parte de turmas minhas desde o sétimo ano. Mesmo assim, os alunos mostraram não saber do que se tratava. Como entender, então, uma lacuna dessa proporção no início dos estudos sintáticos?

Culpar a escola, a professora, a realidade dos alunos ou até mesmo seu desinteresse não resolveria o problema, apenas enfatizaria algumas causas; era necessário primeiro entender em qual momento esse conhecimento se perdera e por quê, ou se em algum momento, de fato, o aluno havia compreendido tal categoria.

Após muitas observações, conversas e atividades com essa turma e com as turmas anteriores, as quais tinham seu primeiro contato com verbos, foi possível concluir que a compreensão do objeto de estudo não se perdeu, simplesmente, não ocorrera. A complexidade da categoria verbal, tanto do ponto de vista morfológico, como sintático e semântico, torna o verbo, independentemente do critério analisado, a classe de palavras rejeitada pelos alunos no ensino fundamental.

Tal complexidade pode ser explicada, primeiramente, no âmbito da morfologia, com a profusão de flexões dessa classe: número, pessoa, tempo, modo e aspecto, além de sua estrutura em radical, vogal temática e desinências, dentre outros aspectos. No âmbito da sintaxe, o verbo assume papel fundamental, uma vez que é o núcleo do predicado e dita a configuração das sentenças: a exigência ou não de argumentos e o número deles, a possibilidade de acessórios, como o adjunto adverbial, sua relação com o sujeito ou seu comportamento na ausência dele, etc. No âmbito da semântica e do léxico, além de o verbo pertencer ao grupo de classe aberta do português, estando, sempre, em renovação com neologismos semânticos e lexicais; também muitas vezes transita da denotação para a conotação, dependendo do contexto e das intenções do enunciador.

Uma classe como essa exige um mínimo de dedicação a qual muitos alunos não estão dispostos a ter ou não o podem. Os estudantes, ao não compreenderem plenamente os estudos

iniciais acerca de verbo, criam uma resistência à classe, necessária à compreensão de sentenças e textos durante toda a vida escolar, sobretudo, no ensino médio, rejeitando o estudo sintático, uma vez que o verbo tem papel protagonista nesse âmbito, o que vai dificultar a aprendizagem do predicado como um todo, da predicação verbal, da relação com outras funções sintáticas, minando o entendimento do período simples e, por consequência, do período composto.

A predicação verbal lidera a lista de dificuldades relacionadas ao verbo, porque para dominar tal conteúdo o aluno precisa ativar muitos conhecimentos como entender o sentido que o verbo expressa, se ele está delimitado ou se necessita de delimitação por parte de um complemento ou se sua extensão significativa aponta para um termo global, o qual pode ficar oculto, já que subentendido, o que Bechara (2009, p. 145) chama de *arquilexema*.

O aluno também precisa saber que, enquanto alguns complementos funcionam como objeto sobre o qual recai uma ação, outros funcionam como beneficiários das ações pelo verbo expressas, dentre outras funções. Além disso, o aluno necessita reconhecer que algumas estruturas da sentença não são exigidas pelo verbo, portanto, não detêm papel de argumento, vêm lhes acrescentar circunstâncias.

Isso é um desafio para um aluno que acredita não entender a categoria, que passou por ela em anos anteriores sem que a compreendesse plenamente. Habitado ao reconhecimento de estruturas para apenas as classificar, não consegue ativar tantos conhecimentos ainda que o reconhecimento seja seu único objetivo, muitas vezes nem com muito esforço, atitude de uma parcela inexpressiva do alunado. O estudante não foi acostumado a pensar nas funções que determinadas palavras desempenham no texto, quais suas relações com outros termos, quais efeitos de sentido elas geram nas sentenças, bem como sua ausência ou combinação com outras, reflexões necessárias a um estudo sintático eficiente.

É em um lugar de incompreensão que se encontram os alunos, vítimas de uma educação incompleta, não refletida, de um sistema pouco preocupado com a realidade, mais preocupado com números. Passam mesmo sem obter o mínimo necessário para o desenvolvimento de sua competência comunicativa e são desafiados a cada ano a entenderem sistemas e estruturas mais complexos, quando não sabem sequer o básico.

Muitos alunos não entendem a predicação verbal ou até rejeitam aprendê-la por, além dos motivos supracitados, viverem em uma realidade não favorável ao estudo: trabalhar ajudando os pais, em especial, em serviços domésticos e no cuidado de irmãos mais novos; morar num ambiente incompatível com a atividade leitora, com muitas pessoas dividindo o mesmo cômodo, onde é impossível silêncio; viver num ambiente muitas vezes tomado pela

violência doméstica e/ou violência na comunidade, o que altera totalmente sua rotina; some-se a esses fatos a condição de pobreza extrema na qual vivem muitos alunos, os quais não têm, fora da escola, uma alimentação básica, impossibilitando radicalmente o interesse por assuntos escolares.

Aqueles estudantes que fazem parte da realidade descrita não veem a escola como um ambiente propício ao estudo; ao contrário, a enxergam como um lugar onde poderão desfrutar de segurança, de alimentação, de atenção, de individualidade e encontrarão amigos para conversar, alguns professores dispostos a ouvir, atividades diferentes e espaço para brincar e principalmente fugir de sua realidade. Nesse contexto, o estudo, quando considerado, vem em último lugar, o que é absolutamente compreensível; todavia, também é nesse contexto que pretendemos agir, despertar a vontade de se aprenderem coisas novas e de aperfeiçoar o uso da língua materna.

É crucial intervir nessa realidade e possibilitar que esses alunos tenham, não apenas acesso ao conhecimento, “jogando” os conteúdos indistintamente e ignorando o fato de que a grande maioria não está entendendo, mas agir conscientemente e de acordo com as condições que se tem para que o aluno desperte, em primeiro lugar, o interesse pelo que trazemos à sala de aula, uma vez que compreende a importância desse conteúdo em sua vida.

O papel do professor consiste em fazer uma ponte entre aquilo que se deseja ensinar ou que se julga necessário e a realidade que o aluno traz consigo e da qual não pode abrir mão (pelo menos, por enquanto). O professor precisa considerar o currículo que lhe é exigido, atribuindo sentido ao que ensina e mostrando ao aluno de que forma pode usar os recursos a ele disponibilizados.

A perspectiva tomada por esse trabalho alia-se à de linguistas como Travaglia (2011, p. 14) e Marcuschi (2008, p. 54) que entendem que o ensino de língua tem como principal objetivo desenvolver a competência comunicativa do aluno uma vez que este chega à escola já dominando sua língua.

Esse objetivo tem diversas dimensões, segundo Travaglia (2011, p.14):

- a) ser adequado quanto à possibilidade de produzir os efeitos pretendidos ao dizer;
- b) ser adequado quanto ao atendimento de normas sociais de uso da língua em termos de variedades da língua a serem usadas;
- c) ser adequado quanto ao direcionamento argumentativo;
- d) ser adequado quanto ao atendimento de exigências de naturezas diversas, tais como estética, polidez, etc.

Travaglia (p. 15) acrescenta que por esse viés o ensino tem relação estreita com qualidade de vida, visto que “quanto mais recursos, mecanismos, estratégias da língua o usuário dominar, melhor desempenho linguístico terá”. Isso porque tal usuário saberá usar a

língua para veicular os sentidos que lhe interessam bem como compreender eficientemente aqueles que lhe chegam entendendo, inclusive, estratégias utilizadas, intenções, contextos sociais e culturais relacionados à mensagem.

Observação valiosa para determinar os objetivos da escola no ensino de língua provém de Marcuschi (2008, p. 55), quando alega que a escola não deve ensinar aquilo que o aluno já sabe e que, portanto, ela “não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral”.

É importante deixar claro que esse tipo de trabalho não desconsidera o trabalho com a gramática, uma vez que não é possível ensinar língua ignorando seu sistema. Tal postura também é tomada por Marcuschi (2008, p. 56), o qual cita Irandé Antunes (2003, p. 85):

As pessoas quando falam não têm liberdade total de inventar, cada uma a seu modo, as palavras que dizem, nem têm a liberdade irrestrita de colocá-las de qualquer lugar nem de compor, de qualquer jeito seus enunciados. Falam isso, sim, todas elas, conforme as regras particulares da gramática de sua própria língua. Isso porque toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada. Quer dizer, não existe língua sem gramática.

A citação contribui para evidenciar a linha de pensamento que norteia este trabalho o qual pretende propor um ensino diferenciado acerca da predicação verbal, mudando o ponto de vista e a metodologia no trato do tema sem abrir mão da gramática, sobretudo, porque grande parte das discussões levantadas partem das reflexões nela presentes.

Tendo em vista esse objetivo e esse contexto, a canção entra em cena como um gênero textual capaz de atrair os alunos e mostrar-lhes que o estudo de língua portuguesa faz parte de sua realidade e pode fazer muito sentido, se bem aproveitado.

A música tem sido objeto de muitos estudos, uma vez que está diretamente ligada ao prazer estético e compõe a história do ser humano desde os primórdios. Ela aparece, inclusive, em estudos médicos e terapêuticos, uma vez que usada em tratamentos de saúde, nos quais seu uso possibilitou curas.

Oliver Sacks, neurologista e escritor, cujos estudos provaram os efeitos da música no cérebro humano, em *Alucinações musicais* (2007), declarou que a música tem poder na vida humana, ainda que muitos seres humanos não se declarem “seres musicais”, a música faz parte de sua vida desde a infância, com manifestações em todas as culturas. As conclusões do escritor (2007) sobre a música são comprovadas, sobretudo, pelo fato de o homem registrar em sua memória durante toda a vida experiências musicais que viveu na infância, o que prova a profunda conexão entre música e sistemas auditivo e nervoso.

Nogueira (2003 apud GODOI, 2011, p.22) revelou que a música deve ser vista não somente como uma “arma” pedagógica, mas como uma das formas de comunicação mais importantes do tempo atual. Tal observação é possível constatar na vivência escolar, em que observamos alunos de 11 a 15 anos que passam grande parte do tempo com fones no ouvido, cantam nos intervalos, escrevem músicas nas carteiras e em seu material, associam músicas ao cotidiano escolar, além do fato de geralmente se empolgarem com atividades musicais, principalmente, quando se apresentam músicas, cantores e intérpretes que conhecem e/ou apreciam, quadro bastante diferente do que acontece quando se trazem outros gêneros textuais para leitura, compreensão e debate. Em geral, os repudiam e reclamam de ler, como se o texto musical não precisasse também de uma leitura e compreensão proficiente tal qual os outros textos.

A presença da música na vida dos alunos se dá antes mesmo da alfabetização, começa no ventre materno, passando pelas canções de ninar, pelas brincadeiras infantis, percorrendo toda a infância. Tal fato faz da música um dos gêneros mais familiares aos adolescentes e, portanto, um dos que pode receber menos resistência quando levado para a sala de aula.

Deste modo, interligar o ensino de língua às experiências vividas pelo aluno, por meio da música, tendo como fim a compreensão de textos e o ensino de recursos disponibilizados pela língua apresenta-se como uma estratégia eficiente para o ensino. Este trabalho pretende, pois, aliar a compreensão dos verbos no tocante à predicação verbal à escuta e interpretação de músicas em sala de aula, valendo-se da estilística, uma vez que tal ciência se ocupa da expressividade da língua e de seus efeitos, analisando os eixos de escolha e de combinação dos recursos linguísticos e, portanto, muito relacionada ao que se busca analisar nas letras de música.

Assim, é compatível com os objetivos traçados nos PCNLP (1998, p. 67):

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. [...] Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.).

Ao conciliar o estudo do gênero musical ao de predicação verbal, amplia-se o escopo da sintaxe, relacionando-a à semântica e à estilística e mostrando ao aluno como estão diretamente relacionadas, ou seja, mostrar-lhes que as funções sintáticas se subordinam muitas vezes a questões semânticas, expressivas e, sobretudo, discursivas. Nesse sentido, se

busca também fugir de uma perspectiva que priorize apenas a mera classificação de estruturas e identificação de classes e de funções.

A proposta desta tese é, primeiro, analisar as músicas populares selecionadas, observando como se dá a predicação verbal dentro da música para obtenção de expressividade e outros efeitos de sentido e, em seguida, elaborar aulas capazes de estimular os alunos a observarem o funcionamento sintático dos verbos não para necessariamente os classificarem, com atenção voltada à nomenclatura, mas o observarem como recursos a favor dos propósitos comunicativos de determinada música. Por exemplo, não detectar, simplesmente, que dado verbo é transitivo direto, mas procurar que sentido o enunciador quer expressar com aquele verbo que o faz necessitar de um complemento e qual a função deste na sentença. Examinar os motivos de uma colocação ou omissão de elementos, a inversão de papéis sintáticos, as alterações semânticas e suas implicações na transitividade verbal, a necessidade ou não de estruturas de conexão, etc, tendo em vista que tais configurações objetivam o alcance de expressividade e de criatividade que conferem a uma música prazer estético e o reconhecimento por um uso competente da língua.

Com base nos propósitos descritos, o trabalho se organiza em capítulos destinados a aprofundar os conhecimentos acerca de predicação verbal: teorias, visões de diferentes autores, gramáticas e manuais contemporâneos e antigos; pesquisar a ciência estilística, em especial, suas contribuições para o ensino de verbos no âmbito da sintaxe; examinar a canção como um gênero textual e discutir esse conceito, bem como verificar o seu papel na história humana e na cultura brasileira, entender seu valor na sociedade atual e na vida dos adolescentes que frequentam a escola básica, no ensino fundamental II; selecionar músicas que apresentem exemplos de uso proficiente da língua, assim como uso expressivo da predicação verbal e analisá-las, com base nas teorias estudadas; elaborar aulas possibilitando aos alunos análises das músicas, observação da transitividade verbal e suas implicações na construção de sentido dos textos, além de reunir os resultados e organizá-los para testar as ideias sugeridas no projeto.

A exemplificação nos capítulos vem, na maioria dos casos, citada de teóricos com base na explicação que fazem em suas obras aqui mencionadas, os exemplos que se mostraram demasiadamente complexos ou oriundos de outras línguas foram adaptados à língua portuguesa para melhor compreensão do fenômeno descrito.

Quanto à elaboração das aulas, se destinam a alunos de oitavo e nono anos, que apresentam entre treze e quinze anos, de gêneros diversos, estudantes de escola pública municipal, localizada em bairro da zona norte do Rio de Janeiro, que atende a

aproximadamente 400 alunos, os quais manifestassem interesse pelo assunto e cujo número total não ultrapassasse vinte e cinco. Tais alunos, diretamente afetados pela Pandemia da Covid-19, passaram cerca de um ano e meio no ensino não presencial, não acessível a todos, pela impossibilidade do alcance à internet de qualidade, aprovados para os anos seguintes sem avaliação coerente e sem o mínimo necessário para prosseguir.

O trabalho tem, portanto, caráter facultativo, em modelo de oficinas, realizado no contraturno dos alunos com duração de uma hora, em dois encontros por semana, que ocorrerão às quartas e às quintas-feiras, quando a frequência na escola é maior. Para desenvolvê-lo, criamos uma tabela em anexo no capítulo cinco, que tem como propósito orientar as discussões realizadas e elaborar um panorama sobre os verbos analisados, organizando as respostas às questões propostas para fácil leitura e observação dos dados tanto pelos alunos quanto pelo professor. Privilegiou-se a perspectiva da Teoria de Valências por relacionar estreitamente sintaxe e semântica, centralizando as análises no verbo, núcleo do predicado.

Na primeira oficina, temos como objetivo retomar o conceito de verbos e ouvir em conjunto a canção escolhida para diálogo sobre os sentidos veiculados e debate sobre as diversas interpretações, também se planeja identificar os verbos presentes nas canções. Após saída dos alunos, prossegue-se à tomada de notas sobre o desenvolvimento da oficina, o que ocorrerá em todos os encontros, objetivando a análise pormenorizada de cada oficina para reelaboração de planejamento e registro na tese.

Na oficina seguinte, pretendemos explicar cada coluna da tabela, orientando as análises, sequencialmente, analisando verbo por verbo, conforme sua ocorrência na canção, novamente lida e ouvida.

Nas oficinas sucessivas, continuaremos analisando cada verbo da canção, promovendo discussões acerca de seu sentido, da necessidade ou não de complementos, da motivação para ausência ou mudança de posição dos complementos, de sua significação no contexto, da expressividade presente ou não na construção, da presença ou ausência de estruturas adverbiais, entre outras questões, sempre fazendo anotações após cada oficina.

A quantidade de oficinas e seu planejamento pode se alterar conforme seu desenvolvimento, dúvidas e discussões levantadas pelo alunado, o que pode gerar idas e vindas nas análises e a necessidade de retomada de explicações e orientações, bem como comparações com tópicos anteriores, um modelo de planejamento aberto a alterações, pois. Tal abordagem se caracteriza pela abertura a situações surgidas durante o desenvolvimento da pesquisa, o que justifica a metodologia escolhida.

Após todas as oficinas e término do preenchimento da tabela, lançar-se-á um desafio para os alunos que deverão preencher uma nova tabela analisando de igual forma outra canção, que, se colocará para tocar, para ser ouvida conjuntamente, promovendo o diálogo sobre os sentidos por ela veiculados, a fim de a analisarem individualmente, conforme veremos no capítulo cinco.

Por último, se recolherá todo o material entregue aos alunos para estudo e se reunirá todas as anotações realizadas em cada oficina, as quais visavam registrar o comportamento dos alunos, seu desempenho e dificuldades. Também se planeja uma conversa com os estudantes para fazer um balanço das oficinas, registrando as observações feitas.

A pesquisa não visa à quantificação de dados mas à observação do processo de aprendizagem em cada oficina desenvolvida, portanto, se caracteriza como qualitativa, baseada na metodologia da pesquisa-ação, pois almeja intervir na prática, acreditando que pesquisa e ação podem atuar conjuntamente para transformação da realidade dos alunos. Segundo Engel (2000, p. 183), tal tipo de abordagem tem uma visão da pesquisa que não se pauta em verdades científicas absolutas, mas acredita que os conhecimentos científicos dependem do contexto histórico e, portanto, são provisórios. Por esse motivo, “os professores (...) ao invés de serem apenas os consumidores da pesquisa realizada por outros, deveriam transformar suas próprias salas de aula em objetos de pesquisa.” É o que pretendemos com essa abordagem: observar atentamente a sala de aula, examinando como o aluno se comporta diante do que lhe é trazido, para extrair dela informações e instrumentos capazes de transformá-la.

Com relação à ética, procura-se colocar todos os resultados a serviço do ensino de língua portuguesa beneficiando, especialmente, os participantes envolvidos na pesquisa: os alunos. Obteve-se o consentimento da direção da escola para aplicação do trabalho e todas as observações e materiais citados não divulgam a identidade dos alunos.

Segundo Engel (2000, p. 184), “a pesquisa-ação é situacional: procura diagnosticar um problema específico numa situação também específica, com o fim de atingir uma relevância prática dos resultados”. Tal característica está diretamente relacionada à pesquisa, uma vez que temos como problema a não compreensão da classe verbal e o desinteresse pelo estudo de sua predicação, o que gera resultados catastróficos no ensino de sintaxe, por isso, se busca abordagem capaz de mudar esse cenário.

1. **PREDICAÇÃO VERBAL: CONCEITO E QUESTÕES**

Descrever sistematicamente a predicação visa observar como a categoria é apresentada em gramáticas e manuais a fim de mostrar a flexibilidade do tema, como há divergências entre os autores desde o século XIX, não havendo uma classificação capaz de sintetizar todas as perspectivas. Segundo Camara Jr. (1984, p. 235) em seu *Dicionário de linguística e gramática*, transitividade é “a necessidade, que há em muitos verbos, de se acompanharem de um objeto direto que complete sua predicação (...), é sinônimo de predicação incompleta, aplicando-se quer aos verbos de objeto direto quer aos de objeto indireto.” O mesmo autor chama atenção para o fato de a transitividade depender de uma significação particular do verbo, conforme sua polissemia, exemplificando a afirmação com o fato de um verbo transitivo poder se comportar como intransitivo, se o objetivo for mostrar a capacidade do sujeito de praticar atividade expressa pelo significado do verbo, como o ocorre com o verbo “ver” no exemplo “este homem vê bem”. O que se pretende é mostrar aspectos de convergência e pontos mais suscetíveis à discordância, também reiterar que muitos autores já consideram o contexto e aspectos estilísticos quando se analisa a predicação verbal.

1.1 **A predicação verbal no século XIX**

Uma das observações comuns entre os autores citados nesse capítulo é o fato de a transitividade verbal estar relacionada ao contexto e apresentar alterações ao longo do tempo. Sua variação diacrônica motivou a pesquisa de como a predicação era descrita no século XIX a fim de entender como era vista, como os complementos eram compreendidos, o que deixou de legado, quais as transformações por que passou, entre outras questões.

1.1.1 Epítome da grammatica portugueza, de Antonio de Moraes Silva

Antonio de Moraes Silva (1806) retrata a categoria dos verbos em dois momentos: em livro dedicado à morfologia, em que são descritos modos, atributos, tempos e pessoas; em livro dedicado à sintaxe, em que se descreve a constituição da sentença.

Em morfologia, o autor afirma que o verbo é a palavra por meio da qual se declara o que a alma julga ou quer a respeito dos sujeitos e dos atributos, é usado para se afirmar e julgar (1806, p. 47). Em sintaxe, diz que as sentenças declaram o que se pensa das coisas e as funções que a constituem: o sujeito, o atributo e o verbo. Uma ação expressa pelo verbo pode ser empregada no paciente e terminar em alguém. Os verbos podem ser: transitivos diretos, transitivos indiretos e transitivos diretos e indiretos.

Ele menciona o que chamamos hoje de adjuntos adverbiais, ao dizer que os verbos também podem vir acompanhados por circunstâncias relativas a tempo, lugar, modo, fim, instrumento, etc.

Em seu capítulo *Sintaxe de Regência*, afirma que uma palavra pode ser regida pela classe dos verbos, entretanto, não apresenta muitas contribuições acerca da predicação, mas uma ampla descrição das preposições com as noções que expressam em cada contexto.

As maiores contribuições sobre predicação encontram-se no livro de morfologia, distintamente da organização que as gramáticas fazem hoje, inserindo o tema dentro de capítulo reservado à sintaxe.

A disposição dos temas relativos a verbo na gramática do autor chama atenção, pois não há uma divisão clara dos aspectos tratados, apenas uma numeração em que se misturam critérios, colocando em sequência modos verbais, tempos, transitividade, formas nominais e vozes, sem que estejam organizados em capítulos, ou hierarquizados aspectos que na teoria estão inseridos em outros, o que não colabora com propósitos didáticos. Tal característica aproxima a obra da de Frei Caneca, descrita adiante.

A primeira divisão feita pelo autor é a de verbos *ativos* e verbos *de estado*, conforme seus atributos, à qual acrescenta que não há no português verbos passivos, como no latim (p. 52). Também apresenta a categoria de verbos *neutros*, os quais expressam uma ação que fica no sujeito ou não expressam ação, ao contrário dos verbos *ativos*, que apresentam um paciente ou um objeto para o qual se passa ou em que se realiza a ação, como nos exemplos: “Feri a Pedro” ou “Matei a lebre” (p. 56). Os neutros englobam o que chamamos hoje de verbos intransitivos e verbos de ligação e os *ativos* são os que chamamos de transitivos.

Uma informação relevante é a de que os verbos *ativos* podem aparecer sem paciente (como os intransitivos): “Não teme” e “Acabou a vida”. E os verbos *neutros* podem vir acompanhados de pacientes, tal como em: “Viver vida feliz” e “Correr seu curso” (p. 56).

Ainda não é mencionada nesta gramática a ideia de objeto direto interno, mas é possível perceber que já há identificação do fenômeno, mesmo sem nomeá-lo. Tal observação mostra que desde o século XIX a transitividade já era vista como um tema flexível na língua, o qual está estreitamente relacionado ao contexto.

Também menciona a estilística, dizendo que é a motivação para alguns verbos neutros como “estar”, “vir”, “sair” e “parar” virem acompanhados de paciente, o que pode ser visto no soneto: “estar-se preso por vontade”, de Camões (son.31 apud SILVA, 1806, p. 57), e nos exemplos: “Entrou-se o inimigo pela porta”, “Os peixes lá se vivem em seus mares” (p. 57).

As noções de atividade e passividade são relacionadas por Silva (1806) à transitividade verbal e não a vozes, pois segundo o autor um verbo é *activo*, quando sua ação se emprega em um paciente ou objeto: “Matei a lebre”; é *reflexo*, quando o sujeito pratica a ação em si mesmo: “Pedro feriu-se”; é *recíproco* quando há sujeitos que são reciprocamente agentes e pacientes: “Pedro e João amam-se”. (p. 58)

Ao afirmar que no português não existem verbos passivos, o autor explica como funciona a passividade na língua: a analítica e a sintética, semelhantes ao modo como as descrevemos hoje.

As observações de Silva mostram como sua descrição é atual, pois já traz em seu bojo discussões realizadas nos dois séculos posteriores.

1.1.2 Breve compêndio de grammatica portugueza, de Frei Caneca

Frei Joaquim do Amor Divino Caneca discorre sobre a predicação verbal em dois momentos: na parte primeira—*Etymologia*—, na lição IV, intitulada “Dos verbos em geral”, e na parte quarta —*Syntaxe*—, na lição XIV, com o nome “Da syntaxe de regência em particular”.

Na lição IV, o verbo é definido por ele como a palavra que “significa a ação, que alguém pratica ou recebe” (p. 33). A partir de tal definição, separa o verbo em dois grupos: o *ativo*, que expressa ação que se pratica e o *passivo* que exprime a ação que se recebe.

No grupo dos ativos, inclui os verbos *transitivos*, os *intransitivos* (ou *neutros*), os *relativos* e os *reflexivos* (ou *recíprocos*). Os transitivos são aqueles em que a ação passa de um sujeito para o outro: “Amo a virtude”; os intransitivos ou neutros são aqueles em que a ação fica incluída no sujeito que a pratica: “Eu durmo”; os relativos são aqueles em que a

ação além de passar a outro, refere-se também a um segundo sujeito a fim de completar a significação: “Dar o livro a Pedro”; os reflexivos ou recíprocos são aqueles em que a ação recai sobre o mesmo sujeito que a pratica: “Feri-me”. (1872, p. 33)

O verbo considerado por Caneca como relativo pode-se comparar ao que chamamos hoje de verbo transitivo direto e indireto (AZEREDO, 2011, p. 217). O termo sujeito é usado pelo autor como um termo genérico, como um *actante* ou *argumento* que ora representa o sujeito tradicional, ora um complemento verbal.

Outra ressalva importante é imbricação do aspecto da transitividade com o de vozes verbais; neste século se declara que o verbo intransitivo não muda de voz, enquanto o transitivo passa da ativa para a passiva; no entanto, o autor inclui ambos nos verbos ativos, inclusive, o verbo reflexivo, o qual se considera um verbo transitivo, cujo objeto é o próprio sujeito, indicado por um pronome pessoal oblíquo geralmente.

Tais classificações diferem-se das feitas atualmente e misturam propriedades do verbo que podem gerar confusões para quem está aprendendo.

Cavaliere (2014) afirma que a obra de Caneca soa como “um elenco de definições teóricas sem qualquer sentido prático” (p. 71); o que apresenta certo sentido, uma vez que a falta de organização hierárquica dos capítulos, principalmente, o de sintaxe gera problemas na aprendizagem e vai contra os objetivos da obra que se propõe didática.

Na lição XIV, o autor descreve os complementos verbais ao falar sobre as partes regidas, dividindo-os em quatro grupos: “objectivo”, “terminativo”, “restrictivo” e “circumstantial”.

O *complemento objetivo* se equipara ao objeto direto da Nomenclatura Gramatical Brasileira (doravante NGB), uma vez que é a palavra ou oração que recebe a ação do verbo, quando representa pessoa ou coisa personificada, vem acompanhado da preposição “a”: “Amo a Deus” (p. 59); quando é pronome ou coisa não vem acompanhado de preposição: “Amo-te”, “Procuro livros” (p. 59); também pode aparecer na forma de pronomes oblíquos: “me”, “te”, “se”, “nos”, “vos”: “José falou-me” (p. 59).

O *complemento terminativo* é a palavra ou oração que completa a significação relativa das palavras regentes, vem introduzida pelas preposições “a”, “com”, “contra”, “de”, “para”, “por”. Este complemento pode ser comparado ao objeto indireto, ao complemento relativo, ou ainda ao complemento nominal, descritos nas gramáticas contemporâneas. Ele também aparece solicitado por um verbo juntamente com outro complemento, o objetivo. Pode aparecer sob a forma de pronomes oblíquos, como o objeto indireto, tais quais “me”, “te”, “se”, “nos”, “vos”, “lhes”, “lha”, “lhes”, como no exemplo: “Mandei-lhe cartas” (p. 59).

O *complemento restrictivo* pode ser comparado ao que se chama atualmente de complemento nominal, pois aparece depois de substantivo comum, acompanhado de preposição.

O *complemento circunstancial* é aquele que exprime valores circunstanciais como lugar e tempo, vem precedido de preposição e tem função acessória, porque não é exigido pelo verbo, hoje, muitos gramáticos o classificam como adjunto adverbial, entretanto Lima (2012) o classifica com o mesmo nome (numa ortografia atualizada).

Caneca reúne, sob o título de complementos, termos e expressões com funções muito diferentes: uns solicitados pelos verbos, outros por nomes, uns apenas acessórios, o que novamente dificulta a compreensão e organização do pensamento sem contribuir com os propósitos didáticos.

1.1.3 Grammatica portugueza, de Julio Ribeiro

Na gramática de Júlio Ribeiro (1881), o aspecto da transitividade é contemplado já na parte primeira–Lexiologia– na seção primeira, em capítulo sobre verbo, o qual é dividido em dois tipos: transitivo e intransitivo, este último é um verbo que expressa um estado ou ação não exercida sobre um objeto (p. 73). O transitivo, por sua vez, vai exprimir uma ação que recai sobre um objeto. O critério utilizado pelo autor para distingui-los, como se pode ver, é sintático-semântico.

A classificação do autor se baseia, segundo ele, na natureza do predicado: os que exprimem um simples estado, um modo de ser de um objeto são formados por verbos intransitivos, tais quais “estar”, “sentar”, “tombar”, “morrer”; os que exprimem o estado de um objeto que produz efeito sobre outro objeto são formados por verbos transitivos, tais quais: “ferir”, “quebrar”, “amar”. Ele afirma que, para um verbo ser transitivo, ele precisa envolver uma ideia de movimento, o que dialoga com as observações de Castilho sobre transitividade e parece mostrar de onde veio a ideia deste autor.

Ribeiro (1881, p. 74) também faz uma ressalva sobre a flexibilidade da predicação, afirmando que os verbos se empregam ora como transitivos, ora como intransitivos. Ainda alerta para o fato de que a maioria dos verbos transitivos no português possam ser empregados como intransitivos.

Diferenciando-se das gramáticas citadas anteriormente, sobre vozes verbais, Ribeiro considera que o verbo transitivo pode estar tanto na voz passiva quanto na ativa; em um parágrafo específico para vozes não menciona a voz reflexiva, mas esta aparece quando o autor fala sobre os verbos *prodominais*, aqueles acompanhados por pronomes.

Ribeiro, assim como Silva e Caneca, não faz uma sistematização na descrição dos verbos favorável ao processo pedagógico, expõe aspectos sequencialmente mudando de um aspecto sintático para um morfológico sem que fique clara a separação dos critérios ou haja algum aviso de que esteja mudando.

A mistura de critérios se dá na sequenciação de tipos de verbos em que entram auxiliares, regulares, irregulares, defectivos, entre outros, baseados em critérios morfológicos, com verbos do tipo *terminativo*, o qual o autor define como verbos que precisam de um termo indireto de ação por parte de seu predicado, como exemplo o verbo “dar”: “dar alguma coisa a alguém” (1881, p. 76), hoje chamados de verbos transitivos diretos e indiretos pela maioria dos gramáticos, entretanto, não incluídos na NGB (1959).

No capítulo cujo tema é predicação, dentro da parte segunda— Syntaxe—, o autor afirma que os verbos que aceitam um predicativo (ele não os classifica assim, são os qualificadores) são verbos de predicação incompleta, se são intransitivos ou estão na voz passiva, o autor diz que seu complemento (entendido como predicativo) mantém relação predicativa com o sujeito, o que hoje se classificaria como predicativo do sujeito e os que admitem complemento (i.e, predicativo) e são transitivos mantêm relação atributiva com o objeto do verbo, o que se consideraria hoje como predicativo do objeto.

Ao dizer que um verbo de predicação incompleta pode ser transitivo ou intransitivo, contanto que admita um predicativo (um qualificador), o autor gera uma confusão terminológica, visto que geralmente a predicação ser completa ou incompleta é um critério para distinguir verbos transitivos de intransitivos.

No subcapítulo dedicado a objetos, o autor observa que esta função pode ser “uma sentença, um discurso ou um livro inteiro” (p. 218), o que se revela moderno diante do ano em que foi declarada: 1881 (1ª edição).

No livro terceiro —Regras de Syntaxe—, em capítulo dedicado a verbo, o autor discorre sobre a concordância entre verbo e sujeito e descreve a função dos objetos, afirmando que “toda a palavra que serve de objeto a um verbo põe-se em relação objectiva” (p. 257); também cita alguns verbos que segundo o autor admitem, além de um objeto, um atributo, casos os quais Azeredo classifica como *verbos transitivos diretos predicativos*, o que reforça a ideia de que essas funções ainda não classificadas por Ribeiro sejam os conhecidos

predicativos. Os verbos os quais cita são: “achar”, “apelidar” “chamar”, “cognominar” “considerar” “eleger”, e os exemplos: “Achei-o presidente”, “Julgo-o rico”.

O autor, dentro do livro terceiro, em parágrafo intitulado “Significação transitiva e intransitiva”, retoma a afirmação de que a transitividade dos verbos em língua portuguesa é flexível, mostrando ocorrências de verbos transitivos funcionando como intransitivos quando tomados em sentido geral, casos em que, segundo o autor, o objeto por meio de uma preposição assume um papel adverbial, como nos exemplos: “Creio o que dizes ou creio no que dizes”, “Habitar a terra ou habitar na terra” (p. 259).

Também são citados casos em que ocorre o oposto: verbos intransitivos assumem significação transitiva; pertencem a esse grupo “os verbos que têm sua causa nesse objeto externo” (p. 259), tais como “escarnecer”, “gritar” e “trabalhar”. Também fazem parte desse grupo os verbos que significam locomoção, tais como “andar”, “subir”, “correr”, “passeiar”, etc. Além dos casos em que os verbos têm sentido factício (descrito como “fictício”, provavelmente, um erro de tipografia) e os objetos revelam a atividade expressa pelo verbo: “Cresci-lhe o ordenado”, “Cessamos o fogo” (p. 260).

Há ainda na gramática de Ribeiro mais casos de mudança na transitividade verbal.

Os casos que merecem destaque são os de verbos intransitivos comportando-se como transitivos por uma motivação estilística, nas palavras do autor “para animar ou reforçar a expressão” (p. 260): o objeto que acompanha o verbo intransitivo tem o mesmo radical que este e vem qualificado por um adjetivo: “caminhar longo caminho”, “contar contos incríveis”, entre outros exemplos. Tais casos aparecem citados em outras gramáticas, os objetos classificados como diretos internos e os verbos, como transitivos diretos.

Além desses exemplos, o autor também menciona os verbos intransitivos “dormir” e “viver”, quando vêm acompanhados de objetos que exprimem tempo e, por isso, comportam-se como transitivos: “Dormi duas horas” e “Viverei muitos anos” ; verbos intransitivos que têm como objetos palavras de valor circunstancial, tal como o verbo “passar”: “Passamos dias felizes” e “Passamos a ponte” e verbos intransitivos que expressam custo, peso e valor, como “custar”, “pesar” e “valer”, assumindo uma função transitiva, já que exigem objetos: “Esta espingarda custou 30 libras” (p. 260).

Uma última observação importante citada na gramática de Ribeiro (1881, p. 261) trata das vozes verbais, sobre as quais o autor afirma que verbos intransitivos não se empregam na voz passiva, no entanto, se se comportarem como transitivos, assim como eles, podem mudar de voz (da ativa para passiva), como no exemplo adaptado: “Vivemos dias difíceis” que estando na voz ativa passa para passiva: “Dias difíceis foram vividos por nós”.

1.1.4 *Grammatica descriptiva*, de Maximino Maciel

Maximino Maciel (na sua primeira edição, em 1887) traz uma abordagem diferente dentre os autores do século XIX mencionados, pois sistematiza o fenômeno de forma mais elucidativa, apresenta um capítulo de lexicologia dividido em quatro partes: *morfologia*, *taxinomia*, *pteseonomia* e *etymologia*. É dentro da seção de taxinomia que encontramos a descrição sobre a classe dos verbos.

O autor define o verbo como “palavra de tempo que serve para afirmar e exprimir simultaneamente um facto” (1918, p. 128), mostrando também três condições do verbo:

–a predicação, que corresponde à “integridade de sua significação ou acção”

–a personalidade, a qual corresponde à “integridade das suas formas”

–a conjugação, que equivale à “systematização de suas formas regulares ou irregulares”.

Essa organização contribui com o processo pedagógico por hierarquizar as informações sobre a classe, separando o que seriam critérios (mesmo sem usar o termo) sintáticos, semânticos e morfológicos.

Quando menciona a predicação, o autor define os verbos com base na significação. É completa, quando o verbo não exige objeto nem adjunto predicativo: “nascer”, “morrer” e “ocorrer”. O de significação incompleta é o que exige objeto ou adjunto predicativo, o qual se divide em três tipos: a) *Objectivo directo*, quando a significação é transmitida imediatamente a um objeto, sem a necessidade de uma preposição, exemplos: “impelir” e “estimar”; b) *Objectivo indirecto*, quando a significação passa para um objeto por meio de uma preposição, exemplos: “precisar”, “obedecer”, “acreditar”, “combinar” (cada um exigindo uma preposição específica, seja “de”, “a”, “em” ou “com”); c) *Adjuntivo*, quando a significação exige, no lugar de um objeto, um adjunto predicativo, exemplos: “ser”, “estar”, “andar”, “ficar”, “permanecer”. (p. 129).

O que o autor chama de *adjuntivo* corresponde ao que muitas gramáticas nomeiam como verbos de ligação e o *adjunto predicativo* ao que se chama de predicativo, a diferença para algumas obras do século presente é o fato de o autor não diferenciar verbos nocionais de verbos de ligação, enquadrando-os todos no mesmo grupo, que seria o dos transitivos, se assim ele o nomeasse. O uso do termo *objetivos* para verbos que solicitam objetos é bastante didática, pois sua explicação já consta no nome. Ele também menciona os verbos de predicação dupla, quando exigem além, de um objeto direto, outro complemento, que pode ser

o objeto indireto ou um adjunto predicativo. Tais verbos também foram mencionados por Ribeiro, mesmo que com nomenclatura diferente, quando este citou verbos que precisavam de, além de um objeto, um atributo para este objeto.

Acerca dos verbos de predicação dupla, o autor ainda faz uma divisão em dois tipos: a) *Biobjectivos ou Bitransitivos*, quando para completar o significado são necessários dois objetos (um direto e um indireto), como os verbos “dar”, “atribuir” e “unir”, nomenclatura que permaneceu até hoje em algumas gramáticas; b) *Transobjectivos ou Objectivos predicativos*, quando a significação solicita um objeto e um adjunto predicativo que o modifica: “achar”, “apelidar”, “crer”, “eleger”, etc, nomenclatura que também aparece em algumas gramáticas atuais, tais como a de Lima (2012).

Em capítulo dedicado à *syntaxologia*, o autor retoma a transitividade, explicando que as palavras ou expressões têm seis funções, que equivalem a papéis exercidos nas sentenças: *subjectiva, predicativa* (essas duas fundamentais), *atributiva, objectiva, vocativa e adverbial*, entre as quais se relacionam à transitividade verbal as funções *predicativa e objectiva*.

Sobre a função predicativa, o autor declara que a palavra que a desempenha é um predicado, o qual pode ser formado exclusivamente por um verbo de predicação completa; por um verbo de predicação completa com adjuntos adverbiais (que o modificam); por um verbo de predicação incompleta com um objeto direto ou um objeto indireto; por um verbo de predicação incompleta com um adjunto predicativo (referindo-se ao sujeito); por um verbo de predicação dupla acompanhado por um objeto direto e por um objeto indireto ou ainda por um verbo de predicação dupla com um adjunto predicativo e um objeto, aquele modificando este. Essa descrição de Maciel (1918) descreve os padrões frasais existentes no português.

Sobre a função *objectiva*, fala dos termos que recebem a ação dos verbos de predicação incompleta, direta ou indiretamente, cujo nome é objeto. O autor faz uma vasta análise das classes de palavras que podem desempenhar essa função, ponto em que sua análise converge com a de Ribeiro, o qual diz que à função de objeto podem servir sentenças, discursos ou até um livro. Maciel consegue provar tal afirmativa com uma profusão de exemplos, também analisa sob critérios morfossintáticos os objetos indiretos e os adjuntos predicativos, descrevendo as categorias que funcionam nesses papéis.

O autor é o primeiro dentre os abordados do século XIX a citar o objeto direto preposicionado, por ele chamado de *objeto directo preposicional*, justificando sua ocorrência por clareza sintática.

A explicação sobre o comportamento verbal é realizada novamente no capítulo intitulado *Syntaxe do verbo* (1918, p. 315), o que corrobora a característica didática da

gramática em questão. Diferente dos primeiros autores, Maciel separa o conceito de vozes verbais e transitividade verbal, reservando à primeira um capítulo à parte que mostra as estruturas que constituem as vozes e as ideias de passividade e atividade.

Maciel, assim como os outros gramáticos, afirma que os verbos podem assumir predicação diferente da que lhe é própria e para explicar isso reserva um capítulo separado, chama tal processo de *transpredicação do verbo*, esclarecendo que um verbo que necessita de objeto pode aparecer destituído deste, motivado pelo fato de o verbo estar empregado em sentido geral e de forma indeterminada: “Por isso bem fazem os verdadeiros liberais...” (1918, p. 369) ou ainda quando se pode substituir o objeto direto por um adjunto adverbial, que expresse “onde”, “por onde” ou outra noção de lugar: “Mas logo ao outro dia seus parceiros descendo pelos ásperos outeiros...” (p. 369). Também pode ocorrer de um verbo que não demanda objeto em determinados contextos aparecer por ele acompanhado a fim de restringir sua aceção; para obter efeitos expressivos; para atribuir elegância ao discurso, em construções de sintaxe metafórica: “As ruas corriam sangue” e “O chão brotará flores” (p. 370); além da se escolher um objeto direto com substantivo cuja raiz seja igual à do verbo: “E hei de viver a mesma vida, a mesma” (p. 370); ou um objeto direto com substantivo de significação semelhante à do verbo: “Dorme, cidade maldita, teu somno de escravidão” (p. 371). Esses últimos casos já citados anteriormente pelos outros gramáticos.

1.2 Na Gramática expositiva: curso superior, de Eduardo Carlos Pereira

Pereira (1945, p. 20) afirma que a sintaxe é a parte da gramática que estuda as palavras combinadas para a expressão do pensamento, a qual se diferencia do léxico, que trata das palavras isoladamente. Em capítulo dedicado ao verbo, define-o como “palavra que exprime a ação atribuída sob as relações de tempo e de modo a uma pessoa ou coisa, como em: “O homem *anda, andou, andará, andaria*” e “A *árvore caía, cairá, cairia*” (1945, p.119). O autor declara que a pessoa ou coisa a que se atribui a ação é o sujeito do verbo, como se vê em: “*O homem pensa*”, “*O vício envenena o corpo*”, “*O corpo é envenenado pelo vício*”.

Para ele, “qualquer palavra que se refira ao verbo ou que o modifique é um adjunto ou complemento do verbo”, como nos exemplos: “O vício envenena *o corpo*” e “O homem pensa *no seu destino*”, em que os verbos são modificados pelos complementos “o corpo” e “no seu destino” (1945, p. 120).

Na sistematização da classe, divide o estudo do verbo em quatro critérios: conjugação, sujeito, complemento e significação. A partir de tal divisão, podemos concluir que o primeiro critério é morfológico, o segundo e o terceiro, sintáticos e o último, semântico, nos interessa os três últimos critérios.

Quanto ao sujeito, os verbos classificam-se em *ativo*, *passivo*, *reflexivo* e *neutro*, os ativos exprimem uma ação praticada pelo sujeito: “Eles feriram o inimigo”; os passivos são os que expressam ação que o sujeito recebe: “O inimigo foi ferido por eles” (1945, p. 185). Pereira alerta que no português não há uma forma sintética para o verbo passivo como no latim e no grego, afirmando que o verbo passivo é, na verdade, a voz passiva dos verbos ativos-transitivos. Explica os processos para indicar passividade, aos quais não nos vamos deter; o verbo reflexivo é um verbo ativo expressando uma ação praticada e recebida pelo próprio sujeito: “Eu me firo”; o autor também observa que não há uma forma especial para o verbo reflexivo que consiste, na verdade, na voz reflexa dos verbos ativos-transitivos. Para indicar a ação reflexa no português, utilizamos um pronome oblíquo da mesma pessoa que o sujeito, por esse motivo se denomina pronominal e o subdivide em dois grupos: essencial e accidental, além de incluir os recíprocos. O verbo neutro é o que indica um estado ou uma qualidade do sujeito, portanto, não é ativo nem passivo, exemplos desse tipo de verbo: “ser”, “estar”, “ficar”, “viver”, “morrer”, “dormir”, “cair”, etc (1945, p. 162-165).

A imbricação das vozes verbais com o valor semântico dos verbos na classificação quanto ao sujeito, presente na descrição de Pereira, retoma a sistematização dos autores do século XIX, os quais veremos adiante, o que parece ser uma prática recorrente na época, visto que a primeira edição da obra de Pereira data de 1907.

Com relação ao complemento, os verbos podem ser: *transitivos*, *intransitivos*, *relativos*, *transitivos-relativos* e *de ligação*. O verbo transitivo, também chamado de objetivo, é um verbo ativo de predicação incompleta, sua ação é transmitida do sujeito para o predicado, como no exemplo: “Ele ama sua pátria”, em que “sua pátria” recebe a ação de amar do sujeito “ele”. Os receptores das ações verbais são chamados complementos objetivos ou objetos diretos.

O gramático explica que os complementos podem ser chamados de objetos diretos por se ligarem aos verbos sem a presença de preposição, o que os difere dos objetos indiretos que vão precisar daquela classe quando se ligam aos verbos, mas faz a ressalva de que quando o objeto direto é um nome de pessoa ou ente animado pode-se ligar ao verbo com a preposição “a”, como no exemplo do próprio autor: “Bruto assassinou *a César*” (1945, p. 166).

Os verbos intransitivos ou subjetivos são verbos ativos ou neutros de predicação completa, os quais não exigem complemento nenhum, em virtude de sua ação permanecer no sujeito, com sentido completo, como em: “A águia voa nas nuvens”, em que o complemento “nas nuvens” não é exigido pelo verbo “voar”, cujo sentido é completo.

Os verbos relativos são os de predicação incompleta e solicitam, segundo o autor, um termo de relação para obter sentido completo, cuja classificação é de complemento terminativo ou objeto indireto; são exemplos: “depender”, “gostar”, “obedecer”, “corresponder”, “vir”, “ir”, etc. É interessante observar como o nome “relativo” permaneceu aparecendo em gramáticas mais recentes sob o título de verbo transitivo relativo cujo complemento não é mais terminativo, mas relativo, conservando as mesmas propriedades de solicitar complementos acompanhados de preposição, considerado por gramáticos como Rocha Lima, Bechara e Azeredo.

Os verbos transitivos-relativos são os de predicação incompleta de forma dupla, que exigem dois complementos: um objetivo direto e outro indireto para seu sentido estar completo: “dar”, “contar”, “dizer”, “levar”, “oferecer”, “receber”, “atribuir”, etc. O autor ressalva que alguns gramáticos os chamam de bitransitivos.

Os verbos de ligação, também chamados de conectivos, são verbos de predicação incompleta os quais ligam o sujeito a um termo que completa a predicação do verbo e o qualifica. Pereira diz que o termo exerce uma dupla função: a de complemento completivo ou adjunto subjetivo e predicativo, são verbos de ligação: “ser”, “estar”, “andar”, “ficar”, “permanecer”, etc.

Ao final da parte sobre verbos quanto a complementos, o autor faz uma observação que reforça a posição deste trabalho e dialoga com outros autores mencionados: o fato de um verbo frequentemente empregado com uma predicação funcionar com outra. Exemplifica: “Pedro não estuda e corre toda cidade”, “Quem dá, recebe”, “Tróia já não é”, etc. Também afirma que os verbos podem mudar de categoria, ora solicitando complemento com preposição, ora solicitando complemento sem preposição, como ocorre nos exemplos: “Cumprir o dever” X “Cumprir com o dever”.

Na parte de sintaxe, chama de proposição, oração ou sentença a frase que apresenta uma declaração formal constituída por uma ou mais palavras. As funções que compõem uma proposição são: sujeito, predicado e complemento, os dois primeiros considerados essenciais por serem indispensáveis na existência de uma proposição e o complemento acessório, já que dele não depende a proposição.

Observamos a ausência do termo “integrante” presente nas gramáticas tradicionais em que geralmente está incluída a função complemento, que nessa gramática aparece nos termos acessórios, uma vez que nela a divisão é apenas em essenciais e acessórios.

A partir da exposição dos três termos: sujeito, predicado e complemento derivam três tipos de relação, respectivamente subjetiva, predicativa e complementar, nas quais o sujeito relaciona-se subjetivamente com o predicado, o predicado predicativamente com o sujeito e o complemento, de forma complementar, com a palavra que por ele é modificada.

A relação complementar origina quatro relações: objetiva, a relação do objeto com o verbo transitivo: “Vi lutas de bravos”; terminativa, a relação de um termo com a palavra de significação relativa: “Obedeço às ordens”; atributiva, a relação do adjetivo ou seu equivalente com o substantivo ou pronome: “Em larga roda de novéis guerreiros ledo caminha o festival Timbira, a quem do sacrificio cabe a honra”; adverbial, a relação do advérbio ou seu equivalente com o adjetivo, verbo ou advérbio: “Por casos de guerra, caí prisioneiro nas mãos dos Timbiras” (1945, p. 217).

A relação vocativa se insere, segundo o autor, na relação atributiva. Inclui os verbos de ligação no grupo “conectivo ou ligação”, cuja função é ligar dois termos nas frases; também fazem parte desse grupo as preposições, conjunções, adjetivos e pronomes conjuntivos.

O autor sistematiza as relações, afirmando que as palavras de uma frase podem estabelecer as seguintes relações: subjetiva, predicativa, objetiva, terminativa, atributiva, adverbial, conectiva ou ligativa. Após fazê-lo, se dedica a descrever minuciosamente cada função, partindo do sujeito, passando pelo predicado até o complemento, dentre as quais nos dedicaremos às duas últimas.

Para Pereira (1945, p. 221), o predicado “é o membro da proposição que exprime a coisa declarada do sujeito”. É expresso pelo verbo: “O sol brilha”. Quando o verbo é de ligação, aparece junto com ele outro elemento, o predicativo, expresso por um nome, um pronome, outro verbo ou um advérbio (de qualidade). Tal elemento vai qualificar o sujeito e completar o predicado gramatical formando o que o autor chama de *predicação perifrástica*, esse termo predicativo poderá ser chamado de completivo subjetivo ou completivo predicativo. Os verbos que, segundo o autor, admitem a construção com esse completivo são “ser”, “estar”, “permanecer”, “andar”, “ficar”, “continuar”, “parecer”, além dos verbos auxiliares secundários que se seguem de infinitivo: “ando aprendendo”, “venho aprendendo”; outros verbos que regem o infinitivo, quando ambos têm o mesmo sujeito: “Eu quero estudar”, “Eu desejo estudar” (p. 222).

Classifica como predicado indireto o adjetivo ou o verbo (no infinitivo ou no particípio) que vai qualificar um substantivo ou pronome, complementos de um verbo: “Achei a criança doente”, “Ouvi os pássaros cantar” (1945, p.223).

Pereira considera a predicação completa quando os termos não exigem complementos e incompleta quando o exigem para lhes completar o sentido. São verbos de predicação completa, pois, o verbo intransitivo e os termos com significação absoluta; de predicação incompleta, os verbos transitivos e conectivos (essenciais ou acidentais) e os termos que tiverem significação relativa.

O predicado é classificado como *complexo* e *incomplexo*; *gramatical* e *total*; o complexo é o que tem complemento; incomplexo, o que não tem; gramatical, o despojado de complemento e o total, o que abrange o complemento, se houver.

O predicado gramatical não é composto, já que, se houvesse mais de um verbo, haveria mais de uma preposição, mas pode conter mais de um adjunto predicativo, como no exemplo: “Pedro é bom e digno de louvor” (p. 223).

O complemento também chamado pelo autor de completivo ou adjuntivo é um termo considerado acessório (cujo sentido aqui não é de termo periférico), tem função complementar de limitar ou determinar a significação da palavra a que se liga: “flor do jardim”, “obediência às leis” e “comer maçã”.

O autor faz um adendo explicando a origem do termo adjunto em que nos interessa a distinção entre este termo e o termo complemento; segundo ele, o primeiro é mais aplicado às funções atributivas e adverbiais e o segundo (similar ao termo “regime”), mais usado para tratar do objeto e das expressões ligadas por preposição. Os complementos são divididos em duas classes: essenciais e acidentais.

Os essenciais são os complementos exigidos pela significação do termo completado, se dividem em duas categorias: objetivo e terminativo.

O complemento objetivo ou objeto direto recebe a ação expressa pelo verbo transitivo, é o paciente da ação verbal, que tem como agente o sujeito. Corresponde ao acusativo latino, diferentemente do objeto indireto que corresponde ao dativo latino. O complemento objetivo geralmente é representado por substantivo, pronome, palavras ou frases substantivadas: “Faze boa farinha e não toques buzina” (1945, p. 226). Funcionam como objeto direto os pronomes oblíquos: “me”, “te”, “se”, “o”, “a”, “os”, “as”, “nos”, “vos”. Os de 3ª pessoa funcionam exclusivamente como objeto direto.

Acrescenta que junto a verbos como “cognominar”, “declarar”, “chamar”, “apelidar”, “nomear”, “eleger”, “deixar”, “supor”, “tornar”, “trazer” e outros semelhantes, o objeto direto

vem em geral seguido de adjetivo ou substantivo, como atributo do objeto: “Chamei-o sábio”, “Nomeei-os capitães.

O autor ainda divide o complemento objetivo em quatro tipos: *simples*, *composto*, *complexo* e *incomplexo*. O simples é expresso por um só substantivo, pronome, frase ou palavra substantiva: “O hábito não faz *o monge*”; o composto, aquele expresso por mais de um substantivo, pronome, frase ou palavra substantivada: “Amei *a ti e a ela*”; o complexo, modificado por adjuntos ou complementos, exemplos: “Eles sacudiram contra a cidade *o pó de seus sapatos*” e o incomplexo não vem acompanhado por qualquer adjunto ou complemento, exemplos: “A necessidade não tem *lei*” (1945, p. 228).

É chamado direto por se prender diretamente ao verbo transitivo sem precisar de preposição, embora seja aceita nos seguintes casos: quando é constituído por pronome de pessoa ou por seres vivos do reino animal: “Bruto assassinou *a Cesar*” (1945, p. 229), sendo necessária para desfazer ambiguidade entre agente e paciente; quando constituído por nome de ser inanimado anteposto ao verbo: “Somente *ao tronco*, que devassa os ares, o raio ofende” (1945, p. 229), quando representado por formas nominais: mim, ti, si, ele, ela, nós, vós, eles, elas: “Ele escolheu *a mim* e *a ti* te rejeitou” (1945, p.230).

O autor cita Grivet (1945, p. 230), que acredita que a presença da preposição nesses casos transforma o complemento objetivo ou direto em indireto, não pensando como Pereira em complementos objetivos preposicionais, o qual só concorda com aquele nos casos em que a preposição aparece habitualmente ou determina mudança na aceção do verbo, como nos exemplos respectivos: “Pegar alguma coisa”, “Pegar *nalguma coisa*”, “Esperar alguém”, “Esperar *em alguém*”.

O complemento terminativo é o termo exigido pela significação relativa da palavra a ser completada: “Direito *à herança*”, “Obedecer *às ordens*”. Quando o complemento terminativo se relaciona com o verbo relativo, é chamado de objetivo indireto: “Melhor é dar *a ruim* que pedir *a bons*” (1945, p. 230). Os complementos terminativos podem ser de atribuição, de direção, de origem e de relação; o de atribuição completa verbos transitivos relativos: “A quem *te* dá uma pássara, dá-*lhe* uma asa”. São regidos de “a” ou “para”, exceto os casos em que são representados por pronomes oblíquos átonos; os de direção indicam o lugar para onde se dirige o movimento expresso pelo verbo, pelo substantivo ou pelo adjetivo verbal: “Partir *para Europa*”, “Ida *ao Rio*”, eles se assemelham ao que Lima (2012, p. 311) classifica como complemento circunstancial; o de origem indica um ponto de partida de uma ação expressa por verbo e substantivo ou adjetivo verbais: “Vim *de casa*”, “Receber *do pai* uma carta”; o de relação é o termo regido de preposição que completa o sentido do verbo e do

adjetivo e substantivo relativos sem ser os casos já citados: “Depender *dele*”, “Contente *com a sorte*” (1945, p. 230).

A descrição de Pereira não contempla apenas os verbos, mas os substantivos e os adjetivos, colocando ambos dentro de uma mesma análise e classificação, visto que para ele tais classes podem ter classificação absoluta ou relativa, em que no segundo caso pedem um complemento terminativo para lhes completar o sentido.

São exemplos de substantivos e adjetivos relativos: inclinação, gosto, desejo, aspiração, amor, filho, pai, inclinado, desejoso, aspirante e obediente. Exemplos de substantivos e adjetivos absolutos: mesa, vida, alma, morto, bom, vital, perfeito, etc (1945, p. 231).

O autor ainda cita os casos de verbos acompanhados por pronomes oblíquos átonos com valor possessivo, sendo uma troca elegante, o pronome possessivo pelo oblíquo, esse caso é classificado de relação complementar terminativa: “Tomei-*lhe* o livro”.

Dentro da classe dos complementos acidentais, os não exigidos pela significação do termo completado, há dois tipos de complemento: o atributivo e o circunstancial.

O atributivo explica ou restringe o sentido de um substantivo, expresso por um adjetivo ou termo equivalente: “homem *honrado*”, “homem *de bem*”, e pode ser de dois tipos: explicativo e restritivo, o primeiro explica uma qualidade inerente ao substantivo que está sendo modificado: “Esta coroa *de ouro*” e o segundo limitando ou restringindo a significação do substantivo que completa: “Dois relógios *de Pedro*”.

O circunstancial é o que expressa uma circunstância, modificando o adjetivo, o verbo ou o advérbio ao qual se liga por preposição evidente ou oculta: “Duro *de roer*”, “Vive *com dificuldade*”; as circunstâncias por ele expressas são: tempo, lugar, modo, causa, companhia, fim, instrumento, meio, matéria, oposição, preço, conformidade, distância, afirmação, negação, dúvida e exclusão. Como estão em relação adverbial para com as palavras modificadas, também se denominam adjuntos adverbiais.

O autor ressalva que não há um limite bem definido entre o complemento terminativo e o circunstancial. Quando a significação relativa do verbo ou do adjetivo exige a circunstância, o complemento torna-se um *complemento terminativo circunstancial*: “Venho *da cidade*”, “Vou *para o Rio*”. Para Pereira, o advérbio forma complementos regidos de preposição: “*neste* lugar”, “*neste* dia”, “*de modo* sábio”, etc.

Afirmção em acordo com o caminho tomado por esse trabalho encontra-se em capítulo dedicado à regência: “qualquer verbo transitivo pode tornar-se intransitivo,

empregado em sentido absoluto, sem objeto expresso ou subentendido”, exemplo: “O preguiçoso *quer* e não *quer*, mas a alma dos que trabalham engordará” (1945, p. 254).

O oposto também ocorre: muitos intransitivos transformam-se em transitivos, quando o objeto é formado por um substantivo cognato do verbo ou sinônimo do cognato acompanhado de um adjunto atributivo: “Ele viveu *vida feliz e anos regalados*”, o que muitos autores classificam como objeto direto interno. Também ocorre com verbos causativos ou factitivos, quando assumem o caráter de uma atividade factícia, que se comunica a um objeto. Tais verbos podem ser parafraseados com “fazer” ou “tornar”: “Eu adormeci a flor”, equivalente a “Fiz adormecer a flor”.

O autor ainda explana sobre os verbos “custar”, “pesar” e “valer, ao assumirem de forma fictícia o papel de transitivos, quando seus objetos são formados por substantivos que expressam custo, peso ou valor: “Isto *custa dez mil réis*” (1945, p. 255); também sobre palavras (no caso, verbos) com um complemento comum, quando apresentam a mesma regência: “Ele deseja e ama *a glória*” (1945, p. 255); sobre verbos transitivos empregados regendo a preposição “de”: “Nunca digas: desta água não beberei, deste pão não comerei” (1945, p. 256); sobre verbos que têm duas, três ou quatro regências, como: “Esperar o amigo, pelo amigo, do amigo, no amigo” (1945, p. 256), caso em que o autor alerta que pode haver mudança de sentido juntamente com a de regência.

Em notas, Pereira comenta o uso transitivo do verbo “obedecer” por Vieira, seu uso atualmente é relativo, o que muitos autores julgam transitivo indireto; também discorre sobre a variedade do verbo “ensinar” ora empregado como transitivo ora empregado como relativo.

Além dessas observações, o autor explica o verbo “começar”, o qual no infinitivo apresentava três regências: “começar fazer”, “começar a fazer” e “começar de fazer” (1945, p. 256); sobre a tendência de colocar a preposição “de” depois de muitos verbos transitivos seguidos de infinitivo como: “desejar de”, “determinar de”, “esperar de”, “usar de”, “recrear de”, etc, como se vê no exemplo: “Receio de não responder como deves” (1945, p. 257); sobre o fato de alguns verbos transitivos seguidos de infinitivo assumirem de forma facultativa a preposição “de”: “Devo falar ou de falar”, mudando, pois, de transitivos para relativos.

Tal gramática, cuja primeira edição data de 1907, apresenta-se como um modelo por seguir novos estudos gramaticais inspirados por Júlio Ribeiro, por ter sido –em sua versão elementar–utilizada no colégio Pedro II em anos consecutivos e por apresentar descrições e categorizações comentadas até hoje em obras mais recentes. É um tratado que nos ajuda a entender o percurso dos estudos de fatos linguísticos: mudanças que ocorreram, novas

classificações, o que permaneceu e o que surgiu a partir de fenômenos anteriormente descritos.

1.3 Na Gramática normativa da língua portuguesa, de Rocha Lima

Lima (2012, p. 299) introduz a noção de transitividade verbal, explicando primeiramente os complementos verbais na seção de termos integrantes da oração. Para o gramático, existem quatro tipos de complemento: objeto direto, objeto indireto, complemento relativo e complemento circunstancial. Ele os define da seguinte forma:

Objeto direto- “é o complemento que na voz ativa representa o paciente da ação verbal” (2012, p. 299). Segundo o autor, é identificado com facilidade, porque “pode ser o sujeito da voz passiva” e “porque corresponde, na 3ª pessoa, às formas pronominais átonas “o”, “a”, “os”, “as””. Do ponto de vista semântico, diz que o objeto indica: a) “o ser sobre o qual recai a ação”, b) “o resultado da ação”; c) “o conteúdo da ação”, os quais se exemplificam, respectivamente: a) “Castigar o filho”; b) “Construir uma casa”; c) “Prever a morte do ditador”.

Considera a existência de objeto direto preposicional e objeto direto interno. O autor explica que o objeto direto preposicional é um tipo de objeto direto precedido de preposição, obrigatória ou facultativa.

Como o objeto direto é uma função sintática que, por excelência, não tem preposição, a diferença entre essa função e as funções de objeto indireto se baseia no critério semântico, além de não apresentar diferença em relação ao complemento relativo, ficando a cargo do contexto essa diferenciação. Casos em que é obrigatório o uso da preposição: a) “com as formas tônicas dos pronomes pessoais”; b) “com o pronome ‘quem’, de antecedente expresso”; c) “com o nome ‘Deus’”; (p.300) d) “quando se coordenam pronome átono e substantivo”; e) “quando um verbo transitivo direto se usa impessoalmente, acompanhado da partícula “se”” (p. 301).

Os casos em que é facultativo o uso da preposição são: a) “com pronomes referentes a pessoas (ninguém, alguém, todos, outro, etc)”, o que também acontece com os pronomes de tratamento (Vossa Excelência, Vossa Senhoria, entre outros); b) “com nomes próprios ou comuns” a fim de evitar a ambiguidade ou por outros fatores relacionadas à época e a certos autores (p. 302); c) “com o pronome “quem” sem antecedente”; d) “com nomes antecidos

de partícula comparativa (como, que, do que)” (p. 302); e) “quando o objeto direto precede o verbo”, caso bastante frequente, cujos exemplos costumam ser levados para sala de aula; f) “quando a preposição se apresenta com valor de um verdadeiro partitivo”, essa também é uma ocorrência comum e geralmente muito citada para exemplificação de objeto direto preposicional; g) “também ocorre em expressões idiomáticas, tais como “cumprir o dever” X “cumprir com o dever”, “puxar a faca” X “puxar da faca” (p. 305).

No caso do objeto direto interno, o autor cita exemplos de verbos intransitivos quando se comportam transitivamente na presença de objetos com substantivos de mesmo radical, tais como: “morrer morte gloriosa” e “sonhar sonhos ruins” (p. 306). Para ele, são objetos diretos internos. Também fazem parte desse grupo aqueles objetos expressos por substantivos que não têm o mesmo radical do verbo, porém, são do mesmo campo semântico, tais como “dormir um sono tranquilo” e “chorar lágrimas de sangue” (p. 306).

Lima (2012, p. 306) define o objeto indireto como um ser animado a quem a ação ou estado do verbo se destina ou se dirige. O autor faz uma consideração importante: a de que o objeto indireto funciona muitas vezes como um complemento da oração e não do verbo, acompanhando verbos intransitivos e verbos na voz passiva, podendo, inclusive, ser dispensado, dependendo do contexto. Do ponto de vista morfológico, vem acompanhado da preposição “a” ou “para” e corresponde na 3ª pessoa às formas pronominais tônicas “lhe” e “lhes”. Do ponto de vista sintático, não aceita, na passagem para voz passiva, a função de sujeito. O autor relativiza, dizendo que há “raríssimas exceções”.

Segundo Lima (2012, p. 307), é impossível que o objeto indireto se apresente sob a forma de oração subordinada o que conflita com a classificação da NGB (1959) que, além de expandir sua abrangência para qualquer complemento verbal com preposição, afirma existir uma oração subordinada objetiva indireta. O autor exemplifica (2012, p. 307): “dar esmola *a um mendigo*”, “mandei flores *para a noiva*”, “beijar o anel *ao cardeal*”, “ter respeito *aos mais velhos*”, “o ancião fez saber *aos herdeiros* sua última vontade”.

O autor também cita casos evidentes de objeto indireto (p. 308): quando serve de complemento a verbos acompanhados de objeto direto em que representa o elemento onde termina a ação, casos dos verbos bitransitivos como dar, oferecer, entregar, doar, dedicar, negar, recusar, dizer, perguntar, contar, narrar, pedir, rogar, pagar, dever, como no exemplo: “Julia oferece *ao seu pai* sua hospitalidade”; quando se junta a uma unidade formada por verbo e objeto direto para indicar o possuidor de alguma coisa, exemplo: “Pedro beijou a mão *a uma senhora* e saiu”; quando acompanha o grupo verbo e objeto direto que depende do objeto indireto, exemplos: “Ter medo *a*”, “Ter amor *a*” “Fazer guerra *a*”; quando compõe uma

construção com os verbos fazer, ouvir e ver com infinitivo também acompanhado de objeto direto ou de verbo de ligação com predicativo, como se pode ver em: “*Aos ricos* ele faz valer a justiça”; quando se liga a verbos intransitivos impessoais para designar a pessoa em que se manifesta a ação, como em: “Parece *aos mais lúcidos* que o fim da justiça está próximo” e quando se une a verbos pessoais—de diferentes regências— que tomam novos sentidos, como exemplos: “querer” com sentido de amar e estimar e “valer” com sentido de socorrer.

Observação pertinente a este trabalho é a de que a regência de verbos tem variado com o passar dos séculos. Muitos verbos que hoje são empregados com objeto indireto, por muito tempo, aceitaram dupla sintaxe, exigindo ora objeto indireto, ora objeto direto, o que prova mais uma vez a flexibilidade da predicação verbal, confirmada mediante uma análise diacrônica da língua e também destaca a posição vanguardista de Rocha Lima dada a data de publicação de sua gramática: 1957.

Para o autor (2012, p. 310), verbos como “gostar”, “depender”, “precisar”, “carecer”, “lembrar”, “fugir”, “consentir”, “assistir”, “proceder”, etc, que dependem de um objeto que contenha uma preposição específica não são exemplos de verbos transitivos indiretos, pois não exigem objeto indireto, mas necessitam de complementos relativos, em desacordo com a NGB (1959), que não considera esta última classe.

O complemento relativo é um tipo de complemento que vai integrar a predicação de um verbo de significação relativa com valor de objeto direto, todavia, associado a uma preposição específica, tal como “a”, “com”, “de”, “em”, entre outras. Do ponto de vista semântico, ao contrário do objeto indireto, não representa a pessoa ou coisa para qual se dirige uma ação ou beneficiária desta (para proveito ou para prejuízo).

Tem função similar à do objeto direto, uma vez que representa o ser sobre o qual recai/se desdobra uma ação, mas se diferencia por não corresponder na 3ª pessoa às formas pronominais “lhe” e “lhes”, mas às formas tônicas “ele”, “ela”, “eles”, “elas” precedidas de preposição (p. 311).

O último complemento verbal descrito por Lima (2012, p. 311) é o complemento circunstancial, de natureza adverbial e, segundo o autor, tão necessário ao verbo quanto os outros complementos. Eis mais uma questão de discordância em relação à NGB (1959), uma vez que, segundo ela, o elemento de natureza adverbial que acompanha o verbo é o adjunto adverbial, com papel acessório.

Lima (2012, p. 311) apresenta, todavia, uma comparação bastante produtiva para sustentar a existência desse outro complemento. Ele compara os verbos “ir” e “jantar” nas sentenças “Irei a Roma” e “Jantarei em Roma”. A partir da observação das duas sentenças,

solicita que se perceba a relação da preposição com complemento e verbo, mostrando que no primeiro caso, parece ser solicitada pelo verbo, formando um bloco; enquanto no segundo caso, se relaciona de forma mais estreita com o substantivo “Roma”, na composição desse complemento verbal.

O autor se utiliza de um critério semântico para explicar a diferença: a preposição é mais ligada ao verbo visto que é exigida por ele, já que tem um valor de direção que a exige a fim de ligá-lo ao termo locativo, o que não ocorre com o verbo “jantar”. Ele inclui outros verbos de semelhante espectro significativo ao verbo “ir”, como “morar”, “estar” e “ter”, em contexto específico.

Curiosa é a inclusão dentro desse grupo de objetos sem preposição, como nos exemplos: “A guerra durou cem anos” e “Distar muitos quilômetros” (p. 312). Tal inclusão soa problemática por só contemplar o critério semântico–valor circunstancial– esquecendo-se dos critérios morfológico e sintático que tornam o complemento circunstancial idêntico ao objeto direto, por terem a mesma função e ambos não solicitarem preposição.

São complementos circunstanciais sem preposição aqueles que expressam tempo, ocasião, peso, preço e distância no espaço e no tempo, o autor cita os exemplos: “viver muitos anos”, “trabalhar toda vida”, “pesar dois quilos”, “valer uma fortuna”, “custar mil cruzeiros”, etc.

Em capítulo destinado a falar exclusivamente dos verbos, o autor diz que a classificação daqueles se dá em relação ao complemento que solicitam para formar uma expressão semântica, quando ele é suprimido, o predicado pode ficar incompleto ou incompreensível.

Segundo Lima (2012, p. 416), os verbos podem ser classificados em: a) intransitivos, quando não solicitam quaisquer complementos uma vez que carregam toda noção predicativa; b) transitivos diretos, quando solicitam objetos diretos; c) transitivos indiretos, quando solicitam objetos indiretos, o autor faz uma ressalva dizendo que este complemento muitas vezes não depende da regência verbal, corroborando a ideia de que ele pode complementar a oração e não o verbo; d) transitivos relativos, quando necessitam de um complemento relativo (preposicionado); e) transitivos circunstanciais, quando solicitam um complemento circunstancial, que pode vir acompanhado de preposição ou não; f) bitransitivos, quando solicitam simultaneamente um objeto direto e um objeto indireto ou um objeto direto e um complemento relativo.

O autor (p. 417) ainda cita outro complemento, o qual chama de anexo predicativo, afirmando que este pode se referir ao sujeito ou ao objeto e expõe exemplos de predicados

verbo-nominais em que se vê a clássica função de predicativo já conhecida, todavia, não como um complemento verbal tal qual os objetos.

Lima diz que quando o anexo predicativo é exigido pelo verbo, não é apenas um “definidor do objeto direto” (p. 418), temos outro tipo de verbo: o *transobjetivo* que necessita, além de um objeto direto, de um predicativo. Como no exemplo: “O sofrimento torna os homens humanos” (p. 418). Diferentemente dos casos em que o verbo é intransitivo e o predicativo não pode ser complemento, apenas define o sujeito ou objeto, como em: “O guerreiro voltou ferido” (p. 417).

O autor relativiza o anexo predicativo como complemento quando se refere ao predicado nominal: nesse caso a função predicativa não é exercida pelo verbo, mas pelo predicativo, tendo o verbo apenas função relacional. A tal verbo, chama de ligação e considera mais uma classificação quanto à predicação.

A observação de Lima (2012, p. 418) mais afinada com a tese desse trabalho é a de que o caráter de cada tipo verbal só se dá na frase. Ele afirma que “verbos normalmente intransitivos podem empregar-se transitivamente e vice-versa, de acordo com o sentido especial de determinadas frases”.

O autor cita casos de verbos transitivos que se pronominalizam e diz que geralmente a consequência é o objeto direto passar a se reger com preposição, tornando-se formalmente um complemento relativo, como exemplos: “aproveitar as circunstâncias” X “aproveitar das circunstâncias”. (p. 419).

Também cita casos em que verbos sem mudarem de significação podem-se comportar ora como transitivos diretos, necessitando, pois, de objetos diretos; ora como transitivos relativos, solicitando, então, complementos preposicionados como o complemento relativo, podendo admitir preposições diversas, como nos exemplos: “Chamar alguém” X “Chamar por alguém”; “Crer algo” X “Crer em algo”; “Cumprir a lei” X “Cumprir com a lei”.

1.4 Na Moderna gramática portuguesa, de Evanildo Bechara

A primeira observação feita por Bechara (2009, p. 408) que merece destaque é a de que o verbo é a palavra fundamental em uma oração, estabelece a relação predicativa, unindo as unidades sujeito e predicado. O verbo é o núcleo da oração, uma vez que é o único constituinte indispensável, até o sujeito não é imprescindível, podendo haver orações sem ele.

Bechara faz distinções importantes no âmbito da sintaxe, como a diferença entre *termos nucleares* e *termos marginais*; *termos argumentais* e *não argumentais*; *termos opcionais* e *não opcionais*; *termos integráveis* e *não integráveis*, além da explanação sobre *determinantes*, *predeterminantes* e *pós-determinantes*. Alguns desses grupos aparecem de forma inaugural em sua descrição.

Com relação aos termos nucleares e marginais, o autor classifica como nucleares os termos intimamente relacionados à função predicativa do ponto de vista sintático e semântico; aos que são comentários de um narrador ou que não se referem diretamente ao predicado, mas a toda oração, Bechara chama de termos marginais.

A distinção entre termo argumental e não argumental aparece em outras obras, contudo cabe ressaltar a explicação dada por Bechara que só considera termo argumental ou argumento aquele ligado ao conteúdo expresso pelo verbo, solicitado pelo significado do verbo. O termo que não é exigido pelo verbo do ponto de vista sintático e semântico e que, portanto, pode não aparecer na oração, é um termo não argumental.

O autor completa que a diferença entre os termos argumental e não argumental usa os mesmos critérios de diferenciação entre termos integrantes e termos acessórios ou entre complementos e termos regidos de adjuntos.

Além de poder ser omitido na oração, o termo não argumental usufrui de maior liberdade de colocação na oração, em razão de sua coesão ser fraca e não dependente do predicado, nem sintática, nem semanticamente.

O autor ressalta que um termo é argumental devido a características sintáticas e semânticas da relação predicativa, não devido exclusivamente ao conteúdo que exprime, uma vez que um mesmo termo pode apresentar relação predicativa diferente em cada oração e, por isso, funcionar como argumento em uma e não funcionar como argumento em outra, como se observa nos exemplos: “Ele mora no Brasil”, em que “no Brasil” é termo argumental e “Ele trabalha no Brasil”, em que “no Brasil” é não argumental, o que ocorre devido à diferença dos verbos: “morar” solicita o termo “no Brasil” e “trabalhar” não, apenas é modificado pelo termo.

A diferenciação entre termos opcionais e não opcionais diz que os primeiros são aqueles que, mesmo argumentais, podem ser eliminados de uma oração quando já mencionados anteriormente e, por isso, se podem recuperar ou subentender pelo conhecimento de mundo do leitor/ouvinte ou por sua experiência, o que ocorre com os não opcionais.

Bechara (2009, p. 413) chama de “emprego absoluto” quando os complementos dos verbos estão implícitos na ação expressa pelo verbo e são recuperados por nossa experiência. Tal fato ocorre em uma oração como “Hoje não escrevi”, na qual não é necessário acrescentar complemento para o verbo “escrevi” uma vez que se sabe que seu complemento se refere a algum texto.

Embora Bechara não pontue claramente a importância do contexto, ela fica evidente nessa distinção, já que um termo só é opcional de acordo com a situação discursiva em que está inserido, o que torna o contexto fundamental.

Os apagamentos descritos acima não são possíveis quando o termo argumental se opõe à nossa experiência, à previsão que faríamos, como é possível observar em “Enchi o copo de areia”; nesse caso o argumento previsto seria do contexto de bebidas.

Bechara ainda faz outra distinção: entre termos integráveis e não integráveis, explicando que os integráveis são as funções que podem ser substituídas por “pronomes pessoais adverbial átomo”, isto é, os clíticos, por poderem ser integrados no mesmo grupo acentual da palavra a que se apoia na pronúncia (2009, p. 414). O autor inclui nesse grupo os complementos direto e indireto, como nos exemplos: “Li o livro” > “Li-o” e “Viu as crianças” > “Viu-as”.

O complemento relativo, para o autor, não pode ser um termo integrável visto que essa função pode ser substituída por um sintagma prepositivo seguido de um pronome: “ele”, “ela”, “eles”, “elas” e “isso”, como nos exemplos: “Assistimos ao jogo” > “Assistimos a ele” ou “Não pensava nos amigos” > “Não pensava neles”. Um termo integrável ou não integrável não está relacionado a ser argumental ou não argumental, pois existem termos argumentais não integráveis, como o complemento relativo e ainda uma função não argumental, mas integrável, a qual o autor chama de “dativo de interesse”.

Para explicar o predicado, o autor diz que pode ser simples ou complexo, os predicados simples são os que apresentam verbos de significação lexical que se referem a realidades bem concretas, logo não necessitam de outros signos léxicos que os integrem. Os verbos que compõem os predicados simples são chamados de intransitivos pela tradição gramatical: “Ela não *trabalha*” e “José *acordou cedo*”.

Os predicados são complexos quando apresentam verbos com conteúdo léxico de grande extensão semântica que precisam de outros signos léxicos para delimitar sua extensão semântica. Tais signos são chamados de argumentos ou complementos verbais. Os verbos os quais precisam dessa delimitação semântica são chamados de transitivos, como: “O porteiro viu *o automóvel*” e “Eles precisam *de socorro*”.

Afirmação adequada aos propósitos desta pesquisa é a de que “um mesmo verbo pode ser usado transitiva ou intransitivamente” (2009, p. 415), o autor justifica essa flexibilidade pelos motivos de o processo verbal ter aplicação vaga, como em: “Eles não comeram”, em que o verbo é intransitivo, pois nesse caso o objeto para o verbo “comer” não importa. Além disso, quando a extensão significativa do verbo aponta para um termo geral, ao qual o autor chama de *arquilexema*, esse termo deve incluir todos os termos que poderiam aparecer à direita do verbo, como no exemplo “Eles bebem pouco”, em que “bebem” aponta para qualquer bebida (algo líquido), a qual poderia ser água, refrigerante, suco, dentre outras.

O autor também cita verbos que por outro lado não podem ser usados intransitivamente, uma vez que não se preenchem por um *arquilexema*, este não fica claro, tamanha a extensão semântica do verbo. É o que ocorre com os verbos “oferecer” e “reparar”, por exemplo, nas orações: “Ele ofereceu” e “Nós reparamos” (2009, p. 415).

Bechara ainda menciona casos em que verbos transitivos ao funcionarem como intransitivos passam a exprimir valores semânticos diferentes, como constatamos nos verbos “ver”, “beber” e “ler”, nas frases: “Ele não vê (significando ser cego, não enxergar); “Já não bebe” (significando não beber bebidas alcoólicas) e “Ainda não lê” (significando não saber ler, ser analfabeto).

Depois de mencionar tais casos, o autor faz uma afirmação crucial, que valida muitas observações feitas nesse trabalho, a qual cabe citar integralmente: “Conclui-se que a oposição entre transitivo e intransitivo não é absoluta, e mais pertence ao léxico do que à gramática” (2009, p. 415). À observação, acrescentaríamos que muitas vezes a oposição se dá por motivos estilísticos que vão depender diretamente do contexto.

Bechara (2009, p. 416) retrata os complementos do verbo em capítulo intitulado “Os tipos de argumentos determinantes do predicado complexo”, em que inclui complemento direto ou objeto direto; objeto direto preposicionado; complemento relativo; o caso da preposição como *posvérbio*; objeto indireto; os *dativos livres* e complemento predicativo.

O objeto direto é definido como um complemento do verbo o qual não é introduzido por preposição, com natureza substantiva (tem como núcleo geralmente um substantivo ou um pronome), como em: “O pai comprou nova casa”. A diferença entre essa função e a de sujeito é o fato de ela vir à direita do verbo; enquanto o sujeito vem à esquerda (em ordem direta) e não ditar a flexão do verbo.

O autor cita estratégias para identificação dessa função: a troca por pronomes pessoais como “o”, “a”, “os”, “as” : “Os vizinhos não viram o incêndio/ não o viram” (2009, p. 416); a mudança de voz da ativa para passiva em que o complemento direto passa a sujeito e o sujeito

transforma-se em agente da passiva introduzido pela preposição “por”: “Os vizinhos não viram o incêndio”/ “O incêndio não foi visto pelos vizinhos” (2009, p. 416); a possibilidade de fazer perguntas com pronomes interrogativos “quem (é que)?” e “(o) que (que é)?” antes do sujeito e do verbo ou antes dos verbos “fazer” e “acontecer”: “O caçador viu o companheiro”/ “Quem é que o caçador viu?” e a topicalização do complemento direto para a esquerda do verbo, favorecendo a presença de um pronome pessoal onde deveria estar o complemento: “O caçador viu o lobo”/ “O lobo, o caçador o viu” (2009, p. 417).

O autor alerta para o fato de que nenhuma dessas estratégias é suficiente para uma correta identificação da função, sendo necessário usar mais de uma visto que, por exemplo, nem todo predicado complexo com objeto direto aceita a passagem para voz passiva, como se vê em: “Eu quis o livro”/ “O livro foi querido por mim” (2009, p. 417); entretanto, predicados complexos com outros complementos que não o direto aceitam a transformação em voz passiva, tal como o exemplo “Assistimos à missa”/ “A missa foi assistida por nós” (2009, p. 417).

Outros exemplos de problemas nas estratégias são a impossibilidade de fazer perguntas com os pronomes interrogativos “quem?” e “que?” em predicados complexos com verbos que indicam medida, preço e tempo: “O corredor mede cinco metros” (2009, p. 418). No caso, uma pergunta como “O que o corredor mede?” não espera como resposta uma medida, mas algo a ser medido.

O autor menciona a baixa frequência de troca desse tipo de complemento que indica preço, medida e tempo por pronomes pessoais, como no exemplo: “O corredor mede-os”, substituindo “O corredor mede cinco metros” (2009, p. 418).

Bechara discorre também sobre o objeto direto preposicionado e cita os casos em que ele costuma aparecer, observando que, na maioria das vezes, sua função é ressaltar o contraste entre o sujeito e o complemento. São os casos: quando se usa pronome oblíquo tônico (em que o uso da preposição é exigido); quando se tem verbos que expressam sentimentos e se deseja valorizar a pessoa ou ser personificado a quem o verbo se dirige; quando se deseja evitar confusão de sentido em casos de inversão ou comparação, em expressão de reciprocidade nas estruturas “um ao outro” e “uns aos outros”, com o pronome relativo “quem”, em estruturas paralelas com pronomes oblíquos átonos e tônicos e em construções com objeto direto pleonástico, sem contudo ser obrigatório.

O autor menciona o uso da preposição como *posvérbio*, caso em que ela não aparece no predicado para reger o complemento dos verbos, mas para lhe acrescentar novo sentido. Para explicar o fenômeno, o autor dá o exemplo de “Arrancar a espada” X “Arrancar da

espada”, em que no segundo caso se evidencia a ideia de uso do objeto e sua retirada total de onde se encontrava (2009, p. 419). Embora Bechara não fale sobre expressividade, podemos perceber uma motivação estilística no caso, que vai além da sintaxe, uma vez que a preposição é usada para adicionar matiz semântico e ressaltar determinada ideia sem que seja pedida pela regência verbal.

O complemento relativo, por sua vez, é solicitado por verbos de predicado complexo que necessitam de delimitação semântica tal qual ocorre com os complementos diretos; a diferença encontra-se no fato de que o complemento relativo precisa ser introduzido por preposição, como em: “Todos nós gostamos *de cinema*” e “O marido não concorda *com a mulher*” (2009, p. 419). O autor diz que a escolha da preposição que deve introduzir o complemento relativo vai depender da norma estabelecida pela tradição que, muitas vezes, aceita mais de uma preposição na introdução de um complemento.

Alguns casos são previsíveis, segundo Bechara (2009, p. 420), aqueles em que há uma identificação entre a preposição e o prefixo do verbo como ocorre com “depende de”, “concordar com”, “agregar a”, ou aqueles em que há preposição “de” depois de verbos pronominais “arrepender-se de”, “queixar-se de”, etc.

O autor também explica sobre semelhança funcional entre complementos relativos e complementos diretos. Por esse motivo, não aparecem juntos na mesma sentença com frequência e muitas vezes se alternam no uso, ocorrendo, em certos casos, serem aceitos pela norma. Podemos ver tal alternância nos exemplos: “Ajudar a missa” X “Ajudar à missa”; “Atender o telefone” X “Atender ao telefone”.

Ao longo do tempo e devido a variantes linguísticas, eles se alternaram: um complemento direto hoje pode ter sido um complemento relativo no passado, o que prova que variantes linguísticas, diacrônicas ou diafásicas influenciam a mudança de complementos dos verbos, traço sintático-semântico bastante flexível, não absoluto.

Os complementos relativos podem ser substituídos por pronomes pessoais tônicos juntamente com a preposição: “Todos gostam *do autor*” / “Todos gostam *dele*”.

Bechara (2009, p. 421) engloba na categoria dos complementos relativos os argumentos locativos, situacionais e direcionais, porque também delimitam a extensão semântica do predicado complexo. Diz que esses argumentos podem ser comutados por advérbios de mesmo sentido: “Seus parentes moram no Rio” / “Seus parentes moram aqui”.

O autor faz uma observação relevante para o estudo sintático dos complementos verbais: a de que tais argumentos locativos não são classificados como complementos relativos por todos os estudiosos, muitos preferem classificá-los como adjuntos adverbiais ou

circunstanciais; a mesma falta de unanimidade ocorre com verbos que indicam medida, peso, preço e tempo, seu complemento não é classificado por todos como objeto direto. Isso mais uma vez reforça que a classificação da predicação verbal não é absoluta, depende de inúmeros pontos de vista, portanto, não se pode tratá-la com rigidez sob pena de prejudicar uma visão mais ampla e compreensão plena do assunto. Faz-se necessário, todavia, estimular a percepção dos alunos para o fato de que certas estruturas são exigidas pelo predicado e, portanto, têm papel argumental; outras estruturas que podem ser suprimidas das sentenças sem grande prejuízo discursivo não têm papel argumental, como Bechara exemplificou na frase: “O policial acompanhou o idoso *ao banco* na hora do tumulto” em que “ao banco” é função necessária ao predicado, mas “na hora do tumulto”, não (2009, p.421).

Com relação ao objeto indireto. Bechara diz que é um argumento geralmente introduzido pela preposição “a”, às vezes por “para”, que exprime uma pessoa ou ser animado a que se destina ou beneficia a experiência comunicada pelo verbo, como em: “O diretor escreveu cartas *aos pais*” (2009, p. 421). Este argumento é comutável pelo pronome pessoal objetivo “lhe”/ “lhes”, que carrega a marca de número, mas não a de gênero.

Segundo o autor, o objeto indireto distancia-se mais da delimitação semântica do predicado complexo, como um elemento adicional da intenção comunicativa, ficando entre os verdadeiros complementos verbais (objeto direto e complemento relativo) e adjuntos circunstanciais.

O autor esclarece que algumas estruturas introduzidas por “para” com valor de beneficiário nem sempre são objetos indiretos, como na frase: “Alguns alunos compraram flores para a professora”, em que “para a professora” não é objeto indireto por, segundo o autor, permitir a colocação de um objeto indireto e por não poder coordená-los com a conjunção “e”. O autor considera, entretanto, uma justificativa ainda mais eficaz o fato de esse termo ser suprimido facilmente, pois não é exigido pelo verbo, o que não ocorreria com um legítimo objeto indireto que é termo argumental.

Bechara diz que, de modo geral, o objeto indireto aparece juntamente com os verdadeiros complementos verbais: objeto direto e complemento relativo, contudo alerta para um grupo de verbos que contraria esse comportamento, solicitando apenas o objeto indireto, os verbos: “agradar”, “pertencer”, “ocorrer”, “acontecer”, “saber” (no sentido de sentir sabor), “cheirar” (no sentido de sentir o cheiro), interessar, aparecer e sorrir (no sentido de aparecer favoravelmente). É possível verificar tais ocorrências nos exemplos: “O imóvel pertence *aos herdeiros*” e “O café *lhe* cheira bem” (2009, p. 423).

O autor também cita um grupo de complemento o qual chama de *dativos livres*, que são como objetos indiretos em forma nominal ou pronominal que não se relacionam direta ou indiretamente com o predicado. É comum vermos tal estrutura chamada de adjunto adverbial. Quatro tipos de dativos livres são mencionados (2009, p. 424): o *de interesse*, que indica a quem aproveita ou prejudica a ação verbal (exemplo: “Ele só trabalha *para os seus*”); o *dativo ético*, que indica um apelo ao falante para alcançar um desejo de seu interlocutor (exemplo: “Não *me* reprovem estas ideias!”); *dativo de posse*, que indica um possuidor (exemplo: “O médico tomou o pulso *ao doente*”); e o *dativo de opinião*, que indica a opinião de uma pessoa (exemplo: “*Para ele* a vida deve ser intensamente vivida”).

Além desses complementos, o autor também considera o complemento predicativo (ou apenas predicativo) que acompanha verbos de tamanha referência vaga à realidade que o tornam argumento, é do ponto de vista semântico mais relacionado ao verbo do que os outros complementos do predicado complexo. Os verbos com os quais se relacionam são “ser”, “estar”, “ficar”, “permanecer”, “parecer”, entre outros. Exemplos desse complemento vemos em: “O trabalho é *proveitoso*”; “O céu está *azulado*”; “A situação parecia *resolvida*” (2009, p. 425).

O autor aproxima o complemento predicativo do objeto direto, mostrando semelhanças entre eles: a delimitação semântica do verbo; a posição à direita do verbo sem preposição; a comutação por pronomes átonos (mesmo que de forma diferente com alguns verbos); semelhanças na referência à realidade expressa, quando os objetos diretos complementam verbos de ação e processo (exemplo: “O colega está *irritado*” e “O colega *irrita-se*”).

Há, contudo, distinções entre o complemento predicativo e os outros complementos verbais, dentre elas, a concordância em gênero e número com o sujeito da oração (quando o predicativo é representado por adjetivo e alguns pronomes); a possibilidade de o predicado ser substituído pelo pronome invariável “o”, quando o verbo for “ser”, “estar”, “ficar” e “parecer”, independentemente do gênero e do número do núcleo do predicativo; além do fato de orações com complemento predicativo não passarem para a voz passiva.

Bechara (2009, p. 426) levanta uma questão sobre os predicados: se é válido distinguir o verbal do nominal, já que não acha necessário retirar dos verbos que compõem o predicado nominal o *status* de verbo por sua função principal ser a de ligar o sujeito ao predicativo; argumenta que tais verbos apresentam todas as condições necessárias a um verbo tanto do ponto de vista funcional quanto formal: eles apresentam morfemas de gênero, de número, de

pessoa, de tempo e de modo; portanto, não se faz necessária a distinção entre predicado verbal e nominal.

O autor conclui tal pensamento dizendo que “Toda relação predicativa que se estabelece na oração tem por núcleo um verbo” (2009, p. 427). E ainda acrescenta como observação que, dependendo da realidade comunicada, um verbo pode-se comportar de diferentes maneiras, exemplificando tal afirmação com o verbo “virar”, nos exemplos: “O tempo *virou*” (o verbo como intransitivo, constituindo um predicado simples); “O vento *virou* o barco” (o verbo como transitivo, constituindo um predicado complexo tendo “o barco” como complemento direto) e “O vizinho *virou* fera” (o verbo como de ligação, constituindo um predicado complexo, com “fera” como complemento predicativo).

Bechara (2009, p. 428) também cita outro tipo de predicativo, o qual não chama de complemento, mas de *anexo predicativo*. Esse anexo não aparece junto a verbos como “ser”, “estar”, “ficar”, mas junto a verbos de ação e processo, como determinantes, referindo-se ao sujeito, ao complemento direto, ao complemento relativo ou ao complemento indireto, como se verifica em: “Ele estudou *atento*”; “A polícia encontrou a porta *arrombada*”; “Tratou-se da questão *como insolúvel*”. Tal anexo predicativo pode vir precedido de preposição ou de palavra de valor equivalente, como na frase: “Tachou-o *de louco*”.

O autor ainda ressalta que há verbos que terão seu complemento direto acompanhado por predicativo, como os verbos que significam “chamar” e “ter na conta de”: “deixar”, “ver”, “ouvir”, “encontrar”, “chamar”, “considerar”, “reputar”, “julgar”, “supor”, “declarar”, “intitular”, “crer”, “estimar”, “ter por”, “haver por”, “dar por”, “tomar por”, entre outros.

A distinção entre o complemento predicativo e o anexo predicativo é justificada por algumas questões como este vir representado somente por um adjetivo, enquanto o complemento predicativo por adjetivo, substantivo, pronome, advérbio, entre outras classes; por este estar entre a realidade comunicada pelo verbo e uma qualificação ao signo lexical núcleo da função ao qual se relaciona, sujeito ou complementos do verbo; por haver maior frouxidão na relação deste com o verbo, podendo ser suprimido sem tornar a sentença agramatical; por este não se substituir pelo pronome invariável “o”, porém ser substituído por um advérbio tal como “assim” ou outros advérbios em que o adjetivo pode se desdobrar, como no exemplo: “Ele estudou atento” > “Ele estudou atentamente”. (2009, p. 430).

Bechara (2009, p. 431) também explica casos em que verbos no infinitivo e no gerúndio podem funcionar como predicativos, como ocorre em: “Ouço soprar o vento” e “Vejo crescer as árvores”. Para ele, os termos “o vento” e “as árvores” funcionam como objetos diretos dos verbos “ouço” e “vejo”, respectivamente, e os infinitivos “soprar” e

“crescer” são predicativos dos objetos diretos. Isso ocorre devido aos núcleos do predicado serem verbos que exprimem atos mentais de percepção e os termos “o vento” e “as árvores” poderem ser comutados por pronomes adverbiais átonos: “Ouço-o soprar” e “Vejo-as crescer”. Os verbos no infinitivo não podem ser incluídos na função dos pronomes átonos e, segundo o autor, funcionam como modificadores dos respectivos pronomes adverbiais, funcionando, pois, como seus predicativos.

O autor nega a classificação de sujeito para “o vento” e “as árvores”, em construções em que a oração teria sua sintaxe invertida: “Ouço soprar o vento” > “Ouço o vento soprar” e “Vejo crescer as árvores” > “Vejo as árvores crescerem”. Alega que tal classificação leva em conta uma análise semântica, em que esses termos funcionam como agente, mas compara esse caso com o de construção sintática na passiva sintética, em que do ponto de vista semântico, um termo é paciente, mas do ponto de vista sintático é sujeito, por isso demanda a concordância verbal, como em “Alugam-casas”. O termo “casa” é sujeito, mesmo transmitindo uma ideia de paciente que gera, muitas vezes, problemas de concordância em construções como “Aluga-se casas”. Embora faça tal comparação para diferenciar um agente na análise semântica de um sujeito na análise gramatical (da estrutura sintática), a classificação dos infinitivos como predicativos e a negação de seu desdobramento como sujeito parece questionável. Dependendo do tipo de análise escolhida, é possível uma interpretação que considere duas orações, com a inversão dos termos, já que não se acrescenta nem exclui nenhum termo da oração, apenas se muda a posição, na qual os verbos sensitivos ocupam o papel de orações principais, com objetos diretos oracionais, dentro dos quais “o vento” e “as árvores” funcionam como sujeitos das orações subordinadas.

Essa classificação do infinitivo como predicativo em determinadas sentenças também se estende aos gerúndios, como em “Ouço o vento soprando” e “Vejo as árvores crescendo” (2009, p. 433).

O autor inclui dentro do grupo dos complementos, o agente da passiva, defendendo a ideia de que é um argumento, porém não obrigatório, constituído com preposição, geralmente “por”, embora possa ser introduzido por “de”, ocorrendo com verbos transitivos diretos.

O termo se classifica como opcional por ser suprimido nas sentenças, como ocorre em: “Os exercícios foram feitos” e “O réu é condenado” (p. 434). Não há, todavia, um contexto nessas frases que justifique o apagamento do agente quer por ser possível deduzi-lo, quer por referido anteriormente, ou ainda pelo conhecimento de mundo o completar, casos que justificariam a classificação como termo opcional. Desse modo, a classificação como termo

argumental apresenta-se problemática, uma vez que o complemento agente não é exigido pela construção verbal na voz passiva, voz em que ele aparece.

Informação importante é a de que muitos termos introduzidos pela preposição “por” não são complemento agente, principalmente quando têm o traço não animado; esses termos podem ser classificados como adjuntos circunstanciais de causa ou meio e geralmente a preposição “por” que o introduz se substitui por outras preposições ou por locuções prepositivas como “por causa de”, “por meio de”, “em virtude de”, etc. Alguns exemplos que ilustram esse caso: “O artista foi elogiado *pela sua técnica*” e “Ficaram aborrecidos *pelas falsas promessas*” (p. 435).

O autor conclui tal pensamento com a frase: “Não é, portanto, a relação sintática, mas o contexto em que se enquadra a experiência comunicada, que irá resolver se se trata de um complemento de agente ou de adjunto circunstancial ou adverbial” (2009, p. 435).

Mais uma vez vemos a necessidade do contexto na análise sintática, o que reforça a postura tomada até aqui.

Bechara (2009, p. 436) questiona a classificação de adjunto adverbial para termos que denotam circunstância; para ele, em muitos casos, apesar de expressar uma circunstância, alguns termos têm papel argumental, sendo, pois, solicitados pelo verbo, o que os impede de receber a classificação como adjunto adverbial—termo não argumental. Isso ocorre, por exemplo, na sentença “A criança caiu da cama durante a noite” (p. 436), em que os termos “da cama” e “durante a noite” são igualmente classificados como adjuntos adverbiais de lugar e de tempo, respectivamente, pela gramática tradicional, mas para o autor são complemento relativo e adjunto circunstancial, respectivamente, uma vez que o primeiro é imprescindível na sentença fazendo parte da regência do verbo “cair” e o segundo não, pois só acrescenta uma circunstância à ação verbal. Para ser adjunto adverbial (ou circunstancial), o termo precisa ser semântica e sintaticamente opcional.

O importante é a percepção de que um mesmo termo que designa circunstância e é preposicionado pode desempenhar funções sintáticas diferentes na oração dependendo de variadas situações discursivas. Tal declaração pode ser exemplificada em diversas sentenças com o termo “de Minas”, o qual pode ser: complemento relativo, em “O escritor saiu jovem *de Minas*”; complemento predicativo, em: “O escritor é *de Minas*”; adjunto adverbial, em: “O escritor telegrafou *de Minas*”; adjunto adnominal, em “Os escritores *de Minas* gozam de muita aceitação”, etc (2009, p. 438).

Os adjuntos adverbiais são termos não argumentais que se suprimidos não exigem “preenchimento da casa vazia” e podem aparecer mais de uma vez numa mesma sentença, conforme as necessidades comunicativas (p. 439).

Existem vários tipos de adjuntos adverbiais, por isso, é possível dizer que são uma classe bastante heterogênea, dentre os diversos adjuntos que existem. Bechara (2009, p. 440-449) cita: os adjuntos adverbiais de lugar responsáveis por responder basicamente a pergunta “onde?”; os adjuntos adverbiais temporais, que respondem as perguntas “quando?”, “desde quando?”, “até quando?”, “durante quanto tempo?”, ambos podem se referir ao sintagma verbal ou a toda oração; adjuntos adverbiais modais, que respondem a pergunta: “como?” e se referem ao sintagma verbal; adjuntos adverbiais de fim, de causa, de instrumento e de companhia, que podem não ser representados apenas por advérbios, mas por sintagmas preposicionados e por oração subordinada, no caso de companhia; adjuntos adverbiais de quantidade, os quais respondem a questões como “quanto?”, “até quanto?”, “em que medida?”, divididos em intensivos ou gradativos, de medida e de preço; adjuntos adverbiais de distribuição; adjuntos adverbiais de inclinação e oposição; adjuntos adverbiais de substituição, troca ou equivalência; adjuntos adverbiais de campo ou aspecto; adjuntos adverbiais de assunto ou matéria tratada e adjuntos adverbiais de adição ou inclusão, de exclusão e de concessão.

Sobre os adjuntos adverbiais de quantidade, há uma observação que merece destaque: termos que expressam tempo, peso, medida, preço, duração e quantidade que acompanham verbos como “durar”, “passar”, “percorrer”, “correr”, “medir”, “pesar”, etc, de predicação transitiva dividem opiniões de estudiosos; enquanto alguns os consideram objetos diretos, pelo seu papel argumental; outros os consideram adjuntos adverbiais.

O mesmo ocorre com unidades que expressam intensidade, tais como “muito”, “pouco”, “demasiado”, “bastante”, as quais geralmente classificadas como adjuntos adverbiais de quantidade ou intensidade passam a termos argumentais, quando usadas com verbos transitivos e necessárias do ponto de vista sintático e semântico na oração, como ocorre em: “Sabia *muito* para ser aprovado” e “Vimos *pouco* por causa do nevoeiro” (p. 446).

O autor faz outras observações interessantes sobre adjuntos adverbiais em sua vasta descrição, todavia, foram escolhidas aquelas mais relacionadas à pesquisa e às questões levantadas nesta tese.

1.5 Na Nova gramática do português contemporâneo, de Celso Cunha e Lindley Cintra

Cunha e Cintra (2008, p. 149) introduzem a exposição sobre transitividade verbal, quando discorrem sobre predicado verbal. Definem-no como uma declaração que se faz sobre o sujeito cujo núcleo é um verbo significativo, conceituado como aquele que traz “uma ideia nova ao sujeito” (p. 149). A partir desse ponto, os autores dividem os verbos significativos em intransitivos e transitivos.

Os intransitivos são aqueles que carregam a ação expressa integralmente, a ação por eles expressa não vai além do verbo. Os transitivos são aqueles em que a ação verbal não está contida neles integralmente, mas precisam de determinados termos para lhes completar o significado.

Para os autores, os verbos transitivos se dividem em: diretos, indiretos, diretos e indiretos, concomitantemente. Os diretos expressam uma ação transmitida a outros elementos de forma direta sem a necessidade de uma preposição. Esses termos que vão integrar o sentido dos verbos são chamados de objetos diretos. Os indiretos também expressam uma ação transmitida para outros elementos da oração, entretanto, essa ação é transmitida indiretamente por meio de uma preposição. Os termos, que auxiliados por preposição completam o sentido do verbo, são chamados objetos indiretos. Os transitivos diretos e indiretos expressam uma ação que transita para outros elementos de forma direta e indireta ao mesmo tempo; os elementos que solicitam são objeto direto e objeto indireto.

Os autores fazem uma observação explicando que sua definição de objeto indireto provém da NGB (1959), contudo, a conceituação dessa função sintática é divergente entre gramáticos, filólogos e linguistas desde o século XVIII.

Cunha e Cintra (2008, p. 151) não incluem o predicativo como um complemento do verbo tal qual Lima (2012, p. 417). Nem em casos que o verbo parece solicitar o predicativo, o classificam como complemento, equiparando-o a um objeto, como nos exemplos em que o predicativo aparece acompanhado de preposição: “O ato foi acusado de ilegal” e “Carlos saiu estudante e voltou como doutor”. Os autores admitem que os predicativos possam vir junto a verbos significativos em predicados verbo-nominais, não apenas junto a verbos de ligação, mas não dizem que o verbo os solicita.

Os autores fazem uma ressalva sobre a predicação verbal compatível com o que se defende nesse trabalho: “a análise da transitividade verbal é feita de acordo com o texto e não

isoladamente. O mesmo verbo pode estar empregado ora intransitiva ora transitivamente; ora com objeto direto ora com objeto indireto” Cunha e Cintra (2008, p. 152).

Provam tal afirmação com uma série de exemplos de diferentes usos do verbo “perdoar” e “sonhar”: “Perdoai sempre (intransitivo)” X “Perdoai as ofensas (transitivo direto)” X “Perdoai aos inimigos (transitivo indireto)” X “Perdoai as ofensas aos inimigos (transitivo direto e indireto)”; “Porque sonhas, ó jovem poeta? (intransitivo)” X “Sonhei um sonho guinholesco (transitivo direto)” (2008, p. 152).

Em capítulo próprio, Cunha e Cintra explicam cada tipo de complemento verbal. O objeto direto é definido como o complemento do verbo transitivo direto, que vem ligado a ele sem preposição e expressa “o ser para o qual se dirige a ação verbal” (2008, p. 154).

Tal definição confunde-se com a de objeto indireto feita por Lima (2012, p. 299), que trata o objeto direto como uma função que expressa o ser sobre o qual recai a ação do verbo, o resultado ou o conteúdo da ação do verbo e o objeto indireto como o ser para o qual se dirige a ação.

Cunha e Cintra (2008, p. 154) ainda acrescentam sobre o objeto direto que este pode ser representado por substantivo, pronome (substantivo), numeral, palavra ou expressão substantivada, oração substantiva (objetiva direta). Todas as classes podem aparecer mais de uma vez dentro do mesmo objeto direto.

Os autores também consideram o objeto direto preposicionado citado por Lima (2012), todavia não citam o objeto direto interno, pois o incluem na seção que fala sobre a variabilidade da predicação verbal, ao mencionar verbos intransitivos que funcionam como transitivos diretos. O exemplo dado por eles contempla o objeto direto interno sem que se necessite nomeá-lo.

O objeto direto preposicionado acontece quando o objeto exprime sentimentos e, então, vem regido pela preposição “a”, quando se deseja evitar ambiguidade, quando aparece antecipadamente na sentença e, obrigatoriamente, quando é representado por um pronome pessoal oblíquo tônico.

Os autores também incluem o objeto direto pleonástico, que ocorre quando se deseja enfatizar o objeto direto que vem antes do verbo e assim repeti-lo. Esse objeto direto também pode ser representado por um pronome átono e por um pronome tônico preposicionado.

Na conceituação de objeto indireto, para Cunha e Cintra (2008, p. 157), é o complemento do verbo transitivo indireto, que se liga a este por meio da preposição. Não é mencionado o valor semântico dessa função, apenas o critério sintático e morfológico, pois também expõem as classes por que pode vir representado: substantivo, pronome, numeral,

palavra ou expressão substantivada ou oração substantiva (objetiva indireta). Assim como no objeto direto, essas classes podem aparecer mais de uma vez na composição do objeto indireto.

Os autores também fazem uma observação quanto à representação dessa função por pronomes pessoais oblíquos, afirmando que eles não vêm antecidos por preposição. São: “me”, “te”, “se”, “nos”, “vos”, “lhes” e reflexivo “se”. Segundo os autores, é essencialmente objeto indireto o pronome “lhe (lhes)”.

Também é considerada por Cunha e Cintra (2008, p. 159), a possibilidade de haver objeto indireto pleonástico; no caso, uma das ocorrências é um pronome pessoal átono e a outra pode ser um substantivo ou um pronome oblíquo tônico acompanhado de preposição.

Uma consideração importante feita pelos autores se assemelha à de Lima (2012, p. 311), quando este diferencia o complemento relativo do adjunto adverbial. Estabelecem uma comparação entre a preposição introdutora do adjunto adverbial e a introdutora de objeto indireto, afirmando que enquanto no primeiro caso, ela tem claro valor significativo; no segundo, seu sentido é esvaziado, funcionando como elo sintático, o que é possível ver nos exemplos que o autor expõe: “Cantava *para os amigos*” e “Viajou *para São Paulo*” em contraste a “Não duvides *de mim*” e “Não saias *de casa*” (2008, p. 159).

Essa análise também dialoga com a de Maria Helena de Moura Neves (2011, p.28), quando esta trata dos papéis argumentais e não argumentais das estruturas, afirmando serem termos argumentais o sujeito e os complementos. Assim, o objeto indireto, por ser solicitado pelo verbo, tem papel argumental e o adjunto adverbial, não argumental.

Nas estruturas com papel argumental, as preposições, por exemplo, com valor semântico claro com o uso têm seu valor esmaecido, pois compõem estruturas cristalizadas; enquanto nas com papel não argumental, por não haver cristalização de estruturas, elas mantêm seu valor semântico evidente.

Os autores também incluem dentro do capítulo de complementos verbais o predicativo do objeto e o agente da passiva, embora digam que o predicativo do objeto é apenas um modificador do objeto direto e do objeto indireto, conforme o contexto. Novamente, não relacionam o predicativo diretamente ao verbo, mas aos seus complementos.

Ao agente da passiva, chamam de complemento verbal introduzido pela preposição “por” (ou “per”) o qual expressa o ser que pratica a ação sofrida pelo sujeito na voz passiva. As classes por que pode ser representado: substantivo, pronome, numeral ou oração substantiva.

1.6 Em Uma gramática de valências para o português, de Francisco Borba

A obra de Borba (1996) apresenta uma ampla descrição acerca dos verbos, desenvolvendo a teoria de valências verbais, trazendo contribuições primorosas para o estudo da predicação e integrando sintaxe e semântica para uma compreensão global da categoria dos verbos.

A primeira observação importante é a de que a língua não é um sistema fechado, o autor afirma que: “A língua é atividade humana criativa, a partir do exercício das regularidades criam-se outras, que dão à língua uma certa deriva. O sistema linguístico pela sua dinâmica, mantém-se em equilíbrio sempre instável, o que leva a supor que toda previsão é limitada” (1996, p. 9).

Justifica a imbricação de critérios semânticos e sintáticos pelo fato de que toda teoria gramatical deva se ater à relação expressão/conteúdo ou som/sentido ou ainda significante e significado, uma vez que essa dupla faz parte da natureza da linguagem.

Borba diz que adota uma teoria de predicados na qual o conceito de uma unidade está subordinado ao nível de análise pretendido, porém a função é sempre considerada como relação entre duas grandezas, associada, pois, à estrutura. Nessa perspectiva, um mesmo elemento pode apresentar funções diferentes ou dois elementos de classes diferentes, a mesma função (1996, p. 12). Segundo o autor, há três tipos de relações sintáticas: a) Solidariedade, quando há interdependência de termos; b) Seleção, quando há uma relação unilateral, em que um termo implica outro, mas não é por ele implicado; c) Combinação, quando há uma conjunção de duas variáveis sem que uma implique a outra.

Para Borba (1996, p. 13), a estrutura da oração é composta por três elementos básicos: sujeito, predicado e complemento, que têm significações relacionando forma e conteúdo. O predicado é, para o autor, o núcleo informativo da comunicação, o qual revela os propósitos enunciativos do falante. O conteúdo por ele expresso pode ser definido como propriedade de um objeto ou a relação entre dois ou mais objetos. O sujeito, no que tange ao conteúdo, é o ponto de referência do predicado, localização ou suporte. Ele “não faz parte da estrutura interna do sintagma verbal”, (1996, p. 13) é um argumento em posição exterior ao raio de projeção do predicado.

O complemento, por sua vez, é elemento que faz parte do sintagma verbal, é realizado dentro da projeção do predicativo e completa a oração do ponto de vista semântico.

As relações do sujeito com o predicado e com o complemento são de seleção, pois sujeito implica predicado e complemento implica predicado, mas o contrário não ocorre.

O predicado é o centro da oração; ao identificá-lo, é preciso observar o número de casas vazias que há dentro do predicado. A essas casas vazias, o autor chama de *argumento*. “O predicado é função e os termos que dele dependem são suas variáveis” (1996, p. 14). O autor corrobora a ideia de que sintaxe e semântica não se separam, estão inter-relacionadas na análise da oração.

Uma justificativa para privilegiarmos a teoria da valência é o fato de ela procurar “detectar relações de dependência entre categorias (básicas) que (co)ocorrem num contexto” (1996, p.16). Novamente, vemos a importância de se analisar o contexto.

O autor afirma que numa gramática de valências o verbo é tomado como núcleo da oração e há uma preocupação em demonstrar como outros termos se organizam em torno dele, por meio de relações de dependência.

Uma observação interessante sobre a gramática de valência é o fato de analisar os itens lexicais da língua, diferenciando aqueles que têm valor absoluto daqueles com valor relativo, o que distingue, por exemplo, as palavras “pedra” e “tamanduá”, cujos significados são autossuficientes; das palavras “sogra” e “obediência”, que precisam se ligar a outras para um significado pleno. A palavra “sogra” implica uma complementação, um lugar “de alguém”, portanto, é semanticamente incompleta, pois contém uma casa vazia que precisa ser preenchida por outro elemento.

Ao chamar de valência o número de casas vazias, o autor afirma que palavras como “tamanduá” têm valência zero, contudo palavras como “sogra”, valência um; para resumir, há palavras as quais chama de *avalentes*, por não exigirem argumentos e palavras com valência um, dois, etc, com base no número de argumentos solicitados.

Os termos usados na teoria são subdivididos em três níveis: a) *argumento*, a casa vazia e o *predicado*, o núcleo oracional, os quais geram a fórmula $P(A)$, compondo o primeiro nível; b) *nome*, *verbo*, *adjetivo* e *advérbio* compõem o segundo nível, mais concreto e preenchem o núcleo do predicado e dos argumentos; c) *actantes*, os itens lexicais que preenchem os argumentos e podem funcionar como sujeito ou como complemento, esses compõem o terceiro nível, o da realização efetiva.

Os termos que participam da oração, mas não fazem parte do esquema predicado e argumentos, são chamados de *participantes*, os quais podem funcionar como *especificadores*, os que indicam ou explicam um conceito nominal, como *adjuntos*, “que acrescentam ou reforçam traços relacionados com os núcleos nominais” (1996, p. 22) e como *circunstantes*

que indicam as circunstâncias ou condições na relação sintagma nominal e sintagma verbal. Enquanto os argumentos são necessários à composição da oração, os participantes, não; apenas trazem informações relacionadas à identificação e à localização na oração.

Numa gramática de valências, o verbo é o ponto de partida da análise para em seguida se observarem os constituintes da oração, de cima para baixo, a classificação nessa gramática é funcional, considerando as possibilidades de realizações morfológicas em cada função sintática examinada (1996, p. 24).

A gramática de valências também se preocupa em descrever as relações sintático-semânticas desempenhadas pelos itens léxicos, em outras palavras, os papéis temáticos que seriam os valores expressos pelos itens léxicos. O autor chama essa parte do estudo de *sistema* ou *gramática de casos* (1996, p. 29).

Os valores semânticos expressos pelos termos darão nomes a cada caso, os quais podem ser *agentivo*: quando se faz, age; *experimentador*, quando se experimenta; *locativo*, quando se localiza; todos eles em relação a outra estrutura, não são valores típicos de um item léxico, mas de seu comportamento com outra estrutura na oração.

Além dos citados, todas essas possibilidades de valores semânticos, o autor corrobora sua afirmação de que a face semântica da língua seja indispensável na gramática de valências, constituindo um contínuo de análise com a sintaxe em que uma depende da outra. Novamente, confirmamos que não é possível uma análise exclusivamente sintática na parte de predicação verbal. Borba ressalta esse posicionamento: “num primeiro passo, determina-se a valência dos itens e, em seguida, as relações básicas, especificando-se a natureza dos papéis conceitualmente inerentes ao núcleo predicativo” (1996, p. 33).

Acreditamos que numa análise em sala de aula, o caminho descrito por Borba (1996, p. 33) seja o mais eficiente numa proposta que tenha como primeira tarefa analisar as funções que o verbo contextualizado solicita ou que estão presentes sem serem exigidas e observar o porquê as solicita, quais valores tais funções expressam na oração, sem uma grande preocupação com a nomenclatura.

Não há nesse trabalho o intuito de expor pormenorizadamente a teoria das valências, porém explicá-la de forma genérica traçando pontes entre essa teoria e os objetivos e desafios da pesquisa. Alguns pontos cabem ressaltar, como a distinção das valências em tipos: *valência quantitativa*, *valência sintática* e *valência semântica*.

A valência quantitativa vai dizer que o verbo em português pode ter de zero a quatro argumentos, os de valência zero são os verbos impessoais, que compõem um predicado o qual forma a oração sozinho, tal predicado pode-se realizar apenas com um verbo ou centrar-se

num nome abstrato ou adjetivo. Do ponto de vista semântico, são os verbos que expressam fenômenos meteorológicos (trovejar, nevar, fazer calor) ou de estado físico (estar quente, estar frio) (1996, p. 46).

Os verbos de valência um são os que solicitam apenas um argumento. Do ponto de vista semântico, podem expressar muitas ideias, tais como atividade fisiológica (tossir, respirar, urinar), atividades dos seres (comer, beber, andar), processos que se passam com os seres (sonhar, dormir, devanear), movimento dos seres (ajoelhar-se, agachar-se), etc (1996, p. 46). Os de valência dois exigem dois argumentos, na perspectiva semântica são bem diversos, podendo indicar movimento direcional (ir, vir, descer, chegar); indicar apreciação (gostar, apreciar); percepção (ver ouvir, sentir); afetividade (amar, namorar, odiar). Os de valência três solicitam três argumentos e expressam ideias de atribuição (dar, doar, emprestar); de declaração (dizer, afirmar, contar); de união (unir, atar, combinar), etc. E os de valência quatro exigem quatro argumentos e expressam ideias como a de transferência de localização (transferir, passar) e de transposição (traduzir, verter, transpor) (1996, p. 47).

Como é possível observar, a quantidade de argumentos solicitados se relaciona diretamente com a noção semântica expressa pelo verbo, por isso uma análise completa da predicação verbal precisa contemplar a semântica.

Borba corrobora essa afirmação e ainda traz uma questão importante sobre a descrição desses subtipos, quando declara:

O exame dos verbos que circulam na língua revela que há vinculação entre a natureza semântica do verbo e o número de argumentos que ela exige, mas a variedade das subclasses possíveis e a possibilidade de itens idiossincráticos fazem diminuir (muito) o interesse descritivo do levantamento desses subgrupos semânticos (1996, p. 47).

A valência sintática vai apresentar as classes que preencherão os argumentos, geralmente nomes, alguns advérbios e orações. Os argumentos indicados por nome ou oração podem ser introduzidos por preposição ou não. A preposição não aparece, quando o verbo só tem um argumento, pois este está fora do sintagma verbal. Se o verbo tiver dois argumentos, um deles estará dentro do sintagma verbal, com preposição ou não. Se o verbo tiver três argumentos, dois deles estarão dentro do sintagma verbal e pelo menos um terá de ser introduzido por preposição. Se o verbo tiver quatro argumentos, três deles estarão dentro do sintagma verbal e pelo menos dois introduzidos por preposição.

A valência semântica vai tratar das propriedades semânticas dos verbos, segundo o autor: “as propriedades semânticas do verbo implicam na medida em que permitem estabelecer regras de seleção” (1996, p. 51). O autor diz que há uma série de expedientes que

controla o modo como as orações se realizam: *alçamento*, *rebaixamento*, *apagamento*, *truncamento*, *transposição*, *dissimilação ou diferenciação*, *coordenação* e *condensação*.

Cada um desses processos justifica mudança que pode ocorrer na oração e mudar a predicação verbal como, por exemplo, um objeto passar a sujeito com a mudança de voz verbal: “Os alunos agrediram Lucas” X “Lucas foi agredido pelos alunos”, um exemplo de alçamento.

O *alçamento* é o processo pelo qual um constituinte de função mais baixa passa para uma função mais alta, tendo em vista que hierarquicamente a função primeira é o sujeito, a segunda são os complementos e a terceira outros constituintes como adnominais, circunstanciais e instrumentais. Outro exemplo é: “Certos médicos operam *com bisturi elétrico*” X “*Bisturis elétricos* operam melhor e mais rápido” (1996, p. 53).

O *rebaixamento* é o processo contrário: uma função superior passa a uma função inferior. Exemplo: “A *água* pinga da torneira” X “A torneira pinga *água*.” (1996, p. 53)

O *apagamento* acontece quando é possível recuperar uma informação que, por isso, se omite, como ocorre na frase: “A cal virgem alvejava as paredes da ermida”, em que se omite quem usou a cal virgem uma vez que é possível pressupor que alguém o tenha feito. Isso também ocorre com complementos muito facilmente identificáveis, que, portanto, podem ser omitidos sem prejuízo na informatividade da frase, como em: “Mozart compunha desde criança”, em que fica claro que o complemento do verbo “compor” só pode ser, pelo contexto, músicas.

Borba (1996, p. 54), porém, ressalva: “O apagamento não depende somente de condições contextuais e situacionais, mas também da própria natureza sintática e semântica do componente a ser suprimido”. Além dessa ressalva, o autor diferencia o processo de apagamento de alguns verbos cuja ausência de seu complemento não afeta a interpretação por serem muito específicos; a esse caso, ele chama de “não expressão de especificador” e inclui os verbos: “comer”, “beber”, “ouvir”, “cantar”, “respirar” e “dançar” (1996, p. 55).

Por mais que o autor os diferencie, o apagamento ocorre nos dois contextos, visto que de uma forma ou de outra é possível identificar seus complementos, o que nos leva a enquadrá-los no mesmo grupo.

O *truncamento* ocorre quando há uma supressão de elementos da frase, restando apenas os elementos essenciais do ponto de vista semântico, como se observa no exemplo em duas versões, uma estendida e outra após processo de truncamento: “Dirce ousou externar uma opinião contrária” X “Dirce ousou uma opinião contrária” (1996, p. 56). O verbo

“ousar”, segundo o autor, solicita uma predicação secundária que se constrói com complemento oracional, que no segundo caso foi suprimida.

A *transposição* ocorre quando há mudança de traços presentes num *actante* exigido na composição *verbo + actante.*, como por exemplo na frase: “Há jornais que mentem muito”, em que há uma transposição chamada de *humanização* uma vez que o verbo “mentir” solicita um actante humano e o actante “jornal” passa a ter essa característica.

A *dissimulação* ocorre quando verbo e complemento apresentam o mesmo radical. Exemplo: “Beber uma bebida”. Há nesses casos, segundo Borba, uma tendência de substituir o verbo por outro diferente do ponto de vista mórfico e neutro do ponto de vista sintático, como ocorre na mudança de “Beber uma bebida” para “Tomar uma bebida”. (1996, p. 56).

A *coordenação* e a *condensação* ocorrem com verbos que apresentam pelo menos dois argumentos da mesma classe, em que a ordem não importa. Nesses casos, eles podem se coordenar ou se condensar numa forma que exprima pluralidade: “Toni divorciou de Leia em maio” a qual pode se coordenar: “Toni e Leia divorciaram em maio” e se condensar: “Meus primos divorciaram” (1997, p. 57).

Borba (1996, p. 57) divide os verbos em quatro classes sintático-semânticas: verbos *de ação*, *de processo*, *de ação-processo* e *de estado*. Os verbos *de ação* são os que exprimem um “fazer” realizado pelo sujeito, como “O pássaro voa”. Segundo o autor, todo verbo de ação deve ter pelo menos um argumento; se dois, porém o segundo será um complemento, que não experimenta mudança nem de estado físico ou moral, de condição e de posicionamento no tempo e no espaço. Esse verbo de ação poderá se realizar com especificadores, sobre os quais, o autor faz uma diferenciação. No caso da frase: “Não se deve bater *em criança*” (1996, p. 58), o termo em destaque é um complemento, por fazer parte da valência do verbo, mas em: “A viúva chorava *lágrimas de sangue*” (p. 58), os constituintes destacados não fazem parte da valência do verbo, por isso, não são complementos, mas especificadores.

Os verbos *de processo* vão indicar um evento ou uma sucessão de eventos, capazes de afetar um sujeito paciente ou experimentador, fato que acontece com o sujeito ou que ele “experimenta”, como nos exemplos: “A chuva parou” e “Ana sente frio” (p. 58). Há ainda a possibilidade de o sujeito afetado ser um beneficiário, caso em que o verbo terá mais de um argumento, como em: “Rosa ganhou uma rosa” (p. 58).

Esses verbos pedem um argumento, obrigatoriamente, mas a depender da valência, podem admitir dois ou três. Eles também aceitam especificadores. Os predicados de processo podem se concentrar num sintagma nominal, introduzidos nesse caso por um verbo suporte *processivo* (ficar, tornar-se, virar), como no exemplo: “Lina ficou triste” (p. 59). Ainda

admitem a possibilidade de virem sob forma pronominal, a qual pode expressar *processividade*, como em: “Marta sente-se feliz” (p. 59).

Os verbos *de ação-processo* indicam uma ação praticada por um sujeito agente ou causada por um sujeito causativo que vão afetar o complemento. Esse complemento sofrerá uma mudança de estado, de condição, de posição ou ainda passará a existir. Chamam-se os primeiros casos de complementos afetados e o último de efetuado. Exemplos: “José quebrou o pires” e “José escreveu um romance” (p. 59). Esses verbos apresentam dois argumentos: um *agente/causativo* e um *afetado/efetuado*.

Os verbos *de estado* indicam condição, estado ou situação localizada no sujeito que pode ser suporte dessa propriedade, experimentador ou beneficiário. Tais verbos têm ao menos um argumento, o qual o autor chama de inativo, por não ser *agentivo*, nem *causativo*, nem *paciente* como nos exemplos: “Mário permaneceu em silêncio” e “Fernando tem três filhos” (p. 60). Os verbos de estado que ligam o núcleo do predicado (predicativo) a um sujeito são também chamados de *copulativos*, como nos exemplos: “Léo está triste” e “Léo parece inquieto”.

O autor ainda observa que, além de critérios semânticos que distinguem essas quatro classes, existem critérios sintáticos peculiares a cada classe como a forma pronominal, a suscetibilidade à modalização imperativa e a compatibilidade com o instrumental. “A forma pronominal é facultativa para verbos de ação, de processo ou estado, mas não se aplica aos verbos de ação-processo.” Exemplos: “Ada sentou-se na mesa”; “De repente, a porta abriu-se”; “Eda sente-se feliz” (1996, p. 61).

A modalização imperativa, por sua vez, só é aplicável a sujeito agente, ou seja, com verbos de ação ou ação-processo, porém não é possível com verbos de processo ou estado, o que faz o primeiro exemplo possível e o segundo improdutivo no português: “Desça daí, menino” e “Caia daí, menino” (p. 62).

A compatibilidade com o instrumental ocorre com verbos de ação ou de ação-processo, porém esse instrumental só passa a sujeito, quando o verbo é de ação-processo, como é possível ver nos exemplos: “Gina lava roupa com Omo” que pode se tornar “Omo lava melhor sua roupa”, o que não é possível com “Sônia come peixe com garfo de prata” ao se tornar “Um garfo de prata come o peixe”, já que o verbo é de ação.

O autor, entretanto, alerta que enquanto alguns verbos pertencem a classes únicas como os que expressam vozes de animais e atividades fisiológicas ou físicas dos seres – ambos de ação – outros podem ter uma classificação dupla ocasionada, por exemplo, pelo paralelismo entre verbos de ação-processo e de processo, como nos exemplos: “O rapaz

acelerou o carro” X “O carro acelerou”; “Léo engorda porcos” X “Os porcos engordam no chiqueiro” (p. 63).

Para uma descrição completa dos verbos, o autor sugere levantar *áreas temáticas* para traçar características comuns dentro de cada área e perceber equivalências parciais porque, para ele, totais são raras.

O autor também propõe tipologias oracionais e matrizes valenciais às quais não iremos nos deter, entretanto, algumas observações sobre o que o autor chama de “Problemas residuais” cabem: a valência verbal refere-se de forma específica aos verbos *plenos*, aqueles que do ponto de vista sintático são o núcleo do sintagma verbal e do ponto de vista semântico têm significação lexical, contudo, para um estudo mais amplo dos verbos é preciso considerar aqueles os quais Borba (1996, p. 75) chama de *funcionais*, *modais* e *substitutos*, pois a funcionalidade se origina das relações estabelecidas dentro do sintagma verbal. A modalidade alcança relações intra-oracionais, devido aos vínculos estabelecidos por elementos na produção dos enunciados e a substituição, no âmbito das relações anafóricas e catafóricas interfrasais.

Para ele, um verbo é funcional quando se vincula a outro, que é o núcleo do predicado e por isso se posiciona de forma periférica no sintagma verbal. Nesse grupo, estão os *verbos auxiliares* e os *verbos-suporte*. O autor traz a discussão sobre verbos auxiliares, mas os define de forma geral como aqueles que expressam as categorias de tempo, voz e aspecto, cabendo aos verbos principais indicar a predicação.

Os *verbos-suporte ou verbalizadores* são aqueles que constituem sintagmas verbais complexos, os quais introduzem predicados nominais, que têm como núcleo um nome ou um adjetivo. Em Borba, o *verbo-suporte* é visto de forma mais generalizada, diferentemente de Neves (2011), que o enxerga de forma mais restritiva não incluindo, por exemplo, expressões cristalizadas nas quais o verbo tem sentido esvaziado, como por exemplo: “fazer parte” ou “fazer questão”, também considera que o verbo-suporte vai solicitar complementos compostos por sintagma nominal não referencial, em geral, um substantivo sem determinante, como “*Já fizemos uso dessa mascara no supermercado*”, como veremos adiante. Os *verbos-suporte* não trazem de forma evidente uma significação léxica e são chamados de *verbalizadores* por realçarem a função predicativa do nome ou do adjetivo os quais introduzem e são chamados de verbos-suporte, por indicarem as categorias verbais de tempo, modo, número e pessoa. Exemplos: “Ter medo”; “Abrir falência”; “Ficar triste”, etc (p. 78).

O autor ainda cita outras funções dos verbos auxiliares e dos verbos-suporte que não serão minuciosamente descritas sob pena de fugir do objetivo principal do trabalho. A

gramática de valências de Borba (1996) traz inúmeras contribuições para o estudo da predicação, especialmente, por apresentar um modelo de análise interessante ao ensino básico, desde que bem aproveitado e adaptado às condições dessa fase de ensino.

1.7 Na *Gramática de usos do português*, de Maria Helena de Moura Neves

Maria Helena de Moura Neves (2011), cuja obra tem sua primeira edição em 2002, apresenta descrição vasta e bastante elucidativa acerca da classe dos verbos, fazendo análises que abrigam os critérios semânticos, morfológicos, sintáticos e até estilísticos, levando em consideração também o discurso, ao mostrar os critérios num contínuo, o qual revela sua interdependência.

A ampla descrição engloba muitos usos verbais e diferenciadas construções sem se preocupar primeiramente com nomenclatura, mas com a explanação de cada construção. Vale-se também da teoria das valências, ao falar de casas vazias dos verbos.

A primeira declaração feita por Neves (2011, p. 25) é a de que os verbos “constituem os predicados das orações” e que “os predicados designam as propriedades ou relações que estão na base das predicções”

Ao afirmá-lo, Neves também menciona o termo “argumentos” para se referir aos participantes da relação predicativa, o que mostra sua referência à teoria das valências. Declara que para a formação de uma oração, é necessário, sobretudo, um predicado que é representado por um verbo ou por um adjetivo, quando o verbo é de ligação. O predicado caracteriza-se pela forma lexical, categoria, número, função semântica e restrições de seleção, o que leva a autora afirmar que ele apresenta características sintáticas e semânticas. Os únicos verbos que não constituem predicados são os que indicam modalização, aspecto e os que ajudam a indicar o tempo e a voz. (2011, p. 25).

A autora faz distinções entre os verbos que constituem predicados, subclassificando-os a partir de três critérios: semântico, de integração de componentes e de transitividade. Do ponto de vista semântico, afirma que há três principais predicados verbais: dois dinâmicos e um não dinâmico: os dinâmicos são os que expressam ações/atividades ou processos e os não dinâmicos são os que expressam estado.

Os verbos de ação/atividade são acompanhados por um participante agente ou causativo que pode apresentar outro participante afetado ou não, como se pode ver nos

exemplos adaptados de Neves (2011, p. 26) “Claudio *bateu* os sapatos para tirar a sujeira” e “Luiza *cantou* na última festa de família”. Os verbos de processo indicam o que acontece e relacionam um nome e um estado, o nome é paciente do verbo: “A flor *renasceu* no jardim”. Os verbos de estado (não dinâmicos) se apresentam com um sintagma nominal, na função do sujeito: “O homem *permaneceu* calado”.

Neves (2011, p. 26) alerta para orações com verbos sem a presença de um sintagma nominal, orações com apenas predicado sem agente ou paciente, geralmente expressando processo ou estado em ambiente sem referências particulares. Tais orações assemelham-se ao que a gramática tradicional chama de orações com sujeito inexistente e verbos impessoais: “Está frio hoje!”

No tocante à integração de componentes, as predicções se dividem a partir dos critérios de dinamismo e controle; as predicções dinâmicas se subdividem nas que há controle e nas que não há, as primeiras exprimem ações e novamente se subdividem em télicas e não télicas, ações finalizadas e não finalizadas, respectivamente, como nos exemplos: “Patrícia *pegou* a sacola no mercado” e “Patrícia *olhava* a sacola no mercado”.

As dinâmicas sem controle indicam processos e também se subdividem em télicas e não télicas, como nos exemplos respectivos: “A parede *desmoronou* naquela noite”, “*Enxergou* a luz no túnel”. As não dinâmicas só se subdividem nas com controle e sem controle, como nos exemplos adaptados de Neves (2011, p. 27), respectivamente: “Jonas *está* ao lado de seu filho” e “A pele de Marisa *descascava* aos poucos”.

A parte de maior interesse para este trabalho é a subclassificação de acordo com a transitividade relacionada à valência verbal, explicada pela autora como a capacidade dos verbos de abrirem casa para preenchimento por termos: sujeito e complementos, chamados na teoria de argumentos. Divide os verbos em grupos conforme a transitividade: os verbos cujo objeto sofre mudança de estado (considerados os transitivos prototípicos pela autora); os verbos cujo objeto não sofre mudança de estado; os verbos que possuem um complemento não preposicionado; os verbos que têm complementos oracionais e os verbos-suporte.

Os verbos cujo objeto sofre mudança de estado são aqueles que apresentam um sujeito agente ou causativo e um objeto paciente da mudança, que é o afetado, nesses casos, o objeto é direto, não preposicionado. Novamente, a autora faz uma subdivisão desses verbos com base na ideia por ele expressa, nos exemplos adaptados:

- a) criação do objeto: “Julia *fez* uma pizza caseira”
- b) destruição do objeto: “Os empreiteiros *demoliram* o prédio abandonado”
- c) alteração física do objeto: “Luana *rachou* os pratos na hora da lavagem”

- d) mudança na localização do objeto: “Juca *pôs* os móveis no galpão”
- e) mudança provocada por um instrumento que está implicado no próprio verbo: “Elisa *martelou* seu dedo sem querer”
- f) mudança superficial no objeto: “Todos os filhos *limparam* a casa”
- g) mudança interna no objeto: “Claudio *temperou* o frango para o almoço”

A autora alerta para o fato de que existem verbos que já explicitam como a mudança é executada: “Letícia *esmigalhava* os restos da obra”, a ideia de quebrar completamente já está no próprio verbo.

O segundo grupo descrito por Neves (2011, p. 29) é o dos verbos cujo objeto não sofre mudança física, não é paciente afetado: podem vir com complementos não preposicionados: “Todos *aplaudiram* sua forma de agir” e podem vir acompanhados de complementos com preposição indicando ideias diversas como: de lugar, em que o sujeito se localiza em algum local ou se desloca para ele tendo como referência o complemento: “Minha mãe *está* em casa”; de direção, quando o objeto indica a meta ou a fonte: “Lucas *olhava* para o horizonte”; essa meta ou fonte pode-se referir a uma atividade mental como corre em “Lucas *pensava* nos seus problemas”; associativo, quando o verbo indica uma ação recíproca e o objeto pode apresentar-se como meta ou associado: “Tamires *conversou* com seu irmão”. A autora ressalta que, como a reciprocidade gera simetria, os dois participantes (sujeito e objeto) podem coordenar ou se condensar: “O *índio da primeira tribo* e o *índio da segunda* lutavam por aquelas terras férteis” (coordenação) e “Os *índios* lutavam por aquelas terras férteis” (condensação); o que também é explicado por Borba (1996, p. 57), quando este retrata a gramática de valências; esse é mais um ponto de encontro entre as obras, visto que os verbos em Borba são categorizados do ponto de vista sintático-semântico de forma semelhante em verbos de ação, de processo e de estado, o único grupo distinto é o de ação-processo considerado apenas por Borba.

O terceiro grupo é o de verbos que possuem um complemento não preposicionado (objeto direto) e um complemento preposicionado. Nesses casos, o sujeito geralmente é agente, o objeto direto, em geral, é um paciente afetado e o complemento preposicionado pode ser de lugar, beneficiário ou instrumental, como exemplos, respectivamente, temos (usando os verbos sugeridos pela autora): “*Ponho* minha garrafa na mesa”, “*Deu* comida ao cachorro” e “*Você encheu* a bola de ar?”

O quarto grupo é o dos verbos com complementos oracionais e, no grupo, encontram-se verbos de modalidade, de cognição, de manipulação e de elocução, com relação à atitude do falante na situação discursiva dividem-se ainda em factivos e implicativos, os primeiros

englobam os verbos de modalidade, de manipulação e alguns de elocução, os últimos englobam os de cognição e alguns de elocução.

Os verbos factivos implicam por parte do falante a pressuposição de que “o fato expresso na oração completiva é verdadeiro” (2011, p. 32). Os participantes presentes na oração indicam um fato afirmado independentemente se o verbo da oração principal esteja afirmando ou negando. São exemplos de predicados factivos:

- a) do tipo epistêmico: “saber”, “compreender”, “descobrir”, “ignorar”, “lembrar-se”, “perceber”, “notar”, “observar”, “aperceber-se”, “recordar-se”, além de expressões como “dar-se conta”, “ter em mente”, “levar em conta”, etc.
- b) do tipo de atitude sentimental: “admirar(-se)”, “lamentar-se”, “deplorar”, “maravilhar-se”, “arrepender-se”, “magoar-se”, “ressentir-se”, sendo que “deplorar” e “lamentar” também podem se comportar como de elocução mantendo a ideia de atitude sentimental.
- c) do tipo declarativo (de elocução): “gabar-se”, “desculpar-se”.
- d) do tipo avaliativo: “relevar”, “estranhar”, “importar” e construções como “ser significativo”, “ser trágico”, “ser relevante”, “ser estranho”, “ser importante”.

Os verbos factivos aceitam as seguintes construções adaptadas de Neves (2011, p. 32):

- a) com oração completiva iniciada pela conjunção integrante “que”, com sujeito correferencial: “Sei que faço a minha parte”; e com sujeito não correferencial: “Eu sei que Lucas não fez o certo”
- b) com oração completiva com verbo no infinitivo, com sujeito da oração principal correspondente ao da completiva: “Eu não ignorava ter de me tratar urgentemente”, com sujeitos não correspondentes: “Desculpem por não ter feito isso antes”.
- c) Com complemento representado por uma nominalização da oração completiva: “Nós estranhamos sua incompreensão dos fatos” (que não tenham compreendido os fatos).
- d) Com truncamento da oração completiva, reduzida a termos da predicação: “Julia ignora o motivo da solicitação” (qual é o motivo da solicitação).
- e) Verbos como “saber” e “descobrir” aceitam construção em que a oração completiva se torna sujeito acusativo, representado por pronome oblíquo átono, seguida de um predicativo do sujeito ou de um locativo: “Jerônimo o descobriu totalmente desesperado” e “Paula o sabia descrente daquelas ideias”.

Os verbos implicativos exprimem a ideia de condição necessária e suficiente que determina se o que é descrito na oração completiva ocorre ou não. Podem ser afirmativos ou negativos.

Os verbos implicativos afirmativos são: “conseguir”, “chegar a”, “lembrar”, “lembrar-se de”, “preocupar”, “preocupar-se com”, “inquietar-se com”, “ter a desgraça de”, “aproveitar a ocasião de”, “dar-se o trabalho”, “ocorrer”, “advir”, entre outros. A autora ressalva que os verbos implicativos afirmativos se comportam como factivos: “O pai conseguiu que os filhos fizessem o dever de casa” (2011, p. 35).

Os verbos implicativos negativos se apresentam em construção negativa como: “não conseguir”, “não chegar a”, “não lembrar-se de (sic)”, “não preocupar-se com (sic)”, “não inquietar-se com (sic)”.

Há ainda verbos implicativos negativos que não precisam vir acompanhados da negação: “esquecer-se de”, “recusar-se a”, “evitar”, “abster-se”, “deixar de”, exemplos adaptados: “Lucas deixou de ser professor” e “Lara esqueceu-se de deixar comida para o pai”. Nesses casos, o complemento é não factual.

Os verbos implicativos afirmativos bem como os verbos implicativos negativos e os verbos factuais citados anteriormente aceitam construções: com oração completiva iniciada pela conjunção integrante “que”; com oração completiva com verbo no infinitivo; com complemento representado por uma nominalização da oração completiva; com truncamento da oração completiva, reduzida a um dos termos da predicação (com verbos como “conseguir” e “preocupar”) nos predicados implicativos afirmativos e reduzida a um dos argumentos nos predicados implicativos negativos (com verbos como “abster-se de”, “evitar”, “esquecer-se de”, “recusar”).

Há particularidades de construção com verbos como “conseguir” e “lembrar (-se)” dos afirmativos e “esquecer” e “evitar” dos negativos, cujo detalhamento se evitará por motivos de síntese.

São mencionados ainda os verbos causativos, semelhantes aos implicativos, indicam uma condição suficiente, porém não necessária e suficiente simultaneamente; também são chamados de verbos “se”.

São causativos afirmativos verbos tais quais “fazer”, “causar”, “forçar”, “provocar”, “assegurar”, “provar”, “mostrar”, “cuidar”, “implicar”, “significar”, entre outros semelhantes. Quando esses predicados estão na oração principal em enunciados afirmativos, o complemento é implicado como fato: “Julia *cuidou* que seu cachorro chegasse bem à casa”. Quando esses predicados se encontram em enunciados negativos, o complemento apresenta-se neutro: “Sua aprovação *não significa* que os problemas estejam resolvidos”.

Os verbos causativos também admitem as construções citadas: com a oração completiva iniciada pela conjunção integrante “que”; com a oração completiva com verbo no

infinitivo, situação em que pode ocorrer uma transposição/mudança do sujeito da oração completiva infinitiva para a oração principal. No caso, o complemento da oração principal é correferencial ao sujeito da oração completiva como no exemplo: *Aquele problema nos levou a acreditar em uma única pessoa do gabinete*; com complemento representado por nominalização da oração completiva; com truncamento da oração completiva, reduzida a um de seus argumentos, o que ocorre com verbos “assegurar” e com verbo “forçar”, as quais não serão pormenorizadas.

Os causativos negativos são verbos como “impedir”, “proibir”, “dissuadir”, “desencorajar”. Quando esses predicados estão num enunciado afirmativo, o complemento apresenta-se não factual: “Lucas falou com sua irmã e tentou *impedi-la* de sair”. Quando em enunciados negativos, o complemento fica neutro: “Sua atitude *não impediu* que ele fosse embora”.

Também admitem construções com orações completivas: introduzidas por conjunção integrante “que”; com verbo no infinitivo; com complemento representado por nominalização da oração completiva; com truncamento da oração completiva, reduzida a um de seus argumentos (o que ocorre com alguns causativos como impedir e proibir); com transposição do sujeito da oração completiva infinitiva para oração principal como objeto direto do verbo causativo negativo, agora com dois complementos: um objeto direto nominal e um complemento preposicionado oracional: “Lara me *impedira* de viajar”.

Há especificidades com os verbos “proibir”, “impedir” e “dissuadir” não pormenorizadas neste trabalho.

Neves (2011, p. 46) também menciona os verbos que expressam uma condição necessária, porém não suficiente, aos quais chama de verbos “somente se”.

Esses também se dividem em afirmativos e negativos, os afirmativos são verbos como “poder”, “ter tempo de”, “ter paciência de”, “ter coragem de”, “ter (a) oportunidade de”. Quando esses predicados estão num enunciado afirmativo, o complemento é uma oração infinitiva: “Saberemos em breve o que *poderemos* ter”. Quando o enunciado é negativo, o complemento não exprime um fato: “*Não podemos* escolher outra pessoa” (=não escolheremos), os negativos são verbos como “hesitar”. Quando esse tipo de predicado está num enunciado afirmativo, o complemento é neutro: “*Hesitamos* em tomar essa atitude”. Quando esse tipo de predicado está num enunciado negativo, o complemento expressa um fato: Julia não hesitou em visitar seus pais (= visitou).

Ainda dentro de grupo de verbos com complementos oracionais, há os chamados verbos de elocução, os que introduzem discurso, direto ou indireto.

Neves (2011, p. 27) enfatiza que, no discurso direto, o falante se responsabiliza menos pelo conteúdo da oração completiva, já que é uma citação direta, as expressões correferenciais e dêiticas estão a cargo da própria oração: “Lucas disse: –Agora estou com vocês aqui”. Já no discurso indireto, a responsabilidade do falante é maior, pois parafraseia o discurso alheio, precisa no caso controle da correferência dos pronomes e dos advérbios dêiticos, como no exemplo: “Lucas disse que naquela hora estava com eles lá”.

Os verbos de elocução se dividem em verbos de dizer (os de elocução propriamente ditos) e os verbos introdutores de discurso, mas não indicadores de atos de fala.

Os verbos de dizer são “falar”, “dizer”, “gritar”, “berrar”, “exclamar”, “sussurrar”, “cochichar”, “retrucar”, “repetir”, “completar”, “emendar”, “arrematar”, “tornar”, etc, em que os dois primeiros são considerados neutros e os demais trazem informações sobre o modo de realização do enunciado e sobre a cronologia discursiva, caso dos seis últimos.

A autora também menciona os verbos que caracterizam o dizer: “queixar-se”, “comentar”, “confidenciar”, “observar”, “protestar”, “explicar”, “avisar”, “informar”, “responder”, “sugerir”, etc.

Os verbos introdutores de discurso podem instrumentalizar o que se diz: “acalmar”, “ameaçar”, “consolar”, “desiludir”, “garantir”, verbos os quais vêm acompanhados de instrumentos; podem circunstanciar o que se diz: “rir”, “chorar”, “espantar-se”, “suspirar”, etc, verbos os quais exprimem ações ou processos que se realizam no mesmo tempo que o dizer.

A autora apresenta uma vasta lista contendo os tipos de complemento introduzidos por verbos de elocução. Como a lista é muito grande, não será aqui contemplada por motivo de concisão.

Além do grupo dos verbos com complementos oracionais, Neves (2011, p. 53) explana sobre os verbos-suporte, definindo-os como “verbos de significado global, geralmente, correspondente ao que tem um outro verbo da língua”. Fazem parte desse grupo verbos como “dar”, “fazer”, “levar”, etc, os quais formam com seu complemento expressões tais como: “dar um grito”, “dar um beijo”, “dar um riso”, “fazer aceno”, entre outras.

Considera que algumas construções com verbos de significado esvaziado somado a um objeto não são construções de verbo-suporte por serem expressões cristalizadas, como se exemplifica em “fazer parte”, “fazer ideia”, “fazer questão”, “fazer sucesso” e “fazer gosto”.

Há também verbos que ora se comportam como verbos-suporte, ora guardam sua individualidade semântica, como é possível ver em: “Julia não podia ter filhos”, que significa gerar filhos.

Neves (2011, p. 54) mostra que as construções com verbo-suporte são formadas por um verbo com funcionamento morfológico e sintático no predicado e um sintagma nominal que exprime o sentido do todo, ao se juntar ao verbo, e determina os papéis temáticos da predicação.

Os verbos-suporte vão selecionar um complemento composto por um sintagma nominal não referencial, tipicamente um substantivo sem determinante: “Já *fizemos uso* dessa máscara no supermercado”. Os verbos-suporte abrigam verbos de ação, de processo e de estado.

O uso de verbos-suporte pode ter motivação estilística: pode permitir maior versatilidade sintática, possibilitando adjetivação do substantivo do complemento, para qualificá-lo: “Marcos deu um sorriso triste e conformado”, para classificá-lo, permitindo a indicação de posse reflexiva, quando há entre o nome do complemento e o nome do sujeito uma relação correferencial: “Julia vai ter sua festinha”, permitindo fazer uma quantificação do nome do complemento: “O novo chefe dá mais valor às minhas atitudes”; possibilitando fazer uma restrição do nome, por meio da colocação de uma oração adjetiva: “Juca deu risadas que deixaram todos constrangidos”, permitindo que se possa omitir termos, reduzindo a valência do predicado, ao omitir um complemento do nome e não do verbo: “Aqueles homens deram proteção sem usar a força”. Se o verbo “proteger” fosse usado, haveria mais chances de haver o complemento ao verbo.

Também permite maior adequação comunicativa por poder obter maior adequação ao registro como a fala coloquial: “Aquele homem levou uma surra da polícia”, por poder adequar-se a um jargão técnico ao se usar uma construção com verbo-suporte pertencente à área: “O homem não fez o acabamento do piso conforme acordado aqui na empresa”; por gerar efeitos pragmáticos utilizando-se do significado especial do nome complemento: “Marisa deu apertões em seu namorado”; por atingir eficiência comunicativa com verbos-suporte que sugerem gestos, movimentos, atitudes, intenções, etc: “Marisa deu um grito ensurdecedor”.

A autora (2011, p. 58) ressalva que construções como “soltar um grito”, “abrir um riso” ou “dar risada” são mais expressivas que suas correspondentes “gritar” e “rir”.

O fato de Neves mencionar a motivação estilística corrobora a visão desse trabalho de que a sintaxe verbal não é um fato rígido na língua, mas flexível, que se pode adequar às necessidades discursivas bem como a outros fenômenos linguísticos. Desse modo, ensinar as possibilidades predicativas com o suporte do texto se mostra muito mais produtivo, uma vez que o aluno pode verificar as inúmeras possibilidades de “manuseio” dos verbos e

complementos na formação de sentidos. Esse será o grande prazer do professor que acompanha as descobertas do seu aluno sobre sua própria língua: em vez de classificar apenas, preocupando-se com os nomes, o aluno levantará com o professor hipóteses sobre as escolhas do enunciador, percebendo como o verbo se comporta, que escolhas faz no contexto, quais complementos o acompanham, se são necessários ou não, que ideias exprimem verbos juntamente com seus complementos, como estão organizados na frase e o que isso implica em termos de efeitos, dentre outras observações.

A conceituação, conforme Valente (1994, p. 10), deve ser usada minimamente apenas no que é necessário para o entendimento do fenômeno e da função: “Sintetizo a teoria e enfatizo a prática. Dou prioridades ao uso da linguagem e reduzo a conceituação ao mínimo necessário para a compreensão de usos vários”.

Neves (2011, p. 58) cita ainda outras motivações para o uso de verbos-suporte, todavia, não as citaremos sob pena de tornar demasiadamente extensa a descrição da obra da autora. Cabe mencionar, no entanto, que as motivações restantes se referem à obtenção de precisão semântica e referenciação por meio do sintagma nominal complemento. Se na análise do *corpus* forem encontradas construções com tais motivações, as detalharemos.

Neves (2011, p. 61) dedica-se ainda a descrever os verbos que não constituem predicados, aqueles que indicam modalidade, aspecto, tempo e voz e são, portanto, operadores gramaticais.

Os verbos modalizadores indicam basicamente modalidade epistêmica— referente ao conhecimento—e modalidade deôntica—referente ao dever. Tais verbos precisamente vão expressar: necessidade epistêmica: “O amor deve ser o principal objetivo”; necessidade deôntica (indica obrigatoriedade): “Precisamos fazer nossa parte”; possibilidade epistêmica: “Amanda deve ter faltado aula hoje”; e possibilidade deôntica (indica permissão): “Você pode começar hoje, se quiser”.

Os verbos aspectuais compõem perífrases ou locuções e podem indicar: início do evento: “Patrícia *começou a falar* coisas estranhas”; desenvolvimento do evento: “Douglas *estava fazendo* a tarefa”. Dentro do desenvolvimento, a modalidade pode indicar hábito: “Elza *vive falando* besteiras” e progressão: “Os números de contaminados pela Covid-19 *vão crescendo* de forma alarmante”; término do evento: “Elaine *parou de falar* ao telefone”; resultado do evento: “Não adianta, agora *está feito*”; repetição do evento (com ideia de frequência): “*Tenho feito* isso todos os dias”; sem ideia de frequência: “Quando acabava a reunião, o diretor *voltou a comentar* o assunto”; consecução: “Todos com fome, *chegavam a*

comer restos”; intensificação: “*Petra cansou-se de alertá-la, não adiantou*”; e aquisição de estado: “*Se o seu pai vier a saber disso, você estará em má situação*”.

Os verbos auxiliares de tempo são “ter” e “haver” em construções de participio os quais formam tempos compostos do passado e o verbo “ir” junto ao infinitivo de outro verbo para indicar futuro, como nos exemplos, respectivos: “*Julia tinha realizado suas tarefas*”, “*Marcos havia comprado outro imóvel*”, “*Pedro vai viajar nas próximas férias*”.

Há ainda a possibilidade de o verbo “ir” indicar passado, porém uma ideia de futuro no passado, como em: “*Lucas ia ser promovido*”.

Os casos de verbos auxiliares de voz são: o verbo “ser” formando locução verbal de voz passiva com o participio de outro verbo: “*As casas foram tombadas pela prefeitura*”; além do verbo “estar” em estrutura semelhante formando voz passiva com ideia de estado: “*Os jogos estão paralisados durante a pandemia*”; também forma voz passiva verbos transitivos ligados ao pronome “se”: “*Vislumbram-se novas oportunidades de emprego nesse país*”.

Há ainda outras observações feitas por Neves sobre os verbos auxiliares, no entanto, como a descrição é muito vasta, optamos por encerrá-la, enfatizando os temas mais relacionados às análises que faremos adiante.

A *Gramática de usos do português* se apresenta como um compêndio importante ao profissional de letras, porém não ao aluno que, sem conhecimento específico na área, não conseguirá entender plenamente a rica explanação, que deve ser compreendida pelo professor a fim de pensar a melhor forma de explicá-la fazendo, inclusive, a seleção do conteúdo para a sala de aula, visto que grande parte não é adequado.

1.8 Na coleção *Português na prática: sintaxe*, de Claudio Cezar Henriques

Claudio Cezar Henriques (2010, p.21) introduz o capítulo de predicação verbal afirmando que não existe oração sem verbo e que, por esse motivo, o verbo deve ser estudado em seus aspectos sintáticos de concordância e de regência de forma prioritária. A concordância no tocante à sua relação com o sujeito e a regência no que diz respeito à sua relação com complemento (de presença ou ausência) e com circunstâncias que acompanhem sua significação. O autor também cita uma terceira forma de relação: de mediação no qual o verbo medeia a relação entre sujeito e a qualificação do sujeito.

Para o autor (2010, p. 22), é indispensável analisar os verbos com relação à predicação, uma vez que assim se torna possível reconhecer a estrutura de uma oração. Uma observação importante diante da postura assumida neste trabalho é a análise da predicação sugerida por Henriques (2010, p. 22) o qual diz que deve levar em consideração a significação do verbo e sua função na oração, portanto, uma análise semântico-estrutural.

A partir do ponto de vista semântico, o autor expõe as funções que um verbo pode desempenhar e, em seguida, sua classificação, com base nesses termos.

Segundo Henriques (2010, p. 22), os verbos se dividem em verbos de estado e em verbos de ação. Os verbos de estado são: “ser”, “estar”, “ficar”, e seus sinônimos. Tais podem ser de ligação, quando há a presença de predicativo do sujeito ou verbos intransitivos, quando não há predicativo do sujeito. O autor cita dois exemplos para diferenciá-los: “Nossa vida *era* um mar de rosas” (p.22). Nesse caso, o verbo em destaque é de ligação. E o exemplo: “Todos os curiosos *estavam* na praça” (p. 22). Nesse exemplo, o verbo é intransitivo.

Os verbos de ação, por sua vez, podem ser transitivos ou intransitivos, segundo o autor. Serão transitivos se na oração houver complemento não circunstancial, exigido, pois, pelo verbo. Serão intransitivos, quando não houver complemento. O autor, após fazer tal distinção, exemplifica-a com cinco orações, dentre as quais há três tipos de verbos transitivos: diretos, indiretos e diretos e indiretos ao mesmo tempo. A diferenciação dos tipos de transitivos só vai ocorrer em capítulo dedicado aos complementos exclusivamente.

Os exemplos dados para mostrar os diversos tipos de verbos de ação foram: “A ponte política ligará os dois estados” (p. 23) (exemplo de transitivo direto); “O rapaz priva de nossa amizade”(p. 23) (exemplo de verbo transitivo indireto); “O inverno trará mais abandono aos pobres” (p. 23) (exemplo de verbo transitivo direto e indireto); “Os sacoleiros compram em pontos estratégicos” (p. 23) (exemplo de verbo intransitivo).

O autor faz um adendo muito importante sobre a classificação dos verbos quanto à predicação: ele alega que existem muitas outras classificações presentes em diversas obras, tais como a de verbo *transitivo relativo*, verbo *transitivo circunstancial*, verbo *bitransitivo*, verbo *birrelativo*, verbo *pronominal* e verbo *transobjetivo*. Afirma, contudo, que, embora tais tipos sejam pertinentes nos cursos de Letras, não são recomendadas no âmbito escolar, ao qual se destina e com o qual se preocupa a NGB, de 1959.

Encontramos as classificações de transitivo relativo, transitivo circunstancial, bitransitivo e transobjetivo na *Gramática normativa da língua portuguesa*, de Lima (2018). Também encontramos a classificação de transitivo relativo e de transitivo birrelativo na *Gramática Houaiss da língua portuguesa*, de Azeredo (2011).

O autor apresenta em suas observações (2010, p. 24) uma estratégia para tentar enfatizar o aspecto sintático em detrimento do semântico na classificação quanto à predicação verbal: usar o nome *verbos objetivos* para os que têm objeto direto ou indireto e *verbos inobjetivos* para os que não têm, mas o próprio autor a dispensa, justificando não eficaz, uma vez que seria necessário valer-se de critérios semânticos para distinguir certos complementos objetivos de complementos inobjetivos.

A observação mais convergente com o ponto de vista deste trabalho vem ao final do capítulo de predicação verbal, em que o autor (2010, p. 25) alerta que a análise do verbo está vinculada ao seu significado e ao seu emprego na frase na qual sua predicação se evidencia. É, pois, na frase que o falante irá reconhecer o valor e a transitividade dos verbos.

Por esse motivo, defendemos que o nome dos verbos e de seus complementos não devam ser a prioridade no ensino de predicação verbal. Mais fundamental que classificá-los, é fazer o aluno entender sua função e valor na frase e constatar, a partir disso, se seu significado se expande para um complemento, como este deve funcionar na frase, que sentidos evoca ou se é possível subentender os complementos que o verbo exige ou ainda se as circunstâncias presentes na frase são, de fato, acessórias ou não, entre outras situações que surgem na análise das frases.

Voltando à descrição feita pelo autor, são selecionados exemplos para provar os diferentes comportamentos sintático-semânticos nas frases, dentre os quais: “*Comi carne*” (Verbo transitivo direto) X “Hoje ainda não *comi* (Verbo intransitivo); “*Estou calmo* (Verbo de ligação) X “*Estou em Santos*” (Verbo intransitivo); “A água *virou* os carros na rua” (Verbo transitivo direto) X “A água *virou* lama (Verbo de ligação); “Seu gesto não *precisa* de explicação (Verbo transitivo indireto) X “Seu gesto não *precisa* seu caráter (Verbo transitivo direto) X “Depois disso, não *precisa* explicação” (Verbo intransitivo) X “*Viviam* bem os noivos” (Verbo intransitivo) X “*Vivemos* uma vida dura” (Verbo transitivo direto).

É importante observar que, em alguns dos exemplos em que a predicação do verbo muda, o significado do verbo também é diferente, o que pode motivar a mudança sintática, como ocorre com os verbos “estar”, “virar” e “precisar”. Em outros casos, todavia, a significação do verbo não muda como ocorre com os verbos “comer” e “viver”; o que se altera é a necessidade de dizer ou não o que comeu ou o que se viveu. No segundo exemplo do verbo “comer”, não é necessário dizer o que se comeu, porque o que interessa é o fato de não se haver comido nada, portanto, não se precisa de um complemento.

No segundo exemplo do verbo “viver”, acontece exatamente o contrário: embora não seja necessário expor um complemento para o verbo “viver”, uma vez que coerentemente seu

único complemento possível é “a vida”, há uma necessidade de se especificar o tipo de vida que se viveu, tornando a exposição do complemento necessária.

No capítulo dedicado a falar dos complementos, o autor o inicia dispondo uma série de exemplos com os complementos verbais que considera: objeto direto, objeto indireto, objeto direto preposicionado, objeto direto interno, objeto direto pleonástico e objeto indireto pleonástico.

Nos exemplos que dá, esses complementos podem aparecer uma vez sozinhos, mais de uma vez ou combinados com outro tipo de complemento. Dos exemplos mostrados, citamos pelo menos uma ocorrência de cada complemento: a) do objeto direto: “Diversos políticos prometem *o fim da miséria*”; b) do objeto indireto: “Os eleitores só gostam *de políticos demagogos?*”; c) de objeto direto e objeto indireto ocorrendo juntos: “As urnas mostrarão *a verdade aos políticos*”; d) de objeto direto preposicionado: “Nas horas de dificuldade, só consultavam *a mim*”; e) de objeto direto interno: “Sonhei que estava sonhando *um sonho sonhado*”; f) de objeto direto pleonástico: “Os meus votos, os derrotados pretendem anulá-los”; g) de objeto indireto pleonástico: “Aos eleitos, desejamos *a eles* sucesso e honestidade.”; h) de objeto direto preposicionado e objeto direto pleonástico juntos: “*A mim*, ninguém *me* engana”; i) dois objetos indiretos: “O infeliz vivia se desculpando *de sua fraqueza aos amigos*”.

O autor novamente faz uma observação importante: a de que outros autores tais como Bechara (2009) e Lima (2012) distinguem os complementos que ele reúne sob o título de objeto indireto. Para eles, só são objeto indireto os que podem ser substituídos por “lhe/lhes”, os outros são complementos relativos, todavia, a NGB (1959) não faz essa distinção.

Também acrescenta que os verbos com objeto indireto não se referindo à pessoa não podem ser acompanhados de pronome pessoal oblíquo átono e os objetos indiretos só poderão ser substituídos por “lhe” e “lhes”, se a preposição a que estiverem ligados for a preposição “a”.

Nascentes (1967, p. 16 apud HENRIQUES, 2010, p.52) faz uma consideração bastante relacionada às ideias deste trabalho:

Cada época tem sua regência, de acordo com o sentimento do povo o qual varia, conforme as condições novas da vida. Não podemos seguir hoje exatamente a mesma regência que seguiam os clássicos, em muitos casos teremos mudado. Por este motivo falharam completamente todos aqueles que, sem senso linguístico, estudaram o problema somente à luz dos hábitos clássicos de regência.

1.9 Na Gramática Houaiss da língua portuguesa, de José de Azeredo

Na *Gramática Houaiss da língua portuguesa* (2011, p. 212), a primeira observação sobre predicação verbal é sobre o conteúdo do predicado: “informação a respeito do sujeito da oração”. A partir dessa constatação, o autor diz que a informação pode ser transmitida totalmente pelo núcleo verbal e dá o exemplo: “O avião decolou”, ou pode ser dividida entre o núcleo verbal e outro termo adjacente ligado a este núcleo, como no exemplo: “O avião transportou prisioneiros de guerra” (p. 212). Tal distinção é feita pelo autor anteriormente, na obra *Iniciação à sintaxe* (1990, p. 48), quando se fala em padrões oracionais, em que ele distingue três principais: um com verbo intransitivo, um com verbo transitivo e objeto e outro com verbo transpositor (verbo de ligação) e predicativo. Também se menciona a importância de capacitar os alunos para dominar tais padrões.

Segundo Azeredo (2011, p. 212), o núcleo verbal e o termo adjacente podem ser “necessariamente *coocorrentes*”, como no segundo exemplo (“O avião transportou prisioneiros de guerra”) ou o termo adjacente pode solicitar o núcleo verbal, mas este não exigir a presença daquele, como se observa em: “O avião decolou às dez horas” (p. 212).

Para tornar clara a distinção descrita, o autor se vale de mais dois exemplos (2012, p. 212): “Os gatos *corriam* no telhado” e “Os gatos *estavam* no telhado”. Ele mostra a diferença dos dois núcleos verbais destacados. No primeiro caso, o sintagma “no telhado” solicita um núcleo verbal, mas o núcleo verbal não solicita a circunstância espacial, da qual pode abrir mão; todavia, no segundo caso, o sintagma “no telhado” novamente exige um núcleo verbal e o verbo “estar”, por sua vez, também solicita a presença de um termo adjacente que expresse alguma circunstância, característica ou estado. Enquanto o núcleo verbal “correr” dispensa termos adjacentes, o outro “estar” solicita uma expressão de ideia espacial.

Em *Iniciação à sintaxe* (1990, p. 73), o autor divide os verbos em dois grandes grupos: o de *predicadores*, nos quais se encontram transitivos e intransitivos; e os *transpositores*, cuja função é introduzir constituintes com função de predicadores.

Quando um verbo não solicita ou implica um termo adjacente, sendo, pois, um verbo de predicação completa, é considerado intransitivo, para o autor, que o define como aquele que compõe sozinho o predicado de uma oração como os verbos: “sobrar” em “O dinheiro sobrava”; “nascer” em “O bebê nasceu” e “sumir” em “A mancha sumirá”. Até se pode anexar a estes núcleos verbais termos adjacentes como “O bebê nasceu prematuro” ou “O

dinheiro sobrava na bolsa”, porém estes termos adjacentes não são exigidos pelos núcleos verbais citados nos exemplos (2011, p. 213).

Se os núcleos verbais, entretanto, estabelecem com o termo adjacente uma implicação mútua, tendo, pois, predicação incompleta, recebem inúmeras classificações, dentre as quais, o autor cita duas: verbos de ligação (também chamados de copulativos ou predicativos) e verbos transitivos.

A categorização dos verbos baseada na ocorrência de objetos ou não é vista como mecânica e irrelevante do ponto de vista semântico por Azeredo, em sua obra *Iniciação à sintaxe* (1990, p. 80), se for o único critério de categorização e análise. Segundo o autor, deve-se acrescentar a ela análise semântica, do entorno, dos termos agente e paciente, etc.

Os verbos denominados de ligação não expressam ação e precisam de um termo adjacente que exprima uma propriedade tal como qualidade, estado, atributo ou identidade. O autor cita os exemplos: “As crianças são inteligentes”, “Os legumes estão frescos”, “O céu ficou nublado”, etc (p. 213). Também observa que tais verbos podem se assemelhar a verbos auxiliares no tocante à “conceptualização do estado de coisas”, diferenciando, por exemplo, atributo constante de adquirido, de resultativo, de persistente (p. 213).

Do ponto de vista sintático, para o autor, os verbos de ligação se assemelham aos verbos transitivos, visto que, em determinados contextos, o termo adjacente que completa os verbos transitivos também pode completá-los. Há entre o verbo de ligação e o termo adjacente uma implicação mútua assim como ocorre com os verbos transitivos.

Os verbos transitivos são aqueles de predicação incompleta. Para Azeredo (2011, p. 214), esta é uma classe complexa, por existirem muitos tipos de termos adjacentes (complementos). Menciona que a distinção mais comum dentro dessa classe é entre transitivos diretos e indiretos, todavia acredita que tal distinção não contempla todas as variedades possíveis na classe, já que a única diferença entre esses complementos é se são acompanhados de preposição, no caso dos objetos indiretos, ou não, no caso dos objetos diretos.

Essa diferenciação é questionada de forma mais aprofundada na obra *Iniciação à sintaxe* (1990, p. 85), quando o autor pergunta se a preposição deve ser considerada um indicador da relação entre verbo e complemento, questionando também o que seria uma relação semântica indireta e cita exemplos que mostram que a relação entre verbos transitivos diretos e seus objetos pode ser equivalente à relação de transitivos indiretos e seus objetos, o que problematiza a classificação.

Do ponto de vista semântico, há inadequações na distinção. O autor cita exemplos como “esperar alguém” X “esperar por alguém”, “sacar o revólver” X “sacar do revólver” para mostrar a imprecisão da diferenciação. Para Henriques (2010, p. 44), esses exemplos são justificados por questões de estilo e de tradição da língua, classificados, respetivamente, como verbos transitivos diretos e objetos diretos ou objetos diretos preposicionados, cuja preposição é facultativa.

Para o autor (2011, p. 214), essa distinção acaba por igualar uma variedade numerosa de tipos, porém alerta que não faz uma crítica. Afirma que a fronteira entre verbos transitivos e intransitivos não é rígida; ao contrário, é um contínuo, delimitado pelos casos extremos de verbos que sempre recusam complemento e aqueles que sempre o exigem.

Azeredo, também na obra *Iniciação à sintaxe* (1990, p. 86), afirma que, em grande parte das descrições, há uma mistura de critérios (ora semânticos, ora morfossintáticos, etc) que gera incompreensões, mas que se acredita poder resolver. A preposição, independentemente do motivo que a fez ocorrer, do ponto de vista sintático, faz parte do sintagma preposicionado e é com ele que constitui uma unidade sintática; segundo o autor, não faz diferença se a preposição tem seu valor semântico forte ou enfraquecido selecionada pelo verbo. Isso significa dizer que mesmo quando a preposição introduz um termo integrante (solicitado, pois, pelo verbo) sua ligação continua maior com o termo que introduz do que com o verbo, porque é com aquele que forma um sintagma, o preposicionado.

Por mais que essa visão seja coerente com os princípios sintáticos, consideramos aceitar a heterogeneidade do tema e optar por um critério semântico-funcional na distinção dos complementos, observando os casos em que se faz necessária a preposição, exigida, pois, pelo verbo ou quando este não a exige, casos em que normalmente seu valor semântico fica mais evidente e ela compõe uma estrutura de valor circunstancial.

Na *Gramática Houaiss da língua portuguesa*, Azeredo (2011, p. 215) declara que os verbos transitivos se subdividem em duas grandes classes: aqueles que exigem apenas um complemento, os *transitivos objetivos*, e os que exigem dois complementos, os *transitivos biobjetivos*. Dentro dos objetivos, existem três subclasses: os transitivos diretos; os transitivos indiretos e os transitivos relativos. Dentro dos biobjetivos, há cinco subclasses: transitivos diretos e indiretos; transitivos diretos e relativos; transitivos diretos e predicativos; transitivos relativos e predicativos e transitivos birrelativos.

Os verbos transitivos diretos são aqueles que exigem objetos diretos, complementos que se ligam diretamente ao verbo e podem ser substituídos pelos pronomes átonos: “o”, “a”, “os”, “as” e “isso”. O autor observa que, nesse grupo, os verbos têm comportamentos

diferentes, os quais podem estar diretamente ligados à ideia que exprimem ou não, por exemplo, alguns aceitam complementos formados por infinitivo, outros não; uns verbos aceitam complemento introduzido pela conjunção “que”, outros não.

Os verbos transitivos indiretos são aqueles a que se ligam objetos indiretos, complementos que se unem por meio da preposição “a”. O autor informa que os pronomes átonos que os substituem assumem a forma dativa, na terceira pessoa, sua forma típica é “lhe” e “lhes”. Também faz uma observação importante para o ensino acerca de variação e de uso, afirmando que as formas “lhe” e “lhes” se restringem, no uso, à modalidade escrita formal, sendo preteridas ao uso de “a ele”, “a ela”, “a eles” e “a elas” na fala corrente.

Os verbos transitivos relativos são aqueles a que se ligam complementos relativos, estes também mediados por uma preposição, exigida pelo verbo, a qual pode ter seu valor esvaziado de sentido ou plenamente preenchido. O autor (2011, p. 217) explica que a preposição está presente até quando este complemento é representado por pronomes, todavia observa que as preposições vazias de sentido têm desaparecido ao longo do tempo, tornando os complementos objetos diretos e os verbos transitivos diretos. Uma circunstância em que a preposição geralmente não aparece é quando o complemento relativo é introduzido por conjunção integrante “que” e, na linguagem informal, diante do pronome relativo “que”, casos em que sua função é apenas conectiva, como nos exemplos: “Depender da ajuda” e “Morar na casa”. O último verbo, na classificação da NGB (1959), é intransitivo uma vez que “na casa”, com valor circunstancial, assume o papel de adjunto adverbial. Para Lima (2012), é um verbo transitivo circunstancial.

Os verbos transitivos diretos e indiretos são aqueles que solicitam um objeto direto e um objeto indireto. O autor (2011, p. 218) afirma que esse verbo reúne as características dos verbos transitivos diretos e dos verbos transitivos indiretos. Ao grupo pertencem os verbos *dicendi*: dizer, declarar, revelar, comunicar, informar. E os verbos que expressam “transferência” ou “mudança de posse”: dar, emprestar, mostrar, entregar, apresentar, enviar, oferecer, etc. Como exemplos: “Devolver *o dinheiro ao dono*” e “Oferecer *emprego aos jovens*”.

Os verbos transitivos diretos e relativos são os que solicitam como complementos um objeto direto e um complemento relativo. Têm, portanto, as características dos verbos transitivos diretos e dos transitivos relativos e abarcam quatro tipos de verbo:

- a) os que denotam ação que resultam num estado, numa situação espacial ou numa situação temporal. Exemplos: “A fada transformou *a abóbora numa linda carruagem*” e “Eles vão transferir *a reunião para amanhã*”.

- b) os que têm um objeto que se refere a partes ou cuja ideia possa ser dividida em partes. Exemplo: “A cozinheira misturou *a manteiga com a farinha*”
- c) os que têm como complemento um objeto direto, que é um substantivo ou um pronome o qual se refere a seres humanos e um complemento relativo expresso por uma oração com infinitivo. Exemplo: “Pedro ajudou *o pai a se levantar*”.

Esses verbos exprimem o objetivo do sujeito de monitorar ou intervir no comportamento de alguém.

- d) os que não têm um ponto em comum do ponto de vista semântico, chamados pelo autor (2011, p. 219) de “heterogêneos”. Exemplos: “Responsabilizar *alguém por alguma coisa*”, “Trocar *alguma coisa por outra*”.

Os verbos transitivos birrelativos, segundo Azeredo (2011, p.219) têm as mesmas características dos verbos transitivos relativos, porém em vez de solicitarem um complemento relativo, solicitam dois, como exemplos: “Reclamar *do vizinho com o síndico*”, “Bater *com o carro no muro*”.

Os verbos transitivos diretos e predicativos são os que pedem um objeto direto e um complemento predicativo. Para Azeredo (2011, p. 219), o predicativo também é um complemento verbal, no caso, exigido pelo verbo tal qual o objeto direto. Os dois complementos se relacionam como sujeito e predicado de uma oração, como se observa no exemplo: “Nomear o funcionário *chefe de seção*”, em que “o funcionário” é objeto direto do verbo “nomear” e funciona como se fosse o sujeito do predicado “chefe da seção”, que é o predicativo que se refere ao objeto direto, por isso, predicativo do objeto.

Os verbos transitivos relativos e predicativos são os que se seguem de complemento relativo e de complemento predicativo, como nos exemplos: “Preciso dessa sala limpa” e “Gostar do bife bem passado” (2011, p. 215).

Azeredo (2011, p. 220) explica os valores semânticos dos vários verbos transitivos diretos, dividindo-os conforme os sentidos expressos, em seis subclasses: a) verbos de ação/movimento em geral, completados por substantivos referentes a seres concretos; b) verbos que têm o objeto referindo-se a partes ou ideia de divisão em partes; c) verbos que expressam conhecimento intelectual/intuitivo, complementados por orações substantivas ou por substantivos capazes de sintetizar conteúdos oracionais; d) verbos que exprimem atividade comunicativa e são complementados por orações ou substantivos que sintetizam conteúdos oracionais; e) verbos que expressam mudança de estado sofrida pela entidade representada no complemento; f) verbos que se referem a uma propriedade como dimensão, valor ou estado expressos no complemento.

Na classe dos verbos transitivos relativos, o autor inclui os verbos de movimento tais como “ir”, “chegar”, “passar”, “entrar” e os verbos de situação “morar”, “estar”, “ficar”, “continuar”, “residir”, e “habitar”, os quais são dispostos como verbos transitivos circunstanciais por Lima (2012) e se dividem em verbos de ligação ou intransitivos na classificação de Cunha e Cintra (2008).

Azeredo (2011, p. 222) cita por último os casos em que verbos se ligam a substantivos que, em papel de entidade afetada ou tema, podem ora funcionar como sujeito ora como objeto, construção chamada de *ergativa*. Geralmente, tais verbos expressam processo com mudança de características materiais como se pode ver com o verbo “quebrar” em “João quebrou o espelho”, em que o sintagma “o espelho” funciona como objeto do verbo “quebrar” e na frase “O espelho quebrou” em que o sintagma “espelho” funciona como sujeito. O verbo “quebrar” no primeiro exemplo funciona como transitivo; no segundo, funciona como intransitivo,

Os verbos em que é comum tal fenômeno são “crescer”, “encolher”, “engordar”, “emagrecer”, “diminuir”, “inchar”, “secar”, “engrossar”, “afinar” e “entortar”. Também ocorre com verbos os quais expressam sensações ou experiências afetivas ou emotivas, tais como “magoar”, “alegrar”, “aborrecer”, “indignar”, “entusiasmar”, etc.

Azeredo (2011, p. 221) também considera a possibilidade de os verbos transitivos aparecerem sem complemento. Segundo o autor, há duas possibilidades de isso ocorrer: quando a informação trazida pelo complemento é considerada irrelevante por motivo de redundância ou generalidade, como no exemplo: “Ainda não comi hoje”, ou quando a situação comunicativa e o contexto do verbo dão margem para se reconhecer o objeto, como em: “Leia!” ou “Ele ofereceu o dinheiro, mas eu não aceitei”.

Em obra anterior, *Iniciação à sintaxe do português* (1990, p.82), o autor problematiza a ideia de a predicação do verbo depender da frase, visto que nesta perspectiva o tema não faria parte do sistema da língua, não constituindo um conhecimento do usuário sobre sua língua, visão que parece ter se flexibilizado, já que nessa obra (2011) se evidencia a possibilidade de a transitividade do verbo se alterar dependendo do contexto ou da situação comunicativa, o que prova que esse tema não é rígido, fixo; ao contrário, é estreitamente relacionado a questões discursivas.

1.10 Na Nova gramática do português brasileiro, de Ataliba de Castilho

Ataliba de Castilho (2014) aborda o processo de predicação inúmeras vezes em sua gramática quando explica categorias semânticas, quando faz uma primeira abordagem sobre a sentença, quando discorre sobre sua estrutura funcional e sobre sintagma verbal.

A predicação para o autor é uma categoria semântica tal qual a referenciação e a conectividade; nela “um operador toma um termo por escopo, transferindo-lhe propriedades de que o escopo não dispunha antes” (2014, p. 127). O operador é uma classe capaz de atribuir propriedades, o escopo é o termo ou expressão na qual incide o operador. É, pois, uma operação em que há transferência de traços semânticos, os quais se movimentam pela sentença e pelo texto. Especificamente, é uma relação sintático-semântica, em que o predicador tem como escopo o sujeito da sentença e seus argumentos internos para lhes atribuir casos (latinos[nominativo, acusativo, dativo e ablativo]) e papéis temáticos (de agente, de paciente, de meta, de beneficiário, entre outros).

Diante da declaração de Castilho (2014, p. 129), reafirmamos a importância da análise semântica quando se trata de predicação, não havendo como dissociar a semântica e a sintaxe para uma análise completa do assunto, eis por que temos assumido tal posição.

O autor considera três tipos de predicação gerados na transferência de traços ou propriedades ao escopo: predicação modalizadora, quando se emite juízo sobre o valor de verdade da classe-escopo; predicação quantificadora, quando há alteração da extensão dos indivíduos apontados pela classe-escopo e predicação qualificadora, quando há alteração das propriedades intencionais da classe-escopo.

Castilho (2014, p. 244) considera a gramática de valências na análise da predicação e afirma que um verbo pode exigir um ou mais escopos que, do ponto de vista gramatical, são preenchidos por argumentos. Afirma que “a estrutura argumental da sentença é o correlato gramatical de sua estrutura temática”, o que mais uma vez reforça a interdependência entre semântica e sintaxe na predicação. Partindo de um exemplo adaptado de Castilho, temos: “Luís compra bolos todos os dias”, no caso, o verbo “comprar” exige dois escopos: quem compra e o que é comprado, o que se reflete nos argumentos necessários a este verbo.

Castilho (2014, p.244) também afirma que a Gramática Tradicional nomeou o processo de predicação de distintas maneiras: como predicação propriamente dita, como qualificação (restrição ou delimitação), como modificação e como modalização, o que para ele poderia ser englobado em predicação apenas, entretanto, entende que tais hesitações indicam a dificuldade de se teorizar sobre o processo.

O autor também explica os papéis temáticos, traços semânticos que um predicador atribui ao seu escopo, explica que esse termo usado pela primeira vez por Gruber, em 1976, convive com os casos semânticos de Fillmore (1968 apud CASTILHO, 2014, p. 254), pois este também os define como relações semânticas, resumidas em: *agentivo* (instigador da ação expressa pelo verbo), *instrumental* (força inanimada ou objeto envolvido ocasionalmente na ação ou no estado), *dativo* (ser animado afetado pelo estado ou ação), *factual* (objeto ou ser resultante de uma ação ou estado que o verbo expressa), *locativo* (remete ao local ou à orientação espacial da ação ou do estado) e *objetivo* (qualquer coisa capaz de ser representada por um substantivo com um papel atribuído pelo sentido do verbo).

Castilho (2014, p. 262) considera como classes predicadoras os verbos, os adjetivos, os advérbios e as preposições e diz que têm a propriedade de exigir (demandar, selecionar ou subcategorizar) dados argumentos (termos ou actantes) para que estes lhes completem (ou determinem, especifiquem) seu sentido e constituam o predicado sentencial.

O autor mostra como se entendeu a transitividade pela Gramática Tradicional: ora como possibilidade ou não de mudança de voz (ativa para passiva, como propriedade de transformação); ora como a transferência de ação entre verbos e complementos (o que exclui verbos que não são de ação) e ora como possibilidade ou não de uma predicação completa (o verbo sozinho capaz de fazer declarações sobre o sujeito), conforme Campos (1999 apud CASTILHO, 2014, p. 262).

Castilho arrisca dizer que a escolha do verbo *transitiuus* para descrever esse processo vem da percepção de que há uma ideia de movimento, o que o autor chama de categoria cognitiva de movimento. As diferenças de perspectivas podem gerar problemas na compreensão do fenômeno, como por exemplo, a exclusão de verbos que não são de ação na segunda definição citada anteriormente.

O autor se vale da teoria de valência afirmando que ela amplia o espaço da transitividade ao incluir o argumento externo, o sujeito. A teoria também distingue palavras relacionais das palavras não relacionais como em Borba (1996). São relacionais aquelas que indicam uma noção de relação em seu significado, como a palavra “ajuda”, a qual exige um agente e um ser a ser ajudado, diferentemente da palavra “computador” que nada exige. Segundo Castilho, “as palavras relacionais têm valência, e as não relacionais são avalentes” (2014, p. 262). Uma diferença relevante entre a teoria de valência e a Gramática Tradicional é o fato de a primeira considerar o sujeito como um termo de mesmo nível dos complementos verbais. A teoria também traz contribuições sobre o duplo direcionamento do movimento predicador: para direita, predicando os argumentos internos, complementos verbais, (internos

porque dentro do sintagma verbal) e para esquerda, predicando o argumento externo, sujeito (pois fora do sintagma verbal).

Castilho (2014, p. 263) declara que a transitividade verbal é uma propriedade da sentença e não do verbo que a constitui, afirmando que não há um verbo exclusivamente transitivo ou intransitivo, o que depende de seu uso na sentença estritamente relacionado à atitude do falante. Exemplifica seu ponto de vista com o verbo “viver”, figurando ora como verbo transitivo, ora como intransitivo: “Vivi bem” e “Vivi uma vida legal”. Tal declaração se distancia da de Azeredo (2011, p. 214), que afirma haver verbos que sempre exigem complemento e verbos que sempre o recusam. Ele também cita a alteração de comportamento verbal na sentença ao longo do tempo. No que tange à importância da sentença na análise da transitividade, as observações do autor convergem para a postura tomada neste trabalho.

O autor publica uma tabela que elucida as terminologias mais comuns na transitividade, contando com a usada por ela na obra em questão:

<i>GRAMÁTICA TRADICIONAL</i>	<i>NOVA NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASILEIRA</i>	<i>NOVA GRAMÁTICA DO PORTUGUES BRASILEIRO</i>
<i>Verbo intransitivo de ligação</i>	<i>Predicado nominal</i>	<i>Verbo monoargumental</i>
<i>Outros verbos intransitivos</i>	<i>Predicado verbal</i>	<i>Verbo monoargumental</i>
<i>Verbo transitivo direto</i>		<i>Verbo biargumental</i>
<i>Verbo transitivo indireto</i>		<i>Verbo triargumental</i>
<i>Verbo bitransitivo</i>		
<i>Verbo transobjetivo</i>	<i>Predicado verbo-nominal</i>	<i>Sentença plena+minissentença</i>

A tabela elaborada por Castilho merece um apontamento: há uma diferença de critérios na comparação entre as gramáticas e a NGB (1959). Enquanto a tabela traz a classificação dos verbos quanto à transitividade na coluna das gramáticas, traz a classificação dos predicados na coluna da NGB (1959); no entanto, ela também classifica os verbos quanto à transitividade em verbos de ligação, verbos transitivos diretos, verbos transitivos indiretos e verbos

intransitivos, os quais poderiam ter sido citados. Essa disposição mais complica do que ajuda a elucidar as diferenças de nomenclatura entre elas.

O autor diz que, para analisar a transitividade, é importante considerar os casos gramaticais, a diferença entre argumentos e adjuntos e o preenchimento dos lugares argumentais. O verbo pode selecionar dois tipos de termos: os argumentos e os adjuntos, os primeiros são proporcionais a pronomes e os últimos não. Existem, para Castilho, quatro tipos de argumentos: o sujeito, argumento externo, expresso por um sintagma nominal substituível pelo pronome “ele” (nominativo) ou por toda uma sentença substituível pelo pronome “isso”; o objeto direto, argumento interno, também expresso por um sintagma nominal capaz de ser substituído pelos pronomes “o” e “ele” (acusativo) ou por uma sentença substituível por “isso”; o objeto indireto, argumento interno, expresso por um sintagma preposicional que pode ser substituído pelo pronome “lhe”, por “a ele” ou por uma sentença e o complemento oblíquo, argumento interno, expresso por um sintagma nominal, por um sintagma preposicional de estrutura semelhante a uma preposição acompanhada por “ele”, “isso” ou “lá”, por um sintagma adverbial ou por uma sentença substituível por “disso” ou “para isso”. Ressalva que o complemento oblíquo aparece na Gramática Tradicional ora como complemento terminativo, ora como adjunto adverbial (2014, p. 265-266).

Para exemplificar cada função citada, podemos utilizar o período: “Lucas veio da escola e entregou seu teste a seu pai”. “Lucas” ocupa a função de sujeito e pode ser substituído pelo pronome “ele” (nominativo); “da escola” ocupa a função de complemento oblíquo e pode ser substituído por “de + lá”; “seu teste” ocupa a função de objeto direto e pode ser substituído por “o” ou pelo pronome ele (acusativo); “a seu pai” ocupa a função de objeto indireto e pode ser substituído por “lhe” ou “a ele”.

Há duas observações sobre a descrição de Castilho, a primeira é o fato de o autor considerar a variante informal na análise da transitividade: o uso do pronome “ele” (acusativo) como objeto direto, o que é muito importante quando fazemos análises em sala de aula a partir de textos, manifestações da língua em uso, não apenas em frases que nós mesmos, professores, criamos.

A segunda é sobre o nome “complemento oblíquo”, que aparece pela primeira vez dentre as gramáticas analisadas, que corresponde ao que gramáticos, como Bechara (2009) e Azeredo (2011), chamam de complemento relativo e ao que Rocha Lima (2012) chama de complemento relativo e complemento circunstancial. Está, pois, mais próximo da NGB (1959) no que tange aos outros complementos (objeto direto e objeto indireto), mas se afasta ao incluir esse novo.

O autor declara que quando um termo está adjacente ao verbo mas não é por ele solicitado, sua função é de adjunto adverbial e esse termo não pode ser substituído por um pronome. Tal classificação também se aproxima da NGB (1959).

Comenta o fato de que os complementos oblíquos são exigidos pelos verbos; entretanto, apresentam papéis temáticos circunstanciais: de lugar, de tempo, etc, semelhantes aos adjuntos adverbiais, o que levou muitos gramáticos a classificá-los de adjuntos adverbiais. Ele, todavia, afirma a necessidade dos complementos oblíquos para que as sentenças fiquem completas, o que impede que sejam suprimidos, por exemplo.

Quando explica preenchimento dos lugares argumentais, o autor comenta a diferença entre as línguas quanto ao preenchimento obrigatório ou não de argumentos e quanto à exigência de adjacência estrita ou não do argumento ao predicador. Sobre o preenchimento, a língua portuguesa tem preenchimento não obrigatório, enquanto o francês e o inglês, obrigatório; sobre a adjacência, o autor cita a pesquisa de Tarallo de 1990 para concluir, dentre alguns fenômenos, que há mais preenchimentos antes do tópico e do sujeito que após o verbo e que os principais preenchedores são os marcadores conversacionais e os adjuntos.

Em capítulo dedicado a falar sobre os complementos verbais, acrescenta algumas informações à descrição de cada complemento: ao objeto direto reforça sua correspondência aos acusativos “ele” e “o” e que pode ser preenchido por sintagma nominal de núcleo pronominal ou nominal e por sentença substantiva objetiva direta, acrescentando que na voz passiva assume a função de sujeito e que seu papel temático é de paciente, mesmo quando relacionado a verbos causativos; ao objeto indireto reforça sua proporcionalidade aos pronomes dativos “me”, “te” e “lhe”, acrescentando que são preenchidos por sintagma preposicionado por “a” e “para”, que a construção não admite conversão para voz passiva, que pode ocorrer juntamente com o objeto direto, sendo incomum pronominalizá-los (juntos) no português brasileiro, que seu papel temático é de beneficiário e que sua colocação é após o verbo ou após objeto direto, se houver; ao complemento oblíquo reafirma sua proporcionalidade a pronomes-advérbios dêiticos ou a preposição mais pronome e acrescenta que pode ocorrer sozinho na sentença ou com objeto direto, mais facilmente com verbos de movimento, além de que apresenta geralmente o papel temático locativo (2014, p. 298-306).

O autor também faz uma análise pormenorizada sobre os adjuntos, a qual citaremos resumidamente tendo como fim diferenciá-los dos complementos. Acrescenta que do ponto de vista discursivo trazem informações acessórias à sentença e ao texto; do ponto de vista semântico vão operar sobre o escopo predicando-o, verificando-o ou localizando-o no espaço e no tempo; e do ponto de vista sintático são preenchidos por sintagmas adverbiais, adjetivais

e preposicionais. Quando tomam por escopo os substantivos serão adnominais; quando os verbos, os adjetivos ou os advérbios, serão adverbiais. Podem ainda tomar por escopo toda sentença, casos classificados pelo autor como *adsentenciais*; desenvolvendo em seu interior uma relação de predicação quando preposicionados; apresentam um papel periférico na sentença, já que não são selecionados pelo verbo, não recebem caso de predador e não são proporcionais a um pronome, também se deslocam com mais liberdade que os argumentos nas sentenças.

Castilho (2014, p. 391-392) também se dedica a falar sobre o sintagma verbal e o diferencia da sentença por esta conter o sujeito e aquele não. Explica que os sintagmas verbais podem ser simples. Quando constituídos por um único verbo, que é seu núcleo, são chamados de *plenos*, por preservarem suas propriedades de organização do sintagma e da sentença: “A menina *encontrou* seu gato na casa da vizinha”; há também os sintagmas verbais compostos, constituídos por mais de um verbo, um auxiliar e um pleno, o auxiliar é definido como aquele que perdeu sua capacidade de organizar um sintagma, encarregado de atribuir ao verbo pleno ou auxiliado as noções de pessoa, aspecto, tempo e modo que este não indica, visto que está em uma forma nominal: “O gato *foi encontrado* pela sua dona”; há ainda o sintagma complexo, que tem seu núcleo preenchido por um verbo estritamente preso a um substantivo, é chamado de *verbo-suporte*: “A menina já se *deu conta* de onde seu gato está”. Aos verbos-suporte, o autor acrescenta que na estrutura de sintagma verbal complexo, o sentido deriva da composição verbo-suporte e substantivo, não se podendo substituir o verbo por um sinônimo, verbo e substantivo juntos são o núcleo do sintagma e não há fronteiras entre eles, como é possível ver nos exemplos dados pelo autor: “Ontem *teve lugar* a entrega dos prêmios”, “Não *tenho obrigação* nenhuma”, Fui logo *dar parte* na polícia sobre o ocorrido”. (2014, p. 410).

Castilho (2014, p. 411) salienta que um mesmo verbo pode funcionar como *verbo pleno* ou como *verbo-suporte* (também chamado por ele de *verbo funcional*) a depender do contexto, o que se justifica pela gramaticalização dos verbos *ser*, *estar*, *ter* e *haver*. Sobre a gramaticalização de tais verbos, cabe ressaltar que os dois primeiros apresentam uma grande frequência de uso, como verbos funcionais e como verbos auxiliares, com a diferença de que o primeiro atribui propriedades permanentes e o segundo propriedades transitórias, todavia esses verbos também podem funcionar como verbos plenos sendo o núcleo do predicado. No caso, o verbo “ser” pode indicar uma ideia existencial e o verbo “estar” uma noção de negação de *animacidade*. Os verbos “ter” e “haver”, por sua vez, podem funcionar como verbos plenos indicando uma ideia de posse, com um sujeito possuidor exigindo objeto direto;

também como verbos funcionais e como verbos auxiliares, no último caso quando formam futuro e pretérito perfeito composto.

Uma afirmação importante feita por Castilho (2014, p. 396) na descrição do núcleo verbal é a de que “a transitividade é sem dúvida alguma a propriedade gramatical mais importante do verbo”, uma vez que ela estrutura a sentença e seleciona seus argumentos. Os verbos juntos com seus argumentos selecionam os predicados que, segundo o autor, podem ser: *agentivos*, que expressam um fazer; *experienciais*, que expressam propriedades cognitivas, perceptivas e estados afetivos; *possessivos*, que expressam transferência de posse; *locativos*, que expressam uma relação não dinâmica de localização espacial e *causativos*, que expressam uma mudança de estado ou lugar sofrida por um argumento.

A posição de Castilho (2014) dialoga com a de Neves, de Borba e de importantes gramáticos trazendo elucidacões sobre a gramática de valências e sobre a Gramática Tradicional, relacionando abordagens e fazendo escolhas produtivas para ensino porque, mesmo com contribuições de diferentes fontes, consegue produzir uma síntese que pode ser bem aproveitada por um professor que deseja abordar a transitividade verbal de forma mais clara e simultaneamente mais reflexiva, possibilitando aos alunos entenderem os porquês de suas escolhas e combinações nos textos que analisam e também a utilizarem conscientemente na produção de seus próprios textos.

1.11 Considerações críticas sobre as gramáticas

Como conclusão do capítulo, é importante observarmos como discussões feitas hoje refletem questões levantadas desde o século XIX, o que mostra a importância do percurso descritivo pelos séculos XIX, XX e XXI, possibilitando a comparação entre as obras e a chegada a dadas conclusões. Muitos pontos de vista diferentes sobre a transitividade verbal persistem, todavia, há entre os autores analisados uma semelhança: a maioria concorda com o fato de que a transitividade não é um fenômeno rígido, mas flexível, suscetível a mudanças motivadas pelo contexto e por propósitos estilísticos. A partir desta constatação, a pesquisa define seus objetivos.

A descrição tão extensa acerca das gramáticas e manuais, incluindo os do século XIX, tem muitas motivações, a começar pelo próprio objetivo do trabalho que pretende, sobretudo,

ser um instrumento de estudo sobre a predicação verbal voltado especialmente para estudiosos da língua em nível universitário e professores de língua materna que desejem ampliar seus conhecimentos e reflexões sobre a língua.

Além disso, valendo-se da afirmação de Camara Jr.: “a estilística vem complementar a gramática” (1978, p. 14), um trabalho que se propõe estilístico deve primeiramente entender a estrutura estudada a partir da gramática, observando o funcionamento da construção linguística em seu aspecto intelectual, objetivo para, em seguida, analisar as escolhas feitas pelos usuários diante do que o sistema linguístico lhes oferece. Para fazê-lo, algumas poucas obras não possibilitariam a visão ampla necessária para se tirarem conclusões sobre a estrutura, portanto quanto maior a descrição, mais completa a análise e o levantamento de características comuns e divergentes.

Outra motivação é o fato declarado por Cressot (1947, p. 14): as escolhas dos usuários são limitadas por imposições gramaticais, relacionadas à morfologia, à sintaxe, à ordem das palavras que, embora flexíveis, não permitem total liberdade. Somente conhecendo de forma aprofundada tais imposições se pode analisar eficientemente as escolhas dos usuários nos textos.

Além das justificativas mencionadas, analisar as gramáticas e manuais de referência da língua portuguesa objetivava constatar se descreveriam apenas o valor nocional da predicação verbal ou se (algumas, pelo menos) também reconheceriam seu valor estilístico em determinados contextos, ainda que o termo “estilístico” não fosse utilizado. Interessava quais obras mencionariam a flexibilidade dessa face do verbo, mostrando os casos em que a transitividade se poderia alterar, o que ocorreu em treze das quatorze obras analisadas, excluída apenas a obra de Frei Caneca.

Tal análise nos permitiu algumas conclusões: na maioria das obras, há a distinção entre verbos intransitivos e transitivos, além dos verbos de ligação; enquanto algumas se aproximam da NGB (1959), tais como a de Celso Cunha e Lindley Cintra e a de Claudio Cezar Henriques, com classificação sucinta dos tipos de transitividade dos verbos (embora a primeira traga uma ampla classificação dos complementos), outras apresentam-se bastante distantes, com profusão de tipos verbais no que tange à predicação, como as gramáticas de Lima e Azeredo (cabendo citar que a segunda não se apresenta como escolar, o que lhe permite não ser essencialmente didática, embora a entendamos como tal). As quatro obras citadas, independentemente de como descrevem a predicação verbal, o fazem de forma didática, confirmando os propósitos descritos na maioria dos prefácios.

Na gramática de Evanildo Bechara há uma classificação sintética quanto aos verbos, porém de grande extensão quanto aos complementos, revelando-se uma gramática complexa, se voltada para o ensino escolar, mas coerentemente dirigida a estudantes da Academia e a professores de língua materna. Um problema é a sequenciação de itens sobre os quais se desconhece a função, como no caso da preposição como *posvérbio* enumerada em sequência aos outros complementos, porém parecendo tratar de um caso especial de uso da preposição junto a determinados complementos, o que pode não ficar claro ao leitor. Também não há uma sistematização clara nos tipos de verbos transitivos, ficando na responsabilidade do leitor fazer a conexão entre eles e os seus respectivos complementos.

A obra de Eduardo Carlos Pereira se destaca pela sua primeira edição no início do século XX já incluir observações de valor estilístico, embora não denominadas dessa forma; desenvolve classificação peculiar porque não menciona os *verbos transitivos indiretos*, mas é uma das primeiras (dentre as analisadas) a utilizar a nomenclatura de *verbos relativos*, que se mantém em gramáticas de anos posteriores.

A obra de Ataliba de Castilho segue a linha da gramática de valências explicada em Francisco Borba, no qual o verbo é ainda mais fundamental e o sujeito, um tipo de complemento exterior ao sintagma verbal. Essas obras, juntamente com a de Maria Helena de Moura Neves, evidenciam a importância da semântica na predicação verbal e têm nomenclatura diferenciada, se apresentando como instrumento valioso ao ensino de língua pela mudança de perspectiva que oferecem, fato comentado anteriormente.

As gramáticas do século XIX, por sua vez, mostram como a descrição da transitividade já era diferente, havendo obras com descrição sucinta, como a de Frei Caneca e a de Julio Ribeiro e outras mais detalhadas como a de Antonio José de Moraes e a de Maximino Maciel, apresentando como ponto em comum a existência de verbos de predicação completa, pela maioria chamados de *intransitivos* e de verbos de predicação incompleta, denominados de *transitivos*.

2 ESTILÍSTICA: A CIÊNCIA DA EXPRESSIVIDADE

A estilística como disciplina surge no século XX, embora já citada anteriormente. Aparece em substituição à retórica que, na Grécia Antiga, era responsável por estudar a maneira de escrever, além da melhor estratégia para argumentar para um público, classificada como arte de expressão literária e norma para apreciação dos estilos individuais e da arte de grandes autores. Cuidava, pois, da expressão e da literatura. Era “a estilística dos antigos”, “uma ciência do estilo” (GUIRAUD, 1970, p. 35).

A poética, por sua vez, também relacionada à estilística designava “toda teoria interna da literatura, a escolha feita por um autor dentre as possibilidades literárias e o conjunto de regras práticas definidas por uma escola literária”. (HENRIQUES, 2011, p. 36).

A comunicação pode ser predominantemente intelectual, objetiva, entretanto, pode somar-se a ela uma intenção, uma vontade de impressionar o destinatário. Muitos usos linguísticos não objetivam apenas à informação, mas apresentam também uma intenção expressiva e estão, por isso, imbuídos de valores afetivos e evocatórios; tais usos vão interessar à Estilística, cuja missão é observar os aspectos emotivos da linguagem.

Diante do material disponibilizado pelo sistema linguístico, os falantes fazem escolhas, considerando seu conhecimento do sistema e o que julgam ter de seu destinatário. Tais escolhas, porém, são limitadas por imposições gramaticais: a morfologia, a sintaxe, a ordem das palavras que, mesmo flexíveis, não permitem uma liberdade total. A análise estilística vai interpretar essas escolhas dos usuários nas diversas partes do sistema linguístico para tornar a comunicação eficiente.

Para Camara Jr., em seu *Dicionário de Linguística e Gramática*, (1984, p. 110), “a estilística é a disciplina linguística que estuda a expressão em seu sentido estrito de expressividade da linguagem, isto é, sua capacidade de emocionar e suggestionar”. Ela diferencia-se da gramática cujo estudo centra-se na função das formas linguísticas “de estabelecerem a compreensão na comunicação linguística”, esta cuida, pois da linguagem intelectual, enquanto aquela da linguagem afetiva, parte que nos interessa neste trabalho. Por esse motivo, o autor em outra obra (1978, p.14) afirma que a estilística é uma disciplina complementar à gramática por esta estudar a língua como meio de representação e aquela como meio de exprimir estados psíquicos ou de atuar sobre o interlocutor.

Em 1902, Charles Bally cria a estilística da expressão. Ao observar seu mestre Saussure, verificou que os elementos afetivos da linguagem não eram contemplados na

investigação científica sobre a construção de significado, voltando-se apenas para o significado relacionado a uma imagem mental ou conceito, excluindo os componentes afetivos. Assim, Bally definiu o objetivo da estilística: o conteúdo afetivo da linguagem,” não se dedica à forma como cada indivíduo pode fazer uso da língua, mas à língua lexicalizada e gramaticalizada. “Tudo o que ultrapassa, então, o lado puramente referencial da linguagem pertence ao domínio da expressividade”, conforme Soares (1975, p. 4221 apud UCHÔA, 2013, p. 15).

Bally não considerava a expressão literária na análise estilística, visto que na literatura os usos são conscientes, voluntários; focava-se na comunicação vulgar espontânea. Muitos estudiosos, seguidores das suas teorias, estenderam o campo da estilística, incluindo a literatura, Cressot (1947, p.15), por exemplo, afirma que a obra literária também está no domínio da estilística justamente por implicar escolhas mais voluntárias, oferecendo, por isso, materiais de maior qualidade; o próprio Bally mudou o conceito de afetividade para o de expressividade, mais amplo. Embora associasse o emotivo ao expressivo, não são sempre correspondentes, porque dado sentimento não garante que a mensagem seja expressiva, ela pode, inclusive, ter como característica um valor intelectual, racional. O que garante a expressividade é a capacidade de uma mensagem persuadir, transmitir o conteúdo que almeja, seu potencial apelativo e a habilidade de gerar elementos evocatórios, conotações (MONTEIRO, 2009, p. 50).

Há três elementos básicos da comunicação verbal segundo Karl Bühler (1950, p. 40-45 apud HENRIQUES, 2011, p. 51): representação, expressão e apelo. O primeiro relaciona-se ao conhecimento, o segundo, à sensibilidade e o terceiro, ao desejo ou à vontade, sendo do interesse da estilística a expressão e o apelo. Ambos elementos, ou funções, podem aparecer em textos literários e não literários, predominando em um ou outro conforme o gênero textual ou o tipo discursivo.

A estilística precisa reconhecer e classificar a variedade dos meios de expressão e os distintos enunciados que se relacionam entre si, já que a especificidade dos meios de expressão é definida por meio dos enunciados que os empregam e os tipos de enunciados em função dos meios de expressão típicos. A partir desse reconhecimento, Guiraud (1970, p. 174) disserta sobre uma tipologia do estilo que deveria considerar, por exemplo, elementos oriundos da fisiologia, psicologia, sociologia e história literária. A estilística (...) “é uma ciência do estilo”, o que a torna abstrata, analítica, objetiva e racional (1970, p. 174).

Caberá, pois, à estilística descrever as leis gerais que determinam a escolha da expressão e no que tange ao idioma estabelecer a relação entre a expressão e o pensamento

correspondente. Pode ainda estudar os meios de expressão de um indivíduo, de um grupo ou de uma época, considerando também que as suas escolhas dentro do material oferecido pela língua são influenciadas pelo grupo e pela época ao qual pertence. O indivíduo, por sua vez, com sua sensibilidade pessoal também pode influenciar o seu grupo e assim por diante. (CRESSOT, 1947, p. 16). Cressot exemplifica tal fato com o estilo romântico que, influenciado por fórmulas estilísticas individuais, também gerou uma sensibilidade linguística.

Cressot (1947, p. 16) expande o campo de atuação da estilística afirmando que não se dedica apenas ao estudo de brilhantes e excêntricas construções, mas também de casos considerados normais, podendo investigar variações no conteúdo afetivo de dada estrutura linguística, o que o autor chama de estilística histórica ou diacrônica, ou estudando semelhanças e diferenças da expressão do pensamento entre línguas, o que chama de estilística comparada, etc.

Para Henriques (2011, p. 26), a palavra-chave da estilística é “escolha”, o que julgamos bastante pertinente uma vez que cabe à disciplina estudar como as escolhas feitas dentro do sistema disponibilizado pela língua tornam uma determinada mensagem expressiva. É preciso lembrar que a escolha estilística se dará em dois níveis: no eixo da seleção, em que se opta por uma unidade em detrimento de outras; e no eixo da combinação, “em que se elege um tipo de construção ou arranjo para estabelecer relações precisas entre as unidades lexicais” (MONTEIRO, 2009, p. 100).

Um dos objetivos da estilística é analisar a escolha feita pelo enunciador dentre os elementos linguísticos disponíveis, observando como obtém efeitos estéticos e expressividade: “interpretar a escolha feita pelo utente em todos os compartimentos da língua, com vista a assegurar o máximo de eficácia ao seu acto de comunicação”, é o que Cressot (1947, p. 14) chama de princípio fundamental da análise estilística.

A ciência da expressividade, cujo nome foi registrado pela primeira vez em português em 1899, foca-se nos textos visto que neles se encontram “os fatos estilísticos” que precisam de uma interpretação interdisciplinar porque os aspectos que conferem expressividade a um texto são complexos, de diversas ordens: fonológica, sintática, morfológica, lexical, etc.

A fonte de efeitos de estilo são os valores estilísticos da expressão: expressivos, os que traduzem sentimentos, desejos, o caráter, o temperamento, a origem social e a situação do indivíduo falante; impressivos, os que marcam suas intenções deliberadas, a impressão que pretende produzir, segundo Guiraud (1970, p. 97).

A forma como se enxerga a expressividade neste trabalho está sabiamente definida nas palavras de Monteiro (2009, p. 99-100): “a expressividade é, muitas vezes, um achado: de uma pluralidade de meios de expressão, alguém encontra a forma linguística que mais sintoniza com o contexto ou situação, que surpreende e encanta, que gera um acúmulo de evocações”. Nas análises presentes em capítulo a seguir se encontrarão construções relativas à predicação verbal que surpreendem nos contextos em que se encontram, desviando-se de um modelo esperado e trazendo novos sentidos aos textos.

Martins (2012, p. 41) afirma que, mesmo havendo análises dos fatos da linguagem comum, é principalmente nos textos literários que encontramos exemplos das possibilidades estilísticas do português nos níveis fonético, léxico e sintático. A escolha do gênero “letra de música” em muito se relaciona à declaração de Martins, já que podendo ser visto como um texto literário, cuja função da linguagem predominante é a poética, o eu-poético busca manipular a linguagem de forma expressiva e criativa visando obter efeitos (sonoros, semânticos, sintáticos) que gerem prazer estético ao leitor/ouvinte.

2.1 A noção de estilo

Como se viu, a estilística é a ciência do estilo, cuja definição é bastante ampla, o que influencia diretamente na sua compreensão, dificultando a delimitação de seu campo. O conceito de estilo vai desde “maneira de expressar o pensamento” até “modo de viver”, incluindo também “modo próprio de um escritor ou artista, de uma arte, de uma técnica, de um gênero, de uma época...”. Para Guiraud (1970, p. 9), “o estilo é uma maneira de escrever e, por outro lado, é a maneira de escrever própria de um escritor, de um gênero, de uma época”; para Henriques (2011, p. 27), “é o modo pelo qual um indivíduo usa os recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais, semânticos, discursivos da língua para expressar, oralmente ou por escrito, pensamentos, sentimentos, opiniões, etc”.

Enkvist (1970 apud MARTINS, 2012, p. 18) distingue seis tipos de definições de estilo: a) “como adição, envoltório do pensamento”; b) “como escolha entre alternativas de expressão”; c) “como conjunto de características individuais”; d) “como desvio da norma”; e) “como conjunto de características coletivas (estilos de época)”; f) “como resultado de relações entre entidades linguísticas formuláveis em termos de textos mais extensos que o período”. Um conjunto de definições não excluem necessariamente as outras.

Os teóricos da estilística dividem-se entre aqueles que consideram o estilo apenas na literatura, aqueles que consideram o estilo em todos os usos linguísticos, aqueles que relacionam o estilo ao autor, os que o associam à obra, os que associam ao leitor, os que analisam a forma da obra ou enunciado e outros que o relacionam à totalidade da forma-pensamento.

Há três linhas de definição para estilo, segundo a síntese de Murry (1949, p. 45 apud MONTEIRO, 2009, p. 41): como “conjunto de traços característicos da personalidade de um escritor”, como “tudo aquilo que contribui para tornar reconhecível o que alguém escreve”, como “realização plena de uma significação universal em uma expressão pessoal e particular” e ainda de forma resumida: “qualidade de linguagem, peculiar ao escritor, que comunica emoções ou pensamentos”. Embora todas as definições valorizem a individualidade, muitos fatores influenciam a expressão verbal, tais como as influências do meio, da época, da estrutura linguística, etc, restando poucos traços exclusivos da própria subjetividade de um autor, conforme Monteiro (2009, p. 42).

Marouzeau (1969 apud MARTINS, 2012, p. 21) apresenta uma definição de estilo e de língua coerentes com o que se argumenta neste trabalho: a língua como um conjunto de possibilidades em que é possível fazer escolhas (o estilo) em conformidade com as suas necessidades de expressão. Outra definição convergente com a postura aqui tomada é a de Riffaterre, citada por Martins (2012, p. 19): “(...) a língua exprime e o estilo realça”, o que mostra a complementaridade entre os significados construídos pela língua, de caráter intelectual, referencial e aqueles produzidos pelo estilo, de caráter afetivo e estético.

A palavra estilo é oriunda da palavra “stilus”, uma punção ou estilete usado para escrever em tabuinhas, anterior ao papel e à pena de ganso. A partir dessa acepção, passou a exprimir “a maneira de escrever, a utilização pelo escritor dos meios de expressão para fins literários” (GUIRAUD, 1970, p. 17).

Para Valéry, retomado por Bally e Spitzer, “o estilo é um desvio linguístico” (GUIRAUD, 1970, p.116); no entanto Henriques (2011, p. 27) rebate tal constatação, afirmando que estilo relaciona-se mais com escolha, a qual deve considerar o que se tem a dizer, para quem se vai dizer e quando se vai dizer; a observação de Henriques mostra-se coerente, uma vez que se pode alcançar expressividade, dotando um texto de estilo, ainda que não se pratiquem desvios gramaticais, sendo possível escolher dentro das opções oferecidas pelo sistema linguístico. Além do fato de que certos desvios não são de ordem estilística, como alerta Monteiro (2009, p. 7), havendo os que, ao contrário, indicam problemas na habilidade de redigir.

O estilo deverá ser analisado levando-se em consideração o contexto, o qual é importante para a estilística, uma vez que nenhuma palavra é permanentemente poética, se comporta de forma poética, quando inserida em um contexto, combinada a outros elementos gramaticais: outras palavras, ordem na frase, pontuação; e/ou situacionais: a época em que foi usado o texto em que se inserem as experiências do leitor, etc. Resumindo, nas palavras de Monteiro (2009, p. 48): “qualquer fato da língua pode assumir uma função estilística, mas nunca de modo permanente”.

2.2 As principais correntes da estilística

A estilística moderna revela tendências mais próximas da Crítica Literária em dado momento e mais próximas da Linguística em outro. A trajetória da disciplina se dividiu em dois caminhos: um focado nos constituintes do discurso, a estilística descritiva; outro voltado para intuição, a estilística genética ou idealista. Enquanto a primeira vai dedicar-se a observar as relações entre forma e conteúdo, o fato linguístico em si mesmo; a segunda procura as causas da expressividade, pesquisando o universo psicológico do autor de uma obra literária (MONTEIRO, 2009, p. 13).

A estilística moderna tem, portanto, duas principais correntes: a estilística da expressão (a descritiva) e a estilística individual (a genética). A primeira, liderada por Charles Bally, relaciona a forma e o pensamento geral, tem como objeto o conteúdo afetivo da linguagem, é a estilística geral da língua, pois considera as estruturas e seu funcionamento dentro do sistema linguístico: “a estilística da expressão não ultrapassa o fato linguístico considerado em si mesmo” (GUIRAUD, 1970, p. 63). A segunda, liderada por Leo Spitzer, é uma crítica da expressão com fins literários, analisa o estilo individual, a expressão de espírito do autor, crítica a obra, que constitui um todo centrado no espírito do autor, determina as causas de certas estruturas.

Enquanto na primeira corrente, os estilistas se dedicam ao nível linguístico da expressão; na segunda, objetivam a uma ciência da literatura. A estilística descritiva depende da semântica ou estudo das significações, constitui uma estilística dos efeitos; a estilística genética constitui uma estilística das causas, assemelhando-se à crítica literária.

A estilística descritiva, de Charles Bally, tinha como foco o lado afetivo do discurso, via a língua como expressão do pensamento, centrada na *langue*, a linguagem não

expressando apenas ideias, mas também sentimentos. A estilística idealista, de Vossler e Spitzer, focava na relação entre expressão e indivíduo, centrada na *parole*, tendo como objeto de estudo o estilo individual (para Spitzer, uma expressão da personalidade de um indivíduo).

A estilística idealista mostra seus primeiros indícios nos estudos de Croce que criou o idealismo estético moderno. Um de seus objetivos investigar de forma metódica o conceito de poesia; de tais investigações, Croce concluiu que a expressão poética é “a exteriorização de afetos e sentimentos através de imagens e não simplesmente a estrutura rítmica ou métrica” (Monteiro, 2009, p. 16). Essa estilística vai refletir os desvios da linguagem em relação ao uso comum e percebê-los como consequência de alteração do estado psíquico normal do escritor. O estilo é, portanto, o modo pessoal com o qual uma pessoa se expressa, dedica-se à forma como o usuário utiliza os recursos estilísticos do idioma. Tal estilística se volta para a produção literária.

A abordagem na estilística idealista se volta para aspectos do tema e da narratividade do escritor e não ao que é concretamente linguístico, mas a traços exclusivamente literários como personagens, verossimilhança etc. Também se interessa pela biografia do autor, segundo Henriques (2011, p. 68), “assume um aspecto quase genético, propondo-se a recuperar a gênese, a criação poética, convivendo desafiadoramente com as relações entre forma e conteúdo, materiais e estrutura”.

Há críticas ao método de Spitzer pelo seu caráter intuitivo que, muitas vezes, não consegue perceber os traços expressivos de maior importância numa obra nem se mostra totalmente confiável para se compreender, via pormenores analisados, o texto literário de forma completa.

Muitos estudiosos defendem que as duas principais correntes se complementem, como Amado Alonso, para quem a estilística literária se baseava na estilística linguística, pois essa cuida do lado afetivo da língua presente na fala e na escrita e aquela de como se constitui a obra literária e o prazer estético que gera no leitor. Enquanto a primeira analisa os recursos oferecidos pela língua que tornam um texto expressivo; a segunda estuda o valor particular que dado recurso assume em um texto específico produzido por um escritor. Dependendo da perspectiva, ambas estão muito próximas.

Henriques (2011, p. 77) sugere uma co-ocorrência das abordagens estilísticas e ainda uma estilística da norma, intermediária entre a descritiva e a idealista, que transita entre a língua e a fala, cabendo ao estilólogo escolher: levando em conta tanto dados biográficos, fatos sociais e históricos quanto a camada fônica, os valores semânticos, o tipo de estrutura sintática, as funções da linguagem, etc.

Tal estilística poderia, inclusive, ser a opção feita por este trabalho; no entanto, interessa-nos mais dados expressivos relativos ao sistema linguístico presentes nas obras analisadas do que fatores ligados à criação literária e condições de produção; portanto, optamos pela perspectiva da estilística descritiva.

2.3 A estilística da língua

Como vimos, Bally pretendeu analisar os aspectos coletivos da linguagem e Spitzer se orientou para os do discurso (MONTEIRO, 2009, p. 17). Ambas as estilísticas se complementariam; no entanto, aqui optamos por observar como recursos existentes na língua podem ser utilizados de forma expressiva em dados contextos, especialmente, no gênero letra de música: como a predicação verbal será manejada a favor da obtenção de expressividade no texto.

Não é intenção avaliar qual estilística se mostra mais coerente ou tem objetivos mais claros e oportunos, escolhemos a estilística da língua por acreditarmos que seus objetivos são mais adequados aos propósitos do trabalho.

Bally se volta, como mencionado anteriormente, aos aspectos afetivos da língua falada, espontânea, viva e com um sistema expressivo descrito pela estilística. É contra um ensino de língua voltado apenas para a gramática normativa e textos literários, pois acredita que oferecem uma visão parcial da língua.

A linguagem, segundo Bally, tem duas faces: a intelectual ou lógica e a afetiva; a estilística estuda a face afetiva, como o sistema impessoal da língua se torna matéria viva da fala humana. Ele foi o primeiro a distinguir o conteúdo linguístico do conteúdo estilístico; a informação neutra do suplemento subjetivo a ela acrescentado, revelando que um mesmo conteúdo se expressa de diferentes modos.

Bally não se volta para o discurso, mas para o sistema expressivo da língua coletiva, opondo sua estilística ao estudo dos estilos individuais, da literatura, portanto, o que mudou ao longo do tempo, tendo a estilística de Bally ampliado seu campo. Marouzeau e Cressot, seus seguidores, voltam-se para a língua literária visto que lá se encontram recursos expressivos e variados, por esse motivo, o domínio, por excelência, da estilística.

Essa perspectiva de Bally considera o fenômeno estilístico como objeto de pesquisa em si mesmo, focando-se na face afetiva dos estudos da linguagem e afirmando que os aspectos expressivos da língua são naturais.

Camara Jr., responsável pelo primeiro ensaio teórico sobre a estilística linguística (descritiva), julgava que a proposta de Bally era “a base verdadeiramente sólida da estilística”, uma vez que objetivava fazer o balanço dos processos expressivos de uma língua, independentemente dos seus usuários (1978, p. 24).

Tal estilística, segundo Henriques (2011, p. 83) tem como foco questões especificamente linguísticas, tais como aspectos fônicos, morfossintáticos, lexicais, semânticos, etimológicos, pragmáticos, etc. Com base nessa afirmação, concluímos que a estilística descritiva ou da língua é a que embasa as análises presentes na pesquisa, já que se procura examinar como o recurso da transitividade verbal, do âmbito da sintaxe e da semântica, pode servir como recurso de expressividade num texto, conforme os sentidos produzidos, contexto e finalidade. Assim, verificaremos o que autores observaram no campo da predicação verbal no que diz respeito à expressividade.

2.4 A expressividade na predicação verbal

Em seu livro que versa sobre estilística, Lapa (1970, p. 15) afirma que “a palavra existe como parte dum todo, incorporada no contexto, e aí adquire o seu significado especial”. Dentro dessa perspectiva, cada palavra pode ganhar matizes novos de significação, bem como valores afetivos e expressivos conforme o contexto em que esteja inserida. “Aprisionada na escrita, limitada e esclarecida pelos outros elementos do discurso, a palavra recebe de cada vez e momentaneamente a sua verdadeira significação” (1970, p. 15). O autor corrobora seu posicionamento quando diz que a palavra somente adquire seu verdadeiro sentido dentro da frase.

Por tal motivo, qualquer palavra da língua pode seu sentido expandir, limitar ou modificar, quando inserida em um discurso; se, todavia, tal fato é mais evidente nas palavras lexicais ou semantemas, não se pode negar que até mesmo os instrumentos gramaticais se valem dessa condição.

Os verbos, por serem semantemas, estão sempre se modificando e adquirindo novos sentidos nos textos. Tal característica encosta na sintaxe e influencia sua predicação. Em

teoria, os verbos intransitivos são aqueles com sentido completo e que, portanto, não exigem nenhum complemento e os transitivos, ao contrário, são aqueles que necessitam de um objeto que lhes complete o sentido, geralmente a ação expressa pelo verbo recai para o objeto, transita.

Muitas vezes, a expressividade de uma construção encontra-se na aplicação de uma regência pouco usual, como na frase: “Sei que ele está sempre em atormentado”, o uso dessa estratégia afasta o texto de um sentido exclusivamente conceitual, conforme Facó (1982, p. 21 apud MONTEIRO, 2009, p. 80-81).

Lapa (1970, p. 139) explica que verbos intransitivos são bastante expressivos, pois permitem subentender objetos e, por isso, dispensá-los. Numa frase como “A criança chora” (p. 139) está subentendido um objeto que o autor chama de imaginário “lágrimas”, todavia argumenta que, às vezes, o objeto subentendido é colocado ao lado do verbo, servindo como objeto de um verbo que não o exige, num tipo de pleonasma, e ainda tal objeto pode ter um nome cuja família semântica é a mesma do verbo, termos cognatos como ocorre em “O sábio viveu uma vida de modéstia” (p. 139). Tanto em um caso como no outro, para Lapa, há um realce da imagem verbal por meio dessas repetições que têm, pois, motivações estilísticas, o que mais uma vez confirma a flexibilidade na predicação verbal para obter efeitos expressivos ou para atingir determinado objetivo comunicativo.

Lançar objetos junto a verbos intransitivos torna, segundo o autor, a ação mais forte e colorida e era um dos traços da poesia modernista. Chama tal processo de *transitivização* (1970, p.140).

Lapa (1970, p. 139) acrescenta que alguns verbos transitivos também podem ser empregados como intransitivos, o que ocorre motivado por uma intenção de realce da ação do sujeito sem que seja necessário mencionar o objeto sobre o qual ela recai. No exemplo: “A mãe lia, o filho estudava e a criada lavava no tanque” (p. 139), não há necessidade de informar os objetos “livro”, “lições” e “roupa”, porque se deseja lançar luz sobre as ações, não importando o objeto.

O autor diz que a atitude de subentender o objeto é típica da atualidade (de ritmo apressado) especialmente na linguagem dos negócios, em que se dá maior importância à ação. O verbo intransitivo, por bastar a si mesmo, apresenta maior poder de sugestão e mais energia expressiva que o transitivo o qual não tem a mesma “capacidade caracterizadora”.

Lapa (p.165) também traz uma informação muito importante sobre predicação verbal: a de que muitos verbos transitivos diretos ao longo da história tornaram-se transitivos indiretos, adquirindo preposição, o que ratifica a dinamicidade do tema predicação. A

motivação para essa incorporação da preposição se deu, segundo o autor, para se obter clareza em sentenças em que não estava claro o objeto.

Há verbos, porém, em que são possíveis construções com ou sem preposição, o que tem por consequência uma alteração de sentido, como na comparação das sentenças “Apontar para o retrato” e “Apontar um erro” (p. 140), em que a primeira significa mostrar com o dedo e a segunda mencionar, citar.

Outra observação que merece destaque é a que se refere a verbos intransitivos na voz reflexiva. O autor afirma que alguns aceitam a forma pronominal a fim de tornarem a figura do sujeito mais expressiva ou a fim de acrescentar mais significação ao verbo. Compara os exemplos “O réu sorria, ouvindo aquelas orações” e “O pai sorria-se com as brincadeiras do filho” em que o segundo, portador do pronome, gera um sentido mais espontâneo e movimentado que o primeiro. Tal pronome reflexo, afirma Lapa (1970, p. 147) já foi chamado de “objeto direto de espontaneidade” por determinados gramáticos. Há registros de uso da forma pronominal junto a alguns verbos desde os Clássicos e seu uso transformava, e ainda o faz, verbos como “ir”, “vir”, “partir”, “subir”, “ficar”, “descer”, etc. Lapa diz que a forma pronominal apresenta valor afetivo e lírico, realçando o sujeito na ação, mas também pode sugerir um prolongamento do ato expresso pelo verbo, como em frases que usam o verbo “morrer” com o pronome “se”: “Tinha alinhavado este livro nos ócios da bela estação que se morria” (p. 148).

Esses usos provam que nada na língua é estático, fixo, nem mesmo a predicação verbal que, como vimos, pode adequar-se às intenções comunicativas e expressivas de um texto.

Cressot (1947, p. 138) também contribui para a predicação verbal no âmbito da expressividade, afirmando que a função de um verbo é exprimir uma ação ou um estado e, por mais que não seja a única classe de palavras capaz de expressar tais noções, é a mais frequente na frase organizada. Também afirma que é a classe de maior riqueza e flexibilidade uma vez que tem tempos, modos aspectos, formas ativa, passiva, pronominal e impessoal e ainda um sentido *objectivo*, *subjectivo* ou *factitivo*. Toda a variedade verbal citada pelo autor é do interesse da estilística que pode encontrar expressividade em cada face do verbo. A parte, porém, de maior interesse a este trabalho é a relacionada aos sentidos.

Há verbos, segundo Cressot (1947, p. 138), que exprimem um processo que precisa ser delimitado por um objeto (*objecto*), sentido objetivo, como em: “Escrevo uma carta”, em que “uma carta” é objeto do verbo “escrevo”. À delimitação por objetos, Cressot chama de *objectividade*, com diversos graus, podendo ser *directa* e *indirecta*. Outros verbos, por sua vez, necessitam de dois complementos para terem seu sentido completo: um *objecto efectuado*

e um *objecto afectado*, como nos exemplos do próprio autor: “Ele deu sua fortuna aos pobres” ou no exemplo com atributo: “Ele foi eleito deputado”. Há ainda os verbos com sentido subjetivo (subjectivo), segundo o autor, visto que não necessitam de complemento, a ação interessa apenas ao sujeito, como em: “Ele dorme” (p. 139).

É da alçada da estilística a capacidade da maioria dos verbos de assumir diversas funções, provando que seus sentidos não são estanques. Um verbo objetivo, na maioria das vezes, pode-se constituir como subjetivo, o que se justifica quando é impossível ou inútil indicar o complemento, como se vê no exemplo: “A mulher segura seu filho no colo e pensa”; ou porque o processo é mais relevante na perspectiva do sujeito, como no exemplo: “Enquanto a mãe educa e orienta; o pai agrada e conversa”, em que o processo não fica determinado de forma nítida e acaba funcionando como um caracterizador do sujeito.

Um exemplo muito curioso é o de Eugénio de Andrade, em que o verbo objetivo é empregado subjetivamente de modo a dispensar até o sujeito: “Barcos ou não ardem na tarde” (p. 139). O autor chama essas mudanças de *transposições* e afirma que um verbo subjetivo também pode passar por elas, o que ocorre, por exemplo, quando se acrescenta um complemento a esse verbo para lhe retomar a ideia e obter, assim, expressividade, como em: “Morri todas as mortes mais angustiantes naquela época”. Muitos gramáticos mencionados nesse trabalho chamam esses complementos de objetos diretos internos, os quais acompanham verbos intransitivos apresentando substantivos de raízes cognatas ao verbo e geralmente acompanhados por palavra determinante ou modificadora, o que também é observado por Cressot, que chama esse acompanhante do complemento de “caracterizador” ou de “forte determinante”.

Cressot (1947, p. 140) também cita casos em que o verbo subjetivo se torna objetivo devido ao que chama de “enérgico estreitamento”, caso em que uma frase como: Pedro passou a vida a cochilar” se transforma em “Pedro cochilou sua vida” um verbo que outrora era subjetivo como “cochilar” se torna objetivo tendo como objeto o termo “a sua vida”.

Podemos ver mais claramente a transposição no seguinte exemplo, em que um verbo subjetivo se comporta objetivamente: “Marcos vivia a sua tristeza, seus amigos choravam-na”. O autor ainda cita casos de transposição com um pronominal durativo confundido com um pronome reflexivo que por analogia a um padrão torna o verbo objetivo como no exemplo dado: “As abelhas enxameiam-se” (p. 141).

Cressot (1947, p. 142) menciona ainda o sentido *factitivo*, em que o sujeito não realiza diretamente a ação, mas a faz realizar por meio de outros. Assemelha-se ao que gramáticos contemporâneos chamam de verbos causativos, como no exemplo: “O meu vizinho manda

construir”; a forma concisa, no entanto, aproxima o sujeito da ação que lhe interessa: “O meu vizinho constrói”.

Ao explicar a diferença entre ativa e passiva, Cressot afirma que, embora pareçam permitir uma troca de papéis mecânica, sem interesse estilístico, elas exprimem, na verdade, modos de pensar muito diferentes: a ativa marca uma relação lógica de causa e consequência, a passiva indica um estado de coisas sem que se marque uma causa explícita. No exemplo a seguir, vemos uma frase na passiva que comprova a declaração acima: “Aí foi o rato preso pela pata” (p. 142).

Martins (2012, p. 169) relaciona a predicação verbal aos sentidos expressos pelos verbos e à realidade, mostrando que, quando o verbo é intransitivo cuja ação fica restrita a um sujeito isolado e, por isso, não se expande para outros seres ou para seu ambiente, geralmente, ele exprime fenômenos existenciais, manifestações emocionais, processos mentais, emissões de voz e noções de movimento.

Com verbos transitivos, por sua vez, o sujeito se relaciona a outro ser (o objeto) e, portanto, tais verbos vão exprimir o dinamismo da vida, relacionando seres de forma física, emocional ou social.

Martins diz que “frases com verbos transitivos têm, pois, a função de comunicar o que se passa num mundo em que os seres atuam uns sobre os outros e de cuja atividade resultam produtos e efeitos que se refletem na vida de uns ou outros” (2012, p. 170).

Halliday, citado por Martins (2012, p. 170), analisa trechos de um romance em que um homem, de épocas antigas, era apresentado em dois estágios de sua evolução: quando isolado, sem quase ação sobre a natureza e quando integrado a um grupo, atuando em seu meio. Na primeira situação, a narrativa é construída com verbos intransitivos e, na segunda, com verbos transitivos. Isso mostra como a predicação verbal não é fortuita: a escolha de um verbo e de sua predicação no contexto está diretamente relacionada aos sentidos produzidos no texto, portanto, até mesmo a predicação pode receber trabalho estilístico, sendo também um recurso de expressividade.

Se vista por essa perspectiva, a predicação deixa de ser um problema no ensino de língua, explorada como um recurso de grande potencial expressivo, não mais um aspecto da língua que se deve decorar minuciosamente, em que o único objetivo é a classificação distintiva entre verbos transitivos e intransitivos, além da diferenciação entre os tipos de transitivos.

Sobre esse tema, Monteiro (2009, p. 121) apresenta uma postura radical. Para ele, as explanações sobre a predicação verbal são falsas ou, no mínimo, inúteis, já que a exigência de

preposições pelo verbo, por exemplo, é determinada por necessidades expressivas e seu uso é praticamente espontâneo. O autor afirma que o ensino das regras de regência se mostra como perda de tempo.

A diferença entre casos que permitem mais de uma predicação é basicamente expressiva, como em “pegar o revólver” e “pegar do revólver”; com a preposição a expressão recebe um valor de rapidez e presteza que não existe na construção sem preposição. Essas distinções expressivas justificam a variedade da análise estilística em sala de aula.

A observação de Monteiro é coerente com as posições tomadas neste trabalho; entretanto, não julgamos fácil a constatação dos valores expressivos pelas preposições em cada contexto, diferenciando-se das construções sem preposições, como o autor acredita. Para tal análise ocorrer, faz-se necessária a mediação do professor de língua que deve despertar o aluno para essas diferenças no campo da expressividade e conduzir suas análises.

2.5 A estilística na sala de aula

Segundo Bakhtin (2013, p. 23), “As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo”.

Defende a inserção da estilística na sala de aula como forma de mostrar ao aluno as motivações de determinadas escolhas em detrimento de outras, quais efeitos uma construção pode gerar, quais as mudanças caso outra construção fosse preferida, mostrando aos alunos as implicações das escolhas e combinações linguísticas para que ele entenda o porquê de aprender formas gramaticais e sua estruturação.

O autor (2013, p. 23) questiona o fato de que a maioria dos professores não sabe dar explicações estilísticas às formas gramaticais que ensinam, o que gera consequências negativas: o alunado aprende apenas a identificar fatos em textos alheios, porém jamais é capaz de usá-las em seu próprio texto pelo fato de não dominar tal aspecto linguístico, apenas copiá-lo, quando solicitado, e retirá-lo de outros textos para análise. Responsabiliza o professor por capacitar o aluno a produzir textos criativos, usando as formas gramaticais que aprendeu, de forma autoral, inventiva e mostra por meio de um trabalho com orações subordinadas sem conjunção que isso é possível.

Bakhtin diz que todas as formas gramaticais são também um meio de representação e, por esse motivo, podem ser analisadas tanto na perspectiva da representação, quanto na perspectiva da expressão, significando que é sempre possível uma análise estilística.

Um caminho bastante viável para se fazer esse tipo de análise é por meio de sentenças paralelas e comutáveis, quando há mais de uma forma de se expressar uma ideia e ambas são corretas do ponto de vista gramatical; o que vai importar é a capacidade representacional e expressiva de cada forma, o que determinará qual forma será escolhida. Tal tipo de análise é interessante ao ensino de língua por ser capaz de mostrar que o estudo linguístico não se resume a dizer o que é certo e o que é errado, o que está dentro e o que está fora da norma, é muito mais amplo, capacita, por exemplo, o estudante a se comunicar de forma mais eficiente, alcançando os objetivos que pretende com seus textos, de forma mais expressiva possível.

Camara Jr. (1978, p. 14), ao discorrer sobre o papel da língua, afirma que ela absorve uma carga afetiva que se infiltra em seus elementos e os transfigura. “Dela transborda o ato linguístico (...), que é a enunciação do termo em dadas circunstâncias, porque nele se revela o entusiasmo de quem assim nos fala ou ainda o seu esforço para nos fazer participar desse entusiasmo”. Para ele (1978, p. 14), “a estilística vem complementar a gramática”. Assim, levar o estudo estilístico para a sala de aula significa transbordar o estudo da gramática de forma a complementá-la, gerando nos alunos uma visão mais ampla e crítica da língua por contemplar não apenas a sua face intelectual, mas também a sua face de apelo e de manifestação anímica, se nos basearmos nas figuras de linguagem de Bühler.

Para Bakhtin, cabe ao professor mostrar o que se perde e o que se ganha quando se escolhe uma construção ou outra. Baseando-se em seu pensamento no que diz respeito à predicação, podemos levantar questões como: por que tornar transitivo um verbo intransitivo? Por que suprimir o objeto de um verbo transitivo? Por que mantê-lo? Por que topicalizá-lo? Que ideias se pretende realçar? Que ideias se deseja esmaecer? etc.

A abordagem estilística, segundo Bakhtin, enriquece a linguagem dos alunos, faz com que aprendam o significado criativo das estruturas e desenvolvam sua própria linguagem. Esse, se não é, deveria ser o objetivo de todo professor de língua materna: dotar o aluno de meios para que compreenda os mais diversos textos e seja capaz de produzir os seus próprios com autonomia e criatividade.

Informação valiosa para o ensino de língua é a de que, conforme o contexto, uma estrutura é mais adequada que outra: se por um lado na esfera literária, o discurso mais vivo e dramático é mais coerente; por outro, na esfera científica ou da vida prática, o discurso mais correto e lógico faz mais sentido.

Assim deveria ser o ensino linguístico: o aluno ser levado a refletir sobre o significado estilístico das formas gramaticais e assumir um papel mais atuante nas análises e nas aulas linguísticas para que, dessa forma, se sentisse capaz de produzir seus próprios textos, opinar sobre os sentidos que quer produzir, pensar nas melhores estruturas a usar conforme os efeitos pretendidos e a situação comunicativa em que se insere seu texto.

Com certeza, ainda há muitos desafios para a inserção da estilística na aula de língua materna, mas os exemplos bem sucedidos como os de Bakhtin bem como um professor disposto e preparado para a mediação nos fazem acreditar que seja possível.

3 A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA E O GÊNERO “CANÇÃO”

Este trabalho não tem como finalidade apresentar-se como uma pesquisa sobre música que verse sobre teoria, instrumentos ou tipos; antes objetiva mostrar como a arte musical participa da vida humana desde os tempos primórdios, com papel importante em cultos religiosos, rituais, festas. Para mostrar a relevância da música na vida das pessoas, vai explanar brevemente sobre sua história, ressaltando como se desenvolveu em cada povo e/ou país do mundo.

Segundo Oliver Sacks (2007, p. 9), sobre a maioria de nós “a música exerce um grande poder, quer o busquemos, quer não, e isso ocorre inclusive com quem não se considera particularmente ‘musical’”. A inclinação para música já é evidente na primeira infância, essencial em todas as culturas, o que para ele, remete ao início de nossa espécie.

3.1 Breve história da música na vida humana

A música é uma arte que marcou a vida humana desde sempre, conforme Frederico (1999, p. 7), o ritmo veio antes do som, pois a noção de compasso foi descoberta pelo homem primitivo observando o andar, o correr, o cavalgar ou qualquer atividade repetitiva. A origem da música foi sensorial e vocal, a parte sensorial do cérebro entendida como a parte comum entre as sensações. O homem primitivo chegou até a melodia por meio dos gritos-símbolos, na falta de convívio com os animais, percebeu a diferença entre os sons, descobrindo, assim, as notas musicais.

Para Frederico (p. 8), os instrumentos musicais dos primitivos, seus utensílios tiveram como princípio o corpo humano; a concha da mão deu origem ao vaso para beber; o braço ao remo. O homem percebeu que seu corpo agregava inúmeros utensílios sonoros: a garganta e a boca produziam melodia, com as mãos fazia-se o estalar de dedos e as palmas, além dos braços e pernas que produziam uma música corporal rítmica.

Os instrumentos de trabalho tornaram-se utensílios de culto e depois musicais, por exemplo, um arco de madeira que funcionava para arar a terra passou a um arco ritual e depois a lira; um tambor antes foi um vaso de sacrifício. O som do tambor usado em cerimônias funcionava para aplacar a ira de inimigos superiores e não possibilitar prazer. A flauta, por sua

vez, foi forjada com osso e cana de bambu, emitindo apenas uma nota. Para gerar melodia, várias pessoas precisavam tocar a nota de sua cana de forma alternada, depois uniram pedaços de cana com sons diferentes para formar um único instrumento em que um intérprete poderia compor uma melodia. Só em outro momento perceberam que, fazendo vários furos num único pedaço de cana e tapando alguns com os dedos, produziriam notas diferentes com a mesma flauta. Há registros de usos por parte dos povos primitivos de tambores, flautas e trombetas (FREDERICO, 1999, p. 8).

Segundo pesquisas, o Homem de Neandertal, desaparecido após contato com o Homo Sapiens, foi o primeiro a tocar instrumento musical e adorava música. Uma flauta rudimentar feita com fêmur de uma espécie de urso desaparecida foi encontrada na Eslovênia em 1998 por pesquisadores americanos e canadenses, por isso, se deduz que esse Homem provavelmente criou o instrumento musical mais antigo já descoberto. Depois de tal flauta, o segundo instrumento mais antigo de que se conhece é o *Ravanastrom*, cuja estrutura é formada por duas cordas, tocado por um arco. Esse instrumento foi inventado no Ceilão pelo rei Ravana, há aproximadamente sete mil anos, considerado um ancestral dos instrumentos de corda.

A música tinha uma forte relação com a religiosidade e com o misticismo, além de também se associar ao erotismo. A primeira relação pode-se comprovar por inúmeros fatos, o primeiro é a fabricação de instrumentos musicais com fins mágicos, na crença de que tinham alma e forças misteriosas, o que justifica a solenidade na hora de guardá-los. O material poderia ser diverso desde que pertencesse a uma pessoa julgada de boa influência. Por esse motivo, ossos humanos viraram instrumentos: tíbia, fêmur, crânio, etc, também empregados em exorcismos.

Conforme Frederico (1990, p. 10), os povos primitivos entoavam cantos, um tipo de “canto mágico” que servia tanto para invocar a paz, quanto a guerra, assim como a chuva ou a seca e transmitido de geração em geração pelo Mago, também servindo como arma contra epidemias, perturbações mentais, mordidas de serpente e outras doenças. Era uma forma de comunicação com os espíritos (os bons) para se realizar desejos: filhos homens, a adstração de animais selvagens e a volta à vida de algum defunto. Há historiadores que afirmam que esse tipo de canto começou entre os persas, outros situam sua origem no Egito, passando pelo povo judeu até conhecido pelos gregos.

Existem mitologias por trás da história da música: lendas germânicas, por exemplo, contavam que o deus Odin inventara a música, na mitologia escandinava, os elfos ensinavam o canto mágico para pastores de idade. Havia também canções guerreiras, entre outros fatos que indicam a existência da música pelo mundo todo e sua importância em cada sociedade. As

canções, segundo Frederico (p. 11) eram mais faladas que cantadas, as mais antigas pertencentes ao domínio discursivo religioso e medicinal.

Certas formas musicais foram empregadas por toda a humanidade, como as canções infantis e os instrumentos de percussão, encontrados como legado de povos primitivos africanos, de selvagens da Nova Guiné, de índios da costa americana do Pacífico, de povos do México (astecas).

Frederico (p. 12) resume em três fases a relação dos povos antigos com a música: primeiro, como arma defensiva ou ofensiva contra espíritos maus ou hostilidades da natureza, de caráter repetitivo na melodia e no ritmo; segundo, como culto a divindades e por último, como arte para fruição. A pré-história da música se constitui a partir do repertório musical dos povos com as canções guerreiras, funerárias, religiosas, algumas delas relacionadas a certas épocas do ano ou a determinadas festas.

Mesmo sem a escrita e a notação musical, o “canto mágico” já era ensinado por meio da oralidade, porém dependia de muitos fatores tais como as diferentes aptidões musicais: de reconhecimento das sensações auditivas, de retenção da música escutada, de reprodução do que se ouviu e de combinação de imagens sonoras.

Em cada parte do mundo, a música se desenvolveu de uma forma: na China, o elemento cósmico orientava a música, o gongo, por exemplo, era empregado com a finalidade de expulsar maus espíritos, de acordar os deuses ou ainda salvar a lua do dragão quando ocorria o eclipse. Os rituais chineses incluíam fala, música e dança os quais os antigos julgavam presentes dos deuses. Os chineses apresentam muitas descobertas no campo da notação musical, porém não as trataremos sob pena de nos perdermos no objetivo deste trabalho. O importante de tal descrição é mostrar como a música estava amplamente inserida na vida humana.

No Japão, o conhecimento musical chinês foi assimilado, mas os indígenas japoneses já tocavam instrumentos de cordas. Tomaram para si a teoria musical chinesa e aprenderam a tocar seus instrumentos musicais. Havia regras diferentes quanto ao canto, como por exemplo, não misturar a voz humana de forma simultânea com instrumentos musicais, pois consideravam monótona tal comunhão, os instrumentos precisavam preceder a voz. O exercício da música era hereditário, para os japoneses, assim como toda atividade artística, as famílias ensinavam música e organizavam concursos.

Na Índia, o canto era ensinado pelo guru, com sinos e pandeiros acompanhando, os indianos associavam as notas musicais com o grito dos animais, seus instrumentos de corda, por sua vez, eram muito antigos e tocados com arco. Em torno do ano 5000 a. C, o rei Ravana,

provindo do Ceilão, criou, como mencionado, o *Ravanastron*, cuja estrutura continha duas cordas e era tocado com arco. Tempos depois, instrumento similar apareceu, chamado de *Amrita*. Outros instrumentos foram bastante difundidos na Índia, como o *Bin*, semelhante ao alaúde chinês *Kin*, além do *Sitár* e do *Samburá*, também flautas e trombetas. A importância dada pelos indianos à música pode-se comprovar em seu livro sagrado, Sama-Veda (FREDERICO, 1990, p. 22).

No Egito, houve fabricação de instrumentos de percussão, de sopro e de cordas, sem tratados teóricos ou melodias escritas, os fundamentos da música egípcia datam do Antigo Império. Entre 2278 a 1423 a. C, entrou em declínio, porém, no Médio Império, no Novo se renovou e recebeu influências, como a orquestra síria, por exemplo. O canto, no início, tinha o acompanhamento de palmas e depois de instrumentos de percussão. No antigo Egito, era comum a Quiromania no canto, se indicava a ondulação melódica com as mãos. O conhecimento musical egípcio foi muito influenciado pela Síria, recebendo também muitos instrumentos vindos da Ásia, os tambores feitos de barro e cobertos de pele, as trombetas só usadas em guerras, as flautas fabricadas com cana e madeira, também constituídas com bronze, só podiam ser tocadas por mulheres, substituídas no Novo Império por um instrumento vindo da Síria, ancestral do Oboé. Os egípcios que inventaram a *Harpa*, inicialmente, com apenas 7 cordas, chegando a 20, incrustada de prata, ouro e pedras preciosas. A música dos egípcios foi perdida, mas grande parte foi incorporada pelos gregos (FREDERICO, 1990, p. 24).

Na Mesopotâmia, usava-se um tambor de cobre cujo som se oferecia ao planeta Vênus, cujo nome era *Lilisu*, usado para cultuar seu deus principal, Marduk. Quem desempenhava as funções musicais eram sacerdotes. Construía-se trombetas de metal, pratos, tipos de tambores. A flauta, por sua vez, era sagrada pois, segundo as lendas, ressuscitava defuntos se tocada em cantos fúnebres e acompanhada de gemidos. Novamente, podemos constatar a importância da música nas diversas sociedades que lhe atribuem papéis relevantes, sobretudo, no campo da espiritualidade.

Na Fenícia, a música se caracterizava de forma sensual e libertina, considerada orgástica em determinadas situações, em período que foi de 1000 a 750 a.C. Seus instrumentos musicais eram semelhantes aos dos povos vizinhos: liras de 5 ou 7 cordas, alaúdes, tambores duplos e o ancestral do Oboé com duas palhetas. A partir da descrição de pinturas e documentos, pode-se constatar a existência de instrumentos de percussão, pequenas flautas e um instrumento chamado *Tibia Sarana*, semelhante a um clarinete.

Na Síria, o melhor período para a música foi de 2000 a 500 a. C, difundindo-se para inúmeras terras da Ásia Menor. O instrumento musical de maior importância na Antiguidade

foi a *Lira*, inventada pelos Sírios e levada ao Egito por nômades. Em 2000 a.C, continuou em uso pelo Império Grego e pelo Império Romano. Além da lira, os sírios inventaram a *Cítara* e o protótipo do Oboé, com duas palhetas, bem como vários tipos de flautas.

Na Palestina, região habitada pelo povo Hebreu, a música era essencial ao culto tal qual a poesia, havendo registros do seu poder mágico sobre o homem nos textos bíblicos. O Rei Davi, enfatizado como artista na Bíblia, tocava harpa. O instrumento, por sua vez, mais popular era o pandeiro, chamado de *Tof*. Com a destruição do Templo de Jerusalém, em 70 d. C, os textos melódicos se perderam, permanecendo apenas os mantidos pela tradição oral.

Na Arábia, cuja cultura tem origem na Pérsia, formas musicais foram usadas pelo povo Beduíno, os nômades, em suas viagens pelo deserto, um canto de caráter monótono e repetitivo. Devido à morte de Maomé, a nova religião que se fortaleceu agiu de forma preconceituosa contra os músicos. Toda música que não fizesse parte dos ritos ortodoxos era reprovada, as atividades musicais passaram a consideradas sem virilidade e afeminadas, afastadas de homens sérios e de religiosos. Os primeiros Califas se posicionavam contra a música. O principal instrumento tocado pelos árabes tinha origem egípcia, chamado de *Ud*, levado para a Espanha também. A partir do vocábulo *Al-Ud* que surgiu o que se conhece hoje por alaúde. Além desse, outros instrumentos se destacaram: o *Rebad* (ancestral da Rebeca ou Rabeca), o *Kemanche* e a *Guiterna*, conhecido na Espanha e no sul da Itália como *Guitarra*. O *Rebad* também foi levado para a Espanha e lá se chamava *Viela*, antepassado do que conhecemos por *Viola*. Muitos cantores muçulmanos conseguiram reconhecimento apesar das proibições descritas; uma corte, os Abasias, protegeu e remunerou músicos, surgindo escravos cantores e bailarinos e a corte dos Barbacíes também sustentou cantoras. Essas atitudes se popularizaram e muitas famílias passaram a escolher escravas cantoras (FREDERICO, 1990, p. 35).

Na Grécia, não houve o conhecimento do canto mágico, a liturgia se baseava na crença em deuses, não em espíritos como acontecia nas culturas primitivas. Lá, a música se relacionava à palavra e o que se relacionava à voz ou ao canto grego, tinha o sufixo “oda”, como a palavra *Monodia*, que significava um canto somente de voz, sem acompanhamento. A música desde aqueles tempos já era importante na medicina, o que pode-se comprovar pelas opiniões de Esculápio, que falava sobre a cura com canções leves; de Platão, que julgava uma receita medicinal incompleta se excluído o canto e de Aristóteles, com a criação da Katharsis, conceito que tratava da cura e do consolo dos enfermos por meio da música, além de outros testemunhos sobre sua ação terapêutica por Homero, Eurípedes, Aristófanes, Teifrasto, Macróbio, Caton, Tíbulo, Propércio, Horácio, Varnon, Virgílio, Ovídio, Lucano, etc. A arte da

música na Grécia se chamava de *Harmonia*, pois a palavra *Musike* significava instrução enciclopédica ou educação moral, como homenagem às Musas. A canção era chamada de *Melos* de onde vem a palavra *Melodia*. Os poetas músicos que cantavam seus versos recebiam o nome de *Aedos*, a combinação do canto de um coro com uma pantomina, de *Orquéstica* e a combinação de uma melodia com uma dança sagrada, de *Hiporquema*. A palavra *Harmonia* significava o estudo de sucessões de sons ou escala e a palavra *Sinfonia*, a consonância de intervalos musicais. Os gregos davam muita importância às flautas, à lira e à cítara. Prestavam cultos aos deuses Cibele (deusa da Síria), Dionísio e Apolo, os cultos a Dionísio eram os mais importantes no tangente à música, grupos de homens com roupas feitas de pele de cabra cantavam e dançavam, imitavam as aventuras dionisíacas. Tais cultos simbolizavam a fecundidade e comemoravam a chegada da primavera.

Em Roma, a música teve importância diferente com base na época observada, inicialmente, quem lidava com música eram os escravos gregos, pois os romanos cuidavam da política e das guerras, pois lá os valores políticos eram mais importantes. No quesito arte, Roma seguiu os passos da Grécia, sem uma música muito particular nem uma pintura. Os romanos, no entanto, usaram todos os instrumentos musicais da Antiguidade; o instrumento mais popular foi a flauta de dois tubos cujo nome era *Fístula*, os flautistas se uniam em uma corporação convocada para espantar maus espíritos e atrair os deuses quando em sacrifícios litúrgicos. Mais uma vez, observamos o papel da música estreitamente relacionado à espiritualidade, sua relação com o culto a deuses e com a expulsão de maus espíritos. A *Fístula* era muito usada em funerais, porque expressava dor. Em Roma, a lira era chamada de *Testudo*, mesmo nome da tartaruga, já que feito com o caso do animal e o oboé, de *Tíbia*. De 194 a 159 a.C, Marco Terencio difundiu as teorias musicais gregas para os romanos que passaram a estudar música e formaram companhia de músicos e atores, grandes teatros também se construíram em diversas partes de Roma como em Mérida e Cartago, por exemplo. A musicalidade na linguagem era uma característica dos oradores romanos, acompanhados de um flautista quando em situações de fala em público.

No Cristianismo, havia a crença por parte dos primeiros cristãos no poder mágico do canto, porém ele era proibido no culto devido às perseguições pelas quais o grupo passava, o que motivava reuniões mais silenciosas. No Oriente, todavia, os cristãos puderam cantar; no ano 54, Pedro, o apóstolo, chegou a Roma trazendo melodias da Antioquia, onde viveu, relacionadas aos cânticos sagrados dos judeus. Quando o Cristianismo virou religião oficial do Estado, em 323, a música dos cristãos pôde sair das catacumbas, onde ocorriam os cultos às escondidas, porém isso não ocorreu, visto que o clero optou por estudar e organizar uma

música própria. O canto cristão partiu do Oriente para o Ocidente e a igreja grega influenciou a latina, quando aquela dominou o Oriente. Dos cantos dos Hebreus, surgiu a *Antífona* (repertório cantado dentro da igreja) e mais tarde, a *Salmódia*, canto monódico e silábico recitado sobre uma mesma nota, a mais antiga forma do canto cristão.

Em Roma, segundo Frederico (1990, p. 51-74), na Idade Média, o órgão ganhou destaque entre os instrumentos musicais, passando a ser considerado um instrumento-rei. O Papa Gregório Magno como autoridade suprema fundou a *Schola Cantorum*, reformando a música sacra, juntando o antifonário aos cantos ambrosianos de onde surgiram os cantos gregorianos.

No século X, o músico Guido d'Arezzo, considerado o mais importante do século, dá nome às notas musicais por meio do "Hino a São João", de Pablo Diácono: **Ut** queant laxis (que no século XVII vira Dó)/ **R**essonare fibris/ **M**ira gestorum/ **F**amili tuorum/ **S**olvi polluti/**L**abii reatum/ **S**ancte **I**oannes (até o século XVI, a sétima nota não tem nome): Ut(Do)/ Re/Mi/Fa/Sol/La/ Si. Conforme Bennett (1986, p 13), a música religiosa, em sua primeira fase, era conhecida como *Cantochão* (cujo nome se justifica pela monotonia rítmica, notas de duração igual e, segundo Frederico, (p. 62), sem acompanhamento), melodias livres, desenvolvidas com suavidade em intervalos de um tom.

No século XI, no período chamado de *Ars Antiqua*, começa a prática da Diafonia, a melodia composta por duas vozes, sendo o órgão o único instrumento musical aceito dentro da Igreja. No século XII, inicia-se o culto à mulher que nasce com uma mudança de postura que substitui a frieza comum aos bárbaros por um sentimento mais amoroso, assim, surgindo poetas-músicos em várias regiões da Europa, sua denominação vem do francês "trouver", "encontrar": na França chamados de "Trouvère", no norte e "Troubadour", no sul; na Espanha, "Trovador"; na Inglaterra, "Minstrel", na Alemanha, "Minnesinger". O código seguido pelos trovadores é o "Tabulatur" que funcionará para o texto, melodia e forma de declamação. Nesse período, podemos ver o mencionado no subcapítulo anterior: uma aproximação entre música e poesia que gerou problemas na distinção entre os gêneros.

No século XVI, começa um novo período da música, chamado de *Ars Nova*, trazendo o emprego da Polifonia, melodia composta por várias vozes. Segundo Bennet (1986, p. 20), tal estilo é mais expressivo e refinado, os ritmos mais flexíveis e ousados.

No século XV, começa a necessidade de se mensurar a duração das notas na partitura, época chamada de *Ars Mensurabilis*, por esse motivo. A música passa a uma das formas de diversão da burguesia, as pessoas começam a cantar a mesma melodia, gerando um espírito de coletividade e motivando a Polifonia. O Renascimento na música começa em Florença e vai

até o século XVII. Segundo Bennett (p. 23), é um período que se caracteriza pelo saber e pela cultura, especialmente, pelas ideias dos antigos gregos e romanos, época de descobertas por meio das viagens de exploradores como Vasco da Gama, Colombo e Cabral, além de ter avanços no campo da ciência e da astronomia. Tais fatores impactaram escritores e músicos e suas criações, gerando, por exemplo, nos músicos, o interesse pela música profana, além das composições para instrumentos, não apenas voltados para acompanhar vozes. Mesmo assim, peças de excelente qualidade foram escritas para a Igreja em estilo conhecido como “polifonia coral”, em que muitas músicas eram cantadas *a capella*, isto é, cantadas sem o acompanhamento de instrumentos. Consoante Bennett (1986, p. 26), na Alemanha, começou a tradição de se comporem hinos em alemão em vez de corais cantados em latim, isso porque a Igreja Protestante se desenvolvia sob liderança de Lutero que buscava caminhos para que as pessoas contatassem mais diretamente Deus. Tais músicas podiam ter como origem o cantochão ou canções populares adaptadas. Os hinos são chamados também de *corais*. Neste mesmo período, houve um amplo desenvolvimento de canções populares de estilo variado as quais expressavam diferentes tipos de emoção e estados de espírito. Na Inglaterra, além de músicas voltadas para a liturgia católica (motetos e missas), também se escreveram hinos com a finalidade de serem cantados pelos coros nas igrejas protestantes, em inglês, não em latim.

Em 1530, a Europa ouviu falar das populações indígenas encontradas no território americano: Brasil, México, Peru, Bolívia. Portugal envia jesuítas e franciscanos para catequizar índios e a música é instrumento para catequese, o mesmo ocorrendo no México, com o Padre João Azpilcueta Navarro, que se utiliza do órgão no intuito de cativar as populações indígenas. No século XVII, o sacerdote Francisco Solano tenta atrair e converter os índios da América do Sul por meio do violino, atravessando rios brasileiros do Paraná e do Paraguai. É importante observarmos como a música assume um papel importante na aproximação entre povos e na persuasão. O mesmo princípio funciona na educação, visto que para alcançar o aluno precisamos nos aproximar, estabelecer conexão, muitas vezes, “seduzir”. A linguagem musical é conhecida pelas populações indígenas que já tinham o hábito de cantar antes da chegada dos portugueses, poupando até a vida dos inimigos que mostrassem sua habilidade para música.

No Brasil, no século XVI, o canto coral é aprendido por indígenas, negros escravos vindos da África e mulatos. Tocavam alguns instrumentos, praticando a música renascentista portuguesa. Muitos músicos de origem europeia chegam às novas colônias americanas para tentar oportunidades inexistentes até então, os espanhóis trazem as *tornadilhas*, peças musicais

e os portugueses, as *modinhas*. “A música do Brasil colonial é europeia e interpretada quase exclusivamente por negros ou mulatos” (FREDERICO, 1990, p. 79).

Até o século XVI, consoante Bennet (p. 29), os instrumentos eram vistos como menos importantes que as vozes, geralmente usados em peças de danças e como acompanhamento de canto, mas a partir desse século, os compositores interessaram-se mais em escrever músicas para instrumentos: apenas para serem tocadas e ouvidas, como se verá adiante com os italianos.

O período barroco na música se deu com o aparecimento da ópera e do oratório até a morte de Bach. Inicialmente, o termo “barroco” era usado na arquitetura e na arte para caracterizar o emprego exacerbado de ornamentos. Para Frederico (p. 78), uma série de canções e danças populares da época medieval formadoras de uma única peça chamada de *Suíte antiga* se torna uma das formas mais relevantes dos séculos XVII e XVIII. As canções eram composições para canto, porém os italianos passam a compor para os instrumentos “*Canzone per sonare*” (canção para tocar), que se torna *Sonata (Suíte)* na Itália, *Ordre* na França e *Partita* na Alemanha, tornam-se estilos de composição. Na Europa, nos séculos XVII e XVIII, a ópera chega ao teatro popular, relacionada ao teatro helênico, à tragédia grega. A primeira ópera que permanece na íntegra é *Eurídice*, composta por Peri e Caccini. Outras surgiram, pois a ideia se tornou popular. A primeira grande ópera foi *Orfeo*, de Monteverdi, produzida em 1607, com uma música que evidencia o impacto dramático da história, sua ópera era composta por 40 instrumentos variados, além de invenções no tocante a timbre. É no período barroco que a música instrumental passa a mesma importância da vocal, os compositores usavam formas muito difundidas na Renascença: *canzona*, *ricercar*, *tocata*, *fantasia* e variações. Também é neste período que a orquestra ganha forma, inicialmente, um conjunto de instrumentos quaisquer, depois um conjunto cuja base é a seção de cordas, acrescentada de flautas, oboés, fagotes, trompas, às vezes, trompetes e tímpanos. No Brasil, no mesmo período, surgem as Irmandades de Música na Bahia, em Pernambuco e em Minas Gerais, com as irmandades de pretos, mulatos e brancos, sindicatos em que apenas sócios fazem música, o diretor de conjunto chamado de *Regente*, nome dado até hoje ao chefe de orquestra brasileiro.

No século XVIII, começa o Classicismo na música, que termina em 1830, fase cujo estilo é chamado de “galante”, cortês, visando agradar as damas da época. É um período que inclui a música da Hádyn e Mozart, e primeiras composições de Beethoven. Segundo Bennett (1986, p. 46), “os compositores clássicos alcançaram o perfeito equilíbrio entre a expressividade e a estrutura formal”. A orquestra que começava a se estruturar no período

barroco, neste está em pleno desenvolvimento. A música é um passatempo nos palácios, tornando-se objeto de interesse, principalmente a instrumental, não apenas da aristocracia, mas da rica burguesia.

No século XIX, começa o Romantismo na música terminando apenas no século XX. Devido ao contexto sócio-político, a música romântica objetiva emocionar e marcar a nacionalidade em tons particulares, libertando-se das influências germânicas. Os músicos do Romantismo procuraram se expressar de forma mais livre, mostrando de forma mais intensa sua emoção, revelando, pois, seus pensamentos, sentimentos profundos e dores. A emoção está relacionada à música em todos os períodos, mas no Romantismo isso se dá mais fortemente. Os compositores românticos se interessavam em literatura e em arte, muitas composições românticas eram criações inspiradas em quadros, romances ou poemas. No estilo romântico, a imaginação, a fantasia e o espírito de aventura tinham papéis de destaque, temas inspiradores para os românticos e, segundo Bennett (1986, p. 57): “as terras exóticas e o passado distante; os sonhos, a noite e o luar; os rios, lagos e florestas; a natureza e as estações; as alegrias e as tristezas do amor (especialmente o dos jovens); as lendas e os contos de fadas; o mistério, a magia e o sobrenatural”. No período, as melodias ficam mais líricas, aproximando-se das canções, as harmonias mais ricas e profundas no tocante ao emocional.

No início do século XX, começa o Impressionismo, que tomando o termo da pintura, buscava, na figura de Debussy, afastar-se do estilo romântico alemão considerado pesado, trabalhando com harmonias e timbres instrumentais, na orquestra, explorava novas combinações de timbres, ritmos fluidos, etc. A música do século XX recebeu influências do *jazz* norte-americano, caracterizando-se pela grande vitalidade de nos ritmos e outros aspectos relacionados a tal estilo.

O Expressionismo, termo também proveniente da pintura, na música se desenvolveu em Viena, no início do século XX e se deu como um exagero, uma distorção do romantismo, os compositores colocando na música toda sua carga de emoções. O Neoclassicismo na música aparece como uma forte reação do romantismo tardio, evitava-se a expressão de emoções intensas, propondo que se reelaborassem os estilos, as formas ou técnicas oriundas de período antecedente ao romantismo do século XIX.

O Modernismo, época em que a música valoriza os símbolos da vida moderna e os temas urbanos, é considerado por estudiosos um dos períodos mais frutíferos da história da música, repleto de experiências e tentativas com novas tendências e novas criações de sons. Conforme Bennett (1986, p. 68), o período abriga inovações e elas implicam novos rótulos que representam uma reação contra o estilo romântico do século XIX, o que fez com que muitos

estudiosos chamassem tal música de antirromântica. Nesse período, muitos compositores buscam novos materiais para incorporar à música, achando no Oriente inspirações como ritmos hindus, padrões métricos da poesia clássica grega, dissociando-os de seus contextos originais para obter novos efeitos. Também se utilizou canto dos pássaros, tanto os locais quanto os de diversas partes do mundo.

Em 1915, na América se usa a primeira partitura criada para filme, de nome *The Birth of a Nation*, tocada ao vivo; o primeiro filme sonoro data de 1927, *O Cantor de Jazz*, um musical. Inicialmente, o cinema explora músicas conhecidas de compositores do século XIX. Em 1930, certos compositores como Prokofiev e Auric, são convidados para compor música para filmes e, em 1935, os estúdios de Hollywood começam a importar compositores europeus. A partir daí, muitos compositores e orquestradores se dedicam a escrever músicas especificamente para o cinema.

Na década de 1940, no final, começaram experiências com músicas elaboradas de forma concreta, registrando-se sons naturais tais quais o de portas batendo, rolhas pulando da garrafa, entre outros, passados para outra fita, misturados, superpostos e alterados de inúmeras formas. A invenção da fita magnética permitiu a invenção de novos sons e os sintetizadores eram capazes de tocar uma quantidade imensurável de timbres e sons. Na década de 1950, nasce a música eletrônica, na Alemanha, abarcando os sons registrados por microfones além dos produzidos por geradores elétricos de sons, cujo aparelho básico é o oscilador. Nesse tipo de música, os sons podem ser alterados de muitas maneiras, mixados juntos, sobrepostos ou ainda divididos em diferentes fragmentos. Houve também o desenvolvimento da música aleatória, que tem como característica a busca por maior liberdade, em que imprevisibilidade e sorte são palavras-chave tanto na composição quanto na execução da obra, disponibilizando alternativas ao executante que escolhe as notas que tocará e a ordem com que fará sua apresentação.

Na Alemanha, antes da Segunda Guerra Mundial, já há mais de cinquenta teatros de ópera, que funcionam de forma regular e recebem influência da música internacional. Berlim se transforma no centro da música radical moderna, atraindo músicos de todo o mundo. Viena se mantém no Romantismo e no Impressionismo, exportando seus músicos modernos para Berlim.

Muitos nomes se destacam no campo da música em cada época mencionada, nomes que vão de Vivaldi e Bach (Barrocos) passando por Beethoven e Mozart (Classicistas), Chopin e Tchaikovsky (Românticos) até Stravinsky e John Williams (Modernos) só para citar os mais conhecidos, porém não iremos citar todos os que se destacaram sob o risco de tornar a

descrição vasta demais, portanto, enfadonha e não compatível com os objetivos traçados pelo trabalho.

3.2 A música no cérebro humano

Como já mencionamos, a música é presente na vida humana desde o início de nossa espécie; além disso, muitos estudiosos apresentam em pesquisas como a música age no cérebro humano e pode, portanto, ser a peça-chave em tratamentos e terapias neurológicas. Para Sacks (2007, p. 11), eminente neurologista, a espécie humana, além de linguística, é musical, o que fica evidente de inúmeras formas, por nossa capacidade de perceber música, tons, timbres, intervalos entre notas, contornos melódicos, harmonia e, especialmente, ritmo. Para compreender e produzir música, usamos várias partes do cérebro de forma integrada que, segundo Sacks, mesmo de forma inconsciente, reagimos de modo intenso e bastante emocional. O processo de escuta da música não é apenas auditivo e emocional, mas motor, se acompanha a música involuntariamente, ainda que não se preste atenção nela conscientemente, o que se evidencia pelo rosto e postura.

Sacks, estudioso da relação da música com o cérebro humano, aventou (2007, p. 12) que a memória musical é muito tenaz o que garante que muito do que se ouve na infância fique “gravado” no cérebro pelo resto da vida, já que os sistemas auditivo e nervoso são sintonizados à música de forma primorosa. Tal afirmação está amplamente relacionada com o que aqui defendemos sobre o uso da música como excelente recurso pedagógico. Se associada a outras disciplinas, pode garantir que sejam compreendidas e memorizadas a longo prazo.

A música, segundo o neurologista (p. 13), tem o poder de acalmar, de animar, de consolar, de emocionar e até de obter organização e sincronia, somando-se a isso o fato de que pode assumir grande potencial terapêutico em pacientes com doenças neurológicas, como Alzheimer, demências, síndromes corticais específicas com perdas das funções da linguagem ou do movimento, amnésias, síndromes do lobo frontal, etc. O médico relata que começou a perceber a importância da música quando viu seus efeitos em pacientes com parkinsonismo grave, despertando sua atenção e dedicado estudo. Não havia, antes de 1977 com a publicação do livro *Music and the brain*, de Critchley e Henson, literatura médica sobre a relação da música com o funcionamento cerebral, o que Sacks justifica com o fato de não existir praticamente a neurociência da música antes dos anos 1980, além de os médicos raramente

indagarem a seus pacientes sobre problemas em sua percepção musical, entendendo-os como problema linguístico, quadro bastante diferente nos dias atuais em que há vasto material sobre o assunto.

Sacks (2007, p. 23) cita pacientes que, depois de eventos como paradas cardíacas ou epilepsias, passaram a desenvolver grande interesse por música que antes não tinham, outros desenvolveram musicofilia depois de tumores ou devido à introdução de determinados medicamentos. Além de pacientes que sofriam ataques epiléticos induzidos por música. Em muitos pacientes, todavia, a música era a solução para crises e convulsões, usada tanto para aliviar quanto para prevenir, dependendo do caso.

O psiquiatra Anthony Storr (1992 apud SACKS, 2007, p. 51) afirma que a música que fica em nossa cabeça sem ser chamada tem efeitos positivos como aliviar o tédio, reduzir fadiga, alegrando o espírito e sendo gratificante. Tais imagens (mentais) musicais espontâneas são benéficas e, segundo Storr “biologicamente adaptativas”: para perceber e lembrar música necessitamos de sistemas altamente sensíveis e refinados o que vai além do que os primatas não humanos tinham disponível. Os fragmentos de poemas e frases que permeiam nossas mentes, segundo Sacks (p. 52), não se comparam à variedade de imagens mentais musicais espontâneas, o que se motiva não apenas por aspectos do sistema nervoso, mas pelas características peculiares da música tais como o ritmo com seus contornos melódicos diferentes dos da fala e a sua ligação direta às emoções.

A sensibilidade do cérebro humano à música fica evidente para tais profissionais quando comparam a repetição interna automática de frases musicais com a repetição involuntária de movimentos, sons ou palavras. Enquanto esta tende a ocorrer com portadores de distúrbio obsessivo-compulsivo, da síndrome de Tourette, de lesão nos lobos frontais; aquela ocorre com todas as pessoas, é universal. Outra diferença consiste na forma como construímos imagens mentais: cenas visuais e sociais podem ser construídas e reconstruídas de amplas maneiras, porém a recordação da música precisa assemelhar-se ao original, mesmo ouvindo-a com diferentes interpretações e emoções, características básicas da composição se mantêm com precisão como o tempo, o ritmo, os contornos melódicos, o timbre, o tom. Na música, também há tendências à reiteração, sendo possível verificar em baladas, canções, rimas infantis, cantigas que apresentam coros e refrões. Sacks (p. 60) declara que “somos atraídos pela repetição, mesmo quando adultos; queremos o estímulo e a recompensa várias vezes, e a música nos dá”.

Em capítulo sobre a variação na musicalidade, Sacks (p. 106) cita o pesquisador de Harvard Alvaro Pascual-Leone que provou que o cérebro humano responde de modo rápido

ao treinamento musical, por meio de exercícios com piano, mostrando que o córtex motor apresenta mudanças com minutos de prática. Embora a variação quanto ao talento musical, segundo as pesquisas, há indícios relevantes de que a musicalidade é inata a todas as pessoas, incluindo-se também aquelas com surdez grave, visto que muitos surdos gostam de música, responsivos de forma acentuada ao ritmo, que sentem como vibração e não como som.

Também é citado por Sacks (p. 107) Takako Fujioka e equipe que examinaram, via magnetoencefalografia, potenciais auditivos evocados no cérebro mostrando razoáveis mudanças no hemisfério esquerdo de crianças que passaram por um ano de treinamento musical comparado ao de crianças que não passaram por treinamento algum. Tais constatações contribuem com esta pesquisa à medida que mostram que a participação da música e/ou sua exposição regular na educação de crianças em tenra idade pode estimular diversas áreas do cérebro, áreas que precisam atuar conjuntamente para se ouvir e se executar música; segundo Sacks (p. 107), para a maioria dos estudantes, a música pode ter importância similar a ler e a escrever no que tange à educação.

Comparando o potencial musical com o potencial linguístico, Sacks (p. 107) afirma que assim como a competência linguística precisa de exposição para se desenvolver, também a competência musical; nas famílias em que não há exposição musical, talentos musicais podem não se desenvolver.

Outro aspecto importante na educação musical é seu caráter inclusivo: crianças cegas, por exemplo, têm uma tendência a desenvolver os toques e sons, atraídas pela música; crianças autistas podem driblar suas dificuldades específicas na fala e no reconhecimento de palavras faladas, compreendendo-as quando inseridas em músicas, capacidades observadas por Sacks e/ou pelos pais das crianças (p. 229), o que reitera sua relevância no ambiente escolar.

No caso de pacientes com afasia (p. 235) em que ocorre, além da inibição da área de Broca, uma hiperatividade de uma área homóloga no hemisfério direito capaz de inibir ativamente a área de Broca “boa”, o canto e a entoação melódica têm papéis fundamentais uma vez que ocupam os circuitos do hemisfério direito com atividade normal, freando sua atividade patológica e gerando, assim, um círculo terapêutico.

Além das observações destacadas, Sacks (p. 222) afirma que o processo de escuta de música é intensamente ativo, envolvendo inferências, hipóteses, expectativas e antevisões. Costuma chamar atenção das pessoas ainda que não a estejam escutando de forma consciente; tal declaração é mais uma evidência da estreita relação da música com o cérebro humano e de sua importância no desenvolvimento de habilidades.

3.3 Canção: forma musical X Canção: forma poética

Uma distinção é necessária: letra de música ou de letra de canção não é o mesmo texto que a canção, forma poética, tipo de poesia lírica tal qual o soneto, a ode e a balada. Sua relação merece ser explicada, pois têm origem próxima, já que tal poesia estava intimamente associada à música.

Com base em Moisés (2012, p. 237), “a palavra “canção” deriva do latim *cantio* (“canto”, canção”), que por sua vez se prendia ao verbo *canere* (“cantar”). A poesia lírica se desenvolveu relacionada à música como é possível constatar pelo próprio nome “lírica”, que provém do instrumento musical “lira”, utilizado quando se declamavam poemas. Houve, portanto, problemas na compreensão do termo “canção”, empregado como um termo guarda-chuva que abrigava, pois, textos diferentes, como por exemplo, a forma poética e a canção musical.

Moisés (p. 237) aponta que a canção literária surgiu na Provença, por Giraut de Borneil, visto que no século XI a França era um centro de intensa atividade poética submetida às condições de vida estabelecidas pelo feudalismo, de lá se espalhando pela Península Ibérica, para o norte da França, para a Inglaterra e para a Itália. No século XIII, na Itália, a canção francesa sofre mudanças ao se adaptar ao clima literário do país, transformando-se em *canzone*, origem da canção erudita que passa a ser cultivada. Há no processo a dissociação entre poesia e música que antes andavam juntas na poesia trovadoresca, quando não se imaginava poesia sem acompanhamento de instrumentação e de canto; nascia assim o que se tornaria a poesia moderna, cujos objetivos eram a leitura e a declamação.

A canção (*canzone*), como forma literária, foi empregada por poetas italianos como Dante e Petrarca, tendo o último papel singular na disseminação do gênero para fora da Itália, no período do Renascimento. A estrutura desse tipo de canção é relativamente fixa: estrofes com número igual de versos e semelhante esquema de ritmo, que terminam com um *ofertório*, uma estrofe menor que as outras que funciona como uma dedicatória do poema à dama responsável pelo sofrimento por que passa o poeta, transmitido na canção. O texto adquiriu adeptos em Portugal, entre os quais se destaca Camões, no período do século XVI até o XVIII.

No período do Romantismo, a canção, forma poética, ganhou liberdade formal, pois exprimia os fluxos da mente do poeta, preservando a musicalidade, como na “Canção do

Exílio”, de Gonçalves Dias. O gênero passou a menos cultivado, embora persistisse no século XX, com algumas alterações.

A proximidade com a música, segundo Carmen (1919, p. 269 apud MOISÉS, 2012, p. 239) fez com que a canção exprimisse um sentimento vibrante, capaz de transparecer amor, paixão, ódio, vingança, permitindo sentir o pulsar da alma do poeta. Por esse motivo, engloba temas guerreiros, relativos à pátria, humorísticos, satíricos, religiosos, morais, tendo, entretanto, como tema mais frequente o amor, independentemente das variedades históricas: medieval, clássica, romântica, moderna; e formais: estrutura rígida ou livre.

Lyra (2010, p. 26), em obra que compara os dois textos, vai dizer que as diferenças entre o poema e a letra de música são tantas que não permitem que se classifiquem como a mesma forma. O autor faz comparações relativas à temática, à expressão, à recepção, ao consumo, entre outros aspectos. Ao diferenciar os dois textos, faz comentários questionáveis: “o envolvimento da poesia com a condição humana é radical, no nível mais profundo— o do questionamento para a possível apreensão do ser e a desejável humanização do real. O compromisso maior da música popular é com a diversão, para a fruição do momento” (p. 45). O autor completa sua observação sobre os objetivos dos textos: “O poema quer sobretudo provocar; a letra, agradar”. Tal afirmação soa problemática, a nosso ver, já que nem todo poema consegue e/ou se propõe provocar reflexão bem como nem toda canção se destina a agradar quem a ouve, também pode gerar reflexões e causar desconforto, especialmente, se sua temática for de denúncia social. Também os distingue com relação à recepção, lembrando que o poema exige um mínimo de atividade mental para decodificação da mensagem, enquanto a letra de música é “pura fonte de prazer” ou no máximo “de certa iluminação interior”, porém não é fonte de questionamento e de trabalho mental. (p. 121). Para Lyra (2010, p. 46), outra diferença se encontra na expressão: o poema renova constantemente sua linguagem, criando a sua própria, valendo-se da conotação; a canção, no entanto, precisa ser clara e por isso incorpora padrões corriqueiros e cristalizados, não se comprometendo com a invenção. Novamente, vemos uma generalização que sugere uma superioridade do poema frente à canção. Dentre tantas colocações questionáveis, concordamos que não se deva separar a melodia da letra na canção, visto que é um texto escrito para ser cantado e não lido, embora discordemos de que se destine apenas à sensibilidade e não ao intelecto, como coloca Lyra (p. 97).

A posição de Augusto de Campos, citada por Perrone (2008, p. 19), é bastante diferente quanto à produção musical do final dos anos 60, afirmando que “o melhor da poesia brasileira estava sendo produzido por compositores da MPB” e complementa que “a poesia

brasileira ‘rompe a cantar’, e que uma das razões para a apreciação literária dos compositores é que a poesia da música popular foi melhor do que a poesia escrita” (p. 37). Perrone compartilha do ponto de vista de Campos ao comparar a modinha e a poesia romântica, declarando que ambas “têm muitas coisas em comum, sendo às vezes indistinguíveis do ponto de vista da linguagem” (p.32). Manuel Bandeira, citado na mesma obra (p. 34), por sua vez, vai dizer que o verso da canção “Chão de estrelas”, de Orestes Barbosa é um dos mais bonitos em língua portuguesa, Perrone (p. 54) analisa sistematicamente a canção “Águas de março”, de Tom Jobim, e conclui que é “uma criação músico-poética riquíssima, talvez a mais notável de todo o repertório da Bossa Nova...”. Tais declarações vão na contramão das observações de Lyra uma vez que valorizam a canção tal qual o poema em muitos aspectos, um deles volta-se para a temática da canção sobre a qual Lyra (2020, p. 97) afirma dirigir-se apenas para sensibilidade e não para o intelecto, todavia, Perrone (2008, p. 54) cita a segunda fase da Bossa Nova como um período em que as canções incorporavam temas regionalistas, de protesto e sobre situações atuais. O mesmo autor conclui (p. 251) que a música popular contemporânea se constitui um grupo de canções “poeticamente ricas”, o que converge com os posicionamentos aqui tomados.

A distinção feita entre os tipos de canção objetiva delimitar o objeto de pesquisa deste trabalho, mostrando que, apesar das semelhanças entre os textos, configuram gêneros diferentes, que merecem análises compatíveis com sua estrutura e finalidade. A pesquisa volta-se, então, para a canção como texto produzido para ser cantado e tocado e não para o poema, voltado para a leitura e para a declamação.

3.4 O gênero textual “canção”

Ao analisar neste projeto, especialmente, o texto em si, optaremos por utilizar o nome “canção” em vez de “música”, uma vez que o termo engloba qualquer composição musical, conforme Ferreira (1994 apud COSTA, 2003, p. 17), e, em se tratando de música popular brasileira (MPB), a maioria se constituiu com letra, parte que de fato será analisada, visando capacitar os alunos a fazerem uma leitura e escuta crítica, consciente dos recursos linguísticos empregados, posição também convergente com a de Costa (2003, p. 17): “Se defendemos o estudo da canção na escola, não é para formar cancionistas, e sim ouvintes críticos e para isto

não é necessário um conhecimento profundo de sua estrutura” (da canção, do ponto de vista da materialidade melódica como veremos adiante).

Os gêneros textuais, segundo Marcuschi (2010, p. 19) são fenômenos históricos, relacionados à vida cultural e social, os quais contribuem na organização das atividades comunicativas do cotidiano, constituindo-se como eventos textuais maleáveis, dinâmicos. A comunicação se dá, segundo o autor, via gênero textual; por esse motivo trabalhar com gêneros textuais é uma oportunidade de encontrar a língua em diversos usos autênticos no cotidiano, o que é mais produtivo no ensino da escrita e da oralidade, pois reflete as práticas sociais e discursivas sem forjar gêneros que circulem apenas no contexto escolar. Também se evita um ensino fossilizado, estático, em razão de se poder ver a língua em formatos e empregos diferentes em cada situação discursiva. A canção, presente no cotidiano dos alunos, é um gênero que possibilita muitas aprendizagens, como veremos a seguir.

A escolha do gênero se pauta também nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante PCNLP) (1998, p. 53-54) que explicam: “A grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; assim, uma seleção é necessária” e seleciona a canção como texto a ser trabalhado em sala de aula, inserido no grupo dos gêneros orais, na categoria de textos literários.

É importante primeiramente entendermos a “canção” como um gênero híbrido, conforme Costa (p. 18), “de caráter semiótico, pois é resultado da conjugação entre a materialidade verbal e a materialidade musical (rítmica e melódica); e que essas dimensões são inseparáveis, sob pena de transformá-lo em outro gênero”. O fato de precisarmos pensá-las juntas vai implicar a importância da escuta, a audição musical é fundamental em sala de aula. Segundo Cruz (2018, p. 13), na escuta do discurso do outro o interlocutor precisa de uma postura ativa, de cooperação e participação para conseguir compreender plenamente os enunciados, uma vez que só uma escuta atenta é capaz de aceitar ou de refutar o dito por outra pessoa. A escuta, inclusive, é a primeira função sensorial que se desenvolve no ser humano desde o nascimento se comparada às atividades de fala, leitura e escrita, também exigindo comportamentos distintos conforme o que se pretende escutar seja um discurso espontâneo, cujo planejamento é mínimo por parte do enunciatador, ou um discurso controlado, cujo planejamento é bem maior, com texto mais elaborado. Além disso, o ouvinte também precisa saber relacionar elementos verbais e elementos não verbais, como gestos, expressões faciais, entre outros mecanismos que auxiliam na compreensão correta do que é escutado.

O ato de escutar é diferente do de ouvir pois, consoante Cruz (2018, p. 24), enquanto ouvir é uma atividade fisiológica, de perceber os sons, escutar é uma ação voluntária,

intencional e cerebral, essencial para aquisição da linguagem já que a criança escuta as pessoas ao seu redor e as imitando passa a reproduzir sons e fonemas que se converterão em palavras no futuro. Além disso, a atividade de escuta tem papel ativo na comunicação à medida que o ouvinte precisa atribuir sentido ao que escuta (CRUZ, p.27). Assim também pensa Bajour (2009, p. 55) que menciona intencionalidade, atividade e consciência na escuta, alegando que ela não é um registro passivo das vozes dos outros. Também declara a importância de se prestar atenção naquilo que não é dito e naquilo que é sugerido porque relacionam-se diretamente com o que se diz na formação de sentidos na fala dos adultos e dos jovens.

Dessa forma, o caráter ativo da escuta se comprova no fato de a ação de escutar envolver a de interpretar. Assim como o orador precisa se esforçar para captar a atenção de seu público e tentar mantê-la, o ouvinte precisa mostrar interesse pelo que escuta, sendo receptivo, o que inclui muitas vezes tomar notas, atitude que se pode ensinar na escola. Conforme Bajour (2009, p. 57), tanto o processo da escuta quanto o da leitura envolvem o interesse pelo que o outro diz em sua complexidade, o que não necessariamente precisa ser convergente com nossa visão de mundo, mas pode se distanciar dela, enriquecendo nossas leituras e opiniões. A autora ressalta que construir significados com outras pessoas sem que os limitemos é condição fundamental para o processo de escuta e pressupõe que se entenda que a construção de sentidos não é um ato individual.

É preciso, pois, que a escola chame atenção para tal competência tão essencial na atividade comunicativa, não a enxergando apenas como uma atividade disciplinar. Conforme Cruz (2018, p. 15), é orientação dada pelos PCNLP a importância de se trabalhar na escola a competência da escuta, igualada à fala uma vez que não há interação sem alguém que escute, assim, o documento motiva o trabalho com textos orais, indicando a promoção de debates, entrevistas, mesas-redondas, palestras, seminários, leituras dramáticas, saraus, etc. Cabe à escola desenvolver as quatro habilidades: de leitura, de escrita, de fala e de escuta, entendendo que todas precisam de treinamento e aperfeiçoamento, não se acreditando que as duas últimas são necessariamente frutos de talento natural.

Cruz (2018, p.20) faz uma observação muito pertinente de que, para contadores de histórias e professores, por exemplo, a escuta tem papel fundamental na troca de opiniões sobre os textos lidos, promovendo, por meio da conversa, a negociação de sentidos dos textos e sua expansão, na qual a escuta “envolve a democracia da palavra, a disposição para aceitar e apreciar a palavra do outro em toda sua complexidade, isto é, não somente aquilo que se espera ou coincide com sentidos previamente estabelecidos, mas também o que diverge de

interpretações já sedimentadas.” As atividades/aulas que promoveremos com os alunos visam a essa troca de opiniões após a escuta das canções a fim de produzirmos sentidos conjuntamente, negociando as ideias que cada aluno terá conforme sua escuta.

Além da escuta, é imprescindível que o aluno seja orientado a examinar a interação entre texto e melodia, observando também seu processo de produção, coletiva, segundo Costa (2010, p. 132), visto que conta com a contribuição de músicos e técnicos, a elaboração de um arranjo, acompanhamento vocal e instrumental, produção de materiais ligados à divulgação bem como outras linguagens envolvidas nesta produção: pintura, desenho, fotografia, etc.

A canção é um gênero misto e, por esse motivo, não se pode categorizar somente como oral ou como escrito, distinção que Maingueneau (1995 apud COSTA, 2003, p. 24) considera pobre, em virtude de existirem muitos outros critérios. Um mesmo texto pode passar de escrito a oral conforme os contextos de produção, veiculação, recepção, registro e reprodução. Para Costa (p. 25), “a realidade material da linguagem é dinâmica, não podendo se enquadrar em categorias estanques”. Por essa razão, a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais pode ser considerada problemática, conforme Marcuschi (2008, p. 26), por tratar os gêneros textuais dessa forma, separando alguns para a produção textual e outros para a leitura, além da forma redutora da abordagem que cita muitos gêneros, mas pouco se aprofunda, limitando as análises sempre aos mesmos gêneros.

Para caracterizar a canção, Costa (p. 25) sugere três níveis de análise da materialidade da canção: formal, linguística e enunciativa (pragmática), a primeira relativa à materialidade superficial, o significante de Saussure; a segunda relativa ao código de linguagem e a enunciativa, à realidade da interação entre os usuários.

Cabe citar a sistematização produzida por Costa (p. 25) na caracterização da canção, apresentada de acordo com as materialidades formal, linguística e enunciativa; na formal, divide em cinco momentos: produção, veiculação, recepção, registro e reprodução.

No momento de produção, texto e melodia podem ser produzidos apenas oralmente ou com escrita simultânea ou prévia à oral da melodia, pode haver ou não realização gráfica da letra e da melodia, a letra pode ser escrita após a produção oral ou gráfica da melodia, o aspecto melódico suscitar recursos tecnológicos em sua produção como instrumentos musicais e amplificadores de som.

No momento da veiculação, é oral e pode necessitar de recursos tecnológicos: instrumentos musicais, amplificadores, microfone, outrora mais frequentemente, disco e toca-discos e hoje *smartphones*, computadores, *tablets*, etc.

No momento da recepção, é auditivo, mas se pode acompanhar pela leitura e há uma “multidimensionalidade dos sinais percebidos” como a amplitude, a intensidade e o timbre no tocante à melodia e os sentidos verbais no tocante à letra.

No momento de registro, há duplas modalidades de registro como disco e encarte de disco (mais comum antigamente) e outras modalidades secundárias como partituras, *songbooks*, catálogos, revistinhas ou folhetos, letras disponibilizadas *on-line* em sites ou em plataformas de música como *Spotify*, *Deezer*, etc. Em registros escritos, é frequente a presença de imagens coloridas como fotos, pinturas, desenhos em papéis diversos, em que cabe ressaltar que o registro escrito não consegue refletir a complexidade da canção, apenas uma de suas múltiplas faces.

No momento de reprodução, ocorre o canto e a declamação.

Com relação à materialidade linguística, na canção há predominância de palavras empregadas geralmente no cotidiano, uma liberdade maior no cumprimento de regras sintáticas, repetições e quebras de sílabas, sons, palavras, frases focadas em atender a exigências melódicas e rítmicas, a veiculação de variados socioletos, a coerência pode ser preenchida pela melodia, não fundamental ao texto, além de jogos com prolongamento de vogais, “oscilações da tessitura da melodia”, repetições de sequências melódicas, segmentação consonantal para expressar as disposições internas do compositor.

Com relação à materialidade enunciativa (ou pragmática), há construção de cena enunciativa dialógica baseada na interação entre um “eu” e um “tu” formados no interior da letra, “é produto de uma comunidade dividida entre poesia e música” (p. 27), demanda a habilidade do canto e do conhecimento da melodia, sendo a leitura opcional, se relacionando facilmente com outras linguagens, como por exemplo, dramaturgical, cinematográfica, fotográfica, coreográfica, etc.

A canção se subdivide em popular ou erudita: a popular, próxima do folclore e da música; e a erudita, com moldes cultos e definidos. A primeira é sintética e compacta, não muito preocupada com os rigores estruturais relacionados aos sistemas de notação e as leis composicionais; segundo Costa (p. 18), sua estrutura é dinâmica, fluida.

Outra característica específica da canção popular, levantada por Tatit (1996), é o fato de ter nascido da fala reproduzindo, ainda que de forma mais ordenada, o ritmo instável e efêmero da entoação coloquial, configurando-se como uma transformação da voz da fala, disfarçando ou imitando a coloquialidade. O canto, para ele, é a extensão estética da fala, sua refinação, o que se confirma na declaração de Henriques (2011, p. 121): “Os usos da língua oral vão se deslocando para a língua escrita, na publicidade, na imprensa, na música, na

literatura...” e que parece bem coerente com o fato observado nas canções analisadas de haver evidentes marcas de oralidade frequentemente, além das marcas de “eu” e de “tu”, que indicam uma réplica do diálogo oral, ao qual se pode acrescentar, conforme Costa (p. 30), a indicação de um “aqui” e de um “agora”. Há na canção a composição de uma cena enunciativa, evidenciada por meio da dêixis, pelas noções de tempo, espaço, actantes que forjam uma situação comunicativa. O gênero é híbrido por unir não apenas materialidade verbal e musical, mas oralidade e escrita.

A canção popular brasileira, para Tatit (1996, p. 14) se caracteriza pelo equilíbrio entre canto e fala, no qual o primeiro confere à segunda certa permanência, estabilidade e a segunda dá ao primeiro corpo e traços da coloquialidade. Segundo Costa (2010, p. 121), a influência da fala no canto na canção popular contribui na distinção entre ela e a canção erudita, pois se distancia do formalismo típico desta.

Como já mencionado, é comum as pessoas confundirem a canção, forma musical, com a canção, forma poética. Além de se aproximarem historicamente, como se mostrou, ambas apresentam recursos semelhantes como a métrica e a rima. A canção popular (musical), segundo Costa (2003, p. 28), é um gênero de caráter intersemiótico pois une a materialidade verbal e a materialidade musical (rítmica e melódica). Por isso, é um gênero que transita entre disciplinas que estudam a arte verbal, como a literatura, e a arte musical, como a musicologia e a semiótica. A canção também tem sua face escrita, em geral, presente no momento de produção e no momento de distribuição, o que a faz objeto de estudo das disciplinas que analisam a matéria escrita, ao mesmo tempo, se aproximando do escopo da literatura por essa característica e se distanciando pela sua face não escrita. De acordo com Costa (p. 29), “o discurso literário tende a anexar o discurso literomusical, situando-o, porém, nas extremidades de sua esfera”. Assim, embora se encontrem na materialidade gráfica, canção e poesia são textos diferentes, não variantes do mesmo gênero. Eles se interseccionam na materialidade e em certos momentos comuns de sua produção, segundo Costa (2010, p. 124).

Tatit (1997, p. 10-11 apud COSTA, 2003, p. 29) afirma que o cancionista tem outro estatuto. É uma outra modalidade de expressão, pois não precisa se preocupar com a autonomia do texto: “o texto não precisa valer por si próprio; pelo contrário, ele pode até ser banal se a melodia fisgar o conteúdo”.

É importante salientar que um texto pode-se transformar em outro se assim o enunciador desejar; uma letra ser lida como poesia e uma poesia receber melodia, tocada como canção, porém para que tal ocorra, é necessária uma intervenção na prática discursiva de um texto ou de outro. Costa (2003, p. 30) apresenta uma observação coerente e poética

sobre tal fato: “melodizar uma poesia é lê-la com olhos de cancionista, declamar uma letra é olhá-la com olhos de poeta”.

Outra possibilidade de analisar o gênero “canção” é por meio da teoria da constelação de gêneros, em que as canções de cada gênero musical também pertençam a diferentes gêneros do discurso, na terminologia de Bakhtin; por exemplo: gênero do discurso canção de rock ou canção de bossa nova.

Os gêneros discursivos teriam número tão grande quanto o de gêneros musicais, porém todas as *canções de + gênero musical* pertenceriam ao gênero canção por apresentarem características em comum como serem formadas por letra e música, com, no mínimo, um locutor que se comunica via letra e música com quem deseja ouvi-lo.

Araújo (2006 apud SOUZA, 2010, p. 129) define a constelação de gêneros como “um agrupamento de situações sociocomunicativas que se organizam por meio de pelo menos uma característica comum à esfera de comunicação que os congrega... Atendendo a propósitos comunicativos distintos”.

Neste sentido, se aproximam da sistematização das estrelas que, embora na constelação de que fazem parte sejam individuais, influenciam umas às outras, sofrendo também influências externas, o que dizem Campbell e Jamieson (1978 apud SOUZA, 2010, p. 130). O gênero canção se organiza, segundo essa teoria exposta por Souza, de forma constelar sem hierarquizar-se, relacionado por sua estrutura comum de materialidade verbal e musical, porém diferenciado por apresentar diferentes contextos de produção, propósitos comunicativos e interlocutores submetidos ao gênero musical do qual o compositor/intérprete se aproxima.

A teoria mostra-se uma rica forma de estudo do gênero já que este tem um caráter híbrido apresentando, como se viu, materialidades diferentes e transitando, por isso, entre a literatura, a musicologia e os estudos ligados à mídia, bem como entre a escrita e a oralidade, uma vez que o gênero recebe influências de gêneros prosaicos como a carta e o diálogo e de gêneros poéticos como o poema, conforme Souza (2010) relembra.

A escolha do gênero “canção” vai ao encontro das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) de se trazer para a sala de aula textos que caracterizam os usos públicos da linguagem, fundamentais para a participação social, dentre os quais incluem a canção, inserida no grupo dos textos literários juntamente com os textos dramáticos, consoante cita Cruz (2018, p. 81).

Para concluir, é importante entender que o trabalho com a canção possibilita reflexões acerca da construção da identidade e da história do nosso país, como veremos adiante,

portanto adequa-se ao exigido nos PCNLP sobre a escolha de textos que estimulem a reflexão crítica e a apreciação estética dos empregos artísticos da linguagem, conforme relembra Cruz (2018, p.79). O professor, ao utilizar a canção em sala, deve reconhecê-la como gênero autônomo, considerando também sua dimensão melódica, conforme Costa (2010, p. 131), também conscientizando os alunos acerca de sua distribuição, com presença nos meios televisivos, em festas, em restaurantes, em bares, em variados ambientes para os quais corresponde um modo de recepção diferente. Tais reflexões se destinam a possibilitar ao aluno educação dos sentidos, análise crítica e exercício de leitura em conjunto com o prazer sensorial e estético.

3.5 A música popular no Brasil

A música popular no Brasil é um produto do aparecimento das cidades, com dado grau de diversificação, segundo Tinhorão (2013, p. 9) e, ao contrário da música folclórica que, transmitida de geração a geração, revelava autores desconhecidos, a música popular era composta por autores conhecidos e divulgada ou por meios gráficos ou por gravação de discos, filmes, vídeos, fitas.

A adjetivação “popular” presente no título da música popular brasileira (MPB), segundo Costa (2003, p. 16), é problemática visto que em teoria deveria provir do povo, própria ou para ele; no entanto, a MPB, com base em pesquisas, não é consumida nem pela metade do povo brasileiro, o que se confirma pela escuta das emissoras de rádio. Embora a sigla tenha se disseminado, talvez por influência da expressão inglesa *pop music*, o referente não logrou o mesmo “destino”.

Neste trabalho, usaremos a sigla MPB para nos referirmos a um grupo de músicas com grande popularidade nos últimos anos no meio escolar observado (ensino fundamental II), músicas que tocaram com frequência em rádios e em plataformas de *streaming*, tais como *Spotify*, *Deezer* e *Apple Music*.

Para Costa (2003, p. 16), não é possível agrupar de forma precisa características que façam uma música pertencer à MPB, definir com exatidão aspectos estruturais no tocante à melodia específicos dessa categoria. Declaração com a qual se concorda, principalmente no ponto tocado pelo autor de que, para fazê-lo, se precisaria de amplo debate sobre beleza, estética e estilo. A própria sigla é muito questionada e debatida desde o seu surgimento, para

alguns autores, em 1960, a partir de desdobramentos da bossa nova e com expressões musicais populares defendidas pelo Centro Popular de Cultura (CPC) e as canções de protesto presentes em festivais. A sigla ainda carrega muita ambiguidade, segundo Almeida (2021, p. 25), ora representando a totalidade da música brasileira ora uma parcela peculiar da produção musical do país, sobre a qual alguns pesquisadores têm visão negativa, como Tatit (1996 apud ALMEIDA, 2020, p. 20) em entrevista à Folha de São Paulo deixou claro: “Não gosto dessa sigla. É datada e reacionária. Parece partido político. Nunca falo MPB, falo canção brasileira, que é a música produzida aqui em qualquer gênero”.

Uma observação bastante coerente de Costa (p. 16) e possível de se reiterar é o fato de que a população brasileira, em geral, consegue distinguir se uma música faz parte da MPB ou não, mesmo com a dificuldade de delimitar/definir esse grupo.

A música popular surge nas duas principais cidades coloniais do Brasil: Salvador e Rio de Janeiro, durante o século XVIII, por volta de 1730, segundo Caldas (2010, p. 1). Quando o ouro descoberto em Minas Gerais transfere o eixo econômico do nordeste para o centro-sul, a coexistência dos dois centros administrativos diferentes forma uma classe média urbana distinta.

Nos primeiros duzentos anos da colonização portuguesa no Brasil, não havia uma música popular propriamente dita porque a população se constituía por indígenas que viviam em condições de nomadismo ou em organizações teocráticas administradas pelos padres jesuítas. Os negros trazidos da África não encontravam representatividade social exceto quando membros de irmandades religiosas, já que eram populações escravizadas e os brancos e os mestiços livres empregados nas cidades formavam uma minoria sem expressão que ora se identificava com os negros ora com os brancos da elite. Em tal época, as músicas ouvidas, portanto, eram os cantos das danças rituais dos indígenas, acompanhados por instrumentos de sopro (flautas, apitos e trombetas) e por maracás e bate-pés; os batuques dos africanos (em sua maioria em contextos de rituais, com percussão de tambores, atabaques, marimbas e palmas, xequerés e ganzás); e as canções dos europeus colonizadores, de gêneros provindos do tempo da formação dos primeiros burgos medievais, do século XII ao século XIV, chamadas de romances, xácaras, coplas e serranilhas. Além dessas músicas, as únicas existentes eram o cantochão das missas e os toques e fanfarras militares.

A importância da música para o brasileiro encontra-se no plano social e político ao longo de sua história, indo para além do lúdico, presente na colonização, na escravidão negra, nas imigrações europeias, nas lutas políticas, em momentos de participação na sociedade. Foi o primeiro instrumento de cooptação na colonização do Brasil: o cantochão

gregoriano instrumento de manipulação dos indígenas pelos jesuítas no objetivo de os tornarem cristãos, conforme Caldas (2010, p. 11), religiosos que gradativamente destruíram os cantos indígenas e, assim, sua cultura. O cateretê, por exemplo, de origem indígena, foi reconhecido apenas em sua forma híbrida.

De acordo com Tinhorão (2013, p. 10), a existência de uma música que pudesse ser reconhecida como brasileira e popular estava condicionada a uma interinfluência dos elementos musicais citados que gerasse uma resultante e um novo público nas cidades com expectativa cultural capaz de provocar o aparecimento de alguém que promovesse essa síntese. Caldas (2010, p. 11) discorre sobre a origem da música popular brasileira que, apesar de seu caráter híbrido, é essencialmente negra e que só do século XIX em diante teremos a síntese da nossa expressão musical com a mistura de sons indígenas, negros e europeus, sobretudo dos povos atlanto-mediterrâneos.

O primeiro compositor, segundo Tinhorão (2013, p. 11), reconhecido historicamente no tocante à formação da cultura popular urbana foi o carioca, tocador de viola, Domingos Caldas Barbosa, que despontou na metade do século XVIII, o estilizador e divulgador da *modinha*.

A *modinha* foi considerada o primeiro gênero da canção popular brasileira, porém as informações sobre suas origens se resumem a poucas citações de autores estrangeiros e literatos portugueses que a conheceram em Lisboa, na segunda metade do século XIX. Desde os últimos anos de século XVII, já havia notícia de que mestiços e brancos cantavam determinadas estrofes de maneira muito particular, acrescentando contribuições pessoais que chocavam as pessoas mais conservadoras.

Nos fins dos anos de 1600, a canção solo não era aceita sem reservas por pessoas ditas respeitáveis já que pensavam que, se a viola fosse colocada ao alcance da gente do povo, haveria a possibilidade de as músicas ganharem um tom pouco moral e sujeito a corromper as mulheres pelo caráter dos versos amorosos e pelas sugestões de suspiros. Havia, neste período, grande preocupação com um suposto relaxamento de costumes devido à sedução das “músicas lascivas”. Em 1775, o mulato carioca Domingos Caldas Barbosa aparece em Lisboa cantando acompanhado de viola e chocando os europeus da corte ao se dirigir diretamente às mulheres com uma malícia nos refrões de seus versos. A música de Barbosa apresentava-se como novidade em Lisboa não apenas por representar um rompimento declarado com as formas antigas de canção, mas com o próprio cenário de moralidade das elites. Para Caldas (2010, p. 5), a *modinha* era “um som suave e romântico, quase sempre nostálgico... A melhor expressão poético-musical das canções sobre a temática amorosa”.

A modinha representava a libertação de preconceitos por tratar de forma direta os temas do amor sensual e, caracterizada como “cantiga de suspiros, de requebros, de namoros refinados, de garridices”, pôde-se desenvolver na colônia, longe das censuras da metrópole; entretanto passou a fazer sucesso em Lisboa o que significava uma nova forma de vida cortesã. As camadas surgidas após longo período de absolutismo e de sujeição às imposições morais da Inquisição eram receptivas às expressões de uma vida mais livre de preconceitos, o que justifica o interesse pelo gênero.

Domingos Caldas Barbosa se relacionou com mestiços, negros, pândegos em geral e tocadores de violas, mas nunca com mestres de música eruditos que praticamente não existiam no Brasil à época; sua música tocada em Lisboa, por esse motivo, constituía autêntica música popular da colônia, conforme Tinhorão (2013, p. 20) que cita o estudioso francês Link (1963, p. 37) na diferenciação das cantigas brasileiras em comparação às portuguesas: “as canções brasileiras nos encantaram pela maior variedade e pela jovialidade tão franca e ingênua quanto o país de onde provêm”.

Na segunda metade do século XVII era comum designar qualquer tipo de canção por “moda”, entretanto a canção cantada por Barbosa passou a ser chamada no diminutivo por sua composição com frases curtas, de versos de quatro ou sete sílabas, se tornando a designação desse tipo de canção importada do Brasil.

A origem de Domingos Caldas Barbosa era as camadas populares, o que justificava o fato de não acessar à cultura erudita do tempo, sobretudo, a musical, possível exclusivamente para quem frequentava as universidades europeias reservadas à nobreza e à nascente alta burguesia de Portugal. Fazendo sucesso em Portugal a partir da metade do século XVIII, a modinha passou a ser composta por muitos músicos eruditos do país.

Na obra de Silvio Romero, crítico e historiador da literatura brasileira, *Cantos populares do Brasil*, de 1883, citada por Tinhorão (p. 23), muitas modinhas cantadas por informantes foram identificadas por ele como de autoria de Domingos Caldas Barbosa.

A partir dos últimos anos do século XVIII até a segunda metade do século seguinte, a modinha começou a se transformar em um gênero cantado em câmaras e salões, por causa de seu interesse pelos músicos de escola, voltando à tradição de gênero popular apenas nos últimos anos do século XIX com o advento das serenatas à luz dos lampiões de rua. O gênero também sofreu influências das óperas de Bellini devido ao seu caráter suave e melancólico coerentes com a sensibilidade brasileira, conforme Silva (1967, p. 8 apud TINHORÃO, 2013, p. 25).

A modinha adaptou-se ao violão, substituto da viola desde os meados do século XIX, frequentando as ruas com os conjuntos de choro que a estilizaram com o ultrarromantismo popular, voltando aos salões com o nome de *canção*, processo ocorrido no Rio de Janeiro e na Bahia. A volta da modinha às suas origens populares se deu em ambos estados pelo esforço de intelectuais e trovadores de violão de rua.

Na história da modinha, destacou-se a figura de Xisto Bahia, ator e compositor baiano, tocador de violão que, devido à vocação de ator, atuou junto à classe média intermediando a relação entre os literatos compositores da primeira metade do século XIX e os cantores de rua que chegaram ao século XX; mesmo representante das camadas mais baixas do povo, conseguia impressionar a classe média e a elite com a beleza e a dignidade presentes na interpretação de suas modinhas. Também se destacou a figura de Chiquinha Gonzaga que também popularizou a modinha, entre 1870 e 1935, compositora muito hostilizada e atacada por críticos da época devido aos versos insinuantes e ambíguos. Vendia suas partituras de modinhas, de maxixes, etc para financiar o movimento abolicionista.

Em 1902, Frederico Figner, proprietário da Casa Edison do Rio de Janeiro, começou a gravar em discos o repertório dos cantores de rua: as modinhas de seresteiros de fins do século XIX e inícios do século XX, evitando que tais canções se perdessem.

Em 1930, com o aparecimento do rádio e, em 1950, com o surgimento da televisão, as modinhas podiam frequentemente ser ouvidas, entretanto, com outras designações de gênero: canção, canção sertaneja, valsa-canção, tango-canção. Tanto as modinhas quanto as canções românticas cederam lugar aos sambas-canções sentimentais que atendiam ao interesse das novas camadas das cidades como música para cantar e para dançar.

Segundo Caldas (2010, p. 3), o *cateretê*, o *lundu* e a *habanera* (ritmo cubano em sua origem, mas que de sua fusão com o *tango brasileiro* gerou o *maxixe*) foram os ritmos de maior significação na cultura musical brasileira, os quais formaram a *modinha*, o *maxixe* e o *samba*. O *cateretê* foi considerado, consoante Caldas (2010, p. 9), o mais primitivo dos sons brasileiros, tipo de música e dança cuja origem é indígena (tupi-guarani) e mais tarde influenciado por negros sudaneses e por danças africanas. Pouco desse ritmo como era praticado pelos indígenas foi registrado na historiografia da música brasileira uma vez que a colonização portuguesa fez que com que ele desaparecesse. Os jesuítas trouxeram o *cantochão gregoriano* que era cantado nos textos da liturgia católica. A partir da união entre *cateretê* e *cantochão*, temos o primeiro hibridismo musical. Nessa época, a música se torna um instrumento político e ideológico da metrópole portuguesa que visava catequizar os índios, o que resulta no que Caldas (2010, p. 10) e outros estudiosos chamam de assassinato cultural.

Segundo o autor (p. 11), “a música sacra dos jesuítas substitui a música indígena até nas aldeias”, a sonoridade do canto gregoriano era capaz de sensibilizar o indígena.

O gênero *lundu* também era o nome de uma dança provinda das rodas de batuque dos negros africanos, havendo uma hipótese de dois lundus: o *lundum* como uma dança dramático-religiosa, que se transformou em dança picaresca e o *lundu*, como uma canção urbana do Brasil, cujo nome provém de uma confusão entre termos dissilábicos de origem distinta, segundo Siqueira (1970, p. 63 apud TINHORÃO, 2013, p. 57).

As referências ao lundu são escassas, por isso, a existência de suposições; entretanto, se pode constatar que houve um tipo de cantiga desde o fim do século XVII, denominada *lundum*, cuja origem era brasileira. Assim como a modinha, a versão mais antiga do *lundu-canção* apareceu na coletânea de versos do carioca Domingos Caldas Barbosa, publicada em dois volumes, em 1798 e em 1826, a primeira ainda em vida do autor que morreu em 1800.

O lundu era contemporâneo à modinha e tinha como características a aceitação pessoal ou indireta do caráter negro e a preocupação com o humor nos temas tratados. Também apresentava uma estrutura rítmica que lembrava movimentos coreográficos, segundo estudiosos do folclore brasileiro como Mário de Andrade, o que gera a especulação se a canção não foi inspirada pela dança do lundu e o questionamento de como se deu essa passagem. A dança tinha como ritmo o da percussão dos batuques dos negros escravos cuja coreografia também imitava a dança espanhola chamada *fandango*.

Houve um processo de criação de canções a partir da dança, em execuções à viola, com a percussão de batuque influenciando a entoação de canções cujo ritmo era cadenciado e onomatopaico. Embora havendo clara ligação entre o lundu-dança e o lundu-canção, foram-se dissociando, gerando um cenário em que o primeiro continuava cultivado por negros e mestiços, além de brancos de classes baixas; enquanto o segundo passava a interessar por um lado aos compositores cultos que o alteraram, assemelhando-o à modinha erudita e por outro aos músicos de teatro que o julgavam uma boa atração para o público se misturado a um texto engraçado, já que era comum intercalar nas apresentações teatrais pequenos quadros cômicos com música e dança chamados de *entremez*. O lundu, ao ocupar tal espaço, gerou escândalo em uma minoria do público branco.

O lundu sofreu distorções nos salões das elites assim como a modinha, tornando-se, na época do Segundo Império, canção de estrutura erudita para cravo ou piano, preservando, todavia, seu caráter cômico. Embora o gênero adentrasse as casas de família cariocas e baianas no início do século XIX, encontrava seu lugar no teatro, ao se valer de sua característica exótica e atrevida que atraía o público mais curioso. O *lundu-canção* surgiu

substituindo o *lundu-dança*, proibido de ser exibido nas ruas, mas com características que pouco ou nada se referem ao original.

O estilo musical chegou ainda ao início do século XX, cantado em circos por todo o Brasil e casas de chope da cidade do Rio de Janeiro por artistas populares tais como o palhaço Eduardo das Neves, que gravou inúmeros lundus em discos da Casa Edison, conforme Tinhorão (2013, p. 68).

O gênero *maxixe* aparece por volta de 1870, no Rio de Janeiro, inicialmente como dança, e marca, segundo Tinhorão (p. 71), a primeira grande contribuição das camadas populares à música brasileira. Foi visto, conforme Caldas (2010, p. 18), como o principal antecessor do samba. Nasce da maneira livre de dançar os gêneros de música da época: a *polca*, a *schottisch* e a *mazurca*, como esforço dos músicos de choro para adaptar o ritmo das músicas à forma como os mestiços, brancos do povo e negros dançavam com volteios e requebros de corpo. Era uma espécie de versão nacionalizada da polca vinda da Europa por meio da classe média na primeira metade do século XIX, afirmando, inclusive, a presença de novas camadas populares surgidas com o aumento do trabalho livre, pois a importação de escravos havia sido proibida desde 1850.

Não existia, por volta de 1845, quando a polca surgiu, o “povo” no sentido moderno do termo nas cidades brasileiras, os trabalhadores livres, em geral, artífices e artesãos, eram poucos e a maior parte da população da camada mais baixa era formada pelos negros escravizados que apreciavam a música no estágio dos batuques e dos lundus de terreiros.

A novidade do maxixe surgia do movimento das polcas dos pianos dos salões para a música dos choros, à base de flauta, violão e oficlíde. O gênero se popularizou nos bailes do povo, ao som dos choros e nos bailes das sociedades carnavalescas como estilo de dança livre e exótica, despertando o interesse da primeira geração de revistógrafos do teatro carioca como atração para o público de classe média. Como o maxixe estava associado à população negra e mestiça, além de cultivado por homens do comércio e mulheres cuja vida era considerada desvairada, sua enunciação já soava como desrespeito a algumas pessoas, o nome do gênero recebia classificação pejorativa relativa a tudo que fosse de baixa categoria, o que se justificava pelo nome provir de um fruto comestível de uma planta rasteira presente nos mangues da Cidade Nova, também de pouco valor.

Havia uma imprecisão na designação de músicas que não viessem já estruturadas da Europa e por esse motivo a palavra “tango” serviu para nomear o tipo de música que se adaptava à dança do maxixe. Era na verdade um lundu com características do maxixe. Muitos

autores, porém, chamavam seus maxixes de tango para promoverem a circulação de suas partituras nas casas de família, uma vez que o termo maxixe não era bem visto como citado.

Segundo Tinhorão (2013, p. 92), o que ficou como saldo foram, na verdade, duas criações: a popular, o maxixe propriamente dito, surgido na seara dos músicos do choro, para acompanhar um estilo de dança, e a semierudita, o tango de Ernesto Nazareth, composto para piano com virtuosismo técnico e influenciado pela *habanera*, aproveitada mais pelos músicos eruditos que pelo maxixe nacional.

Caldas (2010, p. 20) vai dizer que as coreografias dos passistas de samba originam-se a partir do maxixe, o qual relembra o lundu, o que impede dizer que o lundu tenha desaparecido totalmente. Ele é base da música popular brasileira, visto que a coreografia e o ritmo sincopado existem até hoje na música brasileira, segundo o autor.

Além de aparecer nos bailes das sociedades carnavalescas, o maxixe garantiria seu lugar nas plateias de teatro, com o intuito de nacionalização e animação dos bailes de máscaras carnavalescos, conforme Tinhorão (p. 94).

Levado a Paris por Antonio Lopes de Amorim, sob o título de tango argentino, com marcação de passos, o maxixe carioca fez muito sucesso, interessando até como tema literário e motivando conferências. A dança do maxixe como produto de um país subdesenvolvido foi vencida pela concorrência estrangeira no limiar da década de 1930, morrendo como dança ao decorrer da década e lembrado apenas como forma de canção.

O *tango brasileiro* teve uma trajetória curta na história da música urbana no Brasil, considerado um gênero menos popular, criado na segunda metade do século XIX e desaparecendo em inícios do século XX. A maioria dos estudiosos concordam com o fato de o tango ou tanguinho ser uma adaptação da *havanera* ou *habanera*, trazida ao Brasil pelas companhias de teatro musicado europeu no século XIX.

O gênero, por ter sido criado por um músico semierudito como Henrique Alves de Mesquita e elaborar sua estruturação definitiva pelo pianista Ernesto Nazareth, apresenta um caráter de virtuosismo instrumental, mais apto a ser ouvido que dançado ou cantado, conforme Tinhorão (2013, p.115). Era um tipo de canção não muito ligado ao gosto das grandes camadas urbanas as quais tinham maior apreço pela polca, que também podiam dançar, e pelas modinhas, cujo tema eram queixas de amor.

O nome *tango*, antes de desaparecer por volta dos anos 1930, foi empregado nos anos 1920 para designar dois estilos diferentes: a canção romântica herdeira da modinha e a canção dramática estilo Vicente Celestino. Quando chega ao Brasil a moda do tango argentino, o

termo ganha sentido ambíguo quanto a gênero musical e acaba desaparecendo. O estilo denominado *tango* passa a receber as designações de *canção* e *canção sertaneja*.

O *choro* surge inicialmente como forma de tocar por volta de 1870, um estilo de interpretação que os músicos populares empregavam ao tocar polcas. Os músicos amadores, na metade do século XIX, costumavam formar conjuntos com violões e cavaquinhos. Para o maestro Batista Siqueira, o nascimento do choro se dá com a inclusão da flauta pelo ilustre flautista Joaquim Antônio Calado Jr.

Com a disseminação de grupos de flauta, violão e cavaquinho, a partir de 1880, que acompanhavam o canto de modinhas sentimentais e tocavam polcas-serenatas pelas ruas à noite e em orquestras humildes, a música do choro se tornou mais e mais popular.

Muitos músicos que vieram a tocar o choro carioca, com a inserção dos instrumentos de sopro em 1890, provinham das bandas militares. Havia entre os chorões certa igualdade de condições econômicas. O simples fato de possuírem um instrumento musical, o violão, o cavaquinho, a flauta, etc já representava um poder aquisitivo que o povo não podia alcançar. A maioria dos chorões era constituída por brancos e mulatos claros, o que não significava incompatibilidade com os negros, apenas que estes ocupavam as classes mais baixas da sociedade, recém saídos da condição de escravos.

Outro gênero bastante popular, após o maxixe, foi o samba, que mostrava também grande contribuição da massa popular que se impôs às camadas médias as quais dividiam seu interesse com os *jazz-bands*, fato determinante para o fim do tempo dos chorões.

A música de carnaval, segundo Tinhorão (2013, p. 130), especialmente composta para esse fim foi uma criação dos últimos anos do século XIX, nos primeiros anos de colonização. O carnaval, chamado ainda de *entrudo*, não figurava ainda como uma comemoração oficial; o *entrudo* de que se conhece desde o início do século XVII era uma lembrança das festas pagãs greco-romanas cuja realização se dava em 17 de dezembro e em 15 de fevereiro. De acordo com suas origens, até meados do século XIX representava uma festa em que os escravos da Colônia e do Império saíam em correrias pelas ruas, sujando-se com farinha de trigo e polvilho; as famílias brancas, por sua vez, jogavam água suja pela janela nos passantes, enquanto comiam e bebiam tal qual os antigos, num intervalo de rigidez característico do sistema patriarcal. Esse quadro se manteve no Rio de Janeiro até que novas camadas de classe média passaram a reivindicar formas de diversão tais quais as europeias.

A partir de 1840, se anuncia no Teatro São José um baile de máscaras como na Europa e, assim, os bailes públicos tornam-se o local de diversão das pessoas brancas no Rio de Janeiro, ao qual faltava um ritmo coerente com o clima festivo da época, cercado por muita

comida e bebida. Tal música apareceu: a dança europeia de par enlaçado chamada *polca*, chegada ao Brasil no auge dos bailes no famoso Hotel Itália. Em pouco tempo, já havia uma sociedade de polca para organizar os bailes, a polca destacando-se entre as *valsas*, *schottisches* e *mazurcas*, afirmando-se como o primeiro gênero de música carnavalesca do Brasil.

A mesma classe média também ocupou as ruas com uma ideia importada do carnaval europeu: os desfiles com carros alegóricos. No âmbito popular, porém, ficou evidente a criatividade e a autenticidade do carnaval brasileiro que, na segunda metade do século XIX, criava os cordões. A partir de 1870, surgiu uma primeira canção adaptada ao ritmo dos bumbos, mas que ainda não era considerada uma criação exclusivamente brasileira. Muitas músicas, a partir dos fins do século XIX e início do século XX, surgiram no Rio de Janeiro das revistas de teatro da Praça Tiradentes ou divulgadas por compositores anônimos na famosa Festa da Penha, conforme Tinhorão (2013, p. 137).

Da necessidade de um ritmo para o carnaval surgiram os gêneros autenticamente cariocas: a *marcha* e o *samba*. As músicas cantadas no carnaval se alternavam entre os estribilhos africanos, cucumbis e afoxés de escravos, polcas, modas sertanejas e valsas introduzidas pelos brancos. O evento ainda não possuía uma organização.

Até o samba aparecer em 1917, o carnaval carioca refletia certa confusão de classes sociais que tentavam enquadrar-se na “festa do povo”. Mesmo com diferentes alternativas de diversão no carnaval do Rio de Janeiro: Praça Onze, Avenida Central ou grandes clubes, ainda não havia um ritmo que pudesse representar o carnaval. Isso mudou com um grupo de compositores semianalfabetos que compôs um arranjo musical com temas urbanos e sertanejos, na rua Visconde de Itaúna, 117, na casa de uma baiana integrante e fundadora do rancho Rosa Branca, Tia Ciata. Esse arranjo tornou-se o primeiro samba com as características do gênero propriamente dito como obra coletiva.

Por outro lado, Ernesto dos Santos, o Donga, registrou, em 1916, na Biblioteca Nacional, uma composição chamada “Pelo Telefone”, de criação coletiva, com a indicação de samba carnavalesco, fato que revelava que o samba não surgia mais de forma anônima, mas entre pessoas conscientes da possibilidade de tornar sua criação registrável, o que também mostrava que a origem do samba não era totalmente popular, evidente na figura de Sinhô, compositor que fixou o gênero em sua primeira fase, pianista profissional, conforme declara Tinhorão (2013, p. 144). Segundo Caldas (2010, p. 40), o primeiro samba registrado não foi “Pelo Telefone”, mas “Em casa de baiana”, apenas musicado, sem texto poético, gravado pela

Casa Faulhaber, em 1911, a mesma casa que viria gravar em 1914 o samba “A viola está magoada”, de Catulo da Paixão Cearense.

O samba, embora de origem popular, chegava até compositores profissionais como Sinhô, Careca, Caninha, Donga e Pixinguinha, deixando-se influenciar por novos gêneros americanos como *one-step*, *ragtime*, *black bottom*, etc, aparecendo nos meios de divulgação da época: as editoras musicais, as casas de música, as gravadoras de discos, as orquestras do teatro de revista, os conjuntos de casas de chope, as orquestras de sala de espera de cinema e o rádio. Com o aparecimento da indústria cultural, nos anos 1930, outras cidades brasileiras passam a conhecer melhor o samba. A partir dessa época, segundo Caldas (2010, p. 44), o samba passa a não ser apenas de morro, mas ganha novas concepções, com acordes e harmonias diferentes, tendo como ícone Noel Rosa, o qual logrou sucesso com a música “Com que roupa?”, em 1930.

A *marchinha de carnaval*, por sua vez, foi uma criação de compositores da classe média de 1920, como resultado do impacto das marchas portuguesas divulgadas no Brasil por companhias de teatro musicado nos primeiros anos do século XX, embora já tivesse aparecido em dados contextos desde o final dos anos 1800 em algumas músicas como o tango, a canção carnavalesca, o fadinho, etc, ganhando independência como gênero apenas quando grande parte das famílias aderiu aos bailes de carnaval.

Com as composições “O pé de anjo” e “Ai, amor”, a marcha se consagraria como o segundo gênero de música mais constante do carnaval até a década de 1970. Embora criado por compositores em fase de ascensão social, o samba ainda se identificaria com a camada mais baixa da população quando um grupo de compositores do bairro Estácio, no Rio de Janeiro, passou a aproveitá-lo.

Ambos os gêneros, o samba e a marcha, foram identificados como gêneros de música carnavalesca; enquanto o samba ganhava o ritmo batucado de compositores da camada mais baixa, como Ismael Silva, Nílton Bastos, Bide, Armando Marçal, Heitor dos Prazeres. A marcha mantinha-se inalterada por não ter atingido a massa popular.

Após o aparecimento de uma geração de compositores profissionais dos meios de rádio e das fábricas de discos como Ary Barroso, Lamartine Babo, João de Barro, Noel Rosa, Assis Valente, Haroldo Lobo, Ataulfo Alves e etc, o samba, nascido no carnaval, foi-se modificando e recebeu o nome de *samba-canção*. Alguns compositores continuavam a cultivar o samba-canção, outros o imbricavam com outros gêneros, possibilitando, após certo tempo, a coexistência de inúmeros tipos de samba.

A *marcha-rancho*, também compreendida como gênero de música carnavalesca, foi paralela à marcha, constituindo uma produção consciente de profissionais da primeira geração de compositores do rádio da década de 1930, os quais se interessavam em capitalizar o espírito musical e a beleza dos desfiles de ranchos cariocas. Surgia entre os moradores nordestinos da zona portuária do Rio de Janeiro com uma origem rural. Com a tradição de desfiles organizados como espetáculos para o público, os ranchos viram a necessidade de criar um estilo de música adequado ao espírito de seus desfiles, pois até o fim do século XIX, os grupos de foliões que saíam em blocos e cordões para brincar na rua não tinham no canto uma preocupação, dançando passos semelhantes aos da capoeira, com sons de instrumento de percussão.

As marchas de rancho ficaram conhecidas em todo o Brasil por meio do rádio, mas os desfiles entraram em decadência no carnaval carioca até o final da década de 1950 quando enfrentaram a concorrência das batucadas das escolas de samba. Os compositores da primeira geração, no entanto, continuavam produzindo marchas-ranchos, aumentando sua popularidade.

O *frevo pernambucano* é considerada uma das criações mais originais de mestiços da baixa classe média urbana brasileira no campo da música e da dança, juntamente com o maxixe carioca, ambos surgindo da interação entre música e dança.

Segundo Tinhorão (2013, p. 161), os estudiosos de frevo concordam que as origens do passo (figurações improvisadas pelos dançarinos) relacionam-se à presença de capoeiras nos desfiles das duas mais famosas bandas de músicas militares de Recife da segunda metade do século XIX: a banda do 4º Batalhão de Artilharia e a da Guarda Nacional, que rivais em importância, dividiam os capoeiras em dois partidos os quais tentavam mostrar suas habilidades de agilidade à frente das bandas. Havia o costume de se abrir caminho para os desfiles gingando e executando rasteiras.

O frevo apareceu dois ou três anos antes de seu nome, que começou a ser divulgado pelo Jornal do Comércio do Recife, na coluna carnavalesca do revistógrafo Osvaldo de Almeida. Tinhorão (p. 169) traz um dado histórico-linguístico sobre o nome do gênero que merece destaque: a de que frevo designava a imagem de milhares de recifenses executando o passo, porque os saltos da dança, enxergados à distância, davam a impressão de uma superfície líquida em ebulição, fervendo, pois. Na linguagem popular, “ferver” dizia-se “frever”, daí “frevo”, uma acomodação linguística.

O frevo em sua forma final instrumental, como criação coletiva de músicos brancos e mestiços, na primeira década do século XX, passa a interessar compositores pernambucanos

instruídos. Então, começa a surgir um estilo híbrido: a *marcha-frevo* ou *frevo-canção*, muito criticado por ser ilegítimo, não regional e adaptado a qualquer música, como ocorreu com um samba de Dorival Caymmi. Ambas as formas conviveram a partir da década de 1930, quando a classe média mostrava seu desejo em participar do carnaval de rua.

O *samba-canção* também chamado de *samba de meio de ano* foi criado por compositores semieruditos relacionados ao teatro de revista do Rio de Janeiro, no ano de 1928; não era simplesmente o casamento entre o samba e a modinha (também chamada de *canção*), mas se referia a várias músicas que se enquadravam na categoria de samba. Era chamado de meio de ano porque, segundo Caldas (2010, p. 12), as marchas e os sambas de carnaval predominavam no início e no final de cada ano, assim tinha o meio de ano para circular. Esse estilo tinha uma influência notável do maxixe, mas seus compositores objetivavam canções que unissem o romantismo melódico herdado do século XIX e as exigências de ritmo das novas camadas contemporâneas da moderna indústria. Abordava, conforme Caldas (2010, p. 53), as desventuras do amor, cujo destino podia ser a autopunição ou o desejo de morte, a presença da mulher amada era fundamental.

Na década de 1930, o *samba-canção* fixou seu estilo, com influência dos choros. Foi um sucesso do ponto de vista comercial, atendendo ao desejo de lazer das massas urbanas como música para ouvir e cantar. Sua importância se estendeu até o início da década de 1940, quando a música norte-americana, com gêneros como o *fox-blue* e o *bolero*, deixou o samba carioca em segundo plano. Os compositores das camadas mais baixas continuavam a produzir sambas-canções de qualidade, porém suas músicas não foram gravadas.

O *samba-choro* foi um gênero híbrido com forma definitiva em 1934. Havia tentativas de inserir letras no conteúdo instrumental do choro desde o início da década anterior, porém foram experiências pontuais, visto que os conjuntos de choro ainda seriam fundidos às músicas produzidas nos meios populares cuja base eram instrumentos de percussão até se estruturarem no novo gênero de música cantada.

O *samba de breque* constituía uma variante do *samba-choro* que, de característica sincopada, permitia interrupções em sua linha rítmico-melódica para encaixar frases faladas. O breque era definido como uma parada ou interrupção do desdobramento melódico que possibilitava a interpolação de tais frases. Na década de 1950, dois compositores da classe média, o arquiteto paraense Billy Blanco e o publicitário carioca Miguel Gustavo promoveram o relançamento dos gêneros *samba-choro* e *samba de breque* como produtos exóticos para a classe média.

O *samba-enredo* foi criado na década de 1940 pelos compositores das escolas de samba para contar uma história escolhida como tema do desfile carnavalesco; o intuito era encenar de forma dramática os enredos como uma ópera-balé ambulante, segundo Tinhorão (p. 195). Não houve por quinze anos um notável compromisso com os enredos por parte dos grupos de foliões das camadas mais baixas, a preocupação dos primeiros organizadores era dotar seus blocos de respeitabilidade para afastar a humilhação policial que deixava evidente o preconceito das autoridades contra negros e mestiços. Pelo fato de as escolas de samba serem em sua maioria constituídas por pequenos profissionais, artesãos sem emprego fixo e pela massa de mão de obra não especializada, buscavam dotar de certo *status* seus componentes o que justifica muitos deles desfilarem de terno. Dentre eles, se destaca a figura de Paulo Benjamim de Oliveira, o Paulo da Portela, que se dedicava à organização de tais agremiações e juntou-se a outros na decisão de obrigatoriedade de fantasias para todos os componentes de sua escola de samba como forma de diferenciação das escolas e dos blocos durante o carnaval. Tal atitude juntamente à de intervenção das autoridades policiais começou a ampliar a importância dos enredos dos desfiles, cuja consequência foi o surgimento do poema musical de exaltação patriótica: *samba-enredo*. Começou, então, uma tendência de se comporem enredos para estimular o amor popular pelo país, pelos seus símbolos e por suas glórias.

Sobre o conteúdo dos sambas-enredos, Tinhorão (p. 200) declara que “a necessidade de resumir os temas históricos para claro entendimento de um público sem qualquer informação prévia dos assuntos escolhidos levou os letristas das escolas de samba a comporem verdadeiros poemas épicos”. Até que os sambas-enredos se tornassem um estilo de estrutura sofisticada, os compositores das escolas de samba se dedicaram bastante, partindo de fórmulas de canto simples e repetitivas semelhantes às fontes folclóricas.

A necessidade de sintetizar a história do Brasil em poemas gerou como resultado sambas-enredos de longa extensão, com quarenta, cinquenta ou mais versos; melodia ampla e solene e ritmo de marcação muito segura. Começaram a se modificar, entretanto, com a diversificação temática dos desfiles introduzida pela escola da Portela, com o tema dos enredos literários, em 1966.

A *música sertaneja* se origina a partir da dualidade sociocultural entre campo e cidade. No final da década de 1920, trazia-se para conhecimento da cidade a representação dos costumes da população de áreas pobres e de latifúndios do centro-sul bem como sua música típica. O primeiro a mobilizar representantes da música do interior para a cidade foi o animador cultural regional Cornélio Pires, em 1910, que realizou uma conferência acerca das

manifestações musicais de sua região, no colégio Mackenzie. De modo geral, houve uma boa aceitação pelo público urbano das músicas caipiras.

Quando a fábrica norte-americana *Victor*, percebendo o mercado da música rural, cria, em 1929, sua *Turma Caipira Victor*, transforma essa música caipira paulista em música popular urbana de estilo “sertanejo”. O aparecimento de duplas caipiras no rádio e no disco marca o surgimento de um público que, ainda vinculado às suas raízes rurais, não se contenta totalmente com a música oferecida pela cidade, o homem do interior rural precisava de uma música que o remetesse às de sua região. Nasce a música sertaneja, inspirada nos sons relacionados à área da viola que abrange as regiões de São Paulo, parte do interior do Rio de Janeiro, partes dos estados de Minas Gerais, Mato Grosso e Paraná à qual se junta a música nordestina, produzida no eixo Rio-São Paulo, a *música de forró*.

O público urbano, como já mencionado, começa a se interessar pelos costumes do campo, especialmente, o público frequentador do teatro de revista. É nesse contexto que compositores das cidades aproveitarão gêneros de músicas da zona rural, destacando-se a maestrina Chiquinha Gonzaga que estilizou um gênero de música rural, tornando-se um sucesso no país todo.

Na Exposição Comemorativa do Centenário da Abertura dos Portos, em 1908, no Rio de Janeiro, há a presença de estandes com produtos típicos de todos os estados brasileiros, o que desperta o interesse de cariocas pelos exotismos rurais, desencadeando também a disposição para a música popular, com o sucesso da canção “Caboca de Caxangá”, conforme informa Tinhorão (2013, p. 234).

Como o teatro aproveitava o tema da vida rural e apresentava personagens típicos, surge, a partir da década de 1920 uma geração de compositores urbanos especialistas em canções, modas e toadas sertanejas, cateretês, cateretês sertanejos, toadas caipiras, canções sulistas, batuques sertanejos, chulas baianas, emboladas, entre outras criações de mesmo estilo. Nascem muitos conjuntos e duplas caipiras que, em sua maioria formados por nordestinos, fomentam as interinfluências campo-cidade na seara da música popular.

Nos fins dos anos 1950 e início da década posterior, o público adulto de classe média divide seu interesse entre a música estrangeira que entra no país e a bossa nova, gênero híbrido. A música em ritmos rurais começa a ser preterida pelos ritmos mencionados, resgatada por dois pernambucanos radicados no Rio de Janeiro: Luís Bandeira e Luís Vieira com composições de inspiração rural, seguidas do advento dos festivais de música popular que exploraram as potencialidades da música nordestina.

O *baião nordestino* foi transformado em gênero de música popular em meados da década de 1940 pelo trabalho de estilização de Luís Gonzaga, acordeonista pernambucano, e Humberto Teixeira, advogado cearense, que origina uma forma de tocar a viola, alegre e contagiante, chamada de baião. Há divergências quanto à origem da palavra, alguns dizem que vem de baiano e outras, de baía grande. Segundo Luiz Gonzaga, o baião já existia com o folclore, só não havia ainda uma música específica que o caracterizasse como ritmo. Criou-se a música para caracterizar o baião e esse novo gênero, em 1946, teve sucesso no mercado musical que, na época, se constituía de boleros e sambas-canções abolerados. Como o baião surgia como novidade e mostrava vitalidade rítmica, logo se popularizou e, também devido a suas características, constituiu produto de exportação.

A *bossa nova* despontou no final da década de 1950 e, para muitos estudiosos, não constituía um gênero de música, mas uma maneira de tocar. Nasceu como uma reação culta, iniciada por jovens da classe média branca urbana, contra a ditadura do ritmo tradicional. Do ponto de vista histórico, o surgimento da bossa nova na música urbana do Rio de Janeiro indica o afastamento do samba de suas raízes populares. Vinda da alta classe média, tinha pouca relação com as classes populares, aliado ao fato de receber influências da música estrangeira.

Há, na década de 1950, uma separação social no Rio de Janeiro, que mantém ricos na zona sul e pobres nos morros e na zona norte, o que desfavorecia o contato desse novo gênero com as fontes de música popular; os jovens das classes mais altas estavam desligados da tradição da música popular.

O nome *bossa* era empregado para nomear a inclinação de uma pessoa por uma determinada atividade, usada de forma corrente no Rio de Janeiro desde o início da década de 1930. Na década de 1940, passou a ser usado para se referir ao samba de breque, constituindo a expressão cheio de bossa para designar pessoas capazes de elaborar frases ou tomar atitudes inesperadas interpretadas como inteligentes e/ou dotadas de humor.

A bossa nova, não alcançando o mercado internacional, buscou se aproximar do povo no âmbito nacional; embora não conseguindo uma identificação musical com esse grupo, os seus jovens criadores tomaram-no como tema de suas canções; como exemplo, a música de Tom Jobim e Vinicius de Moraes “O morro não tem vez”.

Outro grupo de mesma formação dos bossa-novistas lança os sambas de participação e a canção de protesto. Segundo Caldas (2010, p. 58), em 1962, o país vivia um período de grande militância política em que alguns artistas viam na música não somente uma manifestação cultural lúdica, mas uma arte conscientizadora a qual deveria ser revolucionária,

contribuindo com a revolução social e política do país, por isso, a bossa-nova se divide em dois grupos: os que desenvolviam seu trabalho sem cunho político, tematizando o amor e a natureza, e outros que compunham letras de conteúdo social e político a fim de defender os humilhados da sociedade. Dentro dessa segunda perspectiva, nasce a canção de protesto.

Há, em seguida, o movimento da Jovem Guarda, cujos ícones foram Roberto Carlos e Erasmo Carlos. Apesar de constituir-se por compositores de comportamento superficialmente rebelde, era conservador. O grupo de jovens cantores e compositores almejavam lugar entre os astros da canção brasileira, não discutiam as normas estabelecidas pela sociedade, eram apolíticos e suas canções tematizavam o amor, a dor, a natureza, o desejo pelo perigo, uma quantidade razoável de temas sem cunho político.

O movimento chamado de *tropicalismo* ou *tropicália* surgiu em São Paulo por iniciativa de compositores baianos cujo intuito era retomar a tradição da música brasileira aos moldes de João Gilberto. O festival de 1967 com a apresentação de Caetano Veloso da música “Alegria, alegria”, numa proposta de transformação da nossa música, impactou a todos, especialmente, os conservadores, gerando polêmica por romper com os padrões musicais. Segundo Caldas (2010, p. 75), o tropicalismo, inspirado no Manifesto Pau-Brasil de Oswald de Andrade, criava uma estética que incluía: “a miséria, o passado, o desenvolvimento, a tecnologia industrial, os movimentos musicais brasileiros, o subdesenvolvimento e a paródia”, que ridicularizava a ideologia do nacionalismo ufanista, usando uma linguagem metafórica e um humor crítico.

Eles não assumiam posicionamento político de resistência, mas aderiam às inovações vindas do exterior tal qual o *rock* americano. Os vanguardistas anunciavam uma nova estética que se relacionava à era industrial que avançava no país, na área da música popular. Segundo Tinhorão (2013, p. 301), o poder militar (vigente desde 1964), no entanto, enxergou na posição crítica e debochada dos artistas baianos uma intenção política de desmoralização das instituições, hipoteticamente estimulada e orientada por comunistas, não entendendo que sua proposta era um inconformismo com padrões estéticos e atitudes aceitos pela classe média: “Caetano, Gil e os Mutantes contra a arte bem-comportadinha...”, conforme cita Tinhorão (2013, p. 307). O clamor por liberdade presente, por exemplo, na canção “É proibido proibir”, que não tinha mensagem política explícita, nessa época constituía uma manifestação política contra a supressão dos direitos individuais do cidadão, conforme Caldas (2010, p. 80).

A *guarânia brasileira* foi criada pelo chefe de orquestra paraguaio José Assunción Flores no ano de 1925 e demorou a se popularizar em seu próprio país. No Brasil, despontava no mercado, na mesma época, a música caipira que indicava a incorporação pela população

urbana dos costumes e estilo da vida das camadas rurais. A partir da década de 1940, apareceram no Brasil modelos de música sertaneja paraguaia: os *rasqueados*, as *modas guarânicas* e as próprias *guarânicas*, que se incorporando à música sertaneja brasileira, abraçaram o repertório da música popular do Brasil. A relação entre as músicas cantadas no Paraguai e as cantadas no Brasil ocorreu devido à relação econômica: tropeiros paulistas que fixavam de uma região até outra, os boiadeiros e os peões que conduziam as boiadas de Mato Grosso para as invernadas paulistas passaram a trazer de torna-viagem os gêneros musicais populares paraguaios, assimilados brevemente no Brasil, o que se deu, segundo Tinhorão (p. 314) sobretudo, pela facilidade de entendimento da língua guarani, cultivada por muitas camadas populares moradoras da zona de fronteira com o Paraguai.

Segundo Silva (1998, p. 93), até a geração de 60 a música popular era considerada um setor “paraliterário”, no sentido de não ser vista como obra literária: não sendo reconhecida pela música erudita no que tange ao seu caráter melódico nem pela literatura com relação à letra, por apresentar, conforme o autor, uma mensagem referencial e linear, emoção fácil e sentimentalização como meio de alienação e evasão, além de ser desprovida de tensão verbal e de questionamento de sua significação. Seu valor dependia da aceitação popular, por isso, a necessidade de propaganda para garantir seu sucesso. Com a entrada da poesia na música popular, por meio da atuação de poetas nessa seara, além da divulgação de grandes obras poéticas musicadas por grandes nomes da música popular, Medina (1973, p. 104 apud SOUZA 1998, p. 94) declara: “não se desejou mais utilizar a canção apenas para transmitir sentimentos pessoais e do “casal”, par romântico, mas sim intervir na realidade do homem, procurando preencher a canção—música e letra—com uma função além do seu próprio campo”, o que evidencia um papel social da música popular motivado também, a nosso ver, pelo contexto político do país.

No ano de 1968, com o golpe do AI-5, a produção cultural brasileira passou por uma crise de liberdade, consoante Caldas (2010, p. 84), já que os artistas não podiam exhibir livremente seus trabalhos devido à censura. Por esse motivo, renasceu a música ufanista, como no tempo do Estado Novo, em que se destacaram músicas de exaltação ao país como “Eu te amo, meu Brasil”, da dupla Don e Ravel.

A *lambada* foi um ritmo de dança cantada surgido na década de 1970, no Pará, como produto do batuque, em versão paraense, chamado de *carimbó*, cujo nome provém de um tambor de tronco cavado a fogo e sobre o qual tocadores batem com a mão. Era o equivalente amazônico das mesmas rodas de batuque crioulo-africanas responsáveis pelos sambas de roda carioca, baiano, cearense, paulista, entre outros estilos típicos de cada região do país.

Os batuques oriundos do Pará apresentavam uma série de características originais e uma variedade em suas criações, como por exemplo a mistura do batuque dos carimbós com os recursos coreográficos, inspirados nas danças indígenas imitativas de aves e de animais.

Os antigos batuques de escravos e negros crioulos foram transformados em carimbós cuja finalidade era divertir as pessoas humildes das periferias urbanas do Pará, assim refletindo a diversidade de vertentes culturais a que tal público ficara exposto, dentre as quais a influência dos ritmos aparentados nos negros do Caribe, devido a razões geo-histórico-sociais. Houve o contato do povo paraense com seus semelhantes das Guianas e do Caribe, intensificado pelo estabelecimento de missões diplomáticas brasileiras na Guiana Holandesa, em Trinidad, Barbados, Santa Lúcia e Jamaica.

A lambada foi beneficiada pela popularidade do carimbó desde a década de 1970 e juntamente com a música nordestina de forró se tornou gênero obrigatório nos bailes de periferia por todo o Brasil.

No início dos anos de 1980, conforme Caldas (2010, p. 91) nascia no Brasil um novo tipo de *rock brasileiro*, expressão dada por seus criadores. Entre as bandas e cantores desse novo estilo, podemos citar: Blitz, Herva Doce, Barão Vermelho, Kid Abelha, Abóboras Selvagens, Lulu Santos, Ritchie, entre outros, irreverentes em suas apresentações e mais politizados que os roqueiros das décadas de 1950 e 1960, valendo-se da ironia para denunciar as injustiças sociais, a condição de populações marginalizadas e a corrupção na política, com um texto coerente e também bem-humorado.

A MPB dos anos 90 se apresenta como uma mistura de estilos com um acento pop, segundo Ryff (1996a apud ALMEIDA, 2020, p. 170), “é capaz de abrigar o mangubeat de Chico Science e do Mundo Livre, a timbalada de Carlinhos Brown, o charm do Fanzine, o pop dançante de Daúde, o samba da Família Roitman, o Funk'n'Lata...”, o que revela seu caráter eclético, variado, também descrito pela Folha de São Paulo (1998 apud ALMEIDA, 2020, p. 172): “a nova cara da MPB mistura rock, bossa nova, maracatu, reggae, samba e o que pintar pela frente. A intensidade da mistura é o diferencial”. Para Sérgio de Carvalho, diretor artístico do BMG, segundo Almeida (2020, p. 171), ela desenvolve o pop com elementos brasileiros, buscando influências na música brasileira reconhecida como de qualidade. Outra característica da dita Nova MPB são as parcerias feitas por artistas, unindo diferentes correntes e ampliando o campo dessa música.

A MPB do início do século XXI tem como característica o uso da internet, visto que é elemento comum entre os artistas considerados por Almeida (2020, p. 165) pertencentes à *Nova MPB* inserida em um panorama musical em rede com público e artistas interagindo

online e as músicas consumidas de diversas maneiras, especialmente em plataformas de *streaming*.

A MPB escolhida para análise nesta tese foi considerada por estudiosos e jornalistas, segundo Almeida (2020, p. 208), como *Nova MPB* ou *MPB fofa* por se caracterizar por letras e melodias suaves, a autora cita o jornalista Galvão:

Entre os estilos musicais mais populares do Brasil, há quem ame as letras debochadas e erotizadas do funk ou do sertanejo. Outros se identificam com a mensagem séria e direta do rap e de algumas vertentes do rock. Porém, no meio dessa salada rítmica, artistas que se destacam entre os hitmakers do país trilham um caminho radicalmente diferente, com letras e melodias amenas. Chamado de MPB Fofa, Folk Pop ou Nova MPB, o movimento encabeçado por Tiago Iorc, Ana Vilela e Anavitória, entre outros, pôs a voz e o violão no topo das paradas. (2018)

Uma das músicas representativas deste grupo é “Trem-bala”, de Ana Vilela, que rapidamente se popularizou por meio das redes sociais, no *Youtube* e *Whatsapp*. Tiago Iorc também é um nome que se destaca por ter produzido dois álbuns que fizeram muito sucesso no Brasil: *Troco Likes* e *Troco Likes Ao Vivo*, ambos de 2015, com a música “Amei te ver” de ampla repercussão, especialmente, nas redes sociais. O segundo álbum ganhou o *Prêmio Grammy Latino de Melhor Álbum de Música Pop Contemporâneo*, em 2016. O artista contribuiu com o lançamento da dupla Ana Caetano e Vitória Falcão, em comportamento típico da Nova MPB de fazer parcerias, com a qual participou de duas músicas: “Agora eu quero ir” e “Trevo”, ganhando a segunda *Prêmio Grammy Latino de Melhor Música em Língua Portuguesa*, em 2017. Muitas das músicas da dupla AnaVitória fizeram parte de trilhas sonoras de novelas da TV Globo e as duas artistas protagonizaram um filme contando sua história em 2018, cujo título tem o nome das cantoras e está disponibilizado na plataforma de *streaming* Netflix.

Tal geração é comparada por Galvão (2018 apud ALMEIDA 2020, p. 209) à Mallu Magalhães, também considerada artista da Nova MPB, que fez sucesso aos 16 anos com a canção “Tchubaruba”, Ana Vilela declara que sua inspiração parte da artista Clarice Galvão, inserida no mesmo grupo de Mallu Magalhães. Os artistas pertencentes a esse grupo têm em comum, segundo o jornalista, o fato de conquistarem o público infanto-juvenil, fazendo sucesso ainda muito jovens e se valerem das redes sociais para alcançarem seu público. Ele os descreve:

Esta geração não se limita à bela voz e ao violão no colo. Conseguiu usar muito bem as redes sociais para mostrar o próprio talento. O tom suave das melodias e o teor “permitido para menores” das letras sobre amor e trivialidades garantem a aceitação do público infantojuvenil. Acompanhada dos pais, a garotada garante plateias expressivas em shows e festivais.

O jornalista, ao analisar o grupo, cita Marcelo Castello Branco, diretor-executivo da União Brasileira de Compositores (UBC), que afirma que tais artistas, com bastante popularidade entre os jovens, fazem ressurgir a MPB. A popularidade deles se pode comprovar no número de vendas dos seus discos e *singles*: “Trem-bala”, de Ana Vilela, recebeu o disco de platina triplo, com duzentos e quarenta mil exemplares vendidos, “Promete”, da mesma cantora, disco de platina, com oitenta mil, etc. Os *singles* de AnaVitória “Trevo”, “Perdoa” e “Fica”, o terceiro em parceria com a dupla Matheus e Kauan, ganharam disco de ouro; o álbum “O tempo é agora”, disco de platina.

Almeida (2020, p. 210) cita Lorentz (2017) para afirmar que tais artistas conseguiram destaque nas rádios e na internet, com suas músicas entre as mais ouvidas sem, no entanto, pertencerem à seara do funk, do pop ou do sertanejo, gêneros em ascensão no momento. Tiago Iorc, por exemplo, conseguiu colocar sua música “Amei te ver” entre as cinquenta mais ouvidas nas rádios brasileiras e “Trevo”, junto com a dupla AnaVitória, entre as trinta mais ouvidas no *Spotify*, entre as trinta mais buscadas no aplicativo *Shazam* e entre as dez mais baixadas no *iTunes*. Tiago Iorc, segundo Lorentz (2017 apud ALMEIDA 2020, p. 210), não se considera artista da MPB, cuja nomenclatura diz pertencer a outro momento, mas alega fazer música pop ou música popular.

Nas listas feitas por jornais do que consideram nova geração da MPB, Almeida (2020, p. 211) cita: Héloa, Iza, Luciana Oliveira, Maria Ó, Xênia França, Melim, Qinho, Tais Alvarenga, Jão, Lagum, Miranda, Mahmundi, Jaloo, Luedj Luna, Duda Beat, Rubel, A banda mais bonita da cidade, Um44k, Gabriel Elias, Duda Brack, São Yantô, Chicão, Miranda e Jaffar Bambirra.

Segundo a *Folha de São Paulo*, somam-se a estes Clara Valverde e Nina Fernandes.

Os artistas pertencentes ao grupo, considerado Nova MPB, estão, segundo eles mesmos, em contato uns com os outros frequentemente, conforme declara Diogo da banda Melim, citado por Schiavon (2019 apud ALMEIDA, 2020, p. 211):

Ser considerado da nova MPB é uma honra. Estamos sempre juntos, somos amigos de se falar toda a semana e o fato de termos um propósito é muito presente em todos nós. Todos nós falamos de energia, de consciência.

Os artistas consagrados da MPB passam a gravar com os da Nova MPB, como os casos de Caetano Veloso, Tom Zé, Gal Costa, dentre outros.

Segundo Almeida (2020, p. 214), o formato da Nova MPB beneficia todos os envolvidos: jornalistas e críticos se afirmam no jornalismo cultural e no universo musical ao promoverem relações com os artistas e profissionais da música; os artistas apresentam-se mais

na imprensa, divulgando seu trabalho e sua imagem a fim de atrair o público e discutir a MPB; os fãs conhecem mais a MPB e os artistas atuais, além de empresários, gravadoras, distribuidoras, etc.

A Nova MPB também consegue promover debates sobre a música no Brasil, determinando artistas e obras para fazerem parte do grupo seletivo de estrelas da MPB.

A breve descrição objetiva mostrar a diversidade desse grande guarda-chuva chamado *música popular brasileira*, como incorporou ao longo de sua história tantos ritmos diferentes. Também sua origem nas camadas mais baixas da população, relacionando-se com as classes médias dependendo do momento. Além de revelar os períodos em que se deixou influenciar pela música estrangeira e aqueles nas quais a evitou. A miscigenação presente em suas raízes, a diferença dos ritmos conforme a região do país, entre outros aspectos corroboram sua diversidade e transformação ao longo do tempo.

Ao estudar a música popular brasileira, conseguimos aprender um pouco da história política de nosso país, pois ela documentou momentos históricos por que a sociedade brasileira de cada época passou, indubitavelmente, elemento importante de nossa cultura.

A música, consoante Caldas (2010, p. 34), transformou-se num produto de grande importância no universo da indústria cultural, fenômeno que, segundo o autor, não é necessariamente negativo, uma vez que plenamente compatível com a lógica capitalista, na qual tudo tem um valor. Essa declaração é importante à medida que as canções escolhidas para esta tese, as quais consideramos MPB contemporânea (também chamadas como se viu Nova MPB ou MPB fofa), conciliam as exigências deste contexto capitalista com poesia, com temáticas atuais, com uso irreverente e proficiente da língua e dos ritmos, conseguindo aceitação pela indústria cultural, mas driblando o risco de se tornarem textos de pouca qualidade literária que visem apenas atender às demandas de mercado.

Além dos motivos elucidados, a escolha por tais compositores e intérpretes se relaciona diretamente ao apelo que têm nas redes sociais e na mídia em geral, seu envolvimento com o público, especialmente, os jovens, fazendo parte de suas preferências, e de seu contexto social bem como sua validação por autores e cantores renomados no meio da música brasileira tais como Caetano Veloso, Rita Lee, Nando Reis, Milton Nascimento, entre outros.

O fato de se escolher músicas e artistas que constituem as preferências dos alunos relaciona-se à necessidade de se considerarem as experiências dos estudantes, o que trazem de bagagem para a sala de aula, o que nos lembra Paulo Freire, quando disserta sobre a valorização dos saberes e vivências dos alunos. Tal postura, entretanto, não anula a

imprescindibilidade de o professor ampliar o repertório dos discentes, levando para sala de aula também aquilo que eles não conhecem para que venham expandir seu conhecimento e fazerem novas escolhas.

3.6 A música como recurso pedagógico

O uso da música popular brasileira na sala de aula passou a ser difundido não apenas motivado pelo interesse do alunado ou pela qualidade linguística do texto, mas, segundo Costa (2003, p. 9) pela consciência ascendente da enorme relevância da produção literomusical na construção da identidade brasileira. No período da ditadura militar, por exemplo, essa música representou a expressão dos brasileiros, sobrevivendo ao cerceamento oficial, além de, ao longo de sua história, resistir ao jugo dos direitos de autoria, à venda por gravadoras multinacionais, à invasão da música estrangeira pelos meios de comunicação, ao descaso da sociedade, entre outros exemplos de resiliência.

Além disso, as mídias, tomadas como meios de comunicação, aparecem cada vez mais presentes na vida das crianças e dos adolescentes, segundo Souza (2016, p. 8). Tais mídias podem ser de fácil transporte tal qual rádio, MP3 e *iPods*; mais estáticas tal qual a televisão; apenas auditivas ou audiovisuais, em resumo, existem diversos tipos. Com o avanço tecnológico, as mídias que antes transmitiam informações agora passaram a instrumentos de interação, com múltiplas funções que não apenas dão suporte à comunicação, mas a estimulam de formas diversas. Um celular, por exemplo, além de portabilidade e mobilidade oferece armazenamento e compartilhamento de músicas, vídeos, fotos, etc.

As mídias de que dispomos para acessar aos alunos não devem ser menosprezadas, já que, segundo Souza (2016, p. 10) encerram um tipo de “capital” pedagógico. Também se faz necessário pensar a música conforme seu significado para os alunos, refletindo as condições do cotidiano deles, levando em conta suas necessidades e os motivos que os levam a preferir determinadas canções em detrimento de outras.

A música tem uma participação muito especial na vida dos jovens hoje, conforme Souza (2016, p. 9), auxilia no reconhecimento de culturas que se destacam, informa sobre novos estilos de vida, sobre modas, sobre formas de conduta, estimula sonhos e desejos próprios, constrói identidades, permite a identificação com artistas, desafia para a tomada de atitude, além de oferecer isolamento do cotidiano, com o uso de fones de ouvido, por

exemplo, o que é fundamental para muitos alunos que presenciam conflitos e outros tipos de problemas em suas casas frequentemente. É comum vermos estudantes que fazem atividades com fundo musical, atitude que já faz parte de sua rotina em casa e se transfere para a escola. Recorre-se à música com objetivo de relaxamento, animação, autodeterminação, movimento corporal, entre outros.

É importante conversar com os jovens sobre seus gostos musicais, observar o que escutam, pois os adolescentes sobretudo dedicam boa parte do tempo à música, envolvendo-se primeiramente com as que circulam na mídia a qual junto com os colegas de mesma idade passa a ocupar o lugar da família como fonte de influência e como elemento com que têm maior contato no quesito tempo, segundo Valdívia (1999, p. 64 apud SOUZA, 2016, p. 40). A autora também afirma que a música popular é praticamente uma necessidade na vida dos adolescentes, fato que, segundo ela, “é reconhecido por quase todos os segmentos da indústria da mídia”.

Alguns estudos dedicados à juventude, conforme Helena Lopes da Silva, em Souza (2016, p. 56), afirmaram que a música tem sido um dos principais instrumentos utilizados pelos jovens para serem aceitos por grupos, cuja identidade, muitas vezes, se baseia nas escolhas musicais. Na escola, a música indica identidades sociais, econômicas, étnicas, de gênero, a qual pode promover inclusão, popularidade ou exclusão. Por isso, é importante refletir as funções sociais das escolhas musicais dos jovens permeadas por significados particulares e coletivos. A mídia, ao contrário de ser vista como uma ameaça ao trabalho pedagógico, pode ser pensada como aliada se tentarmos compreender as razões pelas quais os jovens a escolhem como fonte de referência. Também é necessário considerar que suas escolhas musicais, vinculadas à necessidade de pertencimento a grupos, podem se alterar ao longo do tempo: trocadas, abandonadas, repensadas, etc.

Muitos elementos tornam-se expressivos motivados pela experiência do leitor: fatos que o marcaram, que permanecem em sua memória e que podem ser reavivados mediante ao vínculo com dadas impressões; por isso, a música consegue facilmente obter efeitos expressivos, porque é um texto geralmente presente na memória do leitor, em suas lembranças afetivas, pois está na vida das pessoas desde as mais tenras idades.

Câmara Jr. (1978, p. 52) afirma que “há uma tonalidade afetiva para as palavras, decorrente de uma natureza mais ou menos convencional atribuída às coisas designadas”. Diferencia vocábulos transmitidos de vocábulos adquiridos, definindo os primeiros como aqueles que provêm da infância, do meio doméstico, ao aprender a falar como a eles se associam lembranças da experiência infantil, o conteúdo emotivo sobrepõe-se ao intelectual, o

sentimento vem antes de um conceito propriamente dito e é nesse mesmo contexto que a música se insere, no gênero, os vocábulos se destacam mais pelo seu conteúdo emotivo que pelo conceitual, referencial.

Os vocábulos adquiridos, por sua vez, carregam sentidos relacionados à atividade da vida cotidiana e à cultura. Aqueles que se referem à cultura geralmente têm seu conteúdo intelectual destacado, o que não exclui a possibilidade de tonalidade afetiva, segundo Camara Jr. (1978, p. 52).

Martins (2012, p. 106) também traz importante contribuição no que tange à expressividade das palavras, afirmando que a característica afetiva de uma palavra pode vir de seu próprio significado ou surgir com base em um dado emprego. Assim, sabemos que qualquer palavra pode apresentar tonalidade afetiva ainda que não inerente ao seu significado, pois é possível produzir novos sentidos a depender de como a inserimos em determinada construção, o que se evidenciará nas análises da predicação verbal que faremos nas músicas.

No que tange à educação, Costa (2003, p. 18) observou que a “canção” não é um tema desenvolvido nos Parâmetros Curriculares Nacionais, embora haja bibliografia correspondente tal qual a obra *A canção*, de Luís Tatit (1987). O gênero aparece no texto em dois momentos, como gênero literário oral que deve ser privilegiado na prática de escuta e leitura e como gênero sugerido para a prática de produção e leitura de textos orais.

Questiona o fato de a música popular se inserir no tema de variação linguística, como um dos gêneros em que aparece a linguagem verbal, que segundo Costa (p. 21) se apresenta num tom “exótico”, o que parece desvalorizar o gênero.

Cabral, Cavalcante e Maldaner (2020, p. 56) relembram que a música foi tomada como indispensável no processo de realização de itinerários formativos, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Conforme Cabral et al (p. 57), o trabalho com canções populares brasileiras atrai os alunos devido ao caráter lúdico das melodias rítmicas que promove entretenimento, principalmente quando se desenvolve com o alunado a compreensão da canção, analisando interpretações e opiniões diversas de forma conjunta, interativa, além de gerar o conhecimento histórico.

Se o professor considerar as preferências de seus alunos, pode motivar a leitura e incentivar seu posicionamento acerca de variados temas, o que muitas vezes não acontece quando o aluno só tem contato com textos tradicionais e/ou obras presentes nos livros didáticos. Lidar com a arte estimula o aluno a pensar, a desenvolver sua criatividade e a compreender a diversidade de expressões que existem no mundo, saindo de seu lugar comum e habitando novos ambientes por meio do conhecimento de novas culturas, presentes nas

diversas formas de expressão artística. Os próprios movimentos históricos e sociais podem ser mais interessantes se conhecidos por meio das canções populares em seu caráter lúdico permeado de rimas, ritmo e sonoridade e com seu caráter mnemônico que faz as letras e as melodias permanecerem na memória dos alunos.

A análise crítica das canções torna-se mais produtiva quando o aluno pode contribuir com as experiências auditivas que já traz sobre as músicas, aliadas ao prazer de escutá-las em sala de aula, além de despertar uma visão diferente sobre o ensino de língua portuguesa que passa a não se limitar ao cânone, mas adentrar o contexto do alunado: as canções que ouve nas plataformas de música, nas novelas, em seriados e até nas festas que frequenta, entre outras situações, gerando maior interesse e sensação de pertencimento em tais aulas.

Cabral et al (2020, p. 58) citam a Associação Brasileira de Educação Musical (doravante ABEM), uma organização sem fins lucrativos, de 1991, cujo objetivo é a propagação da educação musical nas escolas brasileiras para declarar a importância da inserção da música no currículo escolar por meio da carta que o grupo destina à BNCC, da qual cabe citar um trecho:

A música é uma expressão humana constituída pela organização do som em dimensões estéticas que ganham forma, sentido e significado nas interações sociais, sendo resultado de conceitos, valores e saberes diversos estabelecidos no âmbito de cada cultura. De tal forma, o ensino e aprendizagem da música se dão a partir de uma pluralidade de conceitos, conteúdos e estratégias metodológicas que devem emergir da diversidade de saberes que constituem tal fenômeno culturalmente. Na educação básica, o processo de formação musical deve garantir o direito do estudante de conhecer, vivenciar e produzir música de forma inter-relacionada à diversidade humana e cultural, a fim de desenvolver saberes e conhecimentos artístico-musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (ABEM, 2016).

As observações feitas pela ABEM relacionam-se aos objetivos dessa pesquisa e às considerações de Cobalchini e Dias (2007 apud CABRAL et al, 2020) que afirmam que “as canções populares contribuem para que o ensino escolar esteja em sintonia com as ações da vida pessoal e social dos sujeitos” no lazer, nas práticas cotidianas e comunicativas, na educação escolar, na religião, etc.

Por tais declarações, concluímos que o ensino com música se revela uma estratégia para promover aprendizagem produtiva, estimulando a leitura e a escuta atentas, a percepção da relação entre escrita e oralidade neste gênero bem como o desenvolvimento da produção escrita de uma forma, ao mesmo tempo, leve e crítica, consciente de seu papel social porque inserida em situações discursivas conhecidas pelo aluno.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN's) sugeriram a utilização dos gêneros textuais como meio para desenvolver a competência comunicativa do aluno tendo o

texto papel protagonista no ensino pois este carrega marcas socioculturais, em um domínio discursivo com condições de produção, circulação e recepção próprias. Segundo os PCN's (1998, p. 35-36):

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizada, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto.

É necessária a reflexão sobre uma renovação de práticas de ensino nas aulas de Língua Portuguesa para que ocorram de forma contextualizada e coerente com o objetivo principal do professor de língua materna: ampliar a capacidade de o aluno se comunicar e agir criticamente na sociedade.

Há a necessidade de apropriação dos gêneros discursivos para que haja comunicação, aqueles, segundo Bakhtin (1997, p. 279) são enunciados estáveis provenientes de determinada esfera de comunicação: “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”.

Como se viu, é fundamental o trabalho com textos, embora consideremos de igual importância o desenvolvimento de habilidades relacionadas a unidades menores tais quais a palavra e a frase. Há espaço em sala de aula para os dois tipos de reflexão linguística, cabendo ao texto, no entanto, papel de maior relevância pelos motivos mencionados. Os textos devem, conforme Santos, Lima e Silva (2015, p. 5), pertencer a gêneros diversos, especialmente, os que participam do dia a dia do alunado circulando socialmente para que possam, partindo do que há de familiar, desenvolver habilidades de leitura, compreensão e produção textual.

A canção se enquadra nos gêneros familiares aos alunos e lhes desperta grande interesse ou, no mínimo, aceitabilidade. Trazendo o gênero para sala de aula, o professor se vê capaz de explorar sua estrutura: estrofes, versos, recursos de sonoridade como rima, ritmo, métrica; características sintáticas, conforme Costa (2003, p. 26), como a liberdade relacionada às normas, repetições e quebras; aspectos semânticos como a pouca preocupação com a coerência, que pode vir a se completar pela melodia e a expressão de emoções pelo eu poético e sua relação com o interlocutor, promovendo no leitor, conforme Santos et al (2015, p. 8), conexões entre as temáticas abordadas e suas experiências pessoais, além de reflexão sobre a realidade.

Ao analisar as canções da MPB, é preciso considerá-las a partir da relação entre o discurso que produz e as condições que possibilitaram a produção desse tipo de discurso.

Segundo Silva (2014, p.1), é fundamental analisá-las como práticas discursivas observando-as em sua totalidade (face verbal e musical) dentro de um contexto de produção, visto que conforme Maingueneau (2008, p. 37 apud SILVA, 2014, p. 3): “a análise de qualquer discurso só faz sentido quando se toma como referência a imbricação entre o texto e o contexto de produção que permitiu seu surgimento”. Por isso, não se pode analisar o gênero canção apenas lendo sua letra como um texto escrito, mas considerar todas as partes que o constituem além de pensar sobre os sentidos construídos neste texto.

Muitos discursos são inseridos em grupos, correntes ou tendências bem definidos; no entanto, assevera Costa (2012, p. 272) que o gênero canção é marcado por “uma heterogeneidade complexa e inconsistente”, havendo ao menos cinco formas identitárias: por movimentos estético-ideológicos (tais como a Bossa Nova, Canção de Protesto, Tropicalismo); por agrupamentos de caráter regional (como os mineiros, os cearenses, os baianos); por agrupamentos conforme temáticas (catingueiros, românticos, mangue beat); por agrupamentos consoante gênero musical (forrozeiros, sambistas); por agrupamento de acordo com valores relativos à tradição (pop, MPB moderna, MPB tradicional).

Com base nas observações de Costa (2012 apud SILVA, 2014, p. 6), consciente de que o discurso literomusical brasileiro apresenta inúmeros posicionamentos discursivos conforme as divisões acima descritas e de que ele pode dar sentido aos atos de coletividade, funcionando inclusive como trilha sonora de diversos momentos da vida humana, o professor de língua materna deve ensinar o aluno a ler, a escutar e a compreender o mundo por meio da canção, entendendo como a prática discursiva contribui com a formação da identidade do povo brasileiro.

A conclusão citada anteriormente é convergente com a posição assumida neste trabalho e coerente, sobretudo, pelo fato descrito por Marcuschi (2008, p. 230) de que “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e de uma sociedade”.

Por este motivo, o papel do professor de língua materna vai além da educação metalinguística, chegando à capacitação do aluno para atuar na sociedade, intervir nela, importando, pois, ajudá-lo a ler o mundo no sentido de compreendê-lo.

Em sala de aula, o professor deve discutir com seus alunos quem são possivelmente os interlocutores das canções analisadas, quais seus contextos de produção, circulação e recepção para que os estudantes compreendam as especificidades do gênero ou do gênero da canção estudado. Além disso, para que compreendam o contexto social e histórico em que o gênero

foi produzido visto que a música “se encontra inserida nas manifestações culturais de um povo e expressa suas percepções, visões de mundo, conhecimentos, sentimentos, etc... Representante de um momento histórico”, conforme Carneiro (2018).

As canções podem ser trabalhadas em aula possibilitando, conforme Donato (2015 apud CARNEIRO, 2018) que “o aluno possa apreciar o ritmo, interpretar as letras, refletir as sensações provocadas, observar como se organizam os elementos da linguagem musical e/ou poética, perceber a mensagem produzida...”

Como muitas canções atuais não obedecem às normas da língua padrão, favorecem aulas que contemplem as diferenças entre normas e entre formalidade e informalidade, de acordo com Silva (2015 apud CARNEIRO, 2018).

As possibilidades de se explorar o gênero são múltiplas, o que contribui com o trabalho do professor de língua materna ao escolher tal gênero, pois pode desenvolver inúmeras habilidades com o mesmo texto, indo além do aspecto que escolheu destacar em sua aula.

4 ANÁLISE DAS CANÇÕES

As análises das canções selecionadas terão como objetivo perceber a transitividade dos verbos valendo-se da teoria estudada (sem focar na classificação, tradicional ou não). A ideia é examinar o sentido dos verbos, se necessitam de um complemento que delimite seu sentido ou se sua extensão significativa aponta para um termo global. Além disso, verificar como os complementos (caso haja) funcionam: objetos sobre os quais recai a ação do verbo, beneficiários das ações expressas pelo verbo, circunstâncias relacionadas aos verbos (que tipos de circunstâncias). Relacionar a predicação verbal aos sentidos produzidos no texto, de forma ampla, percebendo os casos em que há alteração da predicação típica ou mais comum a fim de se obterem efeitos expressivos.

4.1 Seleção das canções

Para Henriques, “Apresentar ou descrever os recursos estilísticos de uma língua e colocá-los em foco é uma tarefa que consiste em observar, recolher e classificar seus componentes expressivos” (2011, p. 87).

O propósito desta pesquisa, além de mostrar a capacidade expressiva da predicação verbal, é tentar provar que é possível ensinar o tema na perspectiva semântico-estilística, verificando as motivações de cada escolha e combinação, quais as consequências para o texto de cada emprego do verbo na perspectiva da transitividade: omissões, inversões, alterações semânticas, etc; sem priorizar a nomenclatura, por ser o primeiro contato dos alunos com o tema, mas os sentidos. Por isso, evitaremos usar os nomes transitivo, intransitivo, objetos diretos indiretos, relativos, sob pena de voltarmos à tendência de análise cujo objetivo é a classificação.

Optaremos por dizer se o verbo precisa ou não de complemento naquele contexto em comparação com seu emprego tradicional, o porquê de sua necessidade ou não. Se o complemento estiver presente, saber que ideias expressa, quais as razões de seu posicionamento na oração, de que forma se relaciona com o verbo. Se não estiver, quais os motivos da omissão, o que ela significa para o contexto, que ideias suscita no leitor/ouvinte, entre outras observações possíveis, promovendo momentos de reflexão conjunta e de escuta

do aluno. Observar se as estruturas têm papel argumental ou não argumental, tal como na teoria de valências, apresentada por Borba (1996), Neves (2011) e Castilho (2014). Também objetiva-se evidenciar a importância do contexto citada pela maioria das obras presentes nesta pesquisa.

Todos os verbos serão examinados, com exceção daqueles que constituírem sentenças já analisadas e organizados por verso com a canção numerada para fins de organização.

As canções presentes neste trabalho foram selecionadas com base na observação da escuta dos alunos de ensino fundamental II nos quatro anos em que se deu a pesquisa, especialmente alunos de oitavos e nonos anos, cuja idade vai de treze a quinze anos. Tais canções constituem o grupo da música popular brasileira atual ou *Nova MPB* ou *MPB fofa* conforme se viu, composições que exploram a língua de forma consciente, valendo-se de seus recursos para obter efeitos estilísticos, criativos, provocar emoções diversas, promover prazer estético etc. São compostas por artistas reconhecidos, cujas parcerias envolvem grandes nomes da música brasileira: Milton Nascimento, Nando Reis, Rita Lee, Lenine, além de estarem no topo das canções mais ouvidas em plataformas de *streaming*, como *Spotify*, *Deezer*, *Youtube*, entre outras. Observou-se que tais obras interessavam os alunos, fazendo parte de suas *playlists* ou no mínimo eram rapidamente reconhecidas quando levadas para sala de aula. Assim, se selecionaram (nesta ordem): “Amei te ver”, da autoria de Tiago Iorc, “Era uma vez”, de Kell Smith; “Nada será mais como era antes”, de Silva; “Dengo” e “Agora eu quero ir”, de Ana Caetano e Vitória (dupla Anavitória); “Outrória”, da dupla Anavitória e do grupo Outroeu; “Partilhar”, de Rubel; “Trem-bala”, de Ana Vilela; “Um dia após o outro” e “Nessa paz eu vou”, de Tiago Iorc.

As letras serão colocadas à frente das análises de forma numerada para fácil identificação do verbo analisado em cada verso. Constará nos parágrafos de análise, primeiro, o número ordinal do verso e, em seguida, o verbo examinado.

4.2 Análise sintático-estilística

Amei te ver - Tiago Iorc

- 1º *Ah*
- 2º *Quase ninguém vê*
- 3º *Quanto mais o tempo passa*
- 4º *Mais aumenta a graça em te viver*

- 5° *Ah*
6° *E sai sem eu dizer*
7° *Tem mais no que te mostro*
8° *Não escondo o quanto gosto de você*
- 9° *O coração dispara*
10° *Tropeça, quase para*
11° *Me encaixo no teu cheiro*
12° *E ali me deixo inteiro*
- 13° *Eu amei te ver*
14° *Eu amei te ver*
15° *Eu amei te ver*
- 16° *Eu amei te ver*
17° *Eu amei te ver*
18° *Eu amei te ver*
- 19° *Ah, ah*
20° *Quase ninguém vê*
21° *Quanto mais aumenta a graça*
22° *Mais o tempo passa por você*
- 23° *Ah*
24° *E sai sem eu dizer*
25° *O tanto que eu gosto*
26° *Me desmancho quando encosto em você*
- 27° *O coração dispara*
28° *Tropeça, quase para*
29° *Me encaixo no teu cheiro*
30° *E ali me deixo inteiro*
- 31° *Eu amei te ver*
32° *Eu amei te ver*
33° *Eu amei te ver*
- 34° *Eu amei te ver*
35° *Eu amei te ver*
36° *Eu amei te ver*
- 37° *O coração dispara*
38° *Tropeça, quase para*
39° *Me enlaço no teu beijo*
40° *Abraço teu desejo*
- 41° *A mão ampara a calma*
42° *Encosta lá na alma*
43° *E o corpo vai sem medo*

- 44° *Descasca teu segredo*
- 45° *Da boca sai: Não para*
 46° *É o coração que fala*
 47° *O laço é certo*
 48° *Metades por inteiro*
- 49° *Não vou voltar tão cedo*
 50° *Mas vou voltar porque*
 51° *Eu amei te ver*
 52° *Eu amei te ver*
- 53° *Eu amei te ver*
- 54° *Eu amei te ver*
 55° *Eu amei te ver*
 56° *Eu amei te ver (repete)*

2º- “Vê” – O primeiro verbo da letra de música “Amei te ver” é o “ver” que se apresenta sem complemento, como se sua significação bastasse; no entanto, ao ouvir/ ler os outros versos, percebe-se que funcionam como um complemento para esse verbo (tipicamente transitivo). Ao deixar seu complemento implícito, o autor lança luz sobre o que será dito adiante nos próximos versos, pois o leitor/ouvinte vai buscar o objeto do verbo. Assim como Martins (2012, p. 169) mostra, a predicação é diretamente relacionada aos propósitos do texto. Quase ninguém vê o que acontece com o eu-lírico em relação à pessoa amada, seu sentimento que só cresce.

3º- “Passa” – O verbo “passar” apresenta comportamento tradicional, funcionando sem precisar de complemento, por expressar processo (movimento), o que fica ainda mais evidente com seu sujeito “o tempo”. Entender o sentido expresso pelo verbo ajuda a compreender seu comportamento sintático, evidente nas análises de Neves (2011, p. 26) que separa os verbos de acordo com sua semântica: de *ação*, de *processo* e de *estado*, semelhante a Borba (1996, p. 57), que soma a esses os de *ação-processo*, cujo objeto é afetado pela ação do verbo.

4º- “Aumenta” – Esse verbo que também expressa um processo tem como sujeito “a graça” e, por isso, não necessita de um complemento. Mais uma vez o sentido do verbo vai determinar sua predicação; ele não solicita complemento, porque o próprio sujeito que sofre um processo. Poderia solicitar um complemento caso a sua ideia de ação sobressaísse e recaísse sobre um objeto: X aumenta Y, mas, no caso, a ideia de processo se sobrepõe e o verbo não solicita complementos. O eu-lírico afirma que com a passagem do tempo, mais aumenta a graça em viver o interlocutor.

4º – “Viver” – O verbo “viver”, no contexto, é empregado com o complemento “te” o qual se refere ao interlocutor da letra da música (pessoa amada pelo eu-lírico). Tal verbo geralmente se emprega sem complemento e, portanto, intransitivo, mas nesse contexto ganha uma nova acepção além de seu sentido habitual, significando “experienciar o amor com alguém”, “desfrutar do amor intensamente”, não é simplesmente viver com alguém, mas “viver esse alguém”, “tê-lo como prioridade”, “amá-lo intensamente”. A alteração na predicação tem, então, motivação estilística, assim como Lapa (1970, p. 140) demonstrou: a colocação de um complemento junto a um verbo intransitivo dá mais realce à construção, “torna a ação mais forte e colorida”, no caso, recebendo um novo sentido.

6º – “Sai” – O verbo “sair” é empregado tradicionalmente sem complemento e se refere ao sentimento desse eu-lírico expresso por ele sem precisar falar, ou seja, fica claro por seu próprio comportamento o tamanho de seu envolvimento com essa pessoa amada, segundo o contexto.

6º – “Dizer” – O verbo “dizer”, que geralmente solicita dois complementos por ser um verbo “dicendi”, exige um complemento sobre o que se diz e outro que expresse a quem se diz. Neste contexto, aparece desprovido dos dois complementos explícitos, cabendo ao leitor/ouvinte completar as informações que faltam. Ao retirar os complementos geralmente exigidos pelo verbo, o autor tira a obviedade de seu texto e gera curiosidade pelo que o eu-lírico (sujeito do verbo: “eu”) tem a dizer: provavelmente declarar o seu sentimento (primeiro complemento) pela pessoa amada, seu interlocutor principal (o outro complemento do verbo “dizer”). Nesse caso, o verbo pode aparecer sem complemento, segundo Azeredo (2011, p. 221), porque o contexto dá margem para que se reconheça o objeto.

7º – “Tem” – O verbo “ter” no contexto expressa um processo com sentido semelhante ao verbo “existir” e “haver”. É um emprego coloquial do verbo, não previsto pela norma padrão da língua. Por ter essa acepção, o verbo é impessoal e solicita complemento não regido por preposição. No verso, seu complemento é “mais”, acompanhado por “no” o qual significa “naquilo”. O núcleo do complemento está vazio, implícito, cabendo ao leitor/ouvinte preencher a lacuna que pelo contexto parece ser “sentimentos” ou uma palavra genérica como “coisas” (tem mais sentimentos ou tem mais coisas naquilo que te mostro), reforçando a ideia de que o eu-lírico não mostra seus sentimentos integralmente, mas os mantém escondidos.

7º – “Mostro” – O verbo “mostro” apresenta transitividade convencional, necessitando de dois complementos: aquilo que se mostrará, o primeiro complemento vem indicado pelo pronome relativo “que”, o qual se refere ao pronome demonstrativo “o”, que expressa “aquilo”, algo a ser mostrado (provavelmente seu sentimento) e o outro complemento é

indicado pelo pronome “te”, que se refere a quem o eu-lírico mostra seus sentimentos: à pessoa amada.

8º– “Escondo” – Esse verbo que, em geral solicita dois complementos, um que indica o que será escondido e outro que indica de quem será escondido; no contexto, tem como primeiro complemento uma oração: “o quanto gosto de você” e um outro complemento implícito, reconhecido pelo contexto e que se pode confundir com o complemento do verbo “gostar” já que são o mesmo: “de você”, pois o eu-lírico se dirige à pessoa amada.

8º– “Gosto” – O verbo “gostar” tem a predicação tradicional exigindo um complemento que por meio da conexão a uma preposição complete o seu sentido; portanto, não tem um uso estilístico, seu complemento na letra é “de você”, referindo-se à pessoa amada pelo eu-lírico, seu interlocutor direto. Sua classificação diverge a depender dos autores, para Lima (2012) e para Azeredo (2011), é um verbo *transitivo relativo*; para Cunha e Cintra (2008), para Henriques (2010) e para NGB (1959), é *transitivo indireto*. Em ambas classificações, se reconhece a necessidade de um complemento introduzido por preposição, de valor argumental, no caso.

9º– “Dispara” – O verbo “disparar”, em geral, não solicita complementos, bastando-lhe apenas um sujeito; no contexto não é diferente, solicita apenas seu sujeito “o coração”. O verbo indica um processo, sofrido, no caso pelo coração do eu-lírico, é o tipo de verbo que indica o que acontece, conforme declara Neves (2011, p. 26). Com esse sentido, o próprio sujeito é a entidade afetada pelo processo não envolvendo um objeto.

10º – “Tropeça” – A expressividade presente no emprego desse verbo não se encontra na transitividade, que no verso se apresenta na forma típica: o verbo não solicita complementos, apresentando apenas sujeito, mas na semântica, na escolha do verbo “tropear” para o sujeito desinencial “o coração”, revelando uma ideia de descompasso, de um coração desajeitado, que está assim por estar apaixonado, novamente temos um verbo que indica processo, sofrido, no caso pelo sujeito “coração”.

10º – “Para” – O verbo “parar” apresenta transitividade comum, em que, ao significar o cessamento de um processo, movimento, não necessita de um complemento, mais uma vez diante de um verbo que exprime processo, temos apenas o sujeito desinencial “coração” como entidade que sofre o processo, não afetando um complemento e se comportando, portanto, como *intransitivo*, conforme analisa Azeredo (2011, p. 222). No verso, reforça-se a ideia de uma pessoa apaixonada, emocionada, cujo coração quase para seu movimento normal, pois tem seu ritmo alterado pela paixão, metáfora bastante utilizada nos relacionamentos amorosos.

11º – “Encaixo” – O verbo “encaixar” também apresenta predicação típica, comportando-se como um verbo que, acompanhado por um pronome, necessita de um complemento introduzido pela preposição “em”. No caso, o complemento está explícito: “no teu cheiro”; no entanto, há um estranhamento semântico, pois o verbo solicita um complemento concreto de noção espacial, porém o complemento na letra indica uma noção abstrata, sensorial e não espacial, como esperado. Ao juntar esse verbo com um complemento inesperado, o autor cria uma metáfora romântica, coerente com a letra da música e potencialmente expressiva.

12º – “Deixo” – O verbo “deixar” apresenta como uma de suas regências a necessidade de um complemento sobre o qual recai uma ação e um complemento locativo; exprime uma ideia de transferência, de mudança de posse. No contexto, o verbo tem como complemento o próprio eu-lírico, representado pelo pronome “me” e novamente um complemento locativo irreverente “o cheiro da pessoa amada”, representado pelo pronome “ali” que o retoma. Ao dizer que se deixa integralmente no cheiro da pessoa amada, mais uma vez cria uma imagem de amor e carinho semanticamente relacionada à letra da música e novamente expressiva.

13º – “Amei” e “Ver” – O verbo “amar”, tipicamente transitivo que, geralmente solicita um complemento, no contexto, tem como seu complemento a oração “te ver”. Como esse verbo geralmente exige um complemento, há uma atenção especial à oração que o sucede: “te ver”, cujo sujeito está implícito e é o mesmo sujeito da oração principal “eu amei”, o verbo “ver” também solicita um complemento indicado pelo pronome oblíquo “te” que se refere à pessoa amada pelo eu-lírico. Na classificação de Borba (1996, p. 46), tanto “amar” quanto “ver” tipicamente seriam verbos que exigem dois argumentos: alguém que exerce a ação e alguém que a recebe, ou seja, alguém que ama e vê e alguém que é amado e visto. São, pois, verbos de ação, os quais exprimem um fazer. Não há, nesse caso, um uso especial, mas um emprego esperado pelo leitor/ouvinte quanto à transitividade do verbo; o que talvez surpreenda seja o complemento em forma de oração no lugar de um complemento simples diretamente ligado ao sentido do verbo “amar”, pois se a letra é romântica, servindo quase como uma declaração de amor, espera-se que o eu-lírico diga que ama seu interlocutor e não apenas que ama o ter visto, como faz. A letra continua uma declaração, porém diferente do tradicional.

22º – “Passa” – O verbo “passar” apresenta-se de forma distinta de seu primeiro emprego, já que o autor acrescenta ao verbo um complemento de natureza circunstancial: “por você”, que pode ser interpretado com valor de causa, funcionando como um termo não

argumental (segundo a teoria de valências), como adjunto adverbial, em que o verbo tem predicação completa: “O tempo passa”. Pode ainda ser interpretado com valor espacial, explorando outra regência do verbo “passar”, que, no contexto, teria um valor de movimento, necessitando de um complemento espacial introduzido pela preposição “por”: “passar por algum lugar”. Nesse segundo exemplo, “por você” seria um termo argumental, portanto, necessário na compreensão da sentença, para Bechara (2009, p. 421) e para Azeredo (2011, p. 220), *complemento relativo*; para Lima (2012, p. 311) *complemento circunstancial*. Como os dois usos são possíveis dentro do contexto da letra, podemos dizer que são expressivos, por possibilitarem interpretações variáveis, porém coerentes com o sentido global da letra.

24º– “Dizer” – O verbo “dizer” apresenta a transitividade similar à de seu primeiro emprego, como verbo *dicendi*, necessita de três argumentos, segundo a teoria de valências; todavia, no caso, um de seus complementos está explícito: “o tanto” e é modificado por uma oração adjetiva: “que eu gosto”. O complemento exprime uma quantidade (do gostar do enunciador), revelada sem que ele precise falar. O complemento que se refere a quem se diz a mensagem fica novamente implícito, porque pode facilmente ser subentendido pelo leitor/ouvinte: é a pessoa amada, a quem o eu-lírico se dirige, conforme justifica Azeredo (2011, p. 221).

25º– “Gosto” – O verbo “gostar”, por sua vez, também aparece desprovido de complemento pelo mesmo motivo: a possibilidade de deduzi-lo: “de você”, que se refere à pessoa amada. A ausência do complemento dá realce à ação do sujeito, reforça a sua condição apaixonada, o que se revela estilístico, segundo Lapa (1970, p.139).

26º– “Desmancho” – O verbo “desmanchar” guarda o sentido metafórico “de se estar entregue a alguém”, ter uma sensação física agradável quando na presença da pessoa amada; por isso, o verbo, embora pronominal, não necessita de um complemento, pois revela um processo sofrido pelo sujeito desinencial “eu”, o próprio eu-lírico, conforme declara Azeredo (2011, p. 222) quando menciona verbos que se ligam a substantivos em papel de entidade afetada ou tema. Há também a possibilidade de encarar o pronome “me” como um complemento do verbo, que estaria em voz reflexiva, porém ao fazer essa interpretação, se veria uma ação por parte do sujeito sobre ele mesmo, o que não parece ser o caso, o qual se mostra como um processo pelo qual o sujeito passa (de forma não proposital) e não uma ação que atribui a si mesmo ativa e propositalmente.

26º– “Encosto” – O verbo “encostar” não tem uma transitividade marcada pela expressividade. Na verdade, se apresenta em uma predicação típica que exige um complemento introduzido pela preposição “em”, o que de fato ocorre na letra: “encosto em

você”, tal verbo seria classificado pela maioria dos autores citados como *transitivo relativo*, com exceção de Lima (2012) que o classificaria como *transitivo circunstancial*. O verbo e seu complemento constituem oração que indica tempo em relação à anterior: o eu-lírico desmancha quando (o próprio eu-lírico, sujeito desinencial) encosta no interlocutor, o que deixa evidente o estado apaixonado daquele por este.

39º – “Enlaço” – Como muitos verbos se repetem, analisa-se o verbo “enlaçar” que, ao contrário do “desmanchar”, expressa uma ação explícita por parte do sujeito, com sentido de “unir”, de “prender” e de “apertar”. O verbo pede dois complementos nesse sentido: o objeto afetado que se vai enlaçar a outro objeto, complemento que virá introduzido pela preposição “em”. Na teoria de valências, tal verbo se classificaria como *triargumental*, solicitando três argumentos, um deles o sujeito (CASTILHO, 2014, p. 263). O primeiro complemento é o eu-lírico, indicado pelo pronome “me” e o outro é “no teu beijo”, em que o eu-lírico pretende se prender, se unir ao beijo da pessoa amada; a imagem construída pelo enunciador reforça a ideia romântica da letra num processo metonímico já que o eu-lírico não se unirá apenas ao beijo, mas à pessoa amada como um todo. O verbo pode ser visto como pronominal, incluído como uma das possibilidades em teorias de regência, em que tem o mesmo sentido de união, exigindo também um complemento introduzido por preposição.

40º – “Abraço” – O verbo “abraçar” apresenta mais de um sentido possível: “o de tomar entre os braços” e “o de acolher, adotar”, ambos são coerentes com o tema da letra, cabendo ao leitor/ouvinte a escolha. Isso ocorre devido ao autor escolher como complemento para o verbo “abraçar”: “teu desejo”, formado por substantivo abstrato que gera as duas possibilidades de leitura as quais são reforçadas pela transitividade equivalente: independentemente do sentido, o verbo solicita um complemento, na teoria de valências, dois argumentos. O eu-lírico pode juntar-se ao desejo de sua pessoa amada fisicamente, o que cria um valor metonímico, visto que ele abraçaria a pessoa e não o seu desejo, mas também pode significar acolher esse desejo, recebê-lo.

41º – “Ampara” – O verbo “amparar” apresenta transitividade tradicional, necessitando de um complemento que indique o objeto sobre o qual recai a ação do verbo. O inusitado é o complemento “a calma”, novamente um complemento abstrato, que faz sentido, se interpretado como “favorece, promove”, pois o sujeito é “a mão”, concreto, pois. Então, a mão, provavelmente da pessoa amada, gera calma para o eu-lírico, em outras palavras, ele se acalma ao toque da pessoa amada. Essa construção origina uma imagem bonita condizente com a letra da música.

42º – “Encosta” – O verbo “encostar” cria uma metáfora por ter como sujeito desinencial “a mão” e como complemento “na alma”. A transitividade do verbo é típica, já que ele, em geral, solicita um complemento que venha introduzido por preposição (para alguns autores, transitivo indireto; para outros, transitivo relativo); no entanto, ter um sujeito concreto agindo sobre um objeto abstrato gera uma metáfora que extrapola “o simples toque”, mas significa “afetar a alma”, gerando um sentimento profundo, forte.

43º – “Vai” – O verbo “ir” tem uma transitividade diferente da habitual, ele não solicita complemento de sentido espacial como geralmente o faz, mas se comporta como um verbo de predicação completa que não solicita complementos. O uso pode ser motivado pelo fato de que a omissão do complemento suscita que o leitor levante hipóteses sobre esse lugar vazio; por isso, tem maior energia expressiva, visto que se precisa imaginar para onde “o corpo”, sujeito da oração, vai. Funcionando sem complementos, como intransitivo, enquadra-se no que declara Lapa (1970, p. 139) sobre os verbos intransitivos serem muito expressivos porque permitem subentender o objeto e dispensá-los. Pode-se interpretar que vai para dentro da relação num movimento de entrega.

44º – “Descasca” – O verbo “descascar” geralmente solicita um complemento com valor concreto, já que o próprio verbo exprime uma ação bastante clara: tirar a casca, atribuída em geral a objetos que a tenham: batatas, cebolas, entre outros. No verso, porém, o verbo precisa ser entendido metaforicamente, pois seu complemento é “teu segredo”; passa a significar um aprofundamento, um mergulho no segredo a fim de conhecê-lo para além da superficialidade, portanto, embora a transitividade esteja em um lugar conhecido, a combinação entre o verbo e seu complemento apresenta potencial expressivo.

45º – “Sai” – O verbo “sair” apresenta predicação prevista na qual solicita complemento com preposição “de”: “da boca”, cujo papel é argumental, todavia gera discordância terminológica entre autores: uns classificam-no como complemento relativo, outros como complemento circunstancial e ainda como adjunto adverbial, em casos que não se considera seu papel argumental, mas seu valor circunstancial apenas. No caso, o sujeito vem implícito: o próprio sentimento do autor e o complemento vem topicalizado, recebendo realce, o sentimento do autor transborda pela boca.

45º – “Para” – O verbo “parar” comporta-se de forma tradicional, com predicação completa, sem necessitar de complemento, regência comum para o verbo, que no contexto expressa processo, tal qual descreve Borba (1996, p.58) e Neves (2011, p. 26). O sujeito novamente implícito é o sentimento do eu-lírico que, ao sair da boca, não é interrompido, mas continua saindo, como se o eu-lírico não o controlasse tamanha sua paixão.

46° – “É” – O verbo “ser” tem função enfática ao lado do pronome “que”, ambos constituem juntos o processo chamado *Clivagem*, cuja estrutura é fixa, formada pelo verbo “ser” somado ao pronome “que” com propósito de ênfase. Por esse motivo, o verbo não será analisado quanto à transitividade.

46° – “Fala” – O verbo “falar” está sendo empregado como se não solicitasse complemento; pelo desenvolvimento da letra, é possível deduzir o conteúdo de que o coração fala; portanto, não é de suma importância a delimitação por parte do complemento, é mais interessante o poder de sugestão de um verbo de predicação completa, conforme declara Lapa (1970, p. 139). A alteração da predicação verbal realça a ação do verbo ao empregá-lo sem complementos, o que se revela estilístico.

47° – “É” – O verbo “ser” funciona conectando o sujeito “o laço” com o predicativo “certo”, não se distanciando do seu emprego tradicional (na maioria das gramáticas, *verbo de ligação*, para Azeredo (1990, p. 48), *verbo transpositor*). O eu-lírico, ao afirmar que o laço é certo, declara que o envolvimento com esse interlocutor é inevitável, certo.

49° – “Vou voltar” – A locução cujo verbo auxiliar é “ir”, indicando que a ação irá ocorrer num futuro próximo, tem como verbo principal “voltar”, empregado em sua predicação tradicional, sem solicitar complementos, pois consegue dar conta da predicação sozinho, pois é possível subentender no texto para onde o eu-lírico voltará: para perto da pessoa amada, para sua presença, o potencial sugestivo do verbo no contexto, conforme Lapa (1970, p. 139), anula a necessidade de um complemento. A locução é usada duas vezes, em versos consecutivos: na primeira vez, o eu-lírico afirma que não irá voltar; na segunda, que irá, justificando a nova atitude por ter amado ver (possivelmente, encontrar também) a pessoa amada. Ao usar o verbo duas vezes sequencialmente, o autor parece demonstrar uma mudança de atitude provocada rapidamente pela pessoa amada: como se sua ideia fosse agir, prosseguir com sua vida, mas a possibilidade de ver o interlocutor, muda sua escolha e, conseqüentemente, seu destino.

A análise da música levando em consideração a predicação verbal em seu aspecto sintático-semântico-estilístico pode oferecer boas pistas para uma eficiente interpretação de texto. Além de poder mostrar aos alunos como a análise linguística favorece a compreensão dos sentidos, provando que muitas escolhas feitas pelo enunciador não são desprovidas de intenção, mas bastante conscientes.

Era uma vez- Kell Smith

1° *Era uma vez*

- 2° *O dia em que todo dia era bom*
 3° *Delicioso gosto e o bom gosto*
 4° *Das nuvens serem feitas de algodão*
 5° *Dava pra ser herói*
 6° *No mesmo dia em que escolhia ser vilão*
 7° *E acabava tudo em lanche, um banho quente*
 8° *E talvez um arranhão*
- 9° *Dava pra ver*
 10° *A ingenuidade, a inocência cantando no tom*
 11° *Milhões de mundos e universos tão reais*
 12° *Quanto a nossa imaginação*
 13° *Bastava um colo, um carinho*
 14° *E o remédio era beijo e proteção*
 15° *Tudo voltava a ser novo no outro dia*
 16° *Sem muita preocupação*
- 17° *É que a gente quer crescer*
 18° *E, quando cresce, quer voltar do início*
 19° *Porque um joelho ralado*
 20° *Dói bem menos que um coração partido*
- 21° *É que a gente quer crescer*
 22° *E, quando cresce, quer voltar do início*
 23° *Porque um joelho ralado*
 24° *Dói bem menos que um coração partido*
- 25° *Dá pra viver*
 26° *Mesmo depois de descobrir que o mundo ficou mau*
 27° *É só não permitir que a maldade do mundo*
 28° *Te pareça normal*
 29° *Pra não perder a magia de acreditar*
 30° *Na felicidade real*
 31° *E entender que ela mora no caminho*
 32° *E não no final*
- 33° *É que a gente quer crescer*
 34° *E, quando cresce, quer voltar do início*
 35° *Porque um joelho ralado*
 36° *Dói bem menos que um coração partido*
- 37° *É que a gente quer crescer*
 38° *E, quando cresce, quer voltar do início*
 39° *Porque um joelho ralado*
 40° *Dói bem menos que um coração partido*
- 41° *Era uma vez!*

1°– “Era” – O verbo “ser” na expressão “Era uma vez” constitui um todo do qual dificilmente é separado. Tanto na letra quanto em outros contextos, nessa estrutura não se

comporta tradicionalmente como um verbo que liga um sujeito ao seu predicativo, verbo de ligação ou verbo transpositor, mas como um verbo impessoal, pois indica tempo, com sentido similar a “houve uma vez” e “existiu uma vez”, solicitando um complemento verbal: “o dia”, que vem após a circunstância “uma vez”. Juntos constituem uma expressão que inaugura um ambiente fantasioso, ficcional, muito presente em contos de fadas, contexto em que se popularizou. A expressividade se encontra no uso literal da expressão que foge ao seu uso comum, pois não se refere a um contexto maravilhoso, mas a uma época que de fato existiu: a infância, que não volta mais, apenas na memória de cada um que já se tornou adulto. A fantasia descrita na letra da música se constrói em torno desse tempo, uma época em que a fantasia é mais apreciada.

2º – “Era” – O segundo emprego do verbo “ser” é tradicional, em que aparece ligando o sujeito “todo dia” ao seu predicativo (qualidade) “bom”. Tal verbo receberia, segundo a NGB (1959), a classificação de verbo de ligação; em Borba (1996) e Neves (2011), porém, seria visto do ponto de vista semântico como verbo de estado, o qual expressa uma condição, um estado, do ponto de vista sintático como um verbo que solicita dois argumentos, ou seja, precisa preencher duas casas vazias. Não há uma marca expressiva evidente, mas o contraste com o primeiro emprego permite-nos perceber a diferença entre eles.

4º – “Serem” – Considera-se que o verbo “ser” se comporta como um elo entre o sujeito “as nuvens” e o seu caracterizador (predicativo) “feitas de algodão”. No contexto, não se diz que forma uma locução verbal, pois seu valor caracterizador é mais forte que uma ideia de ação; portanto, se vê seu papel como conector de forma mais relevante. Novamente, temos um verbo que solicita dois argumentos, segundo a teoria de valências, considerado tradicionalmente como verbo de ligação. Para Silva (1806, p. 56), tal verbo se enquadraria no grupo dos neutros juntamente com os intransitivos, na perspectiva semântica como *verbo de estado* tal qual o classificam Borba (1996) e Neves (2011). Também se observa que o sujeito está contraído à preposição “de”: “das nuvens”, o que geralmente se costuma evitar na norma padrão, revelando o emprego coloquial na letra da música.

5º – “Dava pra ser” – Neste contexto, o verbo “dar” apresenta-se como um auxiliar modal porque expressa uma modalização de permissão, possibilidade, para Neves (2011, p. 62), *possibilidade deôntica*. Seu uso, no entanto, revela mais uma vez a coloquialidade presente na letra da música, pois usar esse verbo em vez de verbos como “poder” é uma marca dessa modalidade e do discurso oral. Por esse motivo, se analisa a predicção do verbo principal “ser” que novamente funciona como um conector entre o sujeito desinencial “a gente” e seu predicativo (considerado por muitos autores, um complemento) “herói”. Tal uso

não é necessariamente expressivo, mas o sentido do termo “herói” em contraposição a vilão, presente no verso seguinte e ligado ao mesmo verbo, contribuem para a construção de uma atmosfera fantasiosa iniciada no começo da letra.

6º – “Escolhia” – O verbo “escolher” também é empregado em sua predicação tradicional como um verbo que solicita apenas um complemento, o qual não precisa vir preposicionado. No verso, seu sujeito “a gente” está implícito, porém é recuperado facilmente pelo contexto e pelo refrão em que ele aparece explicitamente. O complemento desse verbo é “ser vilão”, um complemento oracional formado por outro verbo “ser” e seu caracterizador ou complemento “vilão”.

6º – “Ser” – A predicação desse verbo neste verso não destoa de seu emprego tradicional e, mais uma vez, o verbo liga o sujeito implícito “a gente” a um complemento caracterizador “vilão”, porém nesse exemplo esse verbo forma junto com o seu caracterizador o complemento do verbo “escolher”. Novamente, temos o verbo “ser” em papel conectivo, cuja classificação, na maioria das gramáticas e manuais, seria a de verbo de ligação e na teoria de valências, verbo *biargumental*, que solicita dois argumentos: o sujeito e o termo predicador (predicativo).

7º – “Acabava” – O verbo “acabar” apresenta predicação comum; quando seu sentido revela “o término, o findar de um processo”, ele não solicita complementos, apenas um sujeito (“tudo”) que se encontra em ordem indireta, provavelmente por uma motivação sonora, já que vindo à frente, os fonemas do verbo e da conjunção podem se juntar. O verbo pede apenas um argumento, diretamente relacionado ao fato de indicar processo sofrido por uma entidade, conforme declara Azeredo (2011, p. 222) e Neves (2011, p.26). Ao falar sobre esse “tudo” que acabava, a autora refere-se ao fim do dia de uma criança, o fim das brincadeiras que se davam com lanche, banho quente e, às vezes, arranhão como saldo.

9º – “Dava pra ver” – Novamente, encontra-se o verbo “dar” como um auxiliar modal que expressa permissão inserido em uma expressão coloquial reforçada pelo uso da preposição “para”, contraída em “pra”, *possibilidade deôntica*, segundo Neves (2011, p. 62). Por esse motivo, analisa-se o verbo principal “ver” que paralelamente à estrutura sintática de “dava pra ser herói” tem o mesmo sujeito desinencial “a gente”, o qual se confirma pelo uso do pronome possessivo “nossa” em alguns versos seguintes a esse interligados. O verbo “ver” exige como de praxe um único complemento desprovido de preposição; neste verso tem como complemento os termos “a ingenuidade” e “a inocência que têm a eles atrelados uma oração que lhes acrescenta uma informação particular restrita: a de que elas cantavam no tom.

10º – “Cantando” – O verbo “cantar” constitui como mencionado uma nova oração que vem restringir o sentido das palavras a que se liga: “a ingenuidade” e “a inocência”. Tradicionalmente, essa oração é chamada de subordinada adjetiva restritiva reduzida de gerúndio, o verbo juntamente com a circunstância “no tom” significa “harmonizar”, “conviver em harmonia”, metáfora comum e, por ter seu sentido completo, não necessita de um complemento para trazer um objeto afetado, um beneficiário ou qualquer outra função. Para Bechara (2009, p. 431), porém, o verbo “cantando” funciona como predicativo do objeto, no caso, dos objetos diretos “a ingenuidade” e a “inocência”, o que se justifica pelo fato de os objetos poderem ser comutados por pronomes átonos os quais são modificados pelo gerúndio, por exemplo: Dava para *vê-las* cantando no tom. Tal estrutura, para o autor, é comum quando os núcleos do predicado expressam atos mentais de percepção como ocorre no contexto, visto que o verbo que solicita os objetos é “ver”. Ao dizer que “a ingenuidade” e “a inocência” convivem de forma harmoniosa, a autora reforça uma atmosfera pura, típica do mundo infantil.

13º – “Bastava” – O verbo “bastar” comporta-se sem exigir complementos, em uma regência tradicional, tendo como sujeito composto, no contexto, “um colo” e “um carinho”, que vêm pospostos ao verbo. O fato de o verbo vir topicalizado realça a imagem verbal, reforçando a suficiência do cuidado e do carinho na vida das crianças.

14º – “Era” – O verbo “ser” novamente faz a ligação entre o sujeito “o remédio” e sua definição; o que define “remédio” para as crianças é beijo e proteção, atitudes capazes, pois, de curar seus problemas. O fato de o verbo funcionar como conector, considerado pela NGB (1959) um verbo de ligação, contribui para caracterizar o universo infantil.

15º – “Voltava a ser” – A locução “voltava a ser” tem o verbo “voltar” como auxiliar aspectual cuja função, segundo Neves (2011, p. 61), é de exprimir a repetição do evento e o verbo principal “ser” que novamente, em predicação tradicional, expressa caracterização, ligando (neste verso) o sujeito “tudo” ao caracterizador “novo”, mostrando como funciona o dia da criança no qual tudo se renova no próximo sem muita preocupação.

17º – “Quer” – O verbo “querer” apresenta transitividade tradicional, exigindo, pois, um complemento que funcione como o objeto que se quer, seu sujeito é “a gente” e seu complemento é o verbo “crescer. É isso que, segundo o eu-lírico nós, seres humanos, desejamos: crescer, tornar-nos adultos e depois vemos como era bom o passado e desejamos voltar para o início.

17º – “Crescer” – O verbo “crescer” funciona como complemento do verbo “querer”, mas, como expressa a ideia de processo, não solicita complementos, apenas o sujeito que está

implícito: “a gente”, o mesmo do verbo anterior. Novamente, estamos diante de um verbo que solicita apenas um argumento, pois exprime um processo em que o sujeito é a identidade afetada, conforme Azeredo (2011, p. 222).

18º – “Cresce” – Neste verso, “crescer” tem seu sujeito desinencial “a gente” e não solicita complementos, expressa um processo levado a cabo pelo sujeito e não transmite a ação para nenhum objeto. O mesmo fenômeno de sua ocorrência anterior. O eu-lírico fala sobre um processo pelo qual as pessoas passam, o crescimento, de saída da infância para a vida adulta.

18º – “Voltar” – O verbo “voltar” apresenta predicação tradicional, necessitando de um complemento iniciado por preposição que indique um ponto de origem, pois o verbo indica um movimento de retorno a um ponto inicial. O verbo vai solicitar o complemento “do início”, que indica exatamente esse ponto de origem, tal complemento por ter valor circunstancial, recebe este nome de Lima (2012, p. 416); no entanto, é classificado por Bechara (2009, p. 436) e Azeredo (2011, p. 220) como relativo, porque delimita a extensão semântica do predicado complexo. O importante, nesse caso, é a constatação de seu valor argumental, já que é solicitado pelo verbo, não sendo adequada, pois, a classificação como adjunto adverbial. Comporta-se como complemento do verbo “querer”, seu sujeito também implícito é “a gente”, o mesmo sujeito de outros verbos presentes na letra da música. Tal verbo mostra a vontade do eu-lírico e das pessoas adultas de voltarem à infância, um tempo de paz em que não há tantas preocupações.

20º – “Dói” – O verbo “doer” apresenta comportamento sintático tradicional, de predicação completa, não solicitando complementos, considerado por gramáticas e manuais como verbo intransitivo e pela teoria de valências como verbo que solicita apenas um argumento, diretamente ligado ao seu sentido de processo. Expressa uma sensação e tem como sujeito “um joelho ralado”, consequência das brincadeiras das crianças que, segundo o eu-lírico, causa uma sensação menos pior que aquela motivada por um coração partido.

25º – “Dá pra viver” – Novamente, há a mesma expressão de modalidade com o verbo auxiliar “dar” e um verbo principal que, no caso, é “viver”. O verbo permanece com a transitividade de costume: não exigindo complementos já que sua predicação está completa. Tem como sujeito implícito “a gente” que se refere ao eu-lírico e às pessoas/ouvintes adultas, que compartilham dos mesmos sentimentos do eu-lírico. A expressão afirma que é possível viver no mundo, mesmo sabendo que ficou mal, desde que não se normalize a maldade.

26º – “Descobrir” – O verbo descobrir solicita como de costume um complemento sem preposição que, no contexto, é preenchido por uma oração “que o mundo ficou mau”. A

oração completa o sentido da anterior e se relaciona à primeira oração da estrofe numa relação de concessão em que o eu-lírico afirma ser possível viver apesar da descoberta da maldade no mundo.

26º – “Ficou” – O verbo “ficar” apresenta transitividade tradicional ligando seu sujeito “o mundo” ao seu estado/característica “mau”, funciona como um conector, classificado como verbo de ligação; ocorre, no contexto, uma mudança de estado, revelando que o mundo passou a ser mau, como se tivesse se transformado.

27º – “É” – O verbo “ser” se une à palavra denotativa “só” para expressar condição, funcionando as duas palavras como conectivo e não como verbo. A expressão tem função conectiva condicional, podendo ser substituída por “desde que” ou “se”, porém ela é mais informal e mais enfática, realçando a oração em que se insere.

27º – “Permitir” – O verbo “permitir” tem seu sentido completado, no contexto, por uma oração: “que a maldade do mundo te pareça normal”. Considerado como um verbo implicativo, segundo a classificação de Neves (2011, p.35), já que exprime uma noção de condição necessária e suficiente para determinar o que ocorre ou não na oração completiva, pode solicitar oração introduzida pela conjunção integrante “que”. Essa oração funciona como um complemento não preposicionado para esse verbo que geralmente solicita um complemento preposicionado e um não, o qual pode ser uma oração como a da letra da canção. Novamente. O sujeito do verbo está implícito: “a gente”.

28º – “Pareça” – Na oração que completa o verbo “permitir”, se encontra o verbo “parecer”, que solicita um complemento preposicionado representado na letra da música pelo pronome “te” e um predicativo, um caracterizador, no caso, o termo “normal”. Esse verbo, no contexto, seria classificado por Azeredo (2011, p. 220) como verbo transitivo relativo e predicativo. Significa “representar-se na mente de alguém”, no caso, o eu-lírico deseja que a maldade do mundo não se mostre normal, não seja vista, interpretada como normal pelas pessoas.

29º – “Perder” – O verbo “perder” faz parte de uma oração que expressa finalidade e está sintática e semanticamente relacionada às anteriores, a transitividade é típica: solicita um complemento que se vai referir ao objeto perdido, no verso: “a magia de acreditar na felicidade real”.

29º – “Acreditar” – O verbo constitui o núcleo de outra função sintática, mas mantém sua predicação, ao solicitar um complemento introduzido pela preposição “em”, para NGB (1959) e Cunha e Cintra (2008), um verbo transitivo indireto; para Pereira (1945), para Lima

(2012) e para Azeredo (2011), transitivo relativo. Seu sentido é explícito, a crença em algo, no caso, na felicidade real.

31° – “Entender” – O verbo “entender”, em geral, solicita apenas um complemento que não precisa do intermédio de uma preposição; o mesmo ocorre no exemplo da letra em que tem como complemento as orações coordenadas “que ela mora no caminho” “e não no final”. O sujeito do verso parece ser “você”, em referência semântica ao pronome recém-utilizado “te”. Tal sujeito é desinencial. O verbo “entender” introduz uma oração aditiva em relação às anteriores, a qual adiciona uma informação importante à letra da música: o entendimento de que a felicidade é um processo e, portanto, não a encontramos no final da vida, mas durante, juntamente com desafios, vitórias e tropeços.

31° – “Mora” – O verbo “morar” é o último analisado na letra, seu comportamento sintático, defendido por alguns autores como Pereira (1945), Lima (2012), Bechara (2009) e Azeredo (2011), solicita um complemento introduzido pela preposição “em” a fim de lhe completar o sentido. Mesmo apresentando valor circunstancial, reconhecem seu papel argumental, considerando o termo que o acompanha complemento. Outros como Cunha e Cintra (2008) e como a própria NGB (1959) defendem que não pede complementos, mas é apenas acompanhado por termo de valor circunstancial (o tradicional adjunto adverbial). Embora seu significado na letra seja metafórico, significando “encontrar-se”, “estar”, sua predicação não se altera: continua exigindo um complemento de valor espacial, introduzido pela preposição “em”, no caso: “no caminho”. Se considerarmos que o verbo se encontra repetido na última oração da estrofe, embora implícito, também poderíamos considerar outro complemento: “no final”. A parte em que se encontra o verbo é praticamente uma conclusão da letra que fala sobre a felicidade, afirmando que ela não se encontra em uma fase específica da vida, mas no seu percurso, em todo o caminho percorrido pelo ser humano.

Nada será mais como era antes – Silva

- 1° *Olha só, olha só*
- 2° *Derrubaram a palmeira do bicho*
- 3° *Bob diz: tudo bem*
- 4° *Nunca vi um sabiá por aqui*

- 5° *Eu já me perguntei*
- 6° *Como a gente vai ser brasileiro*
- 7° *Não abrace o desdém*
- 8° *Muita gente não gosta daqui*

- 9° *Nada será mais*

- 10° *Como era antes*
 11° *Nada será mais*
 12° *Como era antes*
- 13° *Olha só, olha só*
 14° *É melhor me abraçar que dar tiro*
 15° *Minha terra é da paz*
 16° *Ninguém pode arrancar esse bem*
- 17° *Eu resisto a pensar*
 18° *Que sou parte pequena do meio*
 19° *Essa parte de mim*
 20° *De cajá, de atabaque, açai*
- 21° *E quem foi que falou*
 22° *Que é uma questão de fé*
 23° *E quem foi que falou*
 24° *Que é Jesus, Maomé*
 25° *Quem foi que falou*
 26° *Não falou e não disse nada*
- 27° *E quem nunca beijou*
 28° *Uma boca qualquer*
 29° *Uma boca de gente*
 30° *De homem, mulher*
 31° *Quem nunca amou*
 32° *É melhor que não fale nada*
- 33° *Nada será mais*
 34° *Como era antes*
 35° *Nada será mais*
 36° *Como era antes*

1° – “Olha” – O verbo “olhar” aceita muitas combinações sintáticas, no contexto, porém o verbo aponta para o verso seguinte, solicitando-o como complemento juntamente com o termo de função adverbial “só”, que lhe confere realce, formando uma construção quase fixa “olha só”. O verbo com esse adjunto adverbial (ou palavra denotativa) exprime uma ideia de indignação, não apenas um pedido para que alguém olhe o que o eu- lírico provavelmente aponta, mas a indignação por estar vendo algo: o sujeito implícito é provavelmente o interlocutor, visto que o verbo está no modo imperativo e o complemento do verbo vem sob forma de oração: “derrubaram a palmeira do bicho”, a qual está justaposta à anterior.

2° – “Derrubaram” – O verbo “derrubar” apresenta transitividade usual: solicita um complemento não introduzido por preposição, poderia, em outro contexto, solicitar dois complementos: um sem e outro com preposição. No verso, não vem assim, seu complemento

é “a palmeira do bicho”. O fato de o verbo estar na 3ª pessoa do plural sem um sujeito explícito mostra que o sujeito é indeterminado e que o eu-lírico não sabe quem o fez ou, se sabe, não deseja revelar, coerente dentro do contexto da letra da música que fala sobre o país e sobre como ele tem sido tratado.

3º – “Diz” – O verbo “dizer”, em geral, solicita um complemento preposicionado e um não preposicionado; este revela o conteúdo do que é dito e aquele para quem é dito. É um verbo, em geral, classificado como “dicendi”; na teoria de valências, um verbo que solicita três argumentos. O verbo tem como sujeito “Bob”, citado pela primeira vez na letra da música, sem apresentações, o que nos leva a crer que simboliza uma pessoa comum, habitante local, não coincidentemente com as três primeiras letras do adjetivo “bobo”, embora possa ser apelido do nome “Robson”. Essa pessoa diz que não há problema em derrubarem a palmeira já que nunca viu o pássaro sabiá por ali. Os objetos do verbo “dizer” são “tudo bem” e a oração do verso seguinte “Nunca vi um sabiá por aqui”, que se liga ao conteúdo “tudo bem” numa relação causal/explicativa, podendo também ser interpretada como uma oração dita pelo eu-lírico e não por Bob, circunstância em que não é complemento do verbo “dizer”, o qual tem como único complemento “tudo bem”.

4º – “Vi” – O verbo “ver” apresenta transitividade usual: solicita um complemento que não demanda preposição. No caso, seu complemento é “um sabiá” e seu sujeito desinencial é “eu”. O verso, como já mencionado, se apresenta como uma justificativa para o que é dito por Bob “tudo bem”, uma fala do próprio Bob ou do eu-lírico.

5º – “Perguntar” – O verbo “perguntar” está solicitando, como geralmente o faz, dois complementos: um que indica a quem se faz a pergunta e outro que exprime o conteúdo, a própria pergunta. No verso, o complemento que indica a pessoa a quem se faz a pergunta é o pronome “me” reflexivo, visto que o sujeito do verbo é “eu”, ambos se referindo ao eu-lírico. O conteúdo da pergunta indicado pelo segundo complemento vem em forma de oração no verso seguinte: “Como a gente vai ser brasileiro”, o qual revela a grande questão da letra que convida o interlocutor a acreditar e a valorizar o Brasil, apesar das dificuldades.

6º – “Vai ser” – Essa locução verbal, cujo verbo auxiliar é “ir”, indicando que algo acontecerá no futuro próximo, e o principal “ser”, está inserida na oração que funciona como complemento do verbo anterior, estabelecendo a ligação entre o sujeito “a gente” e seu caracterizador (predicativo) brasileiro, apresentando, então, papel conector. O sujeito dessa vez refere-se a um grupo de pessoas e não apenas ao eu-lírico, inclui os brasileiros em seu questionamento, incitando-os a refletirem sobre o assunto e em seguida se posicionarem. O verso é uma questão, como já mencionado, que encerra um ponto importante da letra.

7º – “Abrace” – O verbo “abraçar” é tomado aqui no sentido de “acolher”, “aderir” e mesmo sem o sentido tradicional, continua solicitando um complemento sem preposição, no caso, “o desdém”. O sujeito do verbo “abraçar” é desinencial “você”, já que o verbo está no modo imperativo. A oração faz um pedido ao povo brasileiro para que não trate sua terra com desdém, o que complementa no próximo verso.

8º – “Gosta” – O verbo “gostar” assume transitividade comum, pedindo um complemento introduzido pela preposição “de”, no contexto: “daqui”. Para autores como Lima (2012, p. 416), Azeredo (2011, p. 217) o verbo é classificado como transitivo relativo, por solicitar complemento introduzido por preposição, que completa o verbo tal qual um verbo transitivo direto; para a NGB (1959) e autores como Cunha e Cintra (2008, p. 149) e Henriques (2010, p. 23), é um verbo transitivo indireto, o que se justifica pelo mesmo motivo; na teoria de valências, o verbo solicita dois argumentos: quem gosta e do que se gosta. O sujeito é “muita gente” e ele acrescenta uma informação em seu pedido aos brasileiros: o fato de muitas pessoas não gostarem dessa terra; tal declaração vem com outra informação latente: a de que estão e vão destruir nosso país, porque não gostam dele, não se preocupam em cuidar; por esse motivo cabe ao brasileiro não agir com desdém, mas preservar sua terra.

9º e 10º – “Será” e “Era” – O verbo “ser” é empregado sequencialmente no refrão da letra da música em dois tempos que se contrastam: o futuro (do presente) e o pretérito (imperfeito) conseqüentemente, o contraste temporal realça a ideia de que o futuro do país será diferente do passado. Diante do dito anteriormente na letra, as previsões para o futuro não parecem boas. Tanto em um emprego quanto em outro, o verbo “ser” que costuma ligar o sujeito a um predicativo, encontra-se sozinho, sem complementos, unindo duas possibilidades de sentido: significando ‘existir’ e, portanto, realmente não precisando de complementos (comportando-se como um verbo intransitivo ou *monoargumental*) e com o papel de ligar o sujeito “nada” a um predicativo presumido: “forma”, “maneira”, “jeito”: nada será do jeito, da forma ou da maneira como antes (comportando-se como um verbo de ligação).

14º – “É” – O verbo “ser” neste verso liga seu sujeito oracional “me abraçar” ao caracterizador “melhor”, responsável por estabelecer uma comparação com a oração seguinte. Sua função é conectiva, classificando-se na maioria das obras citadas como verbo de ligação ou como verbo que solicita dois argumentos, segundo a teoria de valências. No verso, a oração não está em ordem direta, pois o verbo vem topicalizado e o sujeito no final. A topicalização contribui para realçar a imagem verbal e, no caso, a comparação estabelecida pelo verbo.

14º – “Abraçar” – Dentro da oração que funciona como sujeito do verbo “ser”, encontra-se o verbo “abraçar”, que mantém sua transitividade tradicional, exigindo um complemento sem preposição, nesse caso, o pronome “me”. O sujeito do verbo não se mostra evidente, podendo ser considerado desinencial, caso pensemos que o sujeito é o interlocutor do eu-lírico, portanto, “você”. O eu-lírico faz uma comparação em que se subentende que a união e o amor são melhores que a violência: “É melhor me abraçar que dar tiro”.

14º – “Dar” – O verbo “dar” tem uma regência múltipla, costumando solicitar dois complementos; no verso, porém, o verbo constitui juntamente com seu complemento “tiro” uma expressão que substitui “atirar”, estrutura chamada por Neves (2011, p. 53) de *verbo-suporte*, já que o verbo tem seu valor esvaziado, apresentando apenas um sentido global com o complemento. A expressão é mais enfática que o emprego do verbo “atirar”, que para fins de especificação precisaria de um complemento. Por esse motivo, o verbo não solicita mais de um complemento. O verbo “dar” se insere em uma comparação tal qual o verbo “abraçar” e, assim como ele, não tem sujeito explícito, podendo ser “você”, que se refere ao interlocutor.

15º – “É” – O verbo “ser” desempenha sua função tradicional de conectar o sujeito a um predicativo, a um caracterizador. No verso, o sujeito é “minha terra” e o caracterizador “da paz”, é a forma como o eu-lírico caracteriza o país, logo após dizer que a união é melhor que a violência.

16º – “Pode arrancar” – Nesta locução, há o verbo “poder” como auxiliar modalizador que expressa uma permissão, segundo Neves (2011, p. 61), *possibilidade deôntica*, e o verbo “arrancar” como verbo principal cuja transitividade é bem usual, solicitando para completar sua predicação um complemento não preposicionado, “esse bem”. Tal complemento de valor anafórico retoma a caracterização da terra como um lugar de paz, que “ninguém” – sujeito do verbo–pode arrancar.

17º – “Resisto” – O verbo “resistir” apresenta transitividade comum, solicitando um complemento acompanhado da preposição “a”. Novamente, na classificação deste verbo há a divergência entre transitivo indireto e transitivo relativo, a depender da obra, como ocorre com o verbo “gostar”, citado anteriormente. No caso, seu complemento é “a pensar”, cujo verbo está numa oração reduzida, com o sujeito “eu”, indicando o eu-lírico. Assim, ele afirma sua importância dentro do cenário nacional como cidadão de seu país, afirmado na oração seguinte que funciona como complemento do verbo “pensar”.

18º – “Sou” – O verbo “ser” assume novamente sua função de conexão em que liga o sujeito desinencial “eu” ao seu caracterizador “parte pequena do meio”, em oração que

complementa o verbo “pensar”. É lá que o eu-lírico deixa evidente seu sentimento de pertença ao país, incluindo elementos típicos tais como cajá, atabaque e açai.

21º – “Foi” – O verbo “ser” no contexto apresenta função expletiva em conjunto com o pronome “que”. Não solicita complementos, mas funciona para realçar o verbo que acompanha, “falou”.

21º – “Falou” – O verbo “falar”, em geral, pede dois complementos: um que indica o conteúdo que se fala (este desprovido de preposição) e um que indica com quem se fala (este provido). É um verbo de elocução que pode aceitar como complemento orações introduzidas pela conjunção integrante “que”, conforme Neves (2011, p. 32). No verso, tem como complemento a oração: “que é uma questão de fé?” e como é empregado novamente, solicita outro complemento oracional: “que é Jesus, Maomé?”. Como são, na verdade, perguntas retóricas que objetivam a reflexão, não há por que dizer a quem são dirigidas, são frases que o eu-lírico está questionando por tê-las ouvido por várias pessoas, em diferentes momentos, visto que fazem parte da sabedoria popular.

25º e 26º – “Falou” – O mesmo verbo “falar” nos versos vinte e cinco e vinte e seis apresenta transitividade diferente dos demais empregos, visto que nesses versos não solicita complementos, empregado como verbo de predicação completa, pois o falado já é sabido; portanto, não há necessidade de se dizer novamente, essa é uma das motivações citadas por Bechara (2009, p. 413) para a omissão de complementos: a possibilidade de o leitor/ouvinte recuperar essa informação no contexto.

26º – “Disse” – O verbo “dizer”, que também solicita em geral dois complementos como os do verbo “falar”, encontra-se em contexto similar ao desse verbo na letra, com a diferença de vir acompanhado pelo complemento “nada”, que reforça a ideia de que o dito pelas pessoas não é necessariamente verdade ou, no mínimo, não tem significado para o eu-lírico; portanto, no contexto, tem apenas um complemento não preposicionado: “nada”.

27º – “Beijou” – O verbo “beijar” geralmente solicita complemento sem preposição, o que também ocorre no verso, o verbo tem como complemento: “uma boca qualquer” e “uma boca de gente, de homem, mulher”. O eu-lírico declara a universalidade do amor, igualando as pessoas e suas atitudes e afirmando que todos são iguais. O mesmo faz com o verbo “amar” nos versos seguintes.

31º – “Amou” – O verbo “amar” se emprega sem complementos como um verbo de predicação completa, o que não é comum em seu emprego ao solicitar complemento sem preposição. No caso, a provável motivação é o fato de não ser relevante saber quem é o complemento, já que o eu-lírico afirma que “quem nunca amou é melhor que não fale nada”.

Se uma pessoa nunca amou, não há objetos para esse verbo, é uma afirmação genérica e assim ele realmente se basta, figurando sozinho no verso acompanhado apenas do sujeito “quem”. É o que Bechara (2009, p. 413) chama de “emprego absoluto”, quando nossa experiência é capaz de preencher o lugar vazio deixado pelo complemento. Se o verbo fosse acompanhado por um complemento como “alguém”, se manteria o caráter genérico da oração, mas se perderia em expressividade, dando uma informação óbvia que se poderia suprimir.

32º – “É” – O verbo “ser” novamente funciona como um conector que liga seu sujeito a um predicativo ou caracterizador. No caso, seu sujeito é uma oração subordinada ou dependente: “que não fale nada”, na qual está inserida outra oração dependente de valor adjetivo que veio anteposta: “quem nunca amou”, saindo de sua posição usual logo após o pronome relativo “que”. Essa oração provavelmente se coloca à frente para se dar o relevo desejado: é importante deixar claro que a recomendação que vem adiante é para quem nunca amou, somente para tais pessoas, uma ideia restritiva, pois. Seu predicativo é “melhor” o qual reforça a ideia de conselho ou recomendação por parte do eu-lírico que parece não querer ouvir o que essas pessoas – as que nunca amaram – têm a dizer.

32º – “Fale” – O verbo “falar” apresenta transitividade pouco menos usual no contexto: se encontra dentro de uma oração subordinada com valor de sujeito e solicita um único complemento que indica o conteúdo do dito, no caso: “nada”, além de ser acompanhado por uma adjunto adverbial de negação “não”. É, na verdade, uma recomendação em razão de o verbo se achar no modo imperativo. No contexto, o eu-lírico recomenda às pessoas que nunca amaram não falar, o que se pode entender como um pedido para evitar julgamentos. A fala (que deve ser evitada) pode-se dirigir ao eu-lírico ou a qualquer outra pessoa, é irrelevante; por isso, não há necessidade de complemento que indique a quem ela se dirige, caso explicado por Azeredo (2011, p.221), quando menciona os verbos transitivos sem complemento. Embora seja uma análise específica sobre a transitividade e os sentidos do verbo, podemos constatar como tais aspectos interferem diretamente na produção de sentidos dos textos, o que nos mostra que todos esses fatores se interligam, havendo implicância de uns sobre os outros. A análise, então, pode ajudar como viemos mostrando na compreensão de sentidos dos textos.

Dengo - Ana Vitória

- 1º *Ô dengo, me fala tudo sobre o mundo*
- 2º *Que eu não consigo debater*
- 3º *Me apresenta tuas opiniões*
- 4º *Deixa eu lhe convencer*

- 5° *Que tu é o ser mais bonito*
 6° *Que eu tive a sorte de conhecer*
 7° *E agora que tá aqui comigo*
 8° *Não vai mais não*
- 9° *Ô denço, se tu prometer ficar*
 10° *Te canto todos os dias*
 11° *Todas as alegrias*
 12° *Que você me presentear*
 13° *Juro café da manhã preparar*
 14° *Dar-te mil beijos pra te acordar*
 15° *Me deixa cumprir*
 16° *É só não ir*
- 17° *É que, denço*
 18° *Em você encontrei o meu melhor, e não*
 19° *Consigno amarrar um outro nó com alguém*
 20° *Além de ti, meu bem, não sei por que*
 21° *Meu denço*
 22° *Eu consigo planejar todo um futuro*
 23° *Do teu lado e parece tão seguro*
 24° *Me envolver*
 25° *E sentir*
 26° *E querer*
 27° *Teu denço*
- 28° *Se tu não quiser ficar*
 29° *Te canto todos os dias*
 30° *Todas as alegrias*
 31° *Que não vamos compartilhar*
 32° *Juro não mais tentar te encontrar*
 33° *Dar-te o espaço pra me apagar*
 34° *Não me deixa cumprir*
 35° *É só não ir*
- 36° *É que, denço*
 37° *Em você encontrei o meu melhor, e não*
 38° *Consigno amarrar um outro nó com alguém*
 39° *Além de ti, meu bem, não sei por que*
 40° *Meu denço*
 41° *Eu consigo planejar todo um futuro*
 42° *Do teu lado e parece tão seguro*
 43° *Me envolver*
 44° *E sentir*
 45° *E querer*
- 46° *É que, denço*
 47° *Em você encontrei o meu melhor, e não*
 48° *Consigno amarrar um outro nó com alguém*
 49° *Além de ti, meu bem, não sei por que*

- 50° *Meu denço*
 51° *Eu consigo planejar todo um futuro*
 52° *Do teu lado e parece tão seguro*
 53° *Me envolver*
 54° *E sentir*
 55° *E querer*
 56° *Teu denço*

1° – “Fala” – O primeiro verbo que se encontra na letra da música “Denço” é o “falar” que apresenta transitividade comum, como vimos em outra canção, é um verbo de elocução (dicendi), conforme Neves (2011 p. 48), que solicita dois tipos de complementos (classificado ora como verbo bitransitivo, ora como transitivo direto e indireto ou ainda verbo *triargumental*): um com o conteúdo do falar e outro que indica com quem se fala: no caso, o primeiro é “tudo sobre o mundo”, o segundo é “me”, que indica o eu-lírico que chama seu interlocutor de forma carinhosa: “denço”. Ele lhe pede que conte tudo sobre o mundo, sobre aquilo que não é capaz de debater, como ficará claro no verso seguinte.

2° – “Consigo debater” – A locução verbal é constituída por um verbo auxiliar modal “conseguir”, que exprime capacidade e o verbo principal “debater”, que geralmente solicita complemento preposicionado, indicando com quem se debate, e complemento não preposicionado, indicando o que se debate. No contexto, apresenta apenas um complemento: “que”, o qual retoma o que se mencionou antes: “tudo sobre o mundo”; sobre isso que o eu-lírico (sujeito do verbo) não consegue debater.

3° – “Apresenta” – O verbo “apresentar” costuma pedir dois complementos, é um verbo de predicação incompleta, o qual solicita um complemento que indica o apresentado e outro complemento que indica a quem será apresentado, um verbo cuja classificação assemelha-se à do verbo “falar”. No verso, o que se apresenta são “tuas opiniões” para o “me”, se referindo ao eu-lírico (enunciador). Como é um pedido, o eu-lírico pede a seu interlocutor que lhe apresente suas opiniões, mostrando que deseja ouvi-lo, compreendê-lo, parecendo uma pessoa querida ao eu-lírico, que o chama de “denço”.

4° – “Deixa” – O verbo “deixar” é um verbo causativo que, em geral, expressa uma ordem, pedido ou permissão, diretamente relacionado a outro verbo. Costuma selecionar um complemento oracional, o que ocorre nesse contexto, no qual seu complemento está em forma de oração reduzida: “eu lhe convencer”, há aí um desvio da norma padrão, uma vez que o mais recomendável seria um pronome oblíquo átono e não um reto. Como é um texto literário, é comum que se reproduza a modalidade oral. O verbo no imperativo é usado como

um pedido do eu-lírico ao interlocutor (sujeito desinencial “tu”), aquele deseja convencer este sobre sua importância em sua vida.

4º – “Convencer” – O verbo “convencer” é o núcleo da oração que funciona como complemento do verbo “deixar”, tendo como sujeito o pronome “eu”, que se refere ao eu-lírico e solicita como complemento termo que indique a pessoa a ser convencida, no caso “lhe”, que se refere ao interlocutor e termo que indique o conteúdo do convencimento: convencido de quê. O uso de pronome “lhe” é inadequado, pois ele deve ser usado na função de objeto indireto, o que não ocorre, porque ocupa neste caso a função de objeto direto, cabendo no contexto, o pronome “te”. No verso, esse complemento é a oração: “que tu é o ser mais bonito”, a preposição “de” exigida pelo verbo não aparece introduzindo a oração, porém é facultativa nesses contextos. O eu-lírico deseja convencer o interlocutor sobre sua beleza, provavelmente sua beleza interior.

5º – “É” – O verbo “ser” aparece em sua função conectiva mais uma vez, ligando o sujeito “tu” ao seu predicativo “o ser mais bonito”, mais um caso em que o verbo seria classificado como de ligação ou verbo que solicita dois argumentos (aproximando-se, pois, do transitivo direto) com um desvio da norma padrão, já que o verbo “ser” não está conjugado conforme exigiria seu sujeito “tu”, na forma “és”, tal uso, porém, pode-se justificar por ser uma variante regional ou uma tentativa de reproduzir na canção a oralidade. No contexto, o eu-lírico enaltece seu interlocutor.

6º – “Tive” – O verbo “ter” aparece em uma oração (subordinada) adjetiva. Em geral, esse verbo costuma solicitar complemento não preposicionado e exprimir posse, embora possa adquirir outros sentidos. No exemplo, seu complemento é “a sorte”, que também solicita um complemento nominal, formado por uma oração reduzida de infinitivo: “de conhecer”. O verbo “ter” forma uma expressão com o seu complemento similar ao que Neves (2011, p. 55) chama de *verbo-suporte de estado*, pois aí não se tem a sorte, mas se é sortudo.

6º – “Conhecer” – O verbo “conhecer” é solicitado pelo “ter a sorte”, funcionando como complemento. É um verbo de predicação incompleta, que costuma selecionar complemento não preposicionado, indicando o objeto afetado, quem é conhecido. O verbo encontra-se sozinho, sem complemento, visto que este pode ser recuperado pelo contexto: o eu-lírico teve a sorte de conhecer “tu”, o interlocutor, que aparece em versos anteriores. A omissão do complemento está diretamente relacionada ao poder sugestivo do verbo (é possível resgatar seu complemento anteriormente mencionado; para Bechara (2009, p. 413), um *termo opcional*) que, terminando o verso, gera rima com os verbos “debater” e “convencer”.

7º – “Tá” – O verbo “estar” aparece contraído na forma “tá”, indicando uso da modalidade informal da língua, presente geralmente em conversas. No verso, o verbo assume um valor de localização e, portanto, solicita um complemento de valor locativo, indicado pelo termo “aqui”, modificado pela circunstância de companhia “comigo”. Tal verbo é um dos que gera discordância classificatória, pois alguns autores, considerando a necessidade de um termo de papel argumental, o chamam de verbo de predicação incompleta, transitivo, cujo complemento é relativo ou circunstancial e outros optam por considerá-lo um verbo de predicação completa, intransitivo, acompanhado apenas por um adjunto adverbial. Pelo valor dêitico do termo “aqui”, é importante que seja modificado para que os interlocutores compreendam a que espaço o termo se refere: junto do eu-lírico, certamente apaixonado.

8º – “Vai” – O verbo “ir”, por ser um verbo que indica movimento, em geral, solicita um complemento que exprima um valor locativo: um ponto de chegada. Comporta-se, neste contexto, intransitivamente, sem selecionar complementos, o que ocorre por seu complemento se poder subentender. Há, talvez, por parte do enunciador um interesse de reforçar a ação do sujeito, por isso, a omissão do complemento, conforme Lapa (1970, p. 139). Como o eu-lírico afirma que seu interlocutor (sujeito desinencial é “tu”, claro, por ter sido citado anteriormente) estando com ele no verso anterior, “ir” provavelmente significa ir embora, se afastar do eu-lírico, ir para outro lugar. Então, nesses versos, o eu-lírico revela que não deseja que seu interlocutor vá para outro lugar, distante dele, mas fique ao seu lado.

9º – “Prometer” – O verbo “prometer” em geral solicita dois complementos: um que indica o prometido e outro, a quem se promete algo. No contexto, o verbo apenas é acompanhado por um complemento que indica o que é prometido: “ficar”, faltando o complemento que indica a quem se dirige a promessa; novamente temos a omissão do complemento por poder se recuperar no contexto, visto que o eu-lírico se refere ao interlocutor (o sujeito do verbo é “tu”), fazendo-lhe uma proposta, o que sugere que o interlocutor prometerá ficar ao lado do eu-lírico. Como o poder sugestivo do verbo intransitivo é maior que o do transitivo, opta-se por usá-lo assim, sem solicitar complementos, ganhando expressividade e economia no verso.

9º – “Ficar” – O verbo “ficar”, quando exprime uma ideia de localização espacial, solicita um complemento que expresse a mesma ideia. No verso, o verbo aparece desprovido de complemento, novamente porque é possível subentendê-lo pela leitura dos versos anteriores: ficar “ao lado do eu-lírico” ou “na presença do eu-lírico” seria seu complemento, já que seu sujeito é “tu”, mais uma vez o interlocutor do eu-lírico com quem este se relaciona.

A omissão do complemento, além de tornar a letra sucinta e sugestiva, contribui para a rima com as sucessivas palavras: “presentar”, “preparar”, “acordar”.

10° – “Canto” – O verbo “cantar”, por sua vez, com o sentido de emitir sons cadenciados, musicais, aparece em duas formas principais: sozinho, sem exigir complementos ou tendo como complemento um tipo específico de música: louvores, pagode, música popular, etc. No contexto, ele contraria a expectativa do leitor/ouvinte e vem acompanhado por dois complementos: um que se refere a quem se dirige o canto: “te”, ao interlocutor, e um complemento diferente, que não revela um tipo musical, mas um sentimento: “todas as alegrias”, que só aparece no verso seguinte, gerando a possibilidade de outra interpretação para o verbo “cantar”, como a de emitir fala meiga, sedutora, em que o verbo exige um complemento beneficiário, indicado pelo pronome “te”. Tal leitura é perfeitamente possível dentro do contexto da letra da canção. As possibilidades de leituras devido à sintaxe verbal se revelam altamente expressivas.

12° – “Presentear” – O verbo “presentear” encontra-se dentro de uma oração (subordinada) adjetiva que retoma o complemento “todas as alegrias”, o qual serve também como um dos complementos do verbo “presentear”, pois indica com o que alguém será presenteado; há nessa retomada a supressão da preposição “com” antes do pronome relativo “que”, marcando novamente a modalidade informal da língua. O verbo também solicita um complemento sobre o qual recai a ação, indicado pelo pronome “me”, o qual se refere ao eu-lírico. Este cantará as alegrias que receberá como presente do seu interlocutor.

13° – “Juro” – O verbo “jurar”, em geral, solicita dois complementos: um que indica o conteúdo do juramento, o que é jurado, e outro que indica o beneficiário, para quem se dirige o juramento. No verso, o sujeito desinencial “eu”, o eu-lírico, jura que irá preparar café na cama, o complemento que indica o conteúdo do julgamento vem em forma de oração reduzida: “café da manhã preparar”. O complemento que indica o beneficiário não aparece porque é facilmente subentendido: o interlocutor do eu-lírico. É para ele que o eu-lírico está jurando. Novamente, a omissão de um complemento gera economia à letra. O verbo “jurar” ajuda a reforçar a ideia de que o eu-lírico faz uma promessa, algo até mais sério que uma promessa: um juramento.

13° – “Preparar” – O verbo “preparar” constitui uma oração reduzida de infinitivo e solicita, em geral, um complemento, o qual não precisa vir com preposição. No contexto, seu complemento é “café da manhã” e vem anteposto, deixando o verbo por último, o que contribui para rima e ritmo da letra. O verbo e seu complemento constituem o juramento do eu-lírico ao seu interlocutor como forma de pedir que este fique com aquele.

14º – “Dar” – O verbo “dar” costuma solicitar dois complementos: um que indica o objeto afetado e outro que indica o beneficiário da ação; neste verso não é diferente, o dado são “mil beijos” e a quem é o interlocutor: “te”. A oração introduzida pelo verbo “dar” também faz parte do juramento feito pelo eu-lírico, funcionando como um complemento oracional do verbo “jurar” em relação coordenada à oração cujo núcleo é o verbo “preparar”. O eu-lírico, além de jurar café na cama ao seu interlocutor, também lhe promete mil beijos para que ele acorde.

14º – “Acordar” – O verbo “acordar” se insere em uma oração com valor de finalidade que se relaciona com à oração “Dar-te mil beijos”. O verbo “acordar” aqui solicita um complemento não preposicionado em transitividade usual; no verso, seu complemento é “te”, que indica o interlocutor. É para acordá-lo que o enunciador lhe dará mil beijos.

15º – “Deixa” – O verbo “deixar” é um verbo causativo que implica, em geral, que uma ação ou processo sejam executados, pelo sujeito ou por outro; é a causa dessa ação ou processo, por isso, para Borba (1996, p. 59) é um tipo de verbo de *ação-processo*. No verso, o eu-lírico pede a seu interlocutor, sujeito desinencial da oração: “tu”, que o deixe cumprir seus juramentos, anteriormente mencionados. O complemento do verbo “deixar” é a oração reduzida “eu (me) cumprir”, desenvolvida: “que eu cumpra”.

15º – “Cumprir” – O verbo “cumprir” constitui a oração reduzida “me (eu) cumprir”, funcionando como complemento do verbo “deixa”. No verso, o verbo não pede complementos, como geralmente o faz, por seu complemento se poder resgatar no contexto: os juramentos feitos pelo eu-lírico. Comportando-se como verbo de predicação completa, o poder sugestivo de “cumprir” é maior, pois, segundo Lapa (1970, p. 139), tais verbos têm mais energia expressiva por bastarem a si mesmo, por sua capacidade de subentender objetos e dispensá-los. Neste contexto, induz o ouvinte a recuperar a informação e dar mais atenção ao que é dito na letra.

16º – “É” – O verbo “ser” neste contexto tem valor expressivo, funcionando como partícula de realce, não é empregado como núcleo do predicado, mas reforça o papel da palavra denotativa “só” de valor restritivo. O eu-lírico diz que todos os juramentos feitos podem ser cumpridos, bastando que o interlocutor não se vá, mas fique com ele.

16º – “Ir” – O verbo “ir” novamente está desprovido de complemento, funcionando como um verbo de predicação completa, pois seu complemento pode ser subentendido no contexto: ir “para longe do eu-lírico”, “embora”. Ele, em geral, solicita um complemento locativo, apresentando divergências em sua classificação, como se viu, mas, no contexto, esse

é dispensado pela possibilidade de inferência. O sujeito do verbo está implícito e é “tu”, o qual se refere ao interlocutor.

17º – “É” – Novamente, o verbo “ser” assume papel enfático, funcionando como partícula expletiva ao lado do pronome “que” (na expressão cristalizada “é que”) em processo de Clivagem, explicado na análise da primeira canção.

18º – “Encontrei” – O verbo “encontrar”, em geral, solicita um complemento (preposicionado ou não) que expressa a pessoa ou objeto encontrado. Na teoria de valências, independentemente da presença da preposição, é considerado um verbo que solicita dois argumentos (*biargumental*), dentre os quais um é o sujeito; porém, sua classificação tradicional em gramáticas e manuais dependerá se seu complemento vem com preposição ou não, caso não venha, será um verbo transitivo direto; caso venha, um verbo transitivo relativo ou transitivo indireto, a depender do autor. No verso, o verbo se emprega na transitividade usual, selecionando um complemento: “o meu melhor”. O eu-lírico, sujeito desinencial do verbo “encontrar” (“eu”), revela ao seu interlocutor que neste aquele encontrou seu melhor, evidente pela expressão circunstancial “em você”. Tais palavras evidenciam o amor do eu-lírico por esse interlocutor, sentimento reforçado pelos versos seguintes.

19º – “Consigo” – O verbo “conseguir” revela uma incapacidade do eu-lírico (sujeito desinencial “eu”), já que vem acompanhado pela negativa “não”. Geralmente, o verbo solicita um complemento que indica um objeto afetado/efetuado em forma de oração ou não. Ocorre no verso um complemento oracional: “e não consigo amarrar um outro nó com alguém além de ti”. A partir do verbo “amarrar”, temos uma oração que complementa o verbo “conseguir”.

19º – “Amarrar” – O verbo “amarrar” é núcleo da oração que complementa o verbo “conseguir”; normalmente, “amarrar” solicita dois complementos: um preposicionado e outro não, os quais se relacionam por meio do verbo. No exemplo, um complemento do verbo é “um outro nó” e o outro complemento (preposicionado) é “com alguém além de ti”, em que o eu-lírico deixa evidente seu amor exclusivo pelo interlocutor, mostrando que não há interesse por outra pessoa.

20º – “Sei” – O verbo “saber” com o sentido de ter conhecimento costuma solicitar um complemento (preposicionado ou não) que indica o que é sabido, o objeto do conhecimento de alguém, pode inclusive solicitar uma oração como complemento; no caso, o eu-lírico, sujeito do verbo (“eu”) desconhece a razão de não conseguir se relacionar amorosamente com outras pessoas, seu complemento é “por quê” (que deveria vir acentuado) o qual retoma o dito anteriormente: não conseguir amarrar um outro nó com alguém além do interlocutor.

22º – “Consigno” – O verbo “conseguir” novamente seleciona uma oração como complemento: “planejar todo um futuro do teu lado. Dessa vez, diferentemente da anterior, não mostra uma incapacidade, mas uma habilidade pois agora o eu-lírico (sujeito desinencial “eu”) consegue planejar um futuro do lado do seu interlocutor a quem provavelmente ama, visto que planeja ficar ao seu lado no futuro.

22º – “Planejar” – O verbo “planejar”, em geral, solicita um complemento sem preposição e, no contexto, ocorre o mesmo: o verbo solicita o complemento “todo um futuro” com o qual constitui uma oração capaz de complementar o verbo “conseguir”. Novamente, estamos diante de um verbo cuja classificação é bastante convergente, visto que solicita complemento não preposicionado, um verbo transitivo direto ou, na teoria de valências, um verbo que solicita dois argumentos. Como mencionado anteriormente, ambos os verbos têm o mesmo sujeito: “eu”, que se refere ao eu-lírico.

23º – “Parece” – O verbo “parecer” assume no contexto sua função tradicional de conectar um sujeito a um predicativo que vem anteposto ao sujeito: “tão seguro”. É considerado na maioria das gramáticas e manuais descritos um verbo de ligação, dado seu papel conector. Na teoria de valências, tem classificação semelhante ao de um verbo transitivo direto por solicitar dois argumentos entre os quais um é o sujeito. O sujeito é, na verdade, oracional, constituído por três orações coordenadas entre si, reduzidas de infinitivo: “me envolver e sentir e querer teu denço” e, todas as ações e sensações descritas parecem seguras ao eu-lírico, porque este ama seu interlocutor.

24º – “Envolver” – O verbo “envolver” constitui ao lado do pronome “me” uma oração reduzida de infinitivo que funciona como sujeito do verbo “parecer”. O verbo “envolver” quando pronominal tem dois complementos, um preposicionado e outro não, ambos indicando objetos afetados que se relacionam um ao outro. No exemplo, um complemento é o pronome “me” o qual se refere ao próprio eu-lírico, indicando a dinamicidade do processo verbal por ele experienciada; o outro não aparece, podendo, contudo, ser subentendido: o eu-lírico se envolver com o interlocutor.

25º – “Sentir” – O verbo “sentir” também constitui oração reduzida de infinitivo que funciona como sujeito do verbo “parecer”. Está coordenada à oração anterior: “me envolver” e à oração posterior “e querer”. É um verbo sensitivo que comumente solicita um complemento não preposicionado, indicando um objeto afetado: o que é sentido, que pode vir em forma de oração. No contexto, o seu complemento tanto pode ser o próprio interlocutor do eu-lírico para quem se declara quanto o complemento do verbo “querer”: “teu denço”, o qual

vem sozinho no último verso. A possibilidade de ambos complementos tornam a estrofe expressiva.

26° – “Querer” – O verbo “querer” constitui como os verbos “envolver” e “sentir” uma oração reduzida de infinitivo cuja função é a de sujeito do verbo “parecer”, também coordenada às demais. O verbo “querer” também solicita um complemento não preposicionado, que indica o objeto afetado, querido. Seu complemento é “teu dengo”, que vem em verso separado, sozinho, podendo funcionar como complemento do verbo “sentir”. A ocorrência dessa sintaxe fragmentada de cada verbo (e oração) em um verso permite um ritmo mais lento na canção, gerando maior reflexão sobre cada parte e sobre a letra como um todo.

28° – “Quiser” – O verbo “querer” se emprega, no contexto, em oposição ao verbo “prometer”, usado anteriormente em estrofe semelhante. O verbo “querer” seleciona como de costume um complemento não preposicionado e, no verso, uma oração reduzida “ficar”. Ele tem como sujeito “tu” que se refere ao interlocutor a quem o eu-lírico ama, que juntamente com o verbo e seu complemento constituem uma hipótese levantada pelo eu-lírico, na qual o interlocutor escolhe não ficar com ele.

28° – “Ficar” – Novamente, o verbo “ficar” funciona como complemento oracional de um verbo, no caso, o verbo “querer” e solicita um complemento que indique um valor locativo; no entanto, está sem tal complemento, funcionando como verbo de predicação completa devido ao seu complemento se pode subentender: “ao lado do eu-lírico” ou “com o eu-lírico”. A ausência do complemento, gera economia no texto evitando repetições. Segundo Cressot (1947, p. 139), muitos verbos transitivos se comportam como intransitivos quando se é inútil ou impossível descrever o complemento. Além disso, tal ausência possibilita a rima do verbo com outros de mesma conjugação.

29° – “Canto” – O verbo “cantar” é empregado da mesma maneira que na estrofe anterior (semelhante).

31° – “Vamos compartilhar” – A locução verbal tem como verbo auxiliar “vamos”, que indica uma ação que ainda vai acontecer e o principal “compartilhar” cuja transitividade seleciona, em geral, dois complementos: um que indica o que se compartilha e outro que indica com quem. O verbo se encontra numa oração adjetiva que retoma o complemento “todas as alegrias” que também funciona como complemento do verbo “compartilhar”. O eu-lírico diz que cantará ao interlocutor todas as alegrias que não compartilharão.

32° – “Juro” – O verbo “jurar” novamente solicita dois complementos um que indica o que é jurado e o outro que indica a quem se jura. No verso, o verbo tem como complemento uma oração: “não mais tentar”, sem um complemento que se refira a quem se jura, porque é

uma informação que se pode recuperar: ao interlocutor, para ele, o eu-lírico faz um juramento. Lapa (1970, 139) declara que subentender objetos é um comportamento típico da atualidade cujo ritmo é acelerado, em que se dá maior importância à ação.

32º – “Tentar” – O verbo “tentar” solicita geralmente um complemento que indica o objeto afetado, aquilo que se tenta, pode ter como objeto uma oração. No contexto, o complemento é a oração: “te encontrar”, que revela um juramento feito pelo eu-lírico (sujeito implícito do verbo: “eu”) ao interlocutor de não tentar encontrá-lo.

32º – “Encontrar” – O verbo “encontrar” costuma exigir um complemento (preposicionado ou não); no caso, seu complemento é “te”, que representa o interlocutor do eu-lírico para quem este faz o juramento de tentar encontrar. Cabe ressaltar que “te encontrar” funciona como um complemento para o verbo “tentar”.

33º – “Dar” – O verbo “dar” é empregado em contraposição ao seu primeiro uso em estrofe semelhante. Enquanto no primeiro, o eu-lírico jurava dar ao interlocutor mil beijos para despertá-lo, no verso, em que se descreve a hipótese de o interlocutor não querer ficar com o eu-lírico, o verbo “dar” também complementa a oração de que faz parte o verbo “jurar”, mas tem como um de seus complementos “o espaço”, em vez de “beijos” e como outro complemento “te”, que indica o interlocutor do eu-lírico. O eu-lírico mostra respeitar a decisão do interlocutor caso essa seja não ficar com ele. O verbo “dar”, no contexto, aparece provido de dois complementos: “te” e “o espaço”, como ocorre em seu uso tradicional, solicitando, pois, três argumentos, um deles, o sujeito.

33º – “Apagar” – O verbo “apagar” está inserido numa oração cujo valor expresso é o de finalidade. No contexto, tem um complemento como costuma exigir sua regência, o pronome “me”, que se refere ao eu-lírico, prometendo dar ao seu interlocutor o espaço para que o esqueça, se o interlocutor não o quiser, hipótese levantada no início da estrofe. “Apagar” aqui significa “esquecer”, evitar que alguém participe da sua vida.

34º – “Deixar” / “Cumprir” – O verbo “deixar”, assim como “cumprir” e os demais, se repete na letra da música, apresentando o mesmo sentido e a mesma sintaxe. A diferença é que no verso em que se encontra o verbo, o eu-lírico pede para que seu interlocutor não o deixe cumprir as ações que descreve anteriormente, já que todas acontecem na hipótese de o interlocutor não querer ficar com o eu-lírico.

A canção é uma declaração de amor do eu-lírico para seu interlocutor a começar pelo título que nomeia uma forma carinhosa de chamá-lo: “dengo”.

- 1° *Teu olhar é trapaça*
2° *Mistério, previ*
3° *Pois é*
4° *Me tira o chão*
- 5° *O meu ar te embaça*
6° *De perto*
7° *Senti o que é amor então*
- 8° *Eu nunca vi ninguém*
9° *Fazer tanto barulho num só coração*
10° *Teu cuidado é desastre*
11° *É zona sem hora, sem onde*
12° *E agora*
- 13° *Quando vi, já veio sim*
14° *Tomou parte de mim*
15° *Levou embora o meu pesar*
16° *Teu ver me encanta*
17° *Enfim, canta perto de mim*
18° *Tua voz amansa o teu olhar*
- 19° *Tua fala transpassa*
20° *O mistério em ti*
21° *Teu pé*
22° *Fora do chão*
- 23° *O meu ar te abraça*
24° *O critério perdi*
25° *Até explicação*
- 26° *Eu nunca vi ninguém*
27° *Fazer tanto barulho no meu coração*
28° *Teu cuidado é sem grade*
29° *É zona, sem hora*
30° *E o entrave que eu passo*
31° *Que eu beijo*
32° *E o quanto me leva pro chão*
33° *É por isso que eu canto outrória*
- 34° *Quando vi, já veio sim*
35° *Tomou parte de mim*
36° *Levou embora o meu pesar*
37° *Teu ver me encanta*
38° *Enfim, canta perto de mim*
39° *Tua voz amansa o teu olhar*
- 40° *Quero ver você dançar*
41° *Quero ver você dançar sim*

- 42° *Quero ver você dançar*
 43° *Quero ver você dançar em mim*
- 44° *Quero ver você dançar*
 45° *Quero ver você dançar sim*
 46° *Quero ver você dançar*
 47° *Quero ver você dançar em mim*
- 48° *Quero ver (quero)*
 49° *Quero ouvir (quero)*
 50° *Quero ver você dançar em mim*
- 51° *Quero ver (quero)*
 52° *Quero ouvir (quero)*
 53° *Quero ver você dançar em mim*
- 54° *Quando vi, já veio sim*
 55° *Tomou parte de mim*
 56° *Levou embora o meu pesar*
 57° *Teu ver me encanta*
 58° *Quero ouvir*
 59° *Você dançar em mim*

1° – “É” – O primeiro verbo da letra da música “Outrória” é o verbo “ser” que aqui exerce o clássico papel conector ou de ligação por conectar o sujeito “teu olhar” ao seu caracterizador “trapaça”. É importante observar que está é a primeira declaração que o eu-lírico faz para seu interlocutor, revelando que há no olhar desse uma armadilha, o que se reforça nos versos seguintes.

2° – “Previ” – O verbo “prever” em geral solicita um complemento que indica o que é visto, porém também sozinho forma a predicação do verbo. No verso, não está evidente com qual das duas funções o verbo é empregado visto que o termo “mistério” anteposto pode funcionar tanto como complemento de “previ”, caso em que ele funciona com predicação incompleta ou como mais uma característica do olhar do interlocutor, funcionando como predicativo de “ser”. Essa dupla possibilidade torna a construção expressiva, pois ambas interpretações são coerentes com o conteúdo da letra: o eu-lírico pôde prever tudo o que foi anteriormente: que o olhar do interlocutor era trapaça ou previsto mistério na relação com o interlocutor. Ambas as possibilidades se relacionam com a capacidade do verbo de ter sua transitividade alterada conforme o contexto e os objetivos comunicativos.

4° – “Tira” – No contexto, o verbo “tirar” juntamente com o complemento “o chão” tem o sentido de “desestabilizar”, “tirar o apoio”, “desequilibrar”, o que tem relação estreita com o sentimento de se apaixonar, ao tirar as pessoas do estado normal, criando novas

prioridades. Como ocorre geralmente, o verbo seleciona dois complementos: um que indica o tirado: “o chão” e outro que indica de quem se tira “me”, do eu-lírico, o qual mostra estar apaixonado pelo interlocutor e, por isso, desestabilizado. Os autores divergem ao classificar um verbo com esse comportamento sintático, classificado ora como transitivo direto e indireto, ora como bitransitivo, ora como transitivo direto e relativo, mas reconhecem a necessidade de dois complementos para que a predicação se complete, o que fica evidente na teoria de valências cuja definição se baseia na necessidade de argumentos, no caso, três.

5º – “Embaça” – O verbo “embaçar” em geral seleciona um complemento não preposicionado; no verso, seu comportamento sintático é similar, o complemento é o pronome “te”, que se refere ao interlocutor. O verbo constitui com seu sujeito “o meu ar”, o complemento “te” e a expressão circunstancial “de perto” uma metáfora, a imagem de alguém ofegante, muito apaixonada, capaz de até embaçar a visão de uma pessoa com o ar que sai do seu interior, o ar de alguém que respira descompassadamente devido à paixão.

7º – “Senti” – O verbo “sentir” costuma selecionar um complemento não preposicionado que indica o que é sentido, neste caso, seu complemento é o pronome demonstrativo “o”, que significa “aquilo”, modificado logo em seguida pela oração adjetiva: “que é amor então”. É como se o eu-lírico finalmente sentisse algo sobre o qual já ouvira falar: o sentimento do amor.

7º – “É” – O verbo “ser” mantém seu papel conector ligando o pronome “que” (seu sujeito) o qual retoma o demonstrativo “o” com valor de “aquilo”, ao predicativo “amor”, qualificando o que o eu-lírico sente: “aquilo” é amor, reforçado pelo advérbio “então”, cujo valor no contexto é conclusivo. O eu-lírico chegou finalmente à conclusão do que está amando.

8º – “Vi” – O verbo “ver” é sensitivo e no verso está solicitando um complemento tal qual faz geralmente, seu complemento no contexto é a oração: “ninguém fazer tanto barulho num só coração”, o sujeito é “eu”, o próprio eu-lírico. Ao fazer tal declaração, o eu-lírico se declara ao interlocutor, pois usa a metáfora do coração batendo para se mostrar apaixonado. O mais interessante é o fato de dizer que nunca viu um coração bater assim, em que fala da peculiaridade desse sentimento.

9º – “Fazer” – O verbo “fazer” tem como sujeito “ninguém” em oração que completa o verbo “ver” sensitivo. O verbo, que geralmente solicita um complemento não preposicionado o qual pode ser uma oração, tem como complemento no contexto “tanto barulho”. Como já explicado, ao dizer que nunca viu ninguém fazer tanto barulho num só coração, o eu-lírico revela a particularidade desse amor na metáfora.

10° e 11° – “É” – O verbo “ser” é usado duas vezes em versos sucessivos; em ambos os casos sua função é conectiva ligando o sujeito “teu cuidado” a características: “desastre”, “zona sem hora”, “sem onde” e “agora”. Ao dizer que o cuidado do interlocutor é desastre, o eu-lírico deixa evidente que o interlocutor não sabe cuidar muito bem ou pelo menos não de uma forma tradicional, o que transmite uma ideia de insegurança reforçada pelos outros predicativos: “zona sem hora”, “sem onde” e “agora” que, de valor adverbial, precedidos pela preposição “sem” indicam que o cuidado não se ambienta, não tem tempo e lugar, é, pois, inseguro, vacilante.

13° – “Vi” – O verbo “ver” é usado, neste contexto, com predicação completa sem solicitar complementos, com o sentido de “perceber”, “dar por si”. O complemento está omitido, porque pode ser subentendido pelo contexto: quando ele (o eu-lírico, sujeito desinencial) percebeu seu sentimento pelo interlocutor, aconteceram as demais ações descritas. Outra motivação provável para a omissão desse complemento é o desejo de enfatizar a ação do sujeito, conforme Lapa (1970, p. 139), no caso: de chegar à conclusão sobre seu sentimento.

13° – “Veio” – O verbo “vir” no contexto refere-se ao interlocutor (sujeito desinencial “você”) e tem como sentido a ideia de chegada dessa pessoa na vida do eu-lírico, uma chegada arrebatadora, capaz de mudar sua vida. É empregado sem solicitar complementos em uma regência comum a esse verbo. A palavra “sim” funciona com função adverbial afirmativa reforçando o que é dito e gerando rima com o verso seguinte.

14° – “Tomou” – O verbo “tomar” no sentido de “pegar”, “apanhar” costuma selecionar um complemento (preposicionado ou não), segundo Luft (2010, p. 506). No contexto, seu complemento é “parte de mim”, uma metáfora que significa que o interlocutor (sujeito desinencial: “você”) mexeu emocionalmente com a vida do eu-lírico.

15° – “Levou” – O verbo “levar” costuma exigir dois complementos (um preposicionado e um não) quando seu sentido é de “transportar”, “passar de um lugar para outro”, conforme Luft (2010, p. 353); no entanto, o sentido ainda mais específico no contexto é o de “afastar”, “carregar para longe”, neste caso, seu único complemento é “o meu pesar”, cabendo ao termo “embora” um valor circunstancial que reitera a ideia expressa pelo verbo de afastamento. Ao dizer isso, o eu-lírico afirma que seu interlocutor a quem ama afastou de si sentimentos ruins, o que também significa dizer que lhe proporciona sentimentos bons, positividade.

16° – “Encanta” – O verbo “encantar”, em geral, solicita um complemento não preposicionado e, neste verso, não é diferente, tendo como sujeito “teu ver”, o verbo solicita

como complemento “me”, o que indica que a forma como o interlocutor olha (provavelmente para o eu-lírico) o encanta, o que evidencia mais uma vez seu estado de encantamento.

17º – “Canta” – O verbo “cantar”, no contexto, é empregado sem solicitar complementos com o sentido de “emitir sons melodiosamente”. O lugar vazio deixado pela ausência do complemento é preenchido pela experiência do leitor, conforme observa Bechara (2009, p. 413), que, neste caso, pode imaginar que o que se canta são músicas, sons, melodias capazes de encantarem o eu-lírico. Há uma questão importante: o sujeito desinencial pode ser “você” ou “tu”, com o verbo no modo imperativo ou no indicativo. Caso o sujeito seja “você”, interpretado no modo imperativo, o eu-lírico faz um pedido a esse interlocutor; se no indicativo, apenas declara o que o interlocutor faz. As duas interpretações são condizentes com o tema da canção e o descrito na estrofe em que o verso se insere.

18º – “Amansa” – O verbo “amansar” neste contexto é empregado em sua transitividade habitual, solicitando um complemento não preposicionado que indica o objeto afetado. No verso, o objeto é “o teu olhar”, amansado pelo sujeito “tua voz”. Este verso está diretamente relacionado ao anterior em que o eu-lírico fala sobre o interlocutor cantar para ele, quase como uma explicação, ele diz que a voz do interlocutor “amansa” teu olhar, no sentido de tornar brando, calmo, o que a música realmente costuma provocar, dependendo do estilo. Uma observação importante é o fato de “o teu olhar” aparecer, em todas as letras encontradas, como complemento do verbo, porém na escuta atenta da música, o verbo “amansar” parece ter sua predicação completa, vindo logo depois dele a conjunção “e” que transforma “o teu olhar” em um novo sujeito suspenso pelo silêncio como se o eu-lírico pensasse coisas sobre as quais prefere não dizer. Nessa hipótese, o lugar do complemento do verbo “amansar” fica vazio devendo ser preenchido pelo leitor/ouvinte, gerando assim maior participação na canção e também curiosidade.

19º – “Transpassa” – O verbo “transpassar” em geral solicita um complemento que indique um local (abstrato ou concreto) por que algo atravessa, pode, entretanto, solicitar dois complementos, quando o sujeito faz um objeto transpassar outro, conforme Luft (2010, p. 514), o que ocorre na letra da música. A fala do interlocutor possibilita que o mistério o atravesse, ficando o pé fora do chão, uma metáfora para caracterizar o interlocutor como uma pessoa misteriosa, enigmática. Apesar de não haver um verbo ligando “teu pé” a “fora do chão”, há uma conexão estabelecida entre os termos como se um verbo de ligação estivesse ali, os conectando. A ideia de o pé estar fora do chão gera uma noção de levitação, leveza, o que contribui para aumentar o interesse por esse interlocutor que deixa o eu-lírico intrigado.

23º – “Abraça” – O verbo “abraçar” costuma solicitar um complemento não preposicionado que se refere a quem recebe o abraço, sofre a ação verbal. Neste contexto, o sujeito do verbo “abraçar” é “o meu ar” que abraça o complemento “te”, o qual indica o interlocutor. O verso constitui uma metáfora também apaixonada, em que o interlocutor é envolvido pelo ar do eu-lírico, o que intrinsecamente se relaciona à sua respiração, àquilo que entra e sai de seu corpo, essencial para manutenção da sua vida. O ar também se pode associar ao abstrato, seus sentimentos, emoções que envolvem a pessoa amada ou ainda seu perfume, seu cheiro, aquilo que caracteriza alguém. É um verso aparentemente simples, mas de grande potencial estilístico.

24º – “Perdi” – O verbo “perder” que solicita geralmente um complemento que indica o objeto afetado, perdido, encontra-se entre dois prováveis complementos no contexto, um complemento é anteposto: “o critério”, confundindo-se em uma leitura/escuta desatenta com o sujeito que na verdade é desinencial “eu”. Postos dessa forma, há uma ênfase maior em cada complemento, visto que a disposição diferente exige que o leitor preste atenção à procura de preencher as lacunas das funções sintáticas. Em ordem direta, seria “(eu) perdi o critério, até explicação”, em que se evidencia que o eu-lírico perdeu ambos: o critério e a explicação, o que reforça sua condição apaixonada de não poder racionalizar o que sente, não poder explicar.

Alguns verbos se repetem em versos também semelhantes, portanto, não serão novamente analisados.

28º – “É” – O verbo “ser” é usado novamente em função conectiva, ligando o sujeito “teu cuidado” a um predicativo “sem grade”. Ao dizer isso, o eu-lírico descreve novamente o tipo de cuidado oferecido por seu interlocutor, mas de forma diferente: um cuidado livre, sem grade, que provavelmente oferece ao leitor uma relação também livre, sem amarras.

30º – “Passo” – O verbo “passar” quando exprime “experenciar”, como na letra da música, seleciona geralmente um complemento preposicionado, conforme Luft (2010, p. 392). No verso, o complemento do verbo é “que”, o qual se refere ao “entreve”, se obedecesse à norma padrão, deveria ser antecedido pela preposição “por”; provavelmente não obedece por se assemelhar à modalidade oral, que geralmente omite a preposição. No verso, o eu-lírico (sujeito desinencial do verbo “passo”) fala sobre os obstáculos por que passa para provavelmente ficar ao lado da pessoa amada, seu interlocutor.

31º – “Beijo” – O verbo “beijar” costuma exigir complemento não preposicionado que indica o objeto afetado pela ação verbal, no verso, o complemento do verbo é “que”, que se refere ao “entreve”, o que significa que o eu-lírico (sujeito desinencial do verbo) não somente

passa pelos obstáculos, mas os aceita, acarinha. O verbo “beijar” aparece como uma metáfora que simboliza a aceitação feliz e afetuosa dos desafios para ficar com a pessoa amada.

32° – “Leva” – O verbo “levar” no contexto significa “dirigir”, “encaminhar”, solicitando dois complementos, um que indica o que ou quem é levado e outro que indica para onde. No verso, “o entrave” (sujeito desinencial) leva o eu-lírico (complemento “me”) para o chão (complemento “pro chão”), o que significa metaforicamente que os obstáculos abalam o eu-lírico, o frustram, o colocam para baixo e, mesmo assim, ele os aceita.

33° – “Canto” – O verbo “cantar” neste contexto funciona transitivamente, selecionando como complemento “outrória”, que se refere à música que o eu-lírico está cantando; ele, sujeito desinencial do verbo “cantar”, usa a música como válvula de escape da situação que acaba de descrever, como forma de aliviar as dores causadas pelos obstáculos impostos para amar seu interlocutor. Por a letra da música falar sobre ela mesma (como forma de extravasar problemas), podemos considerá-la metalinguística. É também metadiscursiva, uma vez que, ao dizer que canta a música para extravasar os problemas descritos na própria letra da música, ele revela a motivação de sua existência, num movimento cíclico que leva o leitor/ouvinte a apreciar a letra.

40° – “Quero ver” – A locução verbal apresenta o verbo auxiliar “querer” que indica o desejo, vontade e o verbo principal “ver” que, como um verbo sensitivo, seleciona como complemento no contexto uma oração (subordinada reduzida de infinitivo): “você dançar”. O eu-lírico (sujeito desinencial do verbo “querer”) deixa evidente o que se deseja ver: seu interlocutor dançando. É importante mencionar que os verbos “querer” e “ver” juntos formam uma expressão coloquial bastante usual no Brasil como sinônimo de “desafiar”, “apostar”, geralmente usada para provocar alguém a fazer algo, o que cabe perfeitamente no verso analisado.

40° – “Dançar” – O verbo “dançar” constitui uma oração reduzida com o sujeito “você” que funciona como complemento do verbo sensitivo “ver”. Ele comporta-se sem solicitar complementos como usualmente, podendo ser interpretado em seu sentido concreto de “mexer o corpo conforme uma música”, sinônimo de “bailar” ou pode significar “se divertir” em que o eu-lírico demonstra a vontade de ver seu interlocutor feliz e nos versos seguintes seu desejo de que essa felicidade seja com ele: “quero ver você dançar em mim”.

49° – “Ouvir” – O último verbo ainda não repetido na letra é o verbo “ouvir” que costuma selecionar um complemento não preposicionado que indica o que é ouvido. No verso, ele funciona, assim como o verbo “ver”, como complemento oracional do verbo “querer” e não aparece acompanhado de complementos, num emprego que sugere que seu

complemento seja também o interlocutor dançando: “você dançar”, já que tal atividade se realiza ao som de música, coerente, pois, com a experiência sensitiva de ouvir. Como mencionado em outros versos e letras, o emprego como verbo de predicação completa existe pelo alto poder sugestivo de tal verbo, sendo possível na maioria das vezes subentender complementos adequados.

Agora eu quero ir - Ana Caetano e Tiago Iorc

- 1° *Encontrei descanso em você*
- 2° *Me arquitetei, me desmontei*
- 3° *Enxerguei verdade em você*
- 4° *Me encaixei, verdade eu dei*

- 5° *Fui inteira e só pra você*
- 6° *Eu confiei, nem despertei*
- 7° *Silenciei meus olhos por você*
- 8° *Me atirei, precipitei*
- 9° *Agora*

- 10° *Agora eu quero ir*
- 11° *Pra me reconhecer de volta*
- 12° *Pra me reaprender e me apreender de novo*
- 13° *Quero não desmanchar com teu sorriso bobo*
- 14° *Quero me refazer longe de você*

- 15° *Fiz de mim descanso pra você*
- 16° *Te decorei, te precisei*
- 17° *Tanto que esqueci de me querer*
- 18° *Testemunhei o fim do que era*
- 19° *Agora*

- 20° *Agora eu quero ir*
- 21° *Pra me reconhecer de volta*
- 22° *Pra me reaprender e me apreender de novo*
- 23° *Quero não desmanchar com teu sorriso bobo*
- 24° *Quero me refazer*

- 25° *Eu que sempre quis acreditar*
- 26° *Que sempre acreditei que tudo volta*
- 27° *Nem me perguntei como voltar, nem por quê*
- 28° *Agora eu quero ir, quero ir*

- 29° *Agora eu quero ir*
- 30° *Pra me reconhecer de volta*
- 31° *Pra me reaprender e me apreender de novo*
- 32° *Quero não desmanchar com teu sorriso bobo*
- 33° *Quero não desmanchar com teu sorriso bobo*
- 34° *Quero não desmanchar*

35° *Quero me refazer longe de você*

1° – “Encontrei” – O primeiro verbo da letra da música é “encontrar” que, com o sentido de “achar (depois de procurar)”, geralmente solicita um complemento, mas pode solicitar, além deste complemento que indica o objeto encontrado, um complemento de localização, marcando onde o objeto foi encontrado. Também pode, segundo Bechara (2009, p. 428) vir acompanhado de, além de um complemento, um predicativo. Neste verso, o objeto encontrado é “descanso” e o complemento locativo é “em você”. O eu-lírico (sujeito desinencial do verbo “encontrar”) diz ao seu interlocutor que encontrou descanso nele, o que parece introduzir uma declaração de amor.

2° – “Arquitetei” – O verbo “arquitetar” pode indicar metaforicamente “imaginar”, “tramar”, “fantasiar” ou “construir”, “elaborar”, em ambos os sentidos solicita um complemento que indica o objeto afetado pela ação do verbo. No contexto, porém, em oposição ao verbo “desmontar”, “arquitetar” significa “construir”, “edificar”, tendo como sujeito e complemento o eu-lírico, o sujeito desinencial e o complemento indicado pelo pronome reflexivo “me”. No verso, o eu-lírico revela que se construiu, se elaborou metaforicamente, diz isso possivelmente para mostrar seu esforço na relação com o interlocutor numa tentativa de se adequar, o que se confirma no próximo verbo.

2° – “Desmontei” – O verbo “desmontar” no verso tem o sentido de “desconstruir”, “desfazer” e, assim, solicita um complemento que indique o objeto afetado, no contexto, seu complemento é indicado por “me”, o próprio eu-lírico, também sujeito desinencial do verbo. O verbo está em contraposição ao verbo “arquitetar”, mostrando as tentativas do sujeito em se adaptar ao seu interlocutor, uma vez que depois de se construir, elaborar, ele se desmonta, se desfaz, o que revela sua doação na relação com o interlocutor.

3° – “Enxerguei” – O verbo “enxergar” costuma selecionar um complemento que indica o objeto enxergado. No verso, o complemento é “verdade” e o verbo tem um modificador, de valor circunstancial, que indica onde o complemento foi afetado pela ação do verbo, cujo sujeito é desinencial “eu”, referindo-se ao eu-lírico, o qual revela que viu verdade em seu interlocutor, dizendo em outras palavras que o considera uma pessoa verdadeira, sincera com seus sentimentos, o que mostra que este eu-lírico admira seu interlocutor.

4° – “Encaixei” – O verbo “encaixar” geralmente solicita dois complementos: um preposicionado e um não preposicionado, mas pode selecionar apenas um preposicionado como ocorre no verso, em que o complemento é “me”, referindo-se ao próprio eu-lírico que

também é sujeito (desinencial) do verbo. Ao dizer isso, o eu-lírico reforça seu esforço para se adaptar, adequar ao interlocutor, provavelmente beneficiário de sua dedicação e amor.

4º – “Dei” – O verbo “dar” costuma selecionar dois complementos: um que indica o que é dado e outro que indica a quem. No verso, ele se comporta como se solicitasse apenas um complemento: “verdade”, deixando o outro subentendido: “a você”, a predicação, além de suscitar maior atenção do leitor/ouvinte na canção, porque este precisa preencher lacunas, também realça a ação verbal, conforme Lapa (1970, p. 139). O eu-lírico diz que deu verdade, o que provavelmente ocorreu ao enunciador. Tal declaração revela que foi honesto em seu relacionamento, verdadeiro.

5º – “Fui” – O verbo “ser” no verso novamente cumpre seu papel de conectar estruturas: o sujeito desinencial “eu” e os predicativos “inteira” e “só pra você” (em que o verbo está elíptico). É nesta parte da letra que se descobre que o eu-lírico é feminino, também se reforçando sua dedicação ao interlocutor, como ela se doou e o tratou de forma exclusiva e especial.

6º – “Confiei” – O verbo “confiar” costuma solicitar um complemento preposicionado, que indica o beneficiário da ação verbal ou dois complementos: um que indica o beneficiário e o outro o objeto confiado. Neste verso, o verbo se comporta intransitivamente, sem ser acompanhado por complementos, sendo possível inferir um: “no interlocutor”. O verbo “confiar”, ao possibilitar a inferência do complemento, apresenta, pois, grande poder sugestivo, tal construção também jorra luz sobre a ação verbal, enfatizando as atitudes do sujeito no relacionamento descrito na canção. Há nesta estrofe uma sequência de verbos conjugados no mesmo tempo e concordância na mesma pessoa “eu”, que conferem ritmo e rima à letra da música.

6º – “Despertei” – O verbo “despertar”, em geral, apresenta o sentido de “acordar”, “sair do sono”; neste verso tem sentido metafórico significando “perceber”, “se atentar para algo”. O verbo pode solicitar complementos ou não, tradicionalmente. No contexto, aparece sem solicitar complementos, o eu-lírico revela que não percebeu, que não atentou, provavelmente agiu por impulso, entregando-se à paixão. Há, neste verso, o que Bechara (2009, p. 413) chama de “emprego absoluto”, já que o complemento do verbo se encontra implícito, preenchido por nossa experiência, pela leitura do contexto: o eu-lírico não despertou para situação que estava vivendo: de encantamento e de envolvimento na relação descrita.

7º – “Silenciei” – O verbo “silenciar” geralmente solicita um complemento que indica o objeto sobre o qual recai a ação do verbo, mas também pode funcionar sem complementos.

No verso, apresenta como complemento: “meus olhos” e tem como sujeito “eu”, o próprio eu-lírico que revela ter silenciado seus olhos por causa do interlocutor, o que metaforicamente pode significar “ter negado ver coisas”, “fechado os olhos para determinados fatos”, “ter se iludido” e ainda “não ter dito nada sobre algo”. Tal atitude revela uma anulação do eu-lírico para se manter em um relacionamento ou para manter por perto tal interlocutor.

8º – “Atirei” – O verbo pronominal “atirar-se” com sentido de “arremessar-se”, “lançar-se”, jogar-se” costuma solicitar um complemento preposicionado; no entanto, no verso o verbo é empregado como intransitivo sem que selecione complemento algum. Novamente, é possível completar o espaço deixado pela ausência do complemento com a leitura do texto, eu-lírico, sujeito (desinencial) do verbo, se joga, se entrega a um relacionamento, ao seu amor.

8º – “Precipitei” – O verbo “precipitar” no contexto pode apresentar dois sentidos: o sentido de “se jogar”, “lançar-se” como metáforas para se entregar ao amor e como “antecipar-se” sobre algo. Nos dois sentidos, o verbo costuma aparecer acompanhado de pronome: “precipitar-se”. Como verbo pronominal, solicita complemento preposicionado; sem pronome, complemento não preposicionado. O verbo no verso mescla os dois sentidos possíveis sem que solicite complemento, funcionando como um verbo de predicação completa. Há uma sugestão de complementos conforme a interpretação feita. Por englobar sentidos com uma transitividade incomum, pode-se afirmar que o verbo neste contexto mostra grande potencial expressivo, visto que muitas vezes é na aplicação de uma regência pouco usual que se encontra a expressividade, conforme Facó (1982, p. 21 apud MONTEIRO, 2009, p. 80-81).

10º – “Quero” – O verbo “querer” geralmente solicita um complemento não preposicionado que indica o objeto desejado; no contexto o eu-lírico é o sujeito simples do verbo “quero”, o verbo “ir” é sozinho o complemento do verbo, mostrando o que o eu-lírico deseja: simplesmente ir. Neste caso, não se considera “quero ir” como uma locução verbal visto que o verbo “querer” não é auxiliar; há, na verdade, uma ênfase no que esse eu-lírico quer uma vez que finalmente ele vai fazer sua própria vontade.

10º – “Ir” – O verbo “ir” costuma selecionar um complemento preposicionado que indique uma noção de lugar, de destino, já que o verbo exprime movimento para algum lugar. No contexto, porém, ele aparece sozinho (como complemento do verbo “querer”), funcionando sem solicitar complementos e tendo como sujeito desinencial “eu”. Este emprego é possível porque o verbo, no verso, dá pistas sobre possíveis complementos: “para longe do interlocutor”, “para outro relacionamento”, “a outro lugar”. A ausência do complemento é

expressiva justamente por possibilitar que o leitor complete o verbo com o complemento que achar adequado ao contexto, o que vai gerar inúmeras interpretações, como as citadas. Todas as expressões podem ser inferidas pelo leitor/ouvinte com base na sua leitura/escuta da canção. O eu-lírico mostra seu desejo de ir embora, se afastar.

11º – “Reconhecer” – O verbo “reconhecer” com o sentido de “conhecer novamente” costuma selecionar um complemento não preposicionado que indica o que foi reconhecido. No verso, o complemento do verbo é ‘me’, o qual indica o próprio eu-lírico, este deixa evidente que precisa ir embora para poder se conhecer novamente o que está diretamente relacionado ao fato de este eu-lírico ter-se doado totalmente, feito de tudo para se adaptar ao interlocutor e, portanto, se afastado de si mesmo. Ao dizer que quer ir embora para se reconhecer de volta, o eu-lírico mostra seu desejo de cuidar de si próprio um pouco, de voltar a ser quem era antes do relacionamento.

12º – “Reaprender” – O verbo “reaprender” costuma solicitar um complemento não preposicionado que indica o objeto a ser reaprendido. No contexto, é similar: ele solicita o complemento “me”, que se refere ao próprio eu-lírico. Ao declarar isso, evidencia seu esforço em manter sua relação com o interlocutor, mostra que tentou tanto ser o que agradava o outro que já não sabe mais quem é; portanto, precisa se reaprender, se conhecer novamente.

12º – “Apreender” – O verbo “aprender” é um verbo que solicita um complemento não preposicionado, é ainda mais forte que “aprender”; enquanto este indica “adquirir conhecimento sobre algo”, aquele indica “compreender”, “captar”, “abarcando com profundidade”. Por esse motivo, é usado ao lado de reaprender tendo como complemento o pronome “me”, que se refere ao eu-lírico para reforçar seu objetivo de realmente compreender quem ele mesmo é, de forma profunda, visto que no relacionamento em que parece se encontrar, está tão diferente do que é.

13º – “Quero – Novamente, encontra-se o verbo “querer”, o qual costuma solicitar um complemento não preposicionado que indica o objeto afetado; neste contexto, ele é complementado por uma oração reduzida de infinitivo: “não desmanchar com teu sorriso bobo”, que desenvolvida ficaria “quero que eu não desmanche com teu sorriso bobo”. A oração que complementa o verbo indica o desejo do eu-lírico (ele é o sujeito desinencial do verbo “querer”) de se manter firme diante do interlocutor, sem mostrar a ele o quanto é apaixonado.

13º – “Desmanchar” – O verbo “desmanchar” seleciona geralmente um complemento não preposicionado que indica o objeto sobre o qual recai a ação de “desfazer” do verbo. Neste contexto, porém, o verbo é empregado com sentido e predicação diferentes: funciona

como verbo de predicação completa e não significa “desfazer” concretamente, mas “derreter-se” metaforicamente, “mostrar-se” apaixonada (essa mulher que é o eu-lírico) diante do sorriso do interlocutor a quem ama. No verso, o sujeito mesmo experiencia tal processo e, portanto, o processo verbal não recai sobre nenhum complemento. Vemos aqui como a semântica do verbo está diretamente relacionada à sua predicação, consoante expôs Borba (1996, p. 47): a quantidade de argumentos solicitados pelo verbo relaciona-se estreitamente com a noção semântica por ele expressa.

14° – “Quero” – O verbo “querer” novamente solicita uma oração reduzida como seu complemento: “me refazer longe de você”, conforme é comum em sua predicação: o verbo solicita complemento sem preposição o qual pode ser uma oração. Neste caso, ela indica o desejo do eu-lírico (sujeito desinencial do verbo “querer”) de se afastar desse interlocutor e de se refazer, o que se pode interpretar metaforicamente como “voltar a ser o que era antes”, recuperar sua identidade, seus gostos, desgostos, jeito de ser e modo de agir. Novamente não se considera “quero refazer” como uma locução verbal, pelo mesmo motivo que não se considerou “quero ir”, porque o verbo “querer” mostra força significativa no contexto da letra da música, não funcionando como verbo auxiliar.

14° – “Refazer” – Como já explicitado, o verbo “refazer” indica o movimento de redescoberta do eu-lírico sobre quem ele é, como se buscasse recuperar suas forças. Neste contexto, o verbo vem acompanhado do pronome “me” que indica o próprio eu-lírico, funcionando como complemento do verbo. O eu-lírico deseja se refazer, estando longe de seu interlocutor.

15° – “Fiz” – O verbo “fazer” que, em geral, seleciona um complemento não preposicionado que indica o objeto efetuado, conforme explica Borba (1996, p. 59), neste contexto apresenta uma ideia de transformação, exigindo um complemento preposicionado que exprime o objeto afetado: “de mim” e um predicativo que exprime no que esse objeto se transformou: “descanso”. O eu-lírico mostra que se fez de descanso para o interlocutor, mostrando mais uma vez sua dedicação nesse relacionamento, pois ele diz que agiu assim para o interlocutor.

16° – “Decorei” – O verbo “decorar” no sentido de reter na memória como na música costuma solicitar um complemento não preposicionado que indica o objeto decorado. Neste verso, o eu-lírico (sujeito desinencial do verbo “decorar”) não simplesmente reteve o interlocutor na memória (já que o complemento do verbo é “te”), mas seus gostos, seu jeito, aquilo que lhe agrada e desagrada na tentativa de lhe fazer bem.

16º – “Precisei” – O verbo “precisar” no verso pode apresentar dois sentidos: “o de necessitar de algo” e “o de tornar algo preciso”; em ambos os casos, o complemento pode vir acompanhado ou não de preposição e é representado pelo pronome “te”. Se interpretado como algo de que se necessita, o verbo indica que o eu-lírico necessitou do interlocutor porque o amava; se interpretado como “tornar algo preciso”, significa que o eu-lírico analisou bem o interlocutor, o mediu, percebeu suas características, o conheceu. A transitividade e o contexto da letra dão margem para diversas interpretações, o que caracteriza tal emprego como estilístico.

17º – “Esqueci” – O verbo “esquecer” costuma pedir um complemento não preposicionado o qual indica o objeto esquecido, quando acompanhado por pronome, passa a exigir complemento com preposição. No verso, emprega-se o verbo “esquecer” sem pronome e acompanhado de complemento com preposição, uso bastante comum na fala dos brasileiros, segundo Luft (2010, p. 277), mais comum ainda quando o complemento do verbo é formado por verbo no infinitivo, o que ocorre na letra da música: “esqueci de me querer”, em que “de me querer” é complemento do verbo “esquecer” cujo sujeito desinencial é “eu”, referindo-se ao próprio eu-lírico. Ela (mulher que é o eu-lírico) afirma que decorou o interlocutor e o precisou (ou necessitou dele) tanto que acabou se esquecendo de querer a si mesma, muito comum em relacionamentos em que há desequilíbrio de dedicação entre as partes.

17º – “Querer” – O verbo “querer” no verso constitui uma oração “de me querer” que funciona como complemento do verbo “esquecer”. No verso, seleciona como de costume em sua regência um complemento não preposicionado indicado pelo pronome “me”, o qual se refere ao eu-lírico, que afirma ter esquecido de querer a si mesmo na ânsia de satisfazer o interlocutor, revelando não se ter dedicado a si mesmo.

18º – “Testemunhei” – O verbo “testemunhar” pode solicitar ou não complementos com ou sem preposição tendo o mesmo sentido de “declarar ter visto, ouvido ou conhecido”. No verso, seleciona o complemento “o fim do” que significa “o fim daquilo” modificado pela oração adjetiva “que era”, em que o eu-lírico (sujeito desinencial do verbo “testemunhei”) menciona ter presenciado o fim do seu relacionamento como era. Embora ele não explicita que fala do relacionamento, ao usar o pronome relativo “o” (um dêitico), aponta para algo do conhecimento do leitor/ouvinte que, com base na letra, percebe o que é.

18º – “Era” – O verbo “ser” no contexto é empregado como verbo de predicação completa, com o sentido de “existir”, constituindo uma oração adjetiva: “que era”. Refere-se ao relacionamento do eu-lírico com o interlocutor que existia, mas que chegou ao fim, testemunhado pelo próprio eu-lírico. É importante observar mais uma vez como a alteração

semântica implica a mudança na predicação: o fato de o verbo ter o sentido de “existir” faz com que não precise de delimitação por complementos, diferentemente de quando seu sentido está relacionado ao de um predicativo para caracterizar o sujeito e ele, portanto, apresenta papel conector.

25° – “Quis” - O verbo “querer” é usado mais uma vez tendo como complemento uma oração, no verso: “acreditar”. O verbo tem como sujeito “eu”, o qual se refere ao próprio eu-lírico, revelando como era no passado e como costumavam ser suas atitudes, comparando-as com o que ele é agora e com o que deseja no momento. Como tem força no contexto da música, em comparação com o verso anterior que expõe sobre o que eu-lírico realmente acreditava, não o consideramos verbo auxiliar de uma possível locução “quis acreditar”.

25° – “Acreditar” – O verbo “acreditar” costuma selecionar complementos preposicionados que indicam naquilo que se acredita, todavia é usado no contexto sem solicitar complementos, deixando que o leitor complemente seu sentido com inferências sobre o que sempre quis acreditar: no amor (de forma genérica), no relacionamento com o interlocutor, nas pessoas. Há uma ampla gama de complementos possíveis, o que torna o uso intransitivo do verbo mais expressivo graças a seu poder de sugestão, conforme declara Lapa (1970, p. 139).

26° – “Acreditei” – O verbo “acreditar” é empregado novamente com transitividade distinta: dessa vez tem como complemento a oração “que tudo volta” e, mais uma vez o eu-lírico (sujeito desinencial do verbo “acreditar”) revela como era, a forma como costumava pensar, ele acreditava que as coisas poderiam mudar, voltar a ser como antes. Mesmo acreditando nisso, não se perguntou como voltar quando provavelmente estava na relação tamanho seu envolvimento.

26° – “Volta” – O verbo “voltar” no verso é empregado com predicação completa, uma regência comum desse verbo quando significa “regressar”, “retornar”. No contexto, o eu-lírico diz que acreditava que tudo volta, o que significa dizer, provavelmente, que as coisas voltam talvez ao normal ou ao seu estado inicial; no caso, ele se refere possivelmente a uma volta ao estado anterior à paixão.

27° – “Perguntei” – O verbo “perguntar” costuma selecionar dois complementos: um que indica o que se pergunta e outro a quem se dirige. Neste verso, o complemento que indica a quem se dirige a pergunta é “me”: o eu-lírico, que não perguntou a si mesmo, e o conteúdo da pergunta é “como voltar” e “nem por quê”. O verbo “voltar” sofre uma elipse após “por quê”, mas se pode subentender. O eu-lírico, embora acreditasse nas mudanças da vida e no

retorno a certas fases dela, não questiona essa possibilidade, quando imerso no relacionamento; inclusive não pensou nos motivos que o levariam a voltar ou não.

27º – “Voltar” – Novamente, o verbo “voltar” se emprega sem que solicite complementos, sugerindo uma ideia de “retorno ao início”, “volta ao passado”, que deve ser inferida pelo leitor, pois não vem explícita. Neste caso, é mais importante a ideia de modo presente no complemento que ele constitui: “como voltar” do que um complemento que indique para onde se volta. O fato de empregar verbos sem complemento deixa lacunas no texto para serem preenchidas pelo leitor/ouvinte gerando maior curiosidade pelos implícitos do texto e maior envolvimento, o que ocorre com outros verbos na letra, como o verbo “ir”, por exemplo, presente no refrão. Se considerarmos que o verbo está implícito após “por quê”, teremos análise similar, pois também não há complementos que o acompanhem, pois a ideia de causa é mais relevante que o dado de para onde se volta.

A letra da canção revela um eu-lírico que se doou a um relacionamento que aparentemente não deu certo. Sugere querer voltar à sua vida normal e se dedicar a si mesmo, porque se empenhou demais numa relação se esquecendo de se cuidar.

Partilhar- Rubel

- 1º *Se for preciso, eu pego um barco, eu remo*
- 2º *Por seis meses, como peixe pra te ver*
- 3º *Tão pra inventar um mar grande o bastante*
- 4º *Que me assuste e que eu desista de você*

- 5º *Se for preciso, eu crio alguma máquina*
- 6º *Mais rápida que a dúvida, mais súbita que a lágrima*
- 7º *Viajo a toda força, e num instante de saudade e dor*
- 8º *Eu chego pra dizer que eu vim te ver*

- 9º *Eu quero partilhar*
- 10º *Eu quero partilhar*
- 11º *A vida boa com você*
- 12º *Eu quero partilhar*
- 13º *Eu quero partilhar*
- 14º *A vida boa com você*

- 15º *Que amor tão grande tem que ser vivido a todo instante*
- 16º *E a cada hora que eu tô longe, é um desperdício*
- 17º *Eu só tenho 80 anos pela frente*
- 18º *Por favor, me dá uma chance de viver*

- 19º *Que amor tão grande tem que ser vivido a todo instante*
- 20º *E a cada hora que eu tô longe, é um desperdício*
- 21º *Eu só tenho 80 anos pela frente*

- 22° *Por favor, me dá uma chance de viver*
- 23° *Eu quero partilhar*
24° *Eu quero partilhar*
25° *A vida boa com você*
26° *Eu quero partilhar*
27° *Eu quero partilhar*
28° *A vida boa com você*
- 29° *Se for preciso, eu pego um barco, eu remo*
30° *Por seis meses, como peixe pra te ver*
31° *Tão pra inventar um mar grande o bastante*
32° *Que me assuste, e que eu desista de você*
- 33° *Se for preciso, eu crio alguma máquina*
34° *Mais rápida que a dúvida, mais súbita que a lágrima*
35° *Viajo a toda força, e num instante de saudade e dor*
36° *Eu chego pra dizer que eu vim te ver*
- 37° *Eu quero partilhar*
38° *Eu quero partilhar*
39° *A vida boa com você*
40° *Eu quero partilhar*
41° *Eu quero partilhar*
42° *A vida boa com você*
- 43° *Eu quero partilhar*
44° *Eu quero partilhar*
45° *A vida boa com você*
46° *Eu quero partilhar*
47° *Eu quero partilhar*
48° *A vida boa com você*
- 49° *Não tem, pra trás, nada*
50° *Tudo que ficou tá aqui*
- 51° *Se for preciso, eu giro a Terra inteira*
52° *Até que o tempo se esqueça de ir pra frente e volte atrás*
53° *Milhões de anos, quando todos continentes se encontravam*
54° *Pra que eu possa caminhar até você*
- 55° *Eu sei, mulher, não se vive só de peixe, nem se volta no passado*
56° *As minhas palavras valem pouco e as juras não te dizem nada*
57° *Mas se existe alguém que pode resgatar sua fé no mundo, existe nós*
- 58° *Também perdi o meu rumo, até meu canto ficou mudo*
59° *E eu desconfio que esse mundo já não seja tudo aquilo*
60° *Mas não importa, a gente inventa a nossa vida*
61° *E a vida é boa, mas é muito melhor com você*

- 62° *Eu quero partilhar*
 63° *Eu quero partilhar*
 64° *A vida boa com você*
 65° *Eu quero partilhar*
 66° *Eu quero partilhar*
 67° *A vida boa com você (repete)*

1° – “For” – O verbo “ser” é usado para conectar um sujeito implícito ao predicativo “preciso” (verbo em forma nominal que se comporta como adjetivo). Seu papel é de conexão, considerado, pois, um verbo de ligação na maioria das gramáticas e manuais analisados. O sujeito desinencial é provavelmente um pronome demonstrativo em função de catáfora, que adianta o que será dito nas próximas orações. A oração em que se encontra o verbo é uma condicional relacionada à principal “eu pego um barco”.

1° – “Pego” – O verbo “pegar” no verso tem o sentido de “tomar” e solicita um complemento não preposicionado que indique o objeto afetado: “um barco”. Esse é o meio de transporte selecionado pelo eu-lírico (sujeito do verbo) para declarar a seu interlocutor que vai ao seu encontro independentemente da circunstância. É provável pelo seu discurso que estejam separados, tendo o oceano em seu caminho, visto que o eu-lírico menciona “barco”.

1° – “Remo” – O verbo “remar” apresenta predicação usual, comportando-se sem solicitar complementos. No contexto, tem um valor especial, pois por ser uma atividade manual, em que alguém precisa mover os remos para mover o barco, revela o esforço do eu-lírico (sujeito do verbo) para encontrar o interlocutor, pessoa amada, provavelmente, reforçado pela expressão adverbial de tempo: “por seis meses” que indica o tempo em que este eu-lírico se dispõe a viajar remando para encontrar a pessoa amada.

2° – “Ver” – O verbo “ver” é empregado de forma usual, solicitando, pois, um complemento não preposicionado que indique o objeto visto. No caso da letra, o complemento do verbo é “te” e indica o interlocutor do eu-lírico. É para ele que o eu-lírico diz que pegaria um barco e remaria como peixe para ver. A oração da qual faz parte esse verbo é uma oração final, que indica a finalidade das orações anteriores.

3° – “Tão ‘pra’ inventar” – A locução “estão para inventar” escrita informalmente como “tão pra inventar” expressa uma ideia de futuro incerto, algo que pode acontecer, mas até agora não aconteceu. O eu-lírico mostra com seu discurso que não existe obstáculo grande o suficiente que o afaste do interlocutor. O sujeito do verbo é indeterminado, já que o verbo se encontra na 3ª pessoa do plural e não há sujeito explícito. O verbo principal “inventar” exige, em geral, complemento que indique o objeto efetuado, conforme declara Borba quando discorre sobre os *verbos de ação-processo* (1996, p. 59); no contexto o objeto é “um mar

grande o bastante”, que exprime uma noção de obstáculo. A ideia da oração reforçada pelo sujeito indeterminado indica que podem quaisquer pessoas inventarem esse obstáculo, que não existe ainda.

4º – “Assuste” – O verbo “assustar” é aplicado no verso em sua sintaxe tradicional: solicitando um complemento não preposicionado, indicado pelo pronome “me”, referente ao eu-lírico, que fala que não há obstáculo capaz de assustá-lo para o afastar da pessoa amada, seu interlocutor, visto que o sujeito do verbo é “um mar grande o bastante”.

4º – “Desista” – O verbo “desistir”, na maioria das vezes, solicita um complemento acompanhado pela preposição “de”, o qual indica do que se desiste; no verso, seu complemento é “de você”, indicando que o eu-lírico (sujeito do verbo) não desistirá desse interlocutor, uma vez que não existe “um mar grande o bastante” (metáfora para obstáculo) capaz disso.

5º – “Crio” – O verbo “criar” apresenta transitividade tradicional exigindo um complemento não preposicionado, que indica um objeto efetuado, no verso: “alguma máquina”, objeto a ser criado pelo eu-lírico (sujeito do verbo) para chegar mais rápido até esse interlocutor. Aquele afirma que, se necessário, criará alguma máquina para viajar rapidamente ao encontro de seu interlocutor. Caracteriza a máquina dizendo que será mais rápida que a dúvida e mais súbita que a lágrima como forma de realçar sua velocidade e, conseqüentemente, a vontade de encontrar seu amor.

7º – “Viajo” – O verbo “viajar” está empregado em transitividade usual: sem solicitar complementos. Tendo como sujeito o eu-lírico (sujeito “eu” desinencial), o verbo indica a ação realizada por esse eu-lírico, reforçada pela expressão adverbial de modo “a toda força”. Não é necessário dizer para onde o eu-lírico viaja, pois já se sabe pela leitura do texto que é ao encontro da pessoa amada.

8º – “Chego” – O verbo “chegar” é um verbo de movimento que ora se classifica como intransitivo, ora costuma selecionar um complemento regido pela preposição “a”, pode, todavia, ser empregado sem a presença de complementos, o que ocorre no verso. O eu-lírico, sujeito do verbo (“eu”), afirma que chega simplesmente, não diz onde. A ideia de lugar pode ser subentendida pelo leitor/ouvinte, que vai inferir com base nas pistas dadas pelo contexto que o eu-lírico chega onde o interlocutor está. Mais uma vez a ausência de complementos vai reforçar a ação verbal desempenhada pelo sujeito, como nos diz Lapa (1970, p. 139).

8º – “Dizer” – O verbo “dizer” costuma selecionar dois complementos: um referente ao que se diz e outro referente a quem se diz. No contexto, ele tem como complemento uma oração subordinada que indica o que é dito pelo eu-lírico: “que eu vim te ver”. Não há o

complemento referente a quem se diz; no entanto, é possível subentendê-lo pelo próprio conteúdo da oração que se dirige ao interlocutor, deixando claro que é com ele que o eu-lírico fala. O verbo “dizer” constitui uma oração final, pois mostra a finalidade do eu-lírico ao chegar perto da pessoa amada, seu interlocutor.

8º – “Vim te ver” – A locução “vir te ver” tem como verbo auxiliar “vir”, que indica o tempo passado (pretérito perfeito) e como verbo principal “ver” cuja transitividade é usual na letra, solicitando, pois, um complemento não preposicionado, indicado pelo pronome “te”, o qual se refere ao interlocutor. O eu-lírico, sujeito do verbo (da locução) afirma que vai ao encontro do interlocutor para dizer que foi para vê-lo, mostrando seu carinho e dedicação.

9º – “Quero partilhar” – A locução “quero partilhar” é a principal forma verbal da letra que revela o desejo do eu-lírico em viver junto de seu interlocutor, pois aquele afirma que deseja partilhar a vida com este. O verbo auxiliar modal “querer” denota uma vontade ou desejo e o verbo principal “partilhar”, em geral, solicita dois complementos: um que indica o objeto partilhado e outro que indica com quem se partilha. Na letra, o primeiro complemento é “a vida boa” e o segundo complemento é “com você”. Assim, o eu-lírico revela sua vontade de viver juntamente com o interlocutor. É importante observar como ele caracteriza a vida: boa, porque provavelmente pode compartilhá-la com a pessoa amada.

15º – “Tem que (de) ser vivido” – A locução verbal formada pelo auxiliar modal “ter” e a preposição “de” (substituída por “que”, na modalidade informal) expressa necessidade e tem dois verbos em forma nominal “ser” e o principal “vivido”. O verbo “viver”, em geral, não solicita complementos e, neste contexto, também se comporta assim, tendo como sujeito “amor tão grande”. O “amor tão grande” é um sujeito passivo que, no contexto, precisa ser experienciado pelo eu-lírico e seu interlocutor. A locução revela o modo de o eu-lírico pensar quando declara isto: a necessidade de um amor tão grande ser vivido a todo instante.

16º – “Tô” (Estou) – O verbo “estar” no verso solicita um complemento de valor locativo, visto que significa “encontrar-se em algum lugar”, seu complemento seria “longe”; todavia, é considerado por gramáticas e manuais analisados como intransitivo, cujo acompanhante “longe” seria adjunto adverbial, portanto, termo não argumental. Na letra, o eu-lírico (sujeito do verbo) afirma que a cada hora em que se encontra distante da pessoa amada, considera-a um desperdício, revelando assim a importância dessa pessoa (interlocutor) para o eu-lírico.

16º – “É” – O verbo “ser” cumpre no verso sua função sintática tradicional: ligar o sujeito a um predicativo, o sujeito está implícito cabendo ao leitor/ouvinte descobri-lo, provavelmente, é “a vida” ou o “o tempo” do eu-lírico, que se liga ao predicativo “um

desperdício”, acompanhado pela expressão adverbial “a cada hora” (modificada pela oração adjetiva “que eu tô longe”). Assim, o eu-lírico deixa evidente o seu descontentamento em ficar longe da pessoa amada (o interlocutor) e sua vontade em estar perto dela.

17º – “Tenho” – O verbo “ter” neste verso se emprega com o sentido de “dispor”, “poder usufruir” e apresenta sintaxe tradicional na qual solicita um complemento sem preposição: “80 anos”. A oração em que o verbo se encontra é uma brincadeira do eu-lírico (sujeito do verbo “eu”) que afirma dispor somente de “80 anos pela frente” (complemento do verbo) para viver e implora ao interlocutor que lhe dê uma chance de viver, associado à sua relação com o interlocutor: para o eu-lírico, viver é estar ao seu lado.

18º – “Dá” – O verbo “dar” geralmente solicita dois complementos, um que indica o objeto dado e outro que indica a quem ele é dado. No verso, o verbo tem como sujeito desinencial “você”, referindo-se ao interlocutor, e tem como primeiro complemento “uma chance de viver” e, como segundo, “me”, referindo-se ao eu-lírico. Ele está fazendo um pedido ao interlocutor, reforçado pela expressão “por favor”: pede que ele lhe dê uma chance de viver, como já explicado.

18º – “Viver” – O verbo “viver” é empregado como nome na expressão “chance de viver”. Aqui, significa “chance de vida”. Mesmo funcionando como nome, conserva as propriedades verbais, apresenta comportamento sintático que não solicita complementos. Os verbos analisados se repetem nas próximas estrofes.

49º – “Tem” – O verbo “ter” no contexto apresenta sentido de “existir” e funciona como verbo impessoal: sem sujeito, mas continua solicitando complemento não preposicionado, no verso: “nada”. O eu-lírico afirma que não existe nada para trás como se dissesse que não importa mais o passado, mas o presente com tudo que ele sente, que parece ser o que restou. Cabe ressaltar que tal emprego é comum na fala brasileira, no emprego coloquial da língua.

50º – “Ficou” – O verbo “ficar” é empregado com sentido de “permanecer” e funciona sem solicitar complementos. Tem como sujeito “tudo”, retomado na forma do pronome “que”. O eu-lírico parece se referir a seus sentimentos, declarando que aquilo que permaneceu está ali, revelado por ele. O verbo se encontra em uma oração adjetiva colocada entre o sujeito “tudo” e seu predicado “tá aqui”.

50º – “Tá” – O verbo “estar”, em sua forma coloquial “tá”, tem como sentido “encontrar-se”, “localizar-se” e, por isso, solicita um complemento de valor locativo. Tal verbo suscita a discordância de autores em sua classificação nesse contexto: considerado por alguns intransitivo acompanhado por adjuntos adverbiais e por outros como transitivo relativo

ou circunstancial acompanhados, pois, por complementos relativos ou circunstanciais. No verso, sujeito “tudo” e complemento, “aqui”. Embora pareça expressar uma ideia concreta, declara que algo está disponível naquele momento, ali colocado à mostra para o interlocutor, o que se imaginam os sentimentos do eu-lírico.

51° – “Giro” – O verbo “girar” funciona neste contexto solicitando complementos, enfatizando o papel de agente do eu-lírico, sujeito do verbo, que se propõe a girar o planeta se preciso para ficar com o interlocutor. O complemento do verbo é “a Terra inteira” e enfatiza que o eu-lírico se dispõe a fazer até o impossível para estar ao lado de quem ama, já que girar o planeta não é algo que alguém possa fazer, mas um fenômeno geográfico que ocorre independentemente da nossa vontade.

52° – “Esqueça-se” – O verbo “esquecer” costuma, quando acompanhado por pronome, solicitar complemento preposicionado (acompanhado da preposição “de”). Neste contexto, seleciona como complemento a oração “de ir pra frente”. O sujeito do verbo é “o tempo”. O eu-lírico está declarando que, se necessário, gira a Terra para que o tempo se esqueça de ir para frente e volte para trás. Tem como intenção falar do tempo em que os continentes eram juntos, sem o oceano para separá-los: formação chamada de Pangeia.

52° – “Ir” – O verbo “ir” constitui oração reduzida que funciona como complemento para o verbo “esquecer”. O verbo solicita um complemento que indique localização, introduzido pela preposição “para” em sua forma coloquial “pra”: “pra frente”. Refere-se aonde a Terra esqueceria de ir movimentando-se para trás após giro do eu-lírico.

52° – “Volte” – O verbo “voltar” é empregado sem solicitar complementos com a ideia de “retornar a um ponto inicial”. Em geral, um verbo que solicita complementos acompanhado pela preposição “a” ou “para” ou um verbo sem complementos. No caso, não há termo ou termos que possam ocupar tal posição, por isso, considera-se “atrás” como adjunto adverbial e o verbo como intransitivo. O verbo tem como sujeito desinencial “o tempo”, reforçado pelas expressões adverbiais “atrás”, e “milhões de anos”, o quanto o eu-lírico quer que a Terra volte.

53° – “Encontravam” – O verbo “encontrar” usualmente seleciona complemento que pode vir acompanhado da preposição “com” ou não. Além disso, pode selecionar complemento que indique localização. No verso, o verbo tem como sujeito “todos continentes” e como complemento “se” que indica reciprocidade: quando os continentes encontravam uns com os outros. O eu-lírico refere-se à época da Pangeia, explicada anteriormente.

54° – “Possa caminhar” – A locução verbal apresenta como verbo auxiliar modal o verbo “poder” que indica uma ideia de possibilidade, permissão, segundo Neves (2011, p. 61) *possibilidade deôntica*. Enquanto o verbo “caminhar” é verbo principal e não solicita complementos, com função sintática usual. O verbo (a locução) se encontra numa oração de valor adverbial que expressa a finalidade de o eu-lírico girar a Terra e reconectar os continentes: sua atitude é movida pela intenção de encontrar a pessoa amada (seu interlocutor), evidenciada pela expressão circunstancial “até você”.

55° – “Sei” – O verbo “saber” é empregado em sua predicação tradicional em que seleciona um complemento que indica o que se sabe, o qual pode aparecer em forma de oração. O complemento no contexto da letra são orações que, conectadas entre si, aparecem sem conjunção que as ligue ao verbo “saber”: “não se vive só de peixe/nem se volta no passado”. O eu-lírico (sujeito do verbo “saber”) declara a seu interlocutor feminino por meio do vocativo “mulher” que ele sabe que não é possível voltar ao passado e que não se vive apenas de peixe, referindo-se à comparação no início da letra sobre agir como peixe, mostrando consciência de suas promessas exageradas feitas por amor.

55° – “Vive” – O verbo “viver” costuma não selecionar complementos; no contexto, porém, ele sofre uma *transitivização* que torna a ação mais colorida e forte, conforme declara Lapa (1970, p. 140), motivada pelo sentido diferente: não significando “ter ou estar com vida”, mas “se sustentar”, “se alimentar”; portanto, o verbo vai solicitar complemento preposicionado que indique com o que se sustenta, no verso: “de peixe”. O eu-lírico afirma à sua interlocutora, uma mulher, que não há como se sustentar apenas com peixe; no entanto, mesmo sabendo-se insuficiente, ele pede que mantenha a fé no relacionamento dos dois.

55° – “Volta” – O verbo “voltar”, em geral, solicita um complemento que indique de ou para onde se volta. Esse complemento no verso é “no passado” que indica um uso coloquial da língua uma vez que a preposição em acordo com a norma padrão seria “a”: “não se volta ao passado”. Essa afirmação do eu-lírico declara que ele sabe que seu desejo de voltar ao passado para juntar os continentes não é possível, mas como mencionado antes, pede nos próximos versos que ela (sua interlocutora) acredite no seu amor assim mesmo.

56° – “Valem” – O verbo “valer” no verso apresenta sentido de “ter valor”, “ser importante” e por isso funciona sem solicitar complementos. É importante novamente percebermos como a semântica se relaciona à predicação, como afirma Borba (1996, p. 14): em outro contexto com outro sentido, o verbo poderia selecionar complementos. O eu-lírico diz que suas palavras (sujeito do verbo: “as minhas palavras”) não têm muito valor, ele

provavelmente afirma isso pela ideia comum de que o amor não se prova com palavras, mas com atitudes.

56° – “Dizem” – O verbo “dizer” no verso solicita usualmente dois complementos: um que indica o que é dito e outro a quem é dito; no verso, o primeiro complemento é “nada” e o segundo é “te”, dirigindo-se à sua interlocutora e dizendo que as juras (sujeito do verbo) não têm sentido para ela, não são capazes de fazê-la acreditar em seu amor.

57° – “Existe” – O verbo “existir” na letra exprime seu sentido tradicional de “ser”, de “ter existência real” e, assim, não solicita complementos, com o sujeito “alguém”. O verbo encontra-se em uma oração condicional, em que o eu-lírico afirma que se alguém (provavelmente ele) puder resgatar a fé de sua interlocutora no mundo, a relação deles existirá. Ele faz uma espécie de apelo para que ela acredite nele.

57° – “Pode resgatar” – A locução tem como verbo auxiliar modal “poder” que significa possibilidade, permissão e o verbo principal que costuma selecionar um complemento não preposicionado. No verso, comporta-se de forma tradicional, tendo como complemento “sua fé no mundo”, seu sujeito indicado pelo pronome “que” é “alguém”. Neste trecho, o eu-lírico faz o apelo para resgatar a fé dessa mulher no seu amor.

57° – “Existe” – O verbo “existir”, no verso, refere-se ao relacionamento do eu-lírico com a mulher amada, embora tenha como sujeito “nós” e devesse obedecer à concordância, indo para o plural, há uma silepse (de número), pois o verbo concorda com a ideia veiculada: do relacionamento dos dois. O verbo significa “haver”, “ter existência real” e não cita complementos.

58° – “Perdi” – O verbo “perder” costuma solicitar um complemento não preposicionado, que indica o objeto afetado. No verso, o verbo tem como complemento “o meu rumo”, tendo como sujeito desinencial “eu” que se refere ao eu-lírico. Ele faz um tipo de desabafo, declarando à sua interlocutora que se sente perdido.

58° – “Ficou” – O verbo “ficar” funciona como um conector do sujeito “meu canto” ao seu predicativo “mudo”, expressando a ideia de mudança de estado. O eu-lírico revela que se sente perdido e que se calou, pois seu canto emudeceu, uma metáfora para tristeza e para solidão provocadas provavelmente pela distância da amada.

59° – “Desconfio” – O verbo “desconfiar” costuma selecionar um complemento em forma de oração ou um complemento preposicionado que indique de que ou de quem desconfia. No verso, o verbo tem como complemento a oração “que esse mundo já não seja tudo aquilo”, mostrando a descrença do eu-lírico (sujeito do verbo) em relação ao mundo.

59º – “Seja” – O verbo “ser” contribui com a caracterização do mundo pelo eu-lírico, já que liga o sujeito “esse mundo” ao predicativo “tudo aquilo”, revelando sua decepção com o mundo atual, mantém sua predicação mais tradicional como conector.

60º – “Importa” – O verbo “importar” se emprega sem solicitar complementos, no contexto, com o sentido de “ter importância”; no entanto, apresenta uma predicação bastante diversa conforme o contexto: podendo solicitar um complemento não preposicionado, um preposicionado ou mais de um complemento, segundo Luft (2010, p. 327). Tais possibilidades reforçam a importância da semântica e do contexto na análise sintática referente à predicação verbal. O eu-lírico declara que sua decepção com o mundo não importa, o sujeito do verbo está oculto: a insatisfação do eu-lírico com o mundo atual, que poderia ser retomada pelo pronome “isso”.

60º – “Inventa” – Ao dizer que sua decepção com o mundo não importa, o eu-lírico sugere à sua interlocutora de juntos inventarem a vida, como se fossem capazes de refazer o mundo, criando um novo para os dois. O verbo “inventar” está empregado numa sintaxe tradicional, solicitando, pois, um complemento não preposicionado que indica o objeto efetuado: “a nossa vida”, com o sujeito “a gente”.

61º – “É” – Apesar de dizer sobre sua decepção com o mundo, o eu-lírico afirma que “a vida é boa”, utilizando o verbo “ser” para ligar o sujeito “a vida” ao predicativo “boa”, caracterizando-a dessa forma. Em seguida, conecta a essa uma nova oração introduzida pelo conectivo “mas”, que traz uma ideia de maior relevo dentro do contexto da letra, quando se usa o verbo “ser” novamente com o mesmo intuito de caracterizar a vida, declarando que ela é muito melhor quando o eu-lírico pode viver com a interlocutora. Assim, ele lhe dá importância, mostrando que, apesar dos problemas do mundo atual, a vida é boa, principalmente, porque pode dividi-la com a pessoa amada, com quem pode reinventar o mundo.

A canção é, consoante todas as análises, uma declaração de amor.

Trem-bala, de Ana Vilela

- 1º *Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si*
- 2º *É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti*
- 3º *É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz*
- 4º *É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós*

- 5º *É saber se sentir infinito*
- 6º *Num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar*

- 7° *Então fazer valer a pena*
 8° *Cada verso daquele poema sobre acreditar*
- 9° *Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu*
 10° *É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu*
 11° *É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações*
 12° *E assim ter amigos contigo em todas as situações*
- 13° *A gente não pode ter tudo*
 14° *Qual seria a graça do mundo se fosse assim?*
 15° *Por isso, eu prefiro sorrisos*
 16° *E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim*
- 17° *Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar*
 18° *E sim sobre cada momento, sorriso a se compartilhar*
 19° *Também não é sobre correr contra o tempo pra ter sempre mais*
 20° *Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás*
- 21° *Segura teu filho no colo*
 22° *Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui*
 23° *Que a vida é trem-bala, parceiro*
 24° *E a gente é só passageiro prestes a partir*
- 25° *Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá*
 26° *Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá*
- 27° *Segura teu filho no colo*
 28° *Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui*
 29° *Que a vida é trem-bala parceiro*
 30° *E a gente é só passageiro prestes a partir*

1° – “É” – A letra da música “Trem-bala” apresenta uma sequência de versos iniciados pelo verbo “ser”. No primeiro verso, o verbo “ser” é acompanhado do adverbial “não”. Nos três seguintes versos da estrofe, aparece em declarações afirmativas. O verbo vem à frente da oração, com sujeito indeterminado juntamente com a preposição “sobre”, geralmente usada para marcar o assunto em expressões adverbiais. Junto ao verbo “ser”, é enfática, visto que ele no contexto já expressa referência a algo. O verbo tem sujeito indeterminado podendo ser “o importante”, “o necessário” ou ainda “o segredo da vida” e liga esse sujeito, que pode ser subentendido, ao predicativo em forma de oração: “sobre ter todas as pessoas do mundo pra si”, indicando o que o eu-lírico pensa sobre a vida, que não é necessário ter todas as pessoas do mundo, mas saber que alguém se preocupa com você.

1º – “Ter” – O verbo “ter” solicita um complemento não preposicionado que indique o objeto afetado; na letra, o complemento é “todas as pessoas do mundo pra si”. Não há sujeito explícito, é indeterminado, por estar em uma forma nominal. Para o eu-lírico, ter todas as pessoas do mundo para si não é importante.

2º – “É” – O eu-lírico usa novamente o verbo “ser” para estabelecer uma conexão entre o sujeito indeterminado o qual pode ser “o importante” ou “o essencial” e a oração que ele introduz cujo valor é de predicativo: “sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti”.

2º – “Saber” – O verbo “saber” costuma pedir um complemento não preposicionado, que pode vir em forma de oração. No verso, seu complemento é “que em algum lugar alguém zela por ti”, mostrando a importância de se saber disso e, portanto, se sentir querido e protegido.

2º – “Zela” – O verbo “zelar” constitui a oração que funciona como complemento do verbo “saber”, exprime “ter cuidado por”, “tomar conta de”, solicitando um complemento acompanhado por preposição que indique o objeto afetado: “por ti”. Assim, o eu-lírico se dirige a um interlocutor genérico que corresponde a qualquer ser humano, consoante já mencionado sobre a importância de se ter alguém que se preocupa com você.

3º – “Cantar” – O verbo “cantar” constitui sozinho uma oração, pois não solicita complementos, funcionando intransitivamente. Isso ocorre, pois se fala sobre cantar de forma genérica, enfatizando a ação sem precisar dizer o que se canta. Esse é um daqueles exemplos do que relata Lapa (1970 p. 1398) sobre o fato de um verbo comportar-se sem complementos porque se pretende realçar a ação, sendo desnecessário mencionar o objeto sobre o qual ela recairia.

3º – “Poder escutar” – A locução “poder escutar” tem como verbo auxiliar “poder” que indica neste contexto possibilidade, permissão, *possibilidade deôntica*, segundo Neves (2011, p. 61) e verbo principal “escutar” que no verso seleciona o complemento “mais do que a própria voz”. Esta afirmação pode ser interpretada de várias formas, como “escutar além do que é dito quando se canta” ou ainda sobre a importância de escutar o que as outras pessoas têm a dizer, descentralizando-se. Ambas as interpretações figuram como conselhos do eu-lírico sobre como viver da melhor forma.

4º – “Dançar” – O verbo “dançar” no verso assume sua predicação mais comum: não solicita complementos, mas tem ampla possibilidade semântica, por vir acompanhado da expressão adverbial de lugar “na chuva de vida” que possibilita que o verbo “dançar” não signifique apenas “mexer o corpo de forma ritmada”, mas aproveitar a vida, usufruí-la.

4º – “Cai” – O verbo “cair” pode solicitar complementos ou não conforme o contexto. No verso, tem como sujeito “a chuva de vida” e não solicita complementos, acompanhado por expressão adverbial locativa: “sobre nós”, que indica onde a chuva cai. Ao dizer isso, o eu-lírico cria uma imagem da água da chuva caindo sobre as pessoas, mas também pode expressar o próprio privilégio de se estar vivo. Neste trecho da letra, o eu-lírico usa o pronome “nós”, incluindo-se na declaração do verso.

5º – “Saber” – O verbo “saber” é empregado novamente selecionando como complemento uma oração: “se sentir infinito”. Ele forma junto com seu complemento oracional o predicativo do verbo “ser” cujo sujeito está indeterminado (“o importante”, talvez). No trecho, o eu-lírico aborda a importância de se ter um sentimento de infinitude, o que inclui a contemplação do universo caracterizado como vasto e bonito.

5º – “Sentir” – O verbo “sentir” costuma solicitar um complemento que indica o que se sente. No contexto, significa imaginar ou considerar e, por isso, solicita um complemento que indique o objeto afetado e um predicativo que caracterize esse complemento. No verso, o complemento é “se” e o predicativo é “infinito”, revelando como é importante ter tal sentimento de eternidade diante da grandiosidade e da beleza do universo.

6º – “É” – O verbo “ser” novamente conecta um sujeito indeterminado que, como visto pode significar “o importante” ou “o fundamental” a um predicativo formado pela oração “saber sonhar”.

6º – “Saber” – O verbo “saber” novamente solicita uma oração como complemento: “sonhar”, que revela mais uma atitude que se precisa saber, segundo o eu-lírico.

6º – “Sonhar” – O verbo “sonhar” constitui sozinho uma oração que funciona como complemento do verbo “saber” e, como usualmente ocorre, não solicita complementos, o que se justifica pelo caráter generalista da letra que fala do processo de sonhar como um todo, enfatizando-o, não importando quem sonha nem quais tipos de sonhos, o que está em questão é a capacidade de sonhar, este verbo se enquadra no que Bechara (2009, p. 415) chama de *arquilexema*: quando o verbo (seu sentido) inclui todos os termos que poderiam aparecer à sua direita, por isso, não vindo acompanhado de complementos.

7º – “Fazer” – O verbo “fazer” é um verbo causativo que seleciona como complemento, neste contexto, uma expressão, um verbo-suporte “valer a pena”. Ele indica uma tomada de atitude necessária conforme a letra, quase como um convite para se colocar os versos de um poema sobre acreditar em prática, se insere em uma oração iniciada por “então”, termo (adjunto conjuntivo) de valor conclusivo, que faz com que a oração funcione como uma

conclusão dos conselhos dados anteriormente: tomando as atitudes recomendadas, é possível fazer valer a pena os versos do texto relatado, um poema sobre acreditar.

7º – “Valer” – O verbo “valer” aparece na expressão cristalizada “valer a pena”, funcionando como um verbo-suporte, cujo complemento é “a pena”. Significa “compensar o trabalho”, “merecer algum esforço” que no contexto da letra relaciona-se a um poema, como se o eu-lírico dissesse para colocá-lo em prática, fazer com que sua escrita não tenha sido em vão, mas que consiga alcançar as pessoas.

8º – “Acreditar” – O verbo “acreditar”, em geral, solicita um complemento introduzido pela preposição “em” que indica no que se acredita. Na letra, porém, é usado de forma genérica, portanto, não solicita complementos. O objetivo enunciativo é focar na ação de acreditar, conforme se viu em Lapa (1970, p. 139), tema do verso de um poema, não importando quem acredita nem em quê, mas sobre o acreditar como postura, atitude a se ter na vida.

9º – “Chegar” – O verbo “chegar” por ser um verbo de movimento, costuma solicitar complemento de valor locativo introduzido pela preposição “a”; na letra seleciona como complemento “no topo do mundo”, usando a preposição “em”, no lugar de “a”, marca da modalidade coloquial brasileira. Juntos, verbo e complemento, exprimem a ideia metafórica de atingir posições de sucesso e de prestígio na vida, o que o eu-lírico não julga importante.

9º – “Saber” – O verbo “saber” é empregado novamente apresentando como complemento a oração “que venceu”, em que o eu-lírico afirma não ser importante necessariamente o sucesso nem saber que venceu, palavra talvez tomada no sentido de obter sucesso financeiro e profissional.

9º – “Venceu” – O verbo “vencer” pode solicitar complemento que indique o objeto afetado; na letra, porém é empregado sem complementos pelo mesmo motivo que os verbos “sonhar” e “acreditar”, por ser aplicado genericamente, não importando de forma específica o que foi vencido, mas a ação de vencer os obstáculos, ou a descrença, ou a vida. É importante observar como o emprego de tais verbos corrobora o declarado por Lapa (1970, p. 139) sobre a tendência atual de se subentender objetos devido ao ritmo acelerado desta época em que se dá maior relevo à ação. O sujeito do verbo está oculto porque se refere a um interlocutor genérico, quem lê/ouve a música.

10º – “Escalar” – O verbo “escalar” costuma selecionar um complemento que indica o objeto escalado. No texto, contudo, o verbo é empregado sem complementos já que seu complemento pode ser recuperado no mesmo verso um pouco à frente: “o caminho”. Segundo o eu-lírico, essa escalada e o fortalecimento que proporciona é o que realmente importa.

10º – “Sentir” – O verbo “sentir”, como se viu, costuma selecionar um complemento desprovido de preposição, talvez em forma de oração. Na letra, apresenta como complemento a oração “que o caminho te fortaleceu”, em que o eu-lírico deixa evidente que essa percepção é o importante na vida, já que lemos a palavra “caminho” como metáfora para a vida.

10º – “Fortaleceu” – O verbo “fortalecer” costuma solicitar um complemento não preposicionado que indica o objeto fortalecido. No verso, seu complemento é “te” que indica esse interlocutor genérico. O verbo tem como sujeito “o caminho” sobre o qual o eu-lírico afirma ser importante escalar e perceber como ele fortalece.

11º – “Ser” – O verbo “ser” no verso liga um sujeito indeterminado (possivelmente o interlocutor genérico) ao predicativo “abrigo”. O contínuo uso de sujeitos indeterminados mostra que o eu-lírico faz recomendações que servem para qualquer pessoa e não para um sujeito específico. O eu-lírico declara a importância de acolhermos as pessoas, sermos abrigo, proteção para quem precisa.

11º – “Ter” – De igual forma ao verbo anterior, o eu-lírico aborda a importância de encontrarmos acolhimento e proteção com as outras pessoas, ser amado, o que se revela por meio da metáfora “ter morada em outros corações”, em que o verbo “ter” apresenta como complemento “morada em outros corações”, indicando o que realmente é importante possuir.

12º – “Ter” – O verbo “ter” aparece novamente indicando outro elemento que é importante “ter”. No contexto, o sentido do verbo não é essencialmente de posse, mas significa “dispor”, “poder usufruir”, com o complemento “amigos contigo” modificado pela expressão adverbial de tempo “em todas as situações”, em que o eu-lírico fala sobre a importância da companhia de amigos nas diversas situações da vida, mais essencial que o reconhecimento pelo sucesso obtido. No caso, ocorre o que Azeredo (2011, p. 225) chama de *cancelamento do sujeito*, porque ele não fica claro por meio de uma desinência verbal, mas se pode recuperar pelo uso do pronome “contigo” logo adiante.

13º – “Pode ter” – A locução verbal é formada pelo verbo auxiliar modal “poder” que indica possibilidade, permissão, acompanhado pelo adjunto adverbial “não”, e o verbo “ter” principal, que, em geral, solicita um complemento não preposicionado, o objeto afetado pela ação do verbo, cujo sujeito é “a gente”. Neste caso, o complemento do verbo é “tudo”. O eu-lírico afirma não haver essa possibilidade: “ter tudo”, mostrando que tal condição é positiva, visto que não haveria graça se fosse de outro jeito.

14º – “Seria” – O verbo “ser”, usado na 3ª pessoa do singular no tempo futuro do pretérito, expressa dúvida, conectando o pronome interrogativo “qual” com função predicativa ao sujeito: “a graça do mundo”. Ao fazer essa indagação, o eu-lírico deixa

evidente seu posicionamento de que não poderemos ter tudo é positivo para valorizarmos o que temos.

14º – “Fosse” – O verbo “ser” é usado novamente, porém agora no modo subjuntivo que indica dúvida, inserido numa oração de valor condicional, que declara a ideia hipotética de as pessoas poderem possuir tudo. O verbo conecta um sujeito desinencial “ele” (referindo-se ao mundo) ao predicativo “assim”, o qual se refere ao dito anteriormente. O verbo inserido na oração condicional juntamente com a primeira oração cujo verbo é “seria” constituem uma pergunta retórica que promove uma reflexão por parte do leitor/ouvinte.

15º – “Prefiro” – O verbo “preferir” costuma solicitar dois complementos: um que indica o objeto preferido (sem preposição) e outro que indica o preterido (com preposição “a”). Na letra, o objeto preferido aparece explicitamente, enquanto o preterido fica subentendido. O objeto preferido é “sorrisos e os presentes”; o complemento subentendido é a vontade de ter tudo, que o eu-lírico diz ser impossível e a questiona, deixando evidente o que ele realmente prefere.

16º – “Trouxe” – O verbo “trazer” se insere em uma oração adjetiva que modifica o complemento do verbo preferir “os sorrisos e os presentes”. No contexto, tem como sentido “dar”, “oferecer” e solicita como de costume dois complementos: um que indica o que foi trazido: “os presentes”, representado pelo pronome relativo “que” e outro que indica para onde e para quem eles foram trazidos: “pra perto de mim”, referindo-se ao eu-lírico que mostra sua gratidão à vida ao reconhecer o que ela lhe ofereceu.

17º – “É” – O verbo “ser” novamente é usado em construção cujo sujeito está indeterminado (subentende-se “a vida” ou “o que é importante na vida”) e o predicativo “tudo” é introduzido pelo advérbio “sobre” que reforça a ideia de definição do verbo “ser” que funciona como conector. O eu-lírico diminui a importância do dinheiro, mencionado na oração adjetiva que modifica o predicativo, afirmando que aquilo que ele proporciona comprar não é importante.

17º – “É” – O verbo “ser” é empregado para caracterizar o dinheiro, sujeito do verbo, conectando-o ao predicativo “capaz”, no verso que declara a não importância do dinheiro.

17º – “Comprar” – O verbo “comprar” constitui expressão que funciona como complemento (nominal) do nome “capaz”. Ele solicita um complemento como tradicionalmente o faz, que vem antecipadamente: “tudo”, retomado pelo pronome “que”, afirmando que não é isso que é importante/essencial.

18º – “Compartilhar” – O verbo “compartilhar” geralmente solicita um complemento que indica o objeto a ser compartilhado, ou dois, informando também com quem se

compartilha. No verso, o verbo vem acompanhado pela preposição “a” e o pronome “se” que indicam a ideia de passividade cujo foco se encontra em “cada momento e sorriso”, sujeito do verbo “compartilhar”, cujo agente não está explícito por não importar no contexto. O eu-lírico afirma que cada momento e sorriso são importantes para compartilhar, mas não diz por quem, dando a entender que é importante para todas as pessoas.

19º – “É” – O verbo “ser” é empregado no mesmo contexto analisado anteriormente.

19º – “Correr” – O verbo “correr” usualmente se emprega sem solicitar complementos. No verso, com sujeito indeterminado, aparece inserido em expressão cristalizada “correr contra o tempo”, que significa “acelerar”, “agir de forma rápida”, embora “contra o tempo” seja uma expressão adverbial, no contexto, sua ausência alteraria totalmente o sentido do verbo, já que voltaria a ter uma significação concreta, expressando uma ação. Quando dentro da expressão, o sentido é abstrato, não necessariamente exprimindo um esforço físico, mas qualquer atitude que se deve assumir em caráter de urgência.

19º – “Ter” – O verbo “ter” costuma solicitar um complemento que indica um objeto afetado, no contexto não é diferente: solicita o complemento “mais” que, como um intensificador, necessita de um núcleo que fica subentendido, provavelmente, dinheiro. O eu-lírico afirma que não se deve correr contra o tempo para obter mais riqueza, mais dinheiro como a maioria das pessoas faz, seguindo uma lógica capitalista de querer mais dinheiro para poder consumir mais.

20º – “Espera” – O verbo “esperar” no contexto tem a ideia de “supor”, de “imaginar”, de “presumir” e não solicita complementos. É acompanhado da partícula “se”, que indica indeterminação do sujeito, pois a frase é genérica, não se referindo a alguém em especial, mas a todas as pessoas. O eu-lírico justifica as afirmações feitas nos versos anteriores que funcionam como conselhos, com o fato de que a vida se acaba quando menos se supõe.

20º – “Ficou” – O verbo “ficar” no verso não solicita complementos, com o sentido de “permanecer”, “situar-se”, que acompanhado do adverbial locativo “pra trás” constitui a metáfora de que a vida acaba; ficar pra trás significa “ir embora”, “acabar”. É um alerta do eu-lírico para a efemeridade da vida a qual deve ser aproveitada da melhor forma possível, valorizando-se o que realmente importa, reforçado nos versos seguintes os quais constituem o refrão.

21º – “Segura” – O verbo “segurar”, cujo sujeito desinencial é “tu”, referindo-se ao interlocutor genérico, aparece em sintaxe tradicional, embora possa solicitar mais de um complemento; no caso, solicita um: “teu filho”, eles são acompanhados pela expressão

adverbial “no colo”, conselhos do eu-lírico sobre o que fazer para aproveitar a vida: gastando o tempo com quem se ama.

22° – “Sorria” – O verbo “sorrir”, cujo sujeito desinencial é “você”, também referindo-se ao interlocutor, não solicita complementos no contexto, uma de suas regências mais comuns. O foco está na ação de sorrir, conforme se viu em Lapa (1970, p. 139), além de se enquadrar também no que Bechara (2009, p. 415) chama de *arquilexema*. É também mais uma recomendação do eu-lírico para ser grato, feliz pelo que se tem.

22° – “Abraça” – O verbo “abraçar”, de sujeito similar a “segura”, costuma solicitar um complemento que indica o objeto afetado. No verso, não é diferente, seu complemento é: “os teus pais”, o que mais uma vez indica a recomendação do eu-lírico em se aproveitar o tempo com quem se ama, já que a vida passa rápido.

22° – “Estão” – O verbo “estar” no contexto ultrapassa a ideia de “se localizar” e acompanhado pelo termo locativo “aqui”, pode ser visto tanto como um complemento circunstancial (ou relativo) do verbo ou como adjunto adverbial de um verbo sem complementos. Ambos “estão” e “aqui”, no contexto, significam “estar vivo”, ainda presente na vida das pessoas e referem-se aos “pais”, sujeito desinencial do verbo. Tal declaração faz parte da orientação do eu-lírico para abraçar os pais, demonstrar-lhes amor enquanto ainda se pode, enquanto vivem.

23° – “É” – O verbo “ser” neste verso constitui oração que justifica os conselhos dados anteriormente, funciona como conector, verbo de ligação, pois une o sujeito “a vida”, ao predicativo ou caracterizador “trem-bala”, metáfora que exprime o quanto a vida passa rápido como um trem-bala. Nesta oração, há a presença do vocativo “parceiro” que confere ao verso um tom de informalidade, reafirmando a ideia de que as declarações anteriores são conselhos, como parte de uma conversa informal.

24° – “É” – O verbo “ser” novamente funciona como conector no verso em questão, ligando o sujeito “a gente” ao seu predicativo ou caracterizador “só passageiro”, indicando mais uma vez a efemeridade a vida comparada a um trem-bala cujos passageiros são todas as pessoas (outra metáfora) que têm, segundo a letra, um curto prazo na Terra. Todos são passageiros do trem-bala que é a vida e realmente se passa pela vida, por isso, passageiros.

24° – “Partir” – O verbo “partir” é empregado sem complementos, neste contexto com o sentido de “morrer”, derivado do sentido de “se retirar”, de “seguir viagem”. O eu-lírico afirma que nós, seres humanos, somos só passageiros, ou seja, passamos por essa vida, o que se reforça com o termo “só” que realça nossa finitude, tornando injustificável, por exemplo, a

soberba humana. Além disso, estamos na iminência de partir, deixar a vida e, portanto, não temos muito tempo. É importante que a desfrutemos da melhor forma possível.

Tal letra declara, como já mencionado, a importância de se aproveitar a vida dando valor às pessoas que amamos, gratos pelo que temos sem gastarmos todo nosso tempo em busca de acumular riquezas, pois a vida passa muito rápido e podemos não ter condições de recuperar o tempo perdido.

Um dia após o outro – Tiago Iorc

- 1° *Pra começar*
- 2° *Cada coisa em seu lugar*
- 3° *E nada como um dia após o outro*

- 4° *Pra que apressar?*
- 5° *Se não sabe onde chegar*
- 6° *Correr em vão se o caminho é longo*

- 7° *Quem se soltar, da vida vai gostar*
- 8° *E a vida vai gostar de volta em dobro*

- 9° *E se tropeçar*
- 10° *Do chão não vai passar*
- 11° *Quem sete vezes cai, levanta oito*

- 12° *Quem julga saber*
- 13° *Esquece de aprender*
- 14° *Coitado de quem se interessa pouco*

- 15° *E quando chorar*
- 16° *Tristeza pra lavar*
- 17° *Num ombro cai metade do sufoco*

- 18° *O novo virá*
- 19° *Pra rearmarizar*
- 20° *A terra, o ar, a água e o fogo*

- 21° *E sem se queixar*
- 22° *As peças vão voltar*
- 23° *Pra mesma caixa no final do jogo*

- 24° *Pode esperar*
- 25° *O tempo nos dirá*
- 26° *Que nada como um dia após o outro*

- 27º *O tempo dirá*
 28º *O tempo é que dirá*
 29º *E nada como um dia após o outro*

1º – “Começar” – O verbo “começar” no contexto funciona como um marcador discursivo ao lado da preposição “para” (contraída “pra”), indicando como se iniciam as declarações da letra da música, como se dissesse: “inicialmente ou primeiro, cada coisa em seu lugar”. No verso, na parte “cada coisa em seu lugar” parece haver a omissão de uma locução verbal de modalização que denote obrigação: “cada coisa deve estar em seu lugar”, visto que soa como um acolhimento por parte do eu-lírico. A omissão do verbo conector e de um auxiliar modal, todavia, não excluem a ideia de recomendação que se pode subentender. O eu-lírico também diz que nada é como um dia após o outro, em construção que novamente omite verbo o qual se pode subentender: “ser”. Ao afirmar isso, o eu-lírico aconselha, primeiramente, a paciência, uma vez que em outro dia as diversas situações podem mudar, trazer outro cenário. São frases compactas ditas pelo eu-lírico que, no entanto, se podem completar pelo leitor visto que seu sentido é evidente.

4º – “Apressar” – O verbo “apressar” costuma solicitar um complemento que indica o objeto afetado, o que é apressado. No contexto, porém, o verbo funciona sem solicitar complementos e seu sujeito está oculto, podendo ser inferido: o interlocutor do eu-lírico, este faz uma pergunta retórica que pretende fazer o leitor/ouvinte pensar, refletir sobre não viver com pressa, não correr. O emprego desse verbo parece enquadrar-se no que Bechara (2009, p. 413) classifica como “emprego absoluto”, em que não há necessidade de complementos, pois estão implícitos na ação expressa pelo verbo, no contexto: provavelmente, o eu-lírico fala sobre apressar a vida, questionando tal atitude.

5º – “Sabe” – O verbo “saber” costuma solicitar um complemento que indica o que é sabido; neste verso, o complemento do verbo é a oração “onde chegar” que não vem iniciada por uma conjunção integrante, mas pelo advérbio “onde”. O verbo “saber” constitui oração com valor condicional que se relaciona com verso anterior, mostrando que não há motivos para se apressar quando não se sabe para onde se vai. O sujeito está implícito, dando a entender ser o interlocutor do eu-lírico.

5º – “Chegar” – O verbo “chegar”, em geral, solicita complemento locativo, introduzido por preposição “a” ou “para”, pois indica movimento; no entanto, seu complemento no verso é “onde” que aparece desprovido de preposição, fenômeno comum na língua informal que considera o verbo como de estado e não de movimento. Tal verbo juntamente com seu complemento constituem oração que funciona como complemento do

verbo “saber” e declaram que se há um desconhecimento para onde se vai, não há necessidade de se apressar. Essa reflexão pode referir-se à vida pelo seu caráter de incerteza.

6º – “Correr” – O verbo “correr” é empregado sem complementos como ocorre usualmente, aparece acompanhado do adverbial “em vão” que indica a ausência de um motivo para se “correr” que no verso não se limita a um exercício físico, mas é uma atitude generalista de se apressar frente às circunstâncias.

6º – “É” – O verbo “ser” é usado como conector (verbo de ligação), que liga o sujeito “o caminho” ao predicativo “longo”. Ele constitui oração condicional que questiona a decisão de correr: já que o caminho é longo, a corrida é em vão, pois não garante que se chegue depressa ou ainda não garante o destino.

7º – “Soltar-se” – O verbo “soltar-se” no contexto tem como sentido “pôr-se em liberdade” e solicita como complemento “se” que indica o próprio sujeito “quem”, aquele que se solta, coloca-se em liberdade, o que pode significar se permitir viver novas experiências, gostará da vida.

7º – “Vai gostar” – A locução verbal tem como verbo auxiliar “ir” que geralmente se usa em locuções com infinitivo no presente para indicar ações no futuro e o verbo principal “gostar” que solicita como complemento “da vida”, anteposto ao verbo por motivos fônicos, provavelmente, para rimar com a estrofe anterior. O verbo e seu complemento indicam a apreciação da vida por aqueles que escolheram a liberdade. O eu-lírico usa a locução novamente trocando o complemento que passa a sujeito “a vida” e tornando o verbo intransitivo, acompanhado dos adverbiais “de volta” e “em dobro”, em que o primeiro dá a entender de quem se gosta: da mesma pessoa que gostou primeiro, no caso, o interlocutor do eu-lírico. O seu conselho indica que a vida oferecerá coisas boas em troca para as pessoas que se propuserem a aproveitá-la, vivê-la com intensidade.

9º – “Tropeçar” – O verbo “tropeçar” é empregado sem solicitar complementos, em sintaxe comum, com o sentido de “encontrar obstáculos, dificuldades”. O eu-lírico diz a seu interlocutor que ao se deparar com tais problemas, está tudo bem, indicado pela oração “do chão não vai passar”, que joga com o sentido literal do verbo “tropeçar”.

10º – “Vai passar” – A locução tem como verbo auxiliar “ir” que indica uma ação que ainda vai acontecer e o verbo principal “passar” que demanda um complemento que, no caso, é o locativo “do chão”, anteposto para favorecer a rima. A declaração nega que o momento de se aventurar e viver a vida intensamente possa trazer consequências muito negativas.

11º – “Cai” – O verbo “cair” está empregado sem exigir complementos em sintaxe usual, com a exceção do fato de que não vem acompanhado de uma expressão adverbial de

lugar ou de tempo como costuma ocorrer com esse verbo, mas de uma expressão adverbial que indica intensidade: “sete vezes”. O sujeito do verbo é “quem” e, juntos, formam o sujeito oracional da oração seguinte: “levanta oito”. No contexto, o eu-lírico está dizendo que o processo de falhar, metáfora do verbo “cair” é normal e que as pessoas que falham muitas vezes também são capazes de se reerguer ainda mais vezes, indicando, pois, a naturalidade de tais processos na vida.

11º – “Levanta” – O verbo “levantar” é empregado sem solicitar complementos com o sentido de “erguer-se”, “ficar de pé”, acompanhado pela expressão adverbial “oito vezes” (a última palavra implícita), exprimindo junto com a oração anterior uma ideia de resiliência humana: a capacidade dos seres humanos de resistirem às adversidades e se recuperarem. Conforme explicado, mesmo “caindo” muitas vezes, o ser humano é capaz de se reerguer ainda mais.

12º – “Julga” – O verbo “julgar” no contexto solicita um complemento em forma de oração: “saber”, que está no infinitivo (reduzida), mas poderia estar em oração desenvolvida: “julga que sabe”. O sujeito do verbo mais uma vez é o pronome “quem” o qual se refere a um sujeito genérico. O eu-lírico afirma que as pessoas, que acham que detêm muito conhecimento, acabam por se esquecer de aprender, o que é negativo, pois impossibilita que elas cresçam e aprendam mais.

12º – “Saber” – O verbo “saber” costuma solicitar um complemento que indica o que é sabido; no contexto, porém, é empregado sem solicitar complementos, visto que não é preciso especificar seu complemento, o eu-lírico se refere ao saber de forma genérica, a qualquer tipo de saber, conforme se viu em Lapa (1970, p. 139), não é necessário complemento porque o intuito é dar realce ao processo de saber, de deter conhecimento, inútil, pois, identificar o que é sabido.

13º – “Esquece” – O verbo “esquecer” tem como sujeito a oração anterior “quem julga saber” e solicita complemento que aparece preposicionado: “de aprender”, marca da modalidade coloquial da língua, muito presente na música popular brasileira. Na norma padrão para ter complemento preposicionado, o verbo deveria estar acompanhado pelo pronome “se”. O eu-lírico afirma que as pessoas que acreditam saber demais não dão prioridade a aprender, esquecem-se disso.

13º – “Aprender” – O verbo “aprender” juntamente com a preposição “de” funciona como complemento do verbo “esquecer”. No verso, o verbo não solicita complementos (não preposicionados) como de costume, pois também é empregado de forma genérica, não sendo

necessário especificar o que não é aprendido. Qualquer conhecimento não é aprendido quando as pessoas pensam que já sabem.

14º – “Interessa-se” – O verbo “interessar-se” costuma solicitar complementos introduzidos pelas preposições “em” e “por” que indicam o objeto do interesse. No verso, porém, o verbo é empregado sem solicitar complementos tendo como sujeito “quem”, pois no contexto não é interessante dizer pelo que se interessa, mas apenas declarar que é digno de pena quem se interessa pouco pelo que for. Novamente, estamos diante do que Cressot (1947, p. 139) declara sobre muitos verbos transitivos apresentarem-se sem complemento por ser inútil ou impossível indicá-lo.

15º – “Chorar” – O verbo “chorar” é empregado em sua predicação tradicional: como verbo de predicação completa, que não solicita complementos, sem sujeito explícito. É um dos verbos que se enquadra no que Bechara (2009, p. 415) declara como “emprego absoluto”, já que os complementos estão implícitos na ação expressa pelo verbo, recuperados por nossa experiência. O eu-lírico mostra a importância desse processo como forma de dissipar a dor, o sufoco.

16º – “Lavar” – O verbo “lavar” costuma solicitar um complemento que indica o objeto lavado, no verso, seu complemento é “tristeza” e juntos funcionam como oração de valor final em relação à oração anterior, exprimindo a finalidade de se chorar: como forma de expurgar a tristeza, explorando o sentido metafórico do verbo “lavar”. Neste verso, o complemento vem à frente, contrariando a ordem tradicional da oração para, possivelmente, favorecer a rima.

17º – “Cai” – O verbo “cair” é empregado dessa vez solicitando complementos, tendo como complemento “num ombro”, de valor locativo e como sujeito “metade do sufoco”. No verso, o eu-lírico cria uma imagem, em que metade do sufoco é representado pelas lágrimas que caem num ombro como forma de dizer que chorar alivia um pouco a dor e as agonias presentes.

18º – “Virá” – O verbo “vir” é empregado no contexto intransitivamente, embora possa vir acompanhado de complementos. No verso, não é necessário dizer de onde “o novo” (sujeito do verbo) virá e nem para onde, pois no segundo caso se pode inferir que virá para o tempo presente. “O novo” pode ter inúmeras referências: pode ser “um novo tempo”, uma “nova realidade”, “novas tendências”, “novas crenças”, “novas atitudes”, etc. Entre tantas possibilidades, a única certeza é de que algo diferente acontecerá no futuro e pode mudar as situações presentes.

19º – “Rearmonizar” – O verbo rearmonizar, como derivado do verbo “harmonizar”, costuma selecionar complemento não preposicionado que indica objeto a ser rearmonizado. No contexto, tem como complemento: “a terra”, “o ar”, “a água” e “o fogo”. Os quatro elementos como complementos do verbo em oração que indica finalidade indicam que o novo que virá, o que for, trará unidade, equilíbrio, portanto, o futuro sugere boas coisas.

21º – “Queixar-se” – O verbo “queixar-se” costuma selecionar um ou mais complementos que se referem ao objeto da queixa e para quem ela é dirigida. No verso, porém, o verbo é empregado sem complementos constituindo uma expressão adverbial que indica o modo como “as peças vão voltar” (metáfora explicada adiante). O verbo engloba todas as possibilidades de queixa, é conforme Bechara (2009, p. 343) um *arquilexema*. Como o mais relevante no verso é o fato de que as peças não vão se queixar, não é necessário dizer do que se queixarão.

22º – “Vão voltar” – A locução é formada pelo verbo auxiliar “ir” que indica que a ação ainda vai ocorrer e o verbo principal “voltar” que, no contexto, solicita complemento introduzido por preposição o qual indica lugar: “pra mesma caixa”. O sujeito do verbo é “as peças” cujo substantivo é determinado por artigos definidos como se as tais peças fossem conhecidas, o eu-lírico infere que seu leitor/ouvinte entenda a metáfora das peças de um jogo, responsável pela expressividade da estrofe, as quais exprimem que as situações vão se acertar, adequar, voltar ao seu lugar como as peças voltam para mesma caixa após o jogo.

24º – “Pode esperar” – A locução verbal é formada pelo verbo auxiliar modal “poder” que indica possibilidade e o verbo principal “esperar” que costuma selecionar complementos, porém, no contexto, se emprega sem complementos para que o leitor complete, inferindo o que viria completar o verbo cujo sujeito implícito é o próprio interlocutor “você”: ele pode esperar “um futuro diferente”, “o novo que virá” ou “o tempo que dirá”. Quando a letra é cantada, há uma pausa depois da locução, ficando suspenso o possível complemento, o que reforça esta análise.

25º – “Dirá” – O verbo “dizer” solicita, em geral, dois complementos: um que indica o que é dito e outro que indica a quem. No contexto, ele tem como sujeito “o tempo” e aparece com o complemento que indica a quem “nos”, todavia o que é dito também fica suspenso, cabendo ao leitor inferir. Em muitos sites, a letra sugere que o último verso da estrofe seja o complemento oracional do verbo: “que nada como um dia após o outro”, o que é adequado; todavia, uma escuta mais atenciosa da canção sugere que a oração não comece com “que”, mas com “e”, fazendo com que não seja complemento do verbo, mas uma oração coordenada a anterior, reafirmando que o verbo é acompanhado apenas por um complemento devendo o

segundo ser completado pelo leitor/ouvinte. O eu-lírico declara que o tempo dirá algo para ele e para seu interlocutor, provavelmente, mostrará tudo que disse anteriormente: sobre a necessidade de não se apressar, de viver a vida intensamente, de não se desesperar com as aflições presentes, uma vez que o próximo dia pode ser bem melhor, o que se conclui a partir da oração: “E nada como um dia após o outro”.

28º – É – O último verbo da letra faz parte da expressão expletiva “é que” a qual funciona para dar ênfase ao que é dito: “o tempo é que dirá”. O eu-lírico reforça a necessidade de paciência e esperança para aguardar aquilo que o tempo mostrará. A passagem de um dia para o outro traz mudanças e novas possibilidades: “é preciso esperar”.

Nessa paz eu vou - Tiago Iorc

1º *Chegue um pouco mais, deixe isso pra lá*

2º *Vem, desligue essa doideira*

3º *Quero te lembrar coisas triviais*

4º *Domingar a quarta-feira*

5º *Posso te contar*

6º *Tudo o que sonhei um dia*

7º *Tudo só pra chegar aqui*

8º *Pra sentar e conversar, falar besteira*

9º *Ter alguém pra confiar a vida inteira*

10º *Nessa paz, eu vou*

11º *Munido de amor*

12º *Fique um pouco mais, quero perguntar*

13º *De coisas que não cabem em respostas*

14º *Pra descomplicar dilemas ancestrais*

15º *Mais amor por tudo o que não gosta*

16º *Tudo pra viver*

17º *Tua boa companhia*

18º *Tudo só pra estar aqui*

19º *Pra sentar e conversar, falar besteira*

20º *Ter alguém pra confiar a vida inteira*

21º *Nessa paz, eu vou*

22º *Munido de amor*

23º *Vem sentir*

24º *Tudo o que me faz voar*

25º *Tudo é melhor na tua companhia*

26° *Me abraça e vem sentir*
 27° *Tudo o que me faz voltar*
 28° *Tudo é melhor aqui*

29° *E tudo pra sentar e conversar, falar besteira*
 30° *Ter alguém pra confiar a vida inteira*

31° *Nessa paz, eu vou*
 32° *Munido de amor*

1° – “Chegue” – O verbo “chegar” é o primeiro da letra e se comporta sem pedir complementos, acompanhado de uma expressão adverbial de intensidade e tem sujeito desinencial “você”, o qual indica o interlocutor desse eu-lírico. A ausência de um complemento locativo, usual na regência do verbo, faz com que o leitor/ouvinte precise inferir aonde se chega, o que o torna expressivo justamente pela capacidade de provocar inferência, segundo Lapa (1970, p. 139). É provável que o complemento se refira a perto do eu-lírico que faz o pedido, como se dissesse “chegue aqui perto de mim”.

1° – “Deixe” – O verbo “deixar” no contexto significa “abandonar uma ideia”, “esquecê-la” e solicita dois complementos: “isso”, que indica o que é deixado e “pra lá” que indica onde se deve deixar. Como são dêiticos, tanto o “isso”, quanto “lá” exprimem referências que devem ser recuperadas pelo leitor. O complemento “isso” pode ser os problemas da vida, as chateações ou ainda as preocupações e “lá” expressando um lugar longe para trás. Seu sujeito também é desinencial: “você”, indicando o interlocutor do eu-lírico. A oração constitui um pedido do eu-lírico para seu interlocutor esquecer os problemas e as preocupações e ficar perto dele.

2° – “Vem” – O verbo “vir”, assim como o verbo “chegar”, é empregado sem solicitar complementos, tem como sujeito desinencial “tu” referindo-se ao interlocutor do eu-lírico novamente no modo imperativo, esse eu-lírico está fazendo um pedido ao seu interlocutor, para que este venha para perto daquele, o que o leitor/ouvinte consegue inferir sem precisar de complemento explícito.

2° – “Desligue” – O verbo “desligar” costuma selecionar complemento – preposicionado ou não, a depender se vem acompanhado de pronome ou não – e, no contexto, seu complemento é “essa doideira”. Novamente, o verbo se encontra no modo imperativo, tendo sujeito desinencial “você”, o qual se refere ao interlocutor, o eu-lírico pede-lhe que desligue “essa doideira”, usando mais uma vez um pronome dêitico: “essa”, solicitando que o

leitor/ouvinte perceba a referência estabelecida pelo pronome: “essa doideira”, provavelmente se refere a uma vida agitada vivida pelo interlocutor, seus problemas e preocupações, dos quais o eu-lírico pede que ele se desligue.

3º – “Quero te lembrar” – É uma locução formada pelo verbo auxiliar modal “querer” que expressa uma vontade e o verbo principal “lembrar” que pede dois complementos como ocorre usualmente em sua regência: um complemento que indica a quem se está lembrando: “te” (referindo-se ao interlocutor) e um complemento que indica o que é lembrado: “coisas triviais”. O sujeito do verbo é desinencial “eu”, referindo-se ao eu-lírico, que evidencia seu desejo de lembrar ao interlocutor sobre coisas simples do dia a dia, assim, mostra sua vontade de viver de forma simples com esse interlocutor, aproveitando as pequenas coisas da vida.

4º – “Domingar” – O verbo é um neologismo que embora já apareça no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP), não é de uso tão comum quanto “sextar”, por exemplo, não aparecendo ainda em dicionários de regência. No contexto, ele seleciona um complemento: “a quarta-feira”, apresentando sentido de descansar, aproveitar a quarta-feira, usufruí-la como se fosse o domingo, dia em que as pessoas costumam não trabalhar, se dedicam a descansar e/ou cuidar da família, diferentemente da quarta-feira, dia em que se costuma trabalhar normalmente, pois se encontra no meio da semana. O uso desse verbo com esse complemento tem grande poder expressivo, porque suscita no leitor a reflexão sobre o que esses dias da semana significam e como se relacionam ao contexto da letra: o eu-lírico sugerindo ao interlocutor viver uma vida diferente, mais tranquila, em que se descansa no meio da semana, usufruindo melhor, juntos, cada momento.

5º – “Posso contar” – A locução é formada pelo verbo auxiliar modal “posso”, que indica possibilidade e o verbo principal “contar”, que seleciona dois complementos: um que indica a quem se conta algo: “te”, referindo-se ao interlocutor, e um que indica o que se conta, no outro verso: “tudo o”, modificado pela oração “que sonhei um dia”. O eu-lírico, sujeito desinencial do verbo “eu”, revela que pode contar ao interlocutor todos os seus sonhos, seu objetivo de chegar ali perto desse interlocutor.

6º – “Sonhei” – O verbo “sonhar”, que costuma se comportar sem exigir complementos, apresenta comportamento sintático diferente, exigindo o complemento “que”, o qual retoma o pronome “o”, indicando “aquilo”. O eu-lírico sonhou aquilo um dia e está disposto a contar todo esse sonho a seu interlocutor, o que mostra a confiança e o sentimento que há entre eles, porque não se revela todos os sonhos a quem não se confia ou não se gosta.

7º – “Chegar” – O verbo, no contexto, solicita um complemento que indique localização, “aqui” (para muitos autores, adjunto adverbial e o verbo, intransitivo). Ele

constitui junto com seu complemento uma oração de valor final, relacionado a todos os sonhos do eu-lírico, que são retomados no último verso da estrofe: “tudo só pra chegar aqui”, mostrando que para chegar ao lado do seu interlocutor, provavelmente representado pelo dêitico “aqui”, ele sonhou primeiro, idealizou estar perto do interlocutor de quem parece gostar.

8º – “Sentar” e “Conversar” – O verbo “sentar” e o verbo “conversar” são empregados sem complementos, indicando o objetivo do eu-lírico de relaxar ao lado do interlocutor: sentar e conversar significam dar atenção um para o outro de forma menos acelerada, mais tranquila. Não importa onde se sinta; por isso, a informação é omitida bem como já se sabe com quem se conversa: o eu-lírico com seu interlocutor; portanto, a informação não precisa ser dada, pois já é conhecida pelo leitor/ouvinte, ambos os complementos dos verbos são o que Bechara (2009, p. 413) considera *termos opcionais*, porque não aparecem devido a poderem se recuperar no contexto.

8º – “Falar” – O verbo, no contexto, seleciona apenas um complemento: “besteira”, que indica o que será falado. O objeto que indicaria com quem se fala não aparece, pois se pode recuperar no contexto: falar “um com o outro”. Novamente, o eu-lírico sugere ações prosaicas para o interlocutor, pois falar besteira significa não conversar sobre assuntos importantes, não ter uma conversa séria, deixando evidente que ambos precisam viver de forma simples e aproveitar um ao outro.

9º – “Ter” – O verbo costuma solicitar um complemento que indica o objeto afetado. No contexto, ele solicita complemento: “alguém”, porém não indica posse como de costume, mas significa “dispor”, “contar com”, “ter a presença de alguém na vida”. O verso mostra o desejo do eu-lírico de contar com a presença do interlocutor em sua vida.

9º – “Confiar” – O verbo “confiar” é empregado na letra podendo ser interpretado de duas formas, apresentando duas possibilidades de regência: em uma ele funciona sem exigir complementos e “a vida inteira” é uma expressão adverbial temporal que o modifica; em outra ele funciona exigindo complementos e “a vida inteira” é o complemento do verbo indicando o que é confiado a alguém. O eu-lírico está dizendo que pode confiar em alguém para a vida toda, ou seja, para sempre ou que pode confiar sua vida toda a esse alguém, as diferentes possibilidades de interpretação sintática e semântica tornam o emprego expressivo.

10º – “Vou” – O verbo “ir” costuma selecionar complemento que indique aonde se vai, porque é um verbo de movimento. No contexto, porém, ele funciona sem selecionar complementos, vem acompanhado pelo sujeito simples “eu” e pela expressão adverbial “nessa paz” que indica o modo como este eu-lírico vai, novamente encontra-se na expressão “nessa

paz” o pronome dêitico “nessa”, que sugere que o leitor/ouvinte conheça a que paz o eu lírico se refere. Há também predicativo: “munido de amor”, o qual indica o estado desse eu-lírico nessa ida. O fato de o verbo “ir” aparecer sem complementos reforça seu poder sugestivo, conforme indica Lapa (1970, p. 139), cabendo ao leitor/ouvinte completar a lacuna deixada pela ausência do complemento, pensando para onde vai o eu-lírico. Pode-se pressupor que ele não vai a nenhum lugar específico, mas apenas está dizendo como leva sua vida, como segue seu caminho.

12º – “Fique” – O verbo “ficar” com o sentido de “permanecer”, “situar-se” costuma vir acompanhado de complemento com valor locativo, no contexto, porém, é empregado sem solicitar complementos, acompanhado apenas por uma expressão adverbial que indica intensidade “um pouco mais”. O complemento não aparece, porque pode ser subentendido: ao empregar o verbo no modo imperativo cujo sujeito desinencial é “você”, o eu-lírico está fazendo um pedido a seu interlocutor para ficar, provavelmente, ao seu lado. Como é possível subentender a localização do “ficar”, não é necessário que se explicita um complemento para o verbo, conforme vimos em Bechara (2009, p. 413), quando discorre sobre *termos opcionais*.

12º – “Quero perguntar” – A locução verbal é constituída pelo verbo auxiliar modal “quero”, que indica vontade e o verbo principal “perguntar” que, em geral, solicita dois complementos: um que indica o que se pergunta e outro que indica a quem se pergunta. No contexto, porém, o complemento que indica a quem se pergunta não aparece, já que se pode presumir que a pergunta quer ser feita pelo eu-lírico, sujeito desinencial do verbo, ao interlocutor. Aparece, no entanto, o complemento referente ao teor da pergunta “de coisas”, introduzido pela preposição “de”, quando na norma padrão costuma ser introduzido pela preposição “sobre” ou pela “por”. O eu-lírico revela a seu interlocutor que lhe deseja perguntar sobre coisas que não cabem em respostas, sugerindo um debate entre os dois ou no mínimo uma conversa longa sobre assuntos importantes, complexos.

13º – “Cabem” – O verbo, neste contexto, tem o sentido de “não poder ser contido, limitado” e, assim, solicita complemento que indique em que o sujeito não cabe, não pode ser contido. No verso, o sujeito é indicado pelo pronome “que” o qual retoma “coisas” restringindo seu sentido ao introduzir uma oração adjetiva: “que não cabem em respostas”. O complemento do verbo é “em respostas”, o qual exprime que as coisas que o eu-lírico deseja perguntar não são facilmente respondidas, por isso, “não cabem em respostas”, demandam provavelmente conversas, reflexões.

14º – “Descomplicar” – O verbo “descomplicar”, derivado de “complicar”, costuma selecionar um complemento que indique o objeto afetado: o que é descomplicado e, no

contexto, tem funcionamento sintático similar, exigindo como complemento “dilemas ancestrais”. O verbo está inserido em oração que indica finalidade e revela a vontade do eu-lírico em conhecer mais profundamente seu interlocutor, descomplicando os dilemas que traz desde seus antepassados, fazendo-o, provavelmente, superar traumas.

15º – “Gosta” – O verbo “gostar” solicita, em geral, um complemento que indica do que se gosta e costuma vir introduzido pela preposição “de”. No contexto, apresenta sujeito desinencial “você” referindo-se ao interlocutor e complemento indicado pelo pronome “que” o qual não vem anteposto pela preposição “de” como exigiria a norma padrão, sua omissão indica a modalidade informal da língua. O pronome “que” funciona como complemento do verbo, retomando o termo “tudo”; o período pode funcionar como uma declaração do eu-lírico ao seu interlocutor, afirmando que lhe dará mais amor para compensar/substituir o que esse interlocutor não gosta ou como um conselho ao interlocutor para que dedique mais amor àquilo que ele não gosta. Em ambos os casos, o eu-lírico evidencia seu cuidado pelo interlocutor.

16º – “Viver” – O verbo “viver”, em geral, funciona como um verbo de predicação completa; no contexto, porém, ele apresenta como complemento “tua boa companhia” e, assim, passa a ter como sentido “experienciar”, ‘usufruir’. O eu-lírico revela que tudo dito antes tem como finalidade viver/usufruir da boa companhia do interlocutor, o que se revela como uma declaração de amor. É importante observar como a colocação de um complemento ao lado de um verbo que, em geral, não o solicita, muda o sentido usual do verbo e, conforme declara Lapa (1970, p. 140) torna a ação mais colorida e forte, processo por ele chamado de *transitivização*.

18º – “Estar” – O verbo, no verso, apresenta o sentido de “permanecer”, “fixar-se” e solicita um complemento que indique localização “aqui”. Assim, o eu-lírico novamente declara seu amor utilizando termo anafórico: “tudo”, referindo-se às declarações anteriores para afirmar que têm como finalidade ficar ao lado do interlocutor, o complemento “aqui” indica essa proximidade com o interlocutor, significa estar perto dele para, conforme dito antes, “viver tua boa companhia”.

23º – “Vem” – O verbo “vir”, no verso, exprime um convite do eu-lírico a seu interlocutor, o que pode ser comprovado pelo emprego do modo imperativo. O verbo é empregado sem a presença de complemento, visto que este pode ser subentendido, conforme se viu em Bechara (2009, p. 413) quando explica *termos opcionais*. O lugar para onde o interlocutor, sujeito desinencial do verbo “tu”, vai é para perto do eu-lírico, que o chama para se aproximar.

23º – “Sentir” – O verbo “sentir” vem depois do verbo “vir” sem que haja conectivo os ligando, mesmo assim, há entre eles uma ligação, como se o segundo fosse a finalidade ou conclusão do primeiro: “vem para sentir”, “vem, por isso, sinta”. Também pode o primeiro ser a condição para que o segundo ocorra. “Se vir, sentirá”. Em todas as possibilidades, os verbos estão relacionados, porém o verbo “sentir” exige complemento como ocorre usualmente. No contexto, seu complemento é “tudo o”, que significa “tudo aquilo”. O eu-lírico convida o interlocutor para vir para perto dele e sentir tudo aquilo que o faz voar, possivelmente, sentir todo sentimento que aquele tem por este.

24º – “Faz” – O verbo “fazer”, no contexto, funciona como verbo causativo apresentando como sujeito “o” retomado pelo pronome relativo “que” e como complemento a oração “eu (me) voar”, que mostra como esse eu-lírico se sente diante do sentimento pelo interlocutor. Sente como se voasse, metáfora que mostra seu bem-estar e paixão.

24º – “Voar” – O verbo “voar” comporta-se sem solicitar complementos como é sua sintaxe tradicional e, conforme explicado, exprime um estado de leveza e bem estar por parte do eu-lírico devido, possivelmente, à sua paixão. Constitui, juntamente com o pronome “me”, oração que funciona como complemento do verbo causativo “fazer”.

25º – “É” – O verbo “ser” é empregado em sua função tradicional de conector, como verbo de ligação, que une o sujeito “tudo” ao predicativo “melhor”, juntamente com a expressão adverbial “na sua companhia”, revelando-se como uma declaração de amor do eu-lírico a seu interlocutor, pois afirma que tudo é melhor em sua companhia, oração de valor hiperbólico.

26º – “Abraça” – O verbo “abraçar” costuma solicitar complemento que indique o objeto afetado. No contexto, apresenta o sujeito desinencial “tu”, já que o verbo está no modo imperativo e o complemento “me”, que se refere ao eu-lírico. Esse pede que seu interlocutor o abrace e novamente venha sentir tudo o que lhe faz voltar.

27º – “Faz” – O verbo “fazer” é empregado novamente como causativo cujo complemento é a oração “eu (me) voltar”. Mais uma vez o eu-lírico pede que seu interlocutor venha sentir tudo aquilo que é motivo para que ele volte provavelmente para o lado desse interlocutor.

27º – “Voltar” – O verbo “voltar” costuma selecionar complemento que exprime “de onde se volta” ou “para onde se volta”, em ambos os casos um complemento de valor locativo. No texto, ele aparece desprovido de complementos, empregado, pois, como verbo de predicação completa, o que se justifica pelo seu alto poder sugestivo, conforme Lapa (1970, p.

139), que permite que o leitor/ouvinte subentenda para onde o eu-lírico volta: para perto do interlocutor.

28º – “É” – O verbo “ser” é empregado mais uma vez com a função de qualificar e conectar o sujeito “tudo” ao predicativo “melhor”, em sua sintaxe tradicional. O eu-lírico afirma novamente de forma hiperbólica que “tudo é melhor aqui”, esse advérbio de valor dêitico “aqui” refere-se a um lugar abstrato, possivelmente, ao lado do interlocutor como se pode inferir pelas declarações feitas anteriormente.

A canção é um convite para uma vida mais tranquila que possa ser usufruída com amor, ao lado de quem se ama e, portanto, uma vida de paz e leveza.

5. PROPOSTA PARA O ENSINO

Como proposta de análise da predicação verbal com os alunos, resolvemos planejar um projeto, o qual foi pensado para se desenvolver em seis encontros/aulas com duração de uma hora, aplicado na sala de leitura da escola, no contraturno, em estilo de oficinas. No subcapítulo a seguir, expusemos as atividades e encontros como foram planejados; no subcapítulo de resultados, como, de fato, ocorreram.

5.1 Planejamentos de aula- Proposta de atividades

Na primeira aula, teremos como objetivo retomar o conceito de verbo, com exemplos diversificados de seus possíveis sentidos: ação, processo, estado, mudança de estado, fenômenos da natureza. Relembraremos que o sujeito (quando presente na oração) exerce a ação expressa pelo verbo. Ainda na primeira aula, ouviremos a primeira canção selecionada com base na observação do que os alunos escutavam nos últimos anos: a canção “Amei te ver”, de Tiago Iorc. Após a escutarmos, discutiremos o sentido global do texto: “O que acontece?” “Como o eu-lírico se sente?” “A quem se dirige?”, entre outros questionamentos e debates, a fim de desenvolver a escuta, lembrando o que disse Cruz (2018, p. 82) sobre a necessidade de se ampliar tal competência para que haja efetiva comunicação, criando um ambiente em que todos tenham o direito à palavra e escutem realmente o que o outro tem a dizer. Em seguida, será proposto encontrar todos os verbos da canção, circulando-os, o que será feito em conjunto. Por fim, preencheremos a primeira coluna da tabela entregue a cada aluno juntamente com a letra da canção, anexada no primeiro plano de aula.

No segundo encontro, ouviremos a primeira estrofe da canção e iremos analisar verso por verso concentrando nossa atenção ao verbo. Perguntaremos aos alunos qual o sentido do verbo, se está completo, delimitado, ou se precisa de delimitação por algum complemento. Por exemplo, no verso: “Quase ninguém vê”, questionaremos “o que quase ninguém vê?”. Com base nas respostas, perguntaremos se existe alguma palavra, expressão ou verso do texto capaz de funcionar como complemento desse verbo. De posse da resposta dos alunos, preencheremos partes da segunda, da terceira, da quarta e da quinta coluna. Em seguida, questionaremos o que esse complemento expressa, se ele indica alguém que recebe a ação do

verbo ou para quem se destina a ação do verbo, se expressa uma circunstância de tempo, de lugar, de modo, etc. Então, preencheremos parte da sexta coluna. Também questionaremos se a ação do verbo vem acompanhada por uma expressão adverbial que, não sendo exigida pelo verbo, expresse circunstâncias de tempo, lugar, modo, meio, preenchendo, assim, parte da sétima coluna. Por último, perguntaremos se o emprego do verbo é diferente do tradicional, perguntando se é comum um verso inteiro ser o complemento de um verbo, se sim; como isso afeta o texto, por que, provavelmente, o autor do texto emprega o verbo dessa forma, que efeitos pretendia obter. Tais questionamentos visam gerar reflexões, criando situações em que seja possível a convivência entre opiniões e leituras diferentes para desenvolver, conforme Cruz (2018, p. 80), a compreensão das diferenças entre os sujeitos. Assim, após amplos debates, preencheremos parte da última coluna.

De igual modo, analisaremos os próximos verbos, seguindo com os questionamentos. Espera-se que consigamos analisar mais cinco verbos da canção seguindo as mesmas questões propostas que se vão alterar com base no contexto, preenchendo as colunas e suscitando explicações sobre sentidos dos complementos, alternância de transitividade, omissão de termos, importância do contexto, efeitos gerados, etc.

Na terceira aula, continuaremos as análises, seguindo para os próximos dez verbos, estimados.

Na quarta aula, prosseguiremos com a análise de mais dez verbos, em média.

Na quinta aula, encerraremos a análise dos verbos restantes, nove verbos estimados, finalizando o preenchimento das colunas e sistematizando com exemplos da própria canção o conceito de verbos transitivos e intransitivos, funções dos complementos verbais, flexibilidade na transitividade, recolhendo suas folhas.

Ao fim da análise, o aluno terá a noção de que ele mesmo fez as descobertas, sentindo-se coautor do processo de aprendizagem, porque analisou conjuntamente cada verso e cada verbo da canção.

Na sexta aula, finalizaremos a sistematização, entregando aos alunos material didático de apoio sobre o tema discutido, lançando o desafio de analisarem sozinhos em casa dez verbos selecionados por mim de uma nova canção: “Dengo”, de Anavitória, tocada e discutida nesta aula.

Agradeceremos a participação dos alunos com um lanche e faremos um rápido balanço conjunto do projeto, levantando prós e contras, marcando uma data para a entrega da atividade proposta.

Aula 1:

Passo 1) Retomar o conceito de verbos: palavra fundamental em uma oração, seu núcleo, indica ação, processo (como mudança de estado ou fenômeno da natureza) ou estado (ou qualidade).

Passo 2) Explicar cada sentido possível com exemplos:

Ação: “Ana jogou a bola para longe”, “Juca fez a tarefa de casa”, “Marilda ama seu pai”.

Processo: “Pedro caiu da escada”, “O gelo derreteu sobre a mesa”, “Chove lá fora”.

Estado: “Julia está triste”, “Marina é dedicada”, “Luiz permanece cansado”.

Passo 3) Relembrar que o sujeito é o termo que exerce ação expressa pelo verbo e que é o termo ao qual se refere a declaração expressa no predicado.

Passo 4) Entregar a letra da canção “Amei te ver” para os alunos juntamente com a tabela para preenchimento das análises realizadas em conjunto.

Letra:**Amei te ver - Tiago Iorc**

- 1° *Ah*
 2° *Quase ninguém vê*
 3° *Quanto mais o tempo passa*
 4° *Mais aumenta a graça em te viver*
- 5° *Ah*
 6° *E sai sem eu dizer*
 7° *Tem mais no que te mostro*
 8° *Não escondo o quanto gosto de você*
- 9° *O coração dispara*
 10° *Tropeça, quase para*
 11° *Me encaixo no teu cheiro*
 12° *E ali me deixo inteiro*
- 13° *Eu amei te ver*
 14° *Eu amei te ver*
 15° *Eu amei te ver*
- 16° *Eu amei te ver*
 17° *Eu amei te ver*
 18° *Eu amei te ver*
- 19° *Ah, ah*
 20° *Quase ninguém vê*
 21° *Quanto mais aumenta a graça*
 22° *Mais o tempo passa por você*

						Qual?	tradicional)?	gera no texto?
1)								
2)								
3)								
4)								
05)								
06)								
07)								
08)								
09)								
10)								
11)								
12)								
13)								
14)								
15)								
16)								
17)								

Passo 5) Explicar as perguntas da tabela.

Passo 6) Colocar a canção para tocar.

Passo 7) Discutir os sentidos do texto: O que acontece no texto? Como o eu-lírico se sente? A quem se dirige (ou seja, quem é seu interlocutor)?

Passo 8) Encontrar os verbos do texto e circulá-los.

Passo 9) Preencher a primeira coluna.

Aula 2:

Passo 1) Ouvir novamente a canção, mas apenas as duas primeiras estrofes.

Passo 2) Analisar verso a verso, focando nos verbos, sobre o verbo “ver”, fazendo os alunos refletirem, questionando-os:

- Qual sentido do verbo? Ele está delimitado?
- Precisa de complemento?
- Se sim, quem é seu complemento?
- Ele está explícito?
- Qual poderia ser o objetivo de deixá-lo omissivo?
- Por que tornar toda estrofe complemento?

Passo 3) Sobre o verbo “passar”:

- Qual sentido o verbo está exprimindo?
- Solicita complementos?
- O que evidencia o fato de não os solicitar?

Passo 4) Sobre o verbo “aumentar”:

- O verbo aparece acompanhado de complementos?
- Qual a relação do sentido que expressa com o fato de não ter complementos?
- Qual ideia o eu-lírico está exprimindo na estrofe?

Passo 5) Sobre o verbo “viver”:

- Em geral, necessita de complementos?
- Neste contexto, é acompanhado por complementos?
- Qual o sentido que a construção exprime?
- É, portanto, estilística?

Passo 6) Sobre o verbo “sair”:

- Precisa de complementação de sentido?
- Qual sentido apresenta no contexto?

Aula 3:

Passo 1) Colocar a segunda e terceira estrofe da canção para tocar. Continuar análise conjunta dos verbos. Sobre o verbo “dizer”, perguntar:

- Geralmente, solicita quantos complementos para exprimir quais ideias?

- No contexto, apresenta-se acompanhado por complementos?
- Quais inferências cabem ao leitor?
- Quais efeitos o autor obtém com essa configuração?

Passo 2) Sobre o verbo “ter”:

- Qual sentido ele apresenta neste verso? Sentido de posse?
- Tal emprego de verbo é comum? Em quais contextos?
- Solicita complementos?
- Se sim, quais?
- Os complementos têm sentido explícito?
- Quais sentidos o leitor precisa inferir?
- Qual ideia é reforçada? Ela contribui para o sentido global do texto?

Passo 3) Sobre o verbo “mostrar”:

- Seu sentido apresenta alterações?
- Quantos complementos necessita?
- Quais são eles?
- O que tais complementos indicam?

Passo 4) Sobre o verbo “esconder”:

- Qual sentido do verbo?
- Solicita complementos?
- Quais são seus complementos?
- O que eles indicam?

Passo 5) Sobre o verbo “gostar”:

- Seu sentido é tradicional?
- Exige complemento?
- Qual?

Passo 6) Sobre o verbo “disparar”:

- O que o verbo exprime?
- Solicita complementos? Por quê?

Passo 7) Sobre o verbo “tropeçar”:

- É comum o emprego desse verbo com esse sujeito?
- O que, juntos, eles expressam?
- Há necessidade de complementos?

Passo 8) Sobre o verbo “parar”:

- Qual sentido o verbo exprime?
- Necessita de complementos?
- Qual sentido tem todo o verso no contexto?

Passo 9) Sobre o verbo “encaixar”:

- Solicita complementos?
- De que tipo de complemento ele precisa?
- Qual complemento o acompanha?
- Tal complemento é esperado?
- Qual sentido tem o verbo juntamente ao seu complemento no texto?

Passo 10) Sobre o verbo “deixar”:

- Quais complementos o verbo solicita geralmente?
- Quais complementos apresenta no texto?
- O que eles indicam?
- Qual sentido exprimem em conjunto no texto?

Aula 4:

Passo 1) Colocar a canção para tocar, da quarta a oitava estrofe. Continuaremos as análises com os verbos. Iniciaremos neste passo a análise do refrão. Sobre o verbo “amar”:

- Qual complemento costuma selecionar?
- Quem é seu complemento no contexto?
- O que pode surpreender o leitor?

Passo 2) Sobre o verbo “ver”:

- Faz parte de que estrutura?

- Tem sentido tradicional?
- Exige complemento?
- Qual complemento tem no contexto?
- A quem esse complemento se refere?
- Qual ideia o eu-lírico está reforçando nesta parte da canção?

Passo 3) Sobre o verbo “passar”:

- Quais sentidos possíveis para esse verbo no contexto?
- Qual é, provavelmente, o complemento do verbo?
- Quais sentidos esse complemento pode ter?
- Com todos os sentidos, ele se mantém como complemento?
- Podemos dizer que esse emprego é estilístico? Por quê?

Passo 4) Sobre o verbo “dizer”:

- Solicita quais complementos, em geral?
- No contexto, ele apresenta todos os complementos exigidos?
- Qual complemento ele tem?
- Esse complemento é modificado/alterado por alguma oração? Se sim, qual?
- O que esse complemento exprime?
- Qual sentido do conjunto (verbo e complemento) no contexto?
- Sobre o complemento que não aparece, é possível inferi-lo?
- Se sim, que complemento é esse?

Passo 5) Sobre o verbo “gostar”:

- Aparece acompanhado de complementos no texto?
- É possível deduzi-lo?
- O que a ausência do complemento realça? Que sentido enfatiza?

Passo 6) Sobre o verbo “desmanchar”:

- Qual sentido o verbo apresenta no texto?
- Exige complementos?
- A quem o pronome que o acompanha se refere e que ideia reforça?

Passo 7) Sobre o verbo “encostar”:

- Qual sentido do verbo no contexto?
- Exige complementos?
- Qual complemento apresenta no contexto?
- O que verbo e complemento expressam no texto?

Passo 8) Sobre o verbo “enlaçar”:

- Qual sentido o verbo tem inserido neste contexto?
- Solicita complementos?
- Quais?
- Que tipo de imagem é construída com o sujeito, o verbo e os complementos?
- Tal imagem relaciona-se ao sentido global do texto? Como?

Passo 9) Sobre o verbo “abraçar”:

- Quais sentidos o verbo exprime?
- Solicita complemento?
- Tais sentidos contribuem para o sentido global do texto?
- De que forma?

Passo 10) Sobre o verbo “amparar”:

- Solicita complementos?
- Que complemento apresenta no texto?
- O que esse complemento traz de inusitado na combinação com o verbo?
- O que sujeito, verbo e complemento significam juntos no contexto?

Aula 5:

Passo 1) Colocar a canção para tocar, da oitava estrofe até o final. Finalizaremos as análises dos verbos restantes. Sobre o verbo “encostar”, questionaremos:

- Solicita complemento?
- Qual complemento?
- O que esse complemento sugere combinado ao verbo?

Passo 2) Sobre o verbo “ir”:

- Solicita complementos?
- Por que isso ocorre?
- O que a ausência de complemento propõe aos ouvintes/leitores?
- É dito de que forma o corpo vai?
- Então, se pode dizer que há expressão circunstancial? De quê?

Passo 3) Sobre o verbo “descascar”:

- Solicita complemento?
- Qual complemento o acompanha?
- Tal complemento é esperado pelo leitor?
- O que verbo e complemento significam no contexto?
- É, portanto, estilístico?

Passo 4) Sobre o verbo “sair”:

- Solicita complemento?
- Qual?
- O que tal verbo juntamente com o complemento expressa no texto?

Passo 5) Sobre o verbo “parar”:

- Exige complemento?
- O sujeito aparece claramente?
- É possível inferir o sujeito?
- Que ideia o verbo exprime nesse contexto?

Passo 6) Sobre o verbo “ser”: Informar que apresenta estrutura fixa ao lado do pronome “que”, com intuito de ênfase, não funcionando como predicado, portanto, não havendo necessidade de análise.

Passo 7) Sobre o verbo “falar”:

- Solicita complementos, em geral?
- No contexto, aparece acompanhado por complemento?
- Que efeito a ausência de complemento gera no texto?

Passo 8) Sobre o verbo “ser”:

- O verbo precisa de complemento no contexto?
- Que complemento aparece acompanhando-o?
- Qual a função desse complemento no texto, qual sua relação com o sujeito?
- O sujeito, o verbo e o complemento juntos expressam que ideia no texto?

Passo 9) Sobre o verbo (a locução) “ir” na locução “vou voltar”:

- Solicita complementos?
- O que o verbo exprime dessa forma?
- O que cabe ao leitor inferir?
- Podemos dizer que, empregado dessa forma, o verbo é mais expressivo no contexto?
- A locução verbal é empregada duas vezes. O sentido é o mesmo nos dois versos?

Observação: as questões levantadas são norteadoras das análises, mas se podem alterar conforme sua aplicação nas aulas, em que há interação dos alunos e situações que podem suscitar novas questões.

Aula 6:

Passo 1) Sistematização em apresentação de *powerpoint* dos verbos trabalhados, apresentando, finalmente, as classificações pertinentes: a diferenciação entre verbos transitivos e intransitivos bem como entre termos argumentais e não argumentais, apresentando também o nome “objetos” para os termos argumentais do verbo e o nome “adjunto adverbial” para os termos não argumentais que o acompanham.

Passo 2) Entrega de material didático com tal sistematização e devolução das folhas de análise para os alunos.

Passo 3) Proposta de análise individual da canção “Dengo”, de Anavitória, encaminhada para casa, com apenas dez verbos selecionados (em destaque). Entrega da letra juntamente com a tabela de análise. Letra anexada a seguir.

Passo 4) Agradecimento aos alunos participantes com lanche de despedida. Levantamento de opiniões sobre o projeto e fechamento da data de entrega da proposta de análise individual.

Letra da canção da proposta de análise individual:

Dengo - AnaVitória

- 1º Ô denço, me **fala** tudo sobre o mundo
 2º Que eu não consigo debater
 3º Me **apresenta** tuas opiniões
 4º **Deixa** eu lhe convencer
 5º Que tu **é** o ser mais bonito
 6º Que eu tive a sorte de conhecer
 7º E agora que tá aqui comigo
 8º Não vai mais não
- 9º Ô denço, se tu prometer ficar
 10º Te **canto** todos os dias
 11º Todas as alegrias
 12º Que você me presentear
 13º Juro café da manhã preparar
 14º **Dar-te** mil beijos pra te acordar
 15º Me deixa cumprir
 16º É só não ir
- 17º É que, denço
 18º Em você **encontrei** o meu melhor, e não
 19º Consigo amarrar um outro nó com alguém
 20º Além de ti, meu bem, não sei por que
 21º Meu denço
 22º Eu consigo planejar todo um futuro
 23º Do teu lado e parece tão seguro
 24º Me envolver
 25º E **sentir**
 26º E **querer**
 27º Teu denço
- 28º Se tu não quiser ficar
 29º Te canto todos os dias
 30º Todas as alegrias
 31º Que não vamos compartilhar
 32º Juro não mais tentar te encontrar
 33º Dar-te o espaço pra me apagar
 34º Não me deixa cumprir
 35º É só não **ir**
- 36º É que, denço
 37º Em você encontrei o meu melhor, e não
 38º Consigo amarrar um outro nó com alguém
 39º Além de ti, meu bem, não sei por que
 40º Meu denço
 41º Eu consigo planejar todo um futuro
 42º Do teu lado e parece tão seguro
 43º Me envolver
 44º E sentir
 45º E querer
 (repete o refrão)

5.2 Resultados obtidos nas aulas/oficinas

Os resultados descritos neste subcapítulo provêm das observações feitas nas oficinas, com foco na aprendizagem dos alunos do ponto de vista qualitativo, como reagiram à proposta, como se saíram nas atividades, incluindo suas dúvidas, seu progresso, mudança de comportamento em relação ao modelo tradicional e ao aproveitamento das atividades. Não se pretende mostrar um número rígido de acertos e erros capaz de quantificar os resultados e a experiência, portanto, o trabalho não consistirá na apresentação de dados quantificáveis, mas de dados empíricos, baseados na observação das aulas nesta diferente abordagem da predicação verbal.

As atividades desenvolvidas com os alunos descritas nessa pesquisa constituíram um projeto escolar cujo título era “Verbos e Canção” e se destinou a alunos do oitavo e do nono anos. Não foi obrigatório e os alunos interessados desses anos deveriam se inscrever. Todos os inscritos, independentemente de seu desempenho acadêmico, foram acolhidos no projeto, desde que não ultrapassassem um número médio estipulado pela direção da escola a fim de que não houvesse aglomeração na sala (já que se deu no período de Pandemia) e aprovado por mim para que houvesse a assistência devida.

Dos alunos aceitos para o projeto, apenas cinquenta por cento permaneceram até o final, muitos desistiram por motivos diversos, incluindo o de conflitos na comunidade no entorno da escola, o que motivou seu fechamento algumas vezes, resultando em dias sem aula e, conseqüentemente, sem os encontros do projeto. Sessenta e seis por cento entregaram todas as atividades propostas.

As atividades foram planejadas para seis aulas com uma hora de duração, mas ocorreram em oito no contraturno dos alunos. Analisamos juntos a canção “Amei te ver”, de Tiago Iorc, procurando responder às questões propostas sobre sentidos expressos pelos verbos, se solicitavam complementos, se não, quais os motivos, quais os complementos e suas funções, se vinham acompanhados por expressões adverbiais e quais eram, se apresentavam emprego estilístico e quais efeitos tal emprego gerava no texto. Tais questões constituíram a tabela em destaque no subcapítulo anterior.

Os alunos fizeram as atividades de reflexão e de preenchimento da tabela sob minha orientação numa espécie de oficina, em que podiam tirar dúvidas a todo momento e levantar hipóteses sobre os sentidos produzidos no texto juntamente com os colegas. Conforme pesquisa de Marcos Kröning Corrêa, citada por Souza (2016, p. 29), as relações interpessoais

geram aprendizagem, pois muitas vezes quando se deparam com alguma dificuldade, os alunos pedem ajuda para outro colega, o que corrobora a necessidade de redes, das relações descritas. Para descrever a experiência, dividimos o relato com base nas aulas, primeiramente e, em seguida, com base nos verbos analisados conforme dispostos na tabela proposta. Um exemplar preenchido por uma aluna constitui anexo para ilustração.

No primeiro dia do projeto, os alunos mostraram-se interessados, apesar da dificuldade no reconhecimento da classe dos verbos, o que demandou, conforme previsto, uma consistente explicação sobre o tema. O gênero textual ajudou na interação dos alunos, uma vez que, ao reconhecerem a canção, identificaram-se e tiveram maior conexão com a aula, cantaram-na em uníssono. Tal fato corrobora as ideias apresentadas por Sacks (2007), quando declara que a memória musical é tenaz, pois a canção trabalhada com os alunos “Amei te ver” foi ao auge no ano de 2015, premiada em 2016 como melhor canção brasileira, um dos motivos de sua escolha. Lembrada instantaneamente pelos alunos em 2021, mostraram conhecer toda a letra, cantando dentro do ritmo com grande desenvoltura, revelando a sintonia entre sistemas auditivo e nervoso, conforme Sacks (2007) expôs. Como o projeto foi facultativo, o comparecimento dos alunos e o aparecimento de novos revelou a aceitação, o que também se relaciona às observações do médico (2007) sobre como a música pode acalmar, animar, emocionar, entre outros efeitos que geraram interesse dos alunos pela oficina e disposição para fazer as análises propostas.

No segundo encontro, os alunos deixaram evidente sua dificuldade em recuperar o conceito de verbos; entretanto, participaram ativamente das análises, mostrando ao mesmo tempo interesse e dificuldade para refletir sobre os papéis temáticos dos verbos nos textos. Precisei direcionar a reflexão além das questões propostas, estimulando-os com perguntas que os fizessem pensar a função dos verbos, dos complementos, criando ainda outros contextos para visualização de tais funções. O cálculo de cinco verbos analisados para este encontro reduziu-se a um devido aos problemas de compreensão do alunado.

O verbo analisado foi “ver”, o primeiro da canção “Amei te ver”, os alunos mostraram facilidade em reconhecer o sentido de ação expresso pelo verbo e a necessidade de um complemento do qual aparece desprovido, cabendo ao leitor preencher a lacuna. Os próprios alunos quando questionados sobre o motivo da omissão do complemento sugeriram, entre muitas opções, uma forma de engajar o leitor, fazê-lo descobrir o complemento, gerando maior atenção à letra, alertados para o emprego estilístico.

No terceiro encontro, os alunos ainda mostraram dificuldade em compreender os sentidos que apareciam no texto; entretanto, demonstraram maior desenvoltura com a tabela e

compreensão das perguntas lá presentes. Embora o planejado fossem dez verbos analisados por aula, para seguir o ritmo dos alunos, precisamos analisar apenas cinco.

O primeiro verbo analisado foi “passa”, sobre o qual houve divergência entre o sentido do verbo: enquanto uns o julgavam como ação; outros como processo, a maioria não visualizou complementos para o verbo que de fato não tem. Os alunos que o visualizaram trocaram o sujeito pelo complemento, alegando que o complemento era “o tempo”, na verdade, o sujeito. A maioria não encontrou o complemento, mas não soube explicar por que ele não estava evidente, embora levantassem muitas hipóteses. Ao final, expliquei-lhes que a própria ideia de processo, no caso, invalidava a necessidade de complemento, uma vez que a ideia de processo expressa pelo verbo era experienciada pelo próprio sujeito que não a transferia a nenhum elemento, por isso, a ausência do complemento. A compreensão desse fato auxiliou nas análises seguintes.

O segundo verbo analisado foi “aumenta” e, depois da análise do verbo “passa”, os alunos foram unânimes em perceber o verbo como de processo, entendendo que assim como o outro, por exprimir processo sofrido pelo sujeito, não afeta complementos. Alguns poucos alunos novamente trocaram o sujeito pelo complemento, afirmando que o complemento do verbo existia e era a “a graça em te viver”, na verdade, o sujeito. A maioria também observou que o verbo se acompanhava por expressão adverbial de intensidade “mais”. Não viram, entretanto, emprego estilístico, o que julgamos coerente.

O terceiro verbo que analisamos foi “viver”, os alunos indicaram tanto a ideia de ação quanto a de processo, as quais eram, de fato, possíveis, com exceção de um aluno que julgou a noção expressa pelo verbo como estado. Também reconheceram que, no contexto, o verbo vinha acompanhado pelo complemento “te”, o que é incomum. O emprego estilístico foi reconhecido quando lhes pedi para pensar se o verbo “viver” costumava precisar de complemento, momento em que criamos juntos outros contextos para refletir, e eles responderam que não, entendendo que se tratava de um emprego nada tradicional. Ao questioná-los sobre o que significava “te viver”, ou seja, “viver alguém”, me deram sugestões diversas que giraram em torno da ideia de o eu-lírico estar muito apaixonado, configurando, portanto, o efeito estilístico gerado pelo emprego do verbo com esse complemento pronominal.

O quarto verbo analisado foi “sai”. Em sua análise, os estudantes concordaram com seu sentido de ação, mas divergiram bastante quanto ao fato de ter complemento ou não: alguns julgaram que “sem eu dizer” era o complemento do verbo, provavelmente porque não fizeram uma análise com base nos sentidos, apenas escolheram o termo subsequente ao verbo,

precisando do meu direcionamento para entenderem que nem o sujeito estava explícito nem o complemento; porém, poderiam se subentender. Ao perceberem que o sentimento do eu-lírico que saía, conseguiram alcançar que provavelmente saía da boca ou, de modo geral, do corpo do eu-lírico, sem precisar falar sobre seus sentimentos, então evidentes. Também compreenderam que a ausência do complemento constituía um emprego estilístico pois se desviava do emprego tradicional e permitia que o leitor tentasse descobrir o termo.

O quinto e último verbo analisado neste encontro foi “dizer”. Em sua análise, os alunos foram unânimes no reconhecimento da noção de ação expressa pelo verbo, a maioria concordou com o fato de o verbo não solicitar complementos no contexto, cabendo ao leitor inferir seus possíveis complementos: o sentimento do eu-lírico dirigido à pessoa amada (seu interlocutor). Devido à análise anterior, perceberam que tal emprego também se configurava estilístico, levando o leitor a descobrir os implícitos.

No quarto dia, os alunos já conseguiram compreender os sentidos dos verbos com maior facilidade, debatendo entre si a fim de chegarem a um lugar comum, sugerindo leituras do texto, justificando suas escolhas e os sentidos apreendidos, mas mostraram bastante dificuldade em encontrar os complementos e explicar a ausência, além de compreender suas funções. Nessa aula, analisamos seis verbos.

O primeiro dos verbos examinados foi “tem”, cujo sentido na canção era de “haver”, visto pela maioria dos alunos como um verbo de processo para o qual não encontraram complementos no contexto, embora estivesse ali: “mais” sem o núcleo, provavelmente “sentimentos”, acompanhado pela expressão adverbial “no”, significando “naquilo” e modificada pela oração adjetiva seguinte. Os alunos não o enxergaram, apesar das orientações; disseram que cabia ao leitor inferir o complemento e consideraram o “mais” como expressão adverbial de intensidade, pois analisaram o termo solto, sem perceber que se encontrava dentro de uma função sintática (maior): o complemento. Além disso, não perceberam o verbo “ter” no uso expressivo devido à falta de complemento, mesmo quando provocados por mim ao lembrá-los o valor mais comum expresso pelo verbo: de posse, e o fato de que, mesmo quando impessoal (sem sujeito), costuma se acompanhar por complementos. Ainda assim, não julgaram o emprego estilístico, indo na contramão da análise anterior, na qual observaram que a ausência de complementos tornava o emprego estilístico. Isso ocorreu por ter sido dada aos alunos certa liberdade para compreenderem a canção, apesar das orientações. No que se referia aos sentidos dos verbos no contexto bem como aos sentidos produzidos pelo texto, os alunos podiam expressar sua compreensão e, com base

nela, preencher a tabela, mesmo que depois eu mostrasse as compreensões mais adequadas do ponto de vista sintático, como fiz.

O segundo verbo analisado “mostro” gerou entre os alunos uma concordância sobre seu sentido de ação, assim como perceberam que o verbo apresentava complementos, embora só reconhecessem um no texto “te”, o qual se referia a quem se mostrava, no caso, ao interlocutor do eu-lírico. O outro complemento “aquilo” (retomado pelo pronome “que”) não foi reconhecido pelos alunos, que consideraram o emprego estilístico, uma vez que o leitor precisaria completar o espaço deixado pela ausência de um complemento. Todos concordaram que o verbo não vinha acompanhado por expressão adverbial.

No terceiro verbo “escondo”, os estudantes acordaram que apresentava uma noção de ação e que solicitava complemento; rapidamente o identificaram: “o quanto gosto de você”, um complemento oracional, pois. Tentei orientá-los para o fato de que o verbo “esconder”, em geral, solicita dois complementos que expressam o escondido e de quem é escondido, o que sugeriria que “de você” não fosse apenas complemento do verbo “gostar”, inserido no complemento oracional, mas o segundo complemento do verbo “esconder”, o que eles compreenderam, concluindo, portanto, que não havia emprego estilístico por parte do verbo. Alguns explicaram na tabela a função de cada complemento, mas a maioria deu a entender no preenchimento da tabela que o verbo só apresentava um complemento. Todos observaram a ausência de expressão adverbial.

O quarto verbo “gosto” obteve análises convergentes sobre seu valor de ação bem como sobre a necessidade de complemento, observado pelos alunos com certo grau de facilidade “de você”. Todos notaram a ausência de expressão adverbial e também o fato de não haver emprego estilístico, já que o verbo está empregado de forma comum.

O quinto verbo “dispara” apresentou unanimidade nas análises, nas quais os alunos perceberam seu valor de processo bem como o fato de não precisar de complementos, com sentido completo, um processo sofrido pelo sujeito “o coração”. Por esse motivo, também declararam que não houve emprego estilístico e perceberam com facilidade a ausência de expressão adverbial.

O sexto e último verbo analisado nesse encontro foi “tropeça”. Novamente os estudantes conseguiram compreender o sentido de processo veiculado pelo verbo, bem como visualizaram que o verbo não apresentava complementos; no entanto, não perceberam imediatamente a expressividade contida na construção, precisando de orientação a fim de concluir que havia emprego estilístico na escolha do verbo para o sujeito “o coração”. Ao serem questionados sobre o sentido de “tropear”, tendo de responder se era concreto, real;

entenderam o sentido da expressão, relacionando-a ao apaixonamento do eu-lírico, ao seu nervosismo motivado pela paixão que sentia.

No quinto encontro, os alunos mostraram dificuldade em entender expressões adverbiais, ainda que explicadas superficialmente no primeiro encontro, assim, paramos as análises para retomar tal conceito, valendo-nos de exemplos. Também foram necessárias explicações detalhadas sobre emprego estilístico visto que a maioria mostrava dificuldades na compreensão do termo, porque não tivera contato com ele ou com a ideia anteriormente. Então, conseguiram entender o que de fato se solicitava na tabela de análise. Nesse dia, analisaram sete verbos.

O primeiro dos verbos foi “parar”, analisado pela maioria dos alunos como um verbo de processo, com exceção de alguns que o classificaram como de estado. Perceberam a ausência de complementos, justificando por que o sentido estava completo ou por que o verbo exprimia um processo sofrido pelo sujeito o qual não o transferia para nenhum complemento. A maioria reconheceu o termo “quase” como expressão adverbial e também não viu emprego estilístico.

O segundo verbo “encaixo” foi compreendido pela maioria dos alunos como um verbo de ação, com raras exceções que o entenderam como de processo. A maioria, com orientação, conseguiu verificar que o verbo solicitava dois complementos: um que se referia ao que se encaixava e outro no que se encaixava. Embora alguns só verificaram um complemento, todos viram que o verbo os solicitava. Não identificaram expressão adverbial, porém a maioria observou emprego estilístico, levantando efeitos diferentes para tal emprego: o eu-lírico gostar do cheiro do interlocutor, estar com o cheiro da pessoa amada na memória ou estar obcecado por ela.

O terceiro verbo “deixo” foi entendido pela maioria dos estudantes como um verbo de ação, alguns, porém, o identificaram como de processo. Todos os alunos perceberam que o verbo apresentava complemento no contexto; a maioria viu dois: o que é deixado “me” (o eu-lírico) e “ali” (no cheiro da pessoa amada); alguns, todavia, identificaram apenas um complemento “inteiro”, na verdade, o predicativo do objeto. Todos não reconheceram uma expressão adverbial, mas alguns encontraram emprego estilístico, afirmando que o sentido da sentença é o eu-lírico estar se entregando ao amor, querendo viver a experiência plenamente.

O quarto verbo analisado foi “amei”; os alunos, em sua maioria, entenderam o sentido do verbo como de ação, com raríssimas exceções como de estado. A maioria também percebeu que o verbo solicitava complementos e reconheceu que seu complemento é “te ver”, que significa o que é amado pelo eu-lírico. Todos observaram que o verbo não vinha

acompanhado por expressão adverbial, mas divergiram quanto ao emprego estilístico: enquanto alguns não identificaram expressividade; outros conseguiram observar a quebra de expectativa de não vir um pronome ou substantivo após o verbo “amei”, mas uma oração “te ver” que afasta a declaração do eu-lírico de um clichê.

O quinto verbo “ver” foi compreendido pela maioria como verbo de ação e por outro grupo como de processo. Essa maioria reconheceu que ele veio acompanhado por um complemento: “te”, o qual se referia à pessoa amada pelo eu-lírico. Todos declararam não haver expressão adverbial e a maioria não reconheceu emprego estilístico, só uma aluna disse haver tal emprego, mas não soube justificar, apenas afirmando que o eu-lírico amou ter visto a pessoa amada.

O sexto verbo foi “passa” sobre o qual os alunos divergiram quanto à ideia por ele expressa no contexto. Enquanto alguns a compreenderam como ação; outros, como processo. Todos reconheceram que apresentava complemento e o identificaram como “por você”, embora pudesse ser compreendido como um verbo de predicação completa em que “por você” fosse um adjunto adverbial. Para não complicar as análises, apenas direcionei os alunos para as duas ideias possíveis que os termos “por você” podiam apresentar no contexto: a ideia de lugar, em que ele realmente é complemento e a ideia de causa, em que deixa de ser complemento e passa a adjunto adverbial, porém não quis adiantar a nomenclatura dessa última parte; só falamos, portanto, sobre as ideias. Por só interpretarem “por você” como complemento, os alunos em sua totalidade disseram não haver expressão adverbial. Ao identificarem a dupla possibilidade de leitura do verbo, consideraram seu emprego estilístico tentando interpretar cada ideia, concluindo que o eu-lírico perdia a noção de tempo quando ao lado da pessoa amada, visto que o tempo poderia passar por onde ela está, como se corresse ou escorresse pelos seus dedos, ou ainda passasse por sua causa, sendo ela a motivação do tempo (dele) correr: de qualquer forma, ele estava perdendo a noção do tempo na presença e por causa da pessoa amada.

O sétimo e último verbo analisado no encontro foi “dizer”, visto pela maioria dos alunos como um verbo de ação que necessitava de complementos no contexto, mas vinha acompanhado apenas por um. Segundo os alunos, o único complemento por que vinha acompanhado é “o tanto”, modificado pela oração adjetiva “(de) que eu gosto”, sem a qual não fazia sentido. Reconheceram que faltava, entretanto, um complemento referente a quem se dizia, que estava subentendido: era o interlocutor do eu-lírico. Por esse motivo, afirmaram haver emprego estilístico, porque se fugiu da predicação tradicional.

No sexto encontro, os alunos mostraram maior desenvoltura em examinar os verbos, evidenciando maior autonomia em propor análises e fazer trocas com os colegas; novamente analisaram sete verbos.

O primeiro verbo analisado no encontro foi “gosto”, a maioria dos alunos o enxergou como de ação, neste contexto, com raríssimas exceções, que o julgaram de estado; embora o complemento do verbo estivesse explícito por meio do pronome relativo “que” (o qual deveria ser “de que” na norma padrão e fazia referência a “o tanto”); a maioria dos alunos mostrou dificuldade em enxergá-lo, afirmando que o verbo se encontrava desprovido de complemento, possível subentendê-lo no contexto. Os que viram o complemento disseram ser “o tanto que”. Alguns, encontraram o complemento e disseram faltar um. A grande maioria dos alunos não verificou expressão adverbial, porém os que alegaram não haver complemento ou faltar um, afirmaram haver emprego estilístico: o apagamento dessa função, levando o leitor a descobri-la.

O segundo verbo “desmancho” foi analisado por todos os alunos como um verbo de processo que, no contexto, aparece desprovido de complementos por segundo eles a ideia estar completa, o que se justificaria pelo fato de ser um processo experienciado pelo sujeito que não se transfere a complementos. Mesmo acompanhado pelo pronome “me”, os alunos não compreenderam tal pronome como um complemento do verbo, porque o eu-lírico, sujeito do verbo, não desmancha ativamente ele mesmo, como uma ação realizada pelo sujeito e também sofrida por ele, na verdade, é um processo que experimenta. Os alunos, em sua maioria, consideraram que houve emprego estilístico uma vez que no contexto o verbo não revelava um significado concreto de se desfazer, mas de estar muito apaixonado. Todos reconheceram que a oração seguinte iniciada por “quando” tinha um valor adverbial de tempo em relação a essa, a entendendo como expressão adverbial; porém, com orientação, perceberam que era, de fato, uma oração.

O terceiro verbo “encosto” foi o de maior concordância entre os alunos que o entenderam como de ação, o qual apresentava complemento no contexto: “em você”. Reconheceram facilmente o complemento e declararam unanimemente que o verbo não vinha acompanhado por expressão adverbial nem apresentava emprego estilístico, pois o emprego no contexto era comum.

O quarto verbo analisado “enlaço” também foi compreendido pelos alunos como um verbo de ação que, no contexto, apresentava dois complementos: “me” e “no teu beijo”. Nessa altura das análises, os alunos mostraram maior autonomia e maior conhecimento da matéria ao conseguirem perceber os dois complementos do verbo. Todos não identificaram expressão

adverbial, mas concluíram que havia emprego estilístico, uma vez que “enlaçar” no beijo tinha um valor metafórico de envolvimento do eu-lírico com a pessoa amada, como o fato de gostar de seu beijo.

O quinto verbo “abraço” foi compreendido como de ação. Todos os discentes viram que necessitava de complemento e o identificaram rapidamente: “teu desejo”. Em sua totalidade, enxergaram na construção emprego estilístico, já que para eles “abraçar o teu desejo” poderia significar muitas coisas como “realizar o desejo” ou “aceitar o desejo” ou ainda “abraçar, de fato, a pessoa amada”.

O sexto verbo foi “ampara”. Os alunos concordaram tratar-se de um verbo de ação que no contexto apresentava complemento o qual identificaram facilmente: “a calma”. O verbo junto com seu complemento revelou-se um emprego estilístico, visto que não se conseguiu compreender concretamente, mas a partir da compreensão da metáfora que os alunos interpretaram cada um a seu modo, que girava em torno da ideia do eu-lírico se acalmar quando tocado pelo interlocutor. Todos concordaram que não havia expressão adverbial.

O sétimo e último verbo foi “encosta”. Em sua análise, os alunos concordaram com o sentido de ação por ele expresso; também perceberam que o verbo solicitava complemento e o identificaram com alguma facilidade, incluindo o adjunto adverbial “lá” no complemento: “lá na alma”. Com orientação, entenderam que se tratava de um termo de valor adverbial. Também reconheceram expressividade no contexto por se tratar mais uma vez de uma construção metafórica: “encostar na alma” e explicaram o que significava no contexto da canção: “mexer com os sentimentos”, “tocar profundamente as emoções”.

No sétimo encontro, com maior segurança, os estudantes conseguiram analisar os últimos verbos restantes, preenchendo a tabela proposta completamente e se alegrando por conseguirem fazê-lo, encarando-a como uma tarefa deles, sem perceber que, na verdade, cada encontro com as respectivas análises eram aulas que davam em conjunto comigo.

O primeiro verbo analisado neste encontro foi “vai”. Todos o enxergaram como de ação e a maioria reconheceu que ele não vinha acompanhado por complementos, com exceção de um aluno que considerou “sem medo” como seu complemento. Os alunos justificaram a ausência do complemento por ser possível subentendê-lo no contexto: o corpo vai em direção à pessoa amada. Consideraram como expressão adverbial “sem medo”, com uma ideia de modo. Afirmaram também haver emprego estilístico pelo fato de o verbo se comportar no texto do ponto de vista sintático de forma diferente da habitual, o que os alunos justificaram como um meio de aumentar a participação do leitor na canção já que precisaria fazer inferências e levantar hipóteses sobre o tema da canção.

O segundo verbo, “descasca”, foi analisado por todos os alunos como um verbo de ação que necessita de complemento, no contexto. Identificaram rapidamente seu complemento “teu segredo”, o que se pode justificar pela proximidade entre ambos. Em sua totalidade, não identificaram expressão adverbial, mas reconheceram emprego estilístico pela combinação do verbo com o complemento cujo sentido é o de desbravar, descobrir o segredo, adentrar a intimidade, amplamente relacionado ao sentido global da canção.

O terceiro verbo “sai” foi compreendido de forma diferente pelos alunos dentre os quais um grupo viu seu sentido como de ação e outro como de processo, o que é totalmente possível. Os alunos conseguiram perceber a presença de um complemento com a função de dizer de onde saía o sentimento desse eu-lírico, sujeito oculto: “da boca”. Poucos viram como complemento os termos seguintes “não para” que não somente não completam o verbo como iniciam uma nova oração. Todos negaram a presença de uma expressão adverbial bem como de expressividade no contexto.

O quarto verbo “para” foi visto pela maioria dos alunos como de processo, com uma única exceção que o percebeu como de ação. Todos os estudantes disseram não haver complemento no texto e realmente não há. Alguns justificaram tal ausência pelo fato de o sujeito (provavelmente, o sentimento) não parar alguém ou algo; outros justificaram dizendo ser um verbo de processo. Em todas as respostas fica clara a ideia de que o verbo exprime um processo sofrido pelo próprio sujeito e não transmitido a outro objeto. Os estudantes não viram expressão adverbial nem consideraram o emprego estilístico, porque tal construção é comum no cotidiano.

O quinto verbo foi “fala”, visto pela maioria dos alunos como verbo de ação, excepcionalmente como de processo. Observaram que aparecia no contexto sem complementos e, nessa altura das aulas, já previram o motivo dessa omissão: a possibilidade de se subentender para quem se fala e o que se fala. No contexto, o coração do eu-lírico é o sujeito do verbo que fala para a pessoa amada sobre seus sentimentos, seu amor especificamente. Assim, consideraram o emprego estilístico por se desviar do uso comum e estimular a participação do leitor/ouvinte no preenchimento das lacunas do texto. Também compartilharam a observação sobre a ausência de expressão adverbial.

O sexto verbo “é” foi analisado pela totalidade dos alunos como um verbo que exprimia a ideia de estado. Como não objetivávamos nomenclatura, apenas estimular a percepção da necessidade ou não de complementos no contexto, os alunos afirmaram que o verbo “ser” tinha complemento, “certo”, que na canção exprimia a certeza sobre o envolvimento do eu-lírico com a pessoa amada, como se ele não tivesse dúvida sobre essa

relação. Não consideraram o emprego estilístico visto que é uma construção comum, também não encontrando expressão adverbial.

O sétimo e último verbo analisado neste encontro e na canção foi a locução “vou voltar”. Os discentes o analisaram como um verbo de ação. Todos conseguiram reconhecer a ausência do complemento e a justificaram com o fato de se poder inferi-lo com base no contexto. Também conseguiram reconhecer a expressão adverbial “tão cedo”, que exprimia tempo e intensidade. Divergiram, entretanto, quanto ao emprego estilístico, a grande maioria afirmou haver, justificando-o com o fato de o leitor precisar fazer inferências sobre o complemento, pensar para onde o eu-lírico vai voltar ou explicando que o eu-lírico vai voltar para a pessoa amada; portanto, não sendo necessário explicitar o complemento; raríssimas exceções não consideraram o emprego estilístico, mas explicaram o mesmo que os outros alunos na parte da tabela referente à ausência de complementos.

No oitavo e último encontro, os alunos receberam uma nova tabela e uma nova canção para analisar, o que deveriam fazer sozinhos, dessa vez sem minha orientação. Para fazê-lo, ouvimos a nova canção e discutimos sobre as ideias nela veiculadas. Novamente, os alunos mostraram uma rápida identificação com a canção trazida “Dengo”, de AnaVitória, cujo lançamento foi em 2016, em um álbum indicado ao *Grammy Latino*, décima oitava edição. Deixaram evidente seu conhecimento da letra da canção, revelando que sabiam trechos completos, o que reforça as observações de Sacks (2007) sobre a sensibilidade do cérebro humano à música. Após intensa discussão e participação, os alunos receberam dez verbos selecionados os quais deveriam analisar em um prazo de uma semana, seguindo exatamente o caminho que percorremos nas oficinas. Levaram a primeira tabela que preenchemos juntos com suas anotações e o material elaborado por mim com a sistematização das aulas. Nesse encontro, promovemos também uma confraternização para marcar o fechamento do projeto e agradecer a participação de todos.

A nova tabela destinava-se à análise da canção “Dengo”, na qual os alunos precisavam examinar dez verbos selecionados: na primeira estrofe, os verbos “falar”, “apresentar”, “deixar” e “ser”; na segunda estrofe, os verbos “cantar” e “dar”; na terceira estrofe, os verbos “encontrar”, “sentir” e “querer” e na quarta estrofe, o verbo “ir”. Sobre tais verbos, foi possível analisar:

- Quanto aos sentidos expressos pelos verbos

Os alunos mostraram compreendê-los, acertando em média setenta por cento dos sentidos dos verbos, incluindo aqueles cujo sentido depende totalmente da interpretação, na

fronteira entre ação e processo. De modo geral, conseguiram fazer uma leitura coerente das ideias de ação, processo e estado, o que implica em grande parte a predicação verbal.

- Quanto à necessidade de complementos pelos verbos

Os alunos mostraram entender o conceito de complementos, pois quando responderam que o verbo não os apresentava, deixavam a lista de identificação em branco. Com raras exceções, também entenderam que sua ausência tinha uma motivação, pois tentaram quase sempre justificar a não ocorrência de complementos, explicando por que o verbo não o solicitava no contexto.

- Quanto à identificação do complemento

Os alunos conseguiram identificar os complementos especialmente se viessem próximos aos verbos, apresentando maior dificuldade quando se encontravam distantes e/ou em outro verso. Mostraram, todavia, dificuldade de identificá-los quando os verbos solicitavam mais de um; em geral, identificaram os que não estavam em forma pronominal.

Houve também confusão entre a expressão adverbial e o complemento pela posição na sentença. Quantitativamente, os estudantes mostraram maior desafio na identificação de complementos que na percepção do sentido dos verbos.

- Quanto às funções dos complementos

Devido ao número alto de problemas na identificação dos complementos, muitos alunos apresentaram erros ao explicar suas funções, embora ocorressem muitos exemplos em que entendiam as funções dos complementos plenamente, mesmo quando os excluía na parte de identificação ou consideravam apenas um quando era mais de um.

- Quanto ao acompanhamento por expressões adverbiais

Na identificação de expressões adverbiais, todos os alunos acertaram a maioria das análises, percebendo que apenas dois tinham adjuntos adverbiais evidentes: o verbo “cantar” com o adjunto adverbial de tempo “todos os dias” e o verbo “ir” com o adjunto adverbial de negação “não”. Além desses, os alunos identificaram adjunto adverbial de intensidade “mais” no predicativo “o ser mais bonito”; entretanto, ninguém observou a oração adverbial de valor final “pra te acordar” que acompanhava a oração cujo núcleo era o verbo “dar”, o que provavelmente se motivou pelo formato em oração, os alunos buscavam por palavras ou expressões que exprimissem circunstâncias, especialmente, as de tempo, lugar, modo e intensidade, retomadas em explicações nas oficinas.

- Quanto à expressividade e aos efeitos por ela gerados

Os alunos mostraram maior dificuldade em perceber o emprego estilístico dos verbos nessa atividade que nas outras análises, muitas vezes acertando no reconhecimento do

emprego, mas não conseguindo explicar o efeito gerado no texto, o que pode ter sido motivado pela insegurança dos estudantes que iniciam atividades nesse novo formato cujo objetivo é a compreensão de sentidos e não apenas a classificação de estruturas. Outra possível motivação é a grande quantidade de itens a serem analisados numa mesma atividade, o que pode ter prejudicado o ancoramento das informações. A tabela elaborada apresenta oito itens para análise. Se a dividíssemos, focando em alguns encontros apenas quatro ou cinco itens para depois analisarmos os outros, talvez obtivéssemos melhor desempenho em cada fato analisado.

Observamos que a mudança do método não garantiu plenamente a mudança esperada nos resultados uma vez que mesmo depois de todo o trabalho desenvolvido, os alunos de oitavo ano relataram dificuldade ainda na compreensão do tema no nono ano, quando questionados, o que não invalida a proposta, apenas nos leva a crer que precisa ser uma prática, não uma nova abordagem pontual sobre determinado tema. Necessita de aplicação mais de uma vez nos anos e em diversos temas, pois mesmo não obtendo número máximo de acertos em quase todas as categorias observadas, os alunos mostrarem maior interesse nas aulas.

Não houve, conforme citado, em nenhuma das oficinas cem por cento de eficácia nas análises, o que também não era o objetivo principal. Percebeu-se, porém, maior participação dos alunos, maior autonomia em propor ideias, interpretações, diálogos entre eles e em sugerir leituras diferentes. Tais atitudes relacionam-se também ao fato de desenvolvermos o projeto com canções, já que, como vimos em Sacks (2007, p.222), “o processo de escuta de música é intensamente ativo”, o que envolve inferências, hipóteses, expectativas, etc. Reconheceram o trabalho de examinar textos e os sentidos por eles evocados, porém o fizeram de forma proativa e atenta sem responder de forma mecânica como quando expostos a exercícios classificatórios, o que, junto aos outros fatos elucidados, evidencia sucesso da nova abordagem sobre predicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido com os alunos permitiu-nos perceber como o modelo das oficinas gerou maior autonomia, confiança e desenvolvimento do alunado com relação à predicação verbal. Neste formato, os alunos puderam primeiramente exercitar a escuta atenta da canção e refletir sobre ela: os valores que traz em seu bojo, as ideias veiculadas, o público a que se destina e toda a habilidade do compositor na elaboração desse texto e na articulação com a melodia.

Desse modo, também puderam desenvolver a escuta da voz do outro, aprendendo a respeitar opiniões diferentes das suas, expandindo sua interpretação, sua visão de mundo e capacidade de análise. Os discentes não enxergaram nas oficinas aulas tradicionais com fluxo contínuo de conteúdos, em que a cada aula se aprende necessariamente uma “matéria nova” e que para a qual não se volta mais; ao contrário, o texto é quem ditava os temas abordados a cada encontro, fazendo com que os temas fossem e voltassem bem como as discussões. Como se viu, muitas análises dos verbos foram facilitadas pelas análises anteriores, nas quais os alunos se deparavam com fenômenos similares e rapidamente os identificavam. Em muitos casos, julgavam estar diante de um novo fato, mas eram levados a perceber recorrências.

A necessidade de se levantar hipóteses, fazer inferências gerou nos alunos a autonomia sobre a qual falávamos, pois não aguardavam as minhas explicações sobre os assuntos de forma passiva, mas tentavam coletivamente examinar os verbos por conta própria, ouvindo as minhas observações de forma atenta, muitas vezes as questionando por pensarem diferente, o que se relaciona diretamente com os objetivos traçados pelos PCNLP (2008, p. 6) para o ensino fundamental II:

utilizar as diferentes linguagens— verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal— como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação(...); questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

As oficinas viraram um tipo de “aula aberta”, pois não se controlava o planejamento que se alterava a cada verbo analisado e a cada verso da canção que se ouvia novamente, também não concentravam em mim as explicações, pois eu também ouvia o que os alunos tinham a dizer. Durante o projeto foi e é preciso desprender-se de um lugar considerado seguro e arriscar em um novo território em que o aluno é coprodutor de conhecimento.

Nesse novo modelo, se aprende juntamente com o professor e os colegas, propõe-se a análise do texto de forma colaborativa, tentando entender os sentidos expressos. Dessa forma, um estudante contribui com a análise feita pelo outro e o professor medeia a relação com o texto, não sendo um mero expositor de informações que o aluno deve apreender sozinho dentro do tempo de uma aula e provar que conseguiu por meio de exercícios e atividades avaliativas.

O professor é, nessa proposta, alguém que direciona a compreensão das estruturas por meio da leitura, escuta e releitura do texto e de trechos do texto, que faz perguntas que geram a reflexão e, ao mesmo tempo, orientam para os propósitos das aulas, menos engessadas. Para o professor, este estilo de ensinar predicação é um desafio porque constitui uma aula que não está totalmente no seu controle, incapaz de seguir rigidamente um planejamento, mas que flui conforme as leituras e discussões realizadas em cada encontro.

Exatamente por se escolher a canção como gênero textual a ser trabalhado é que as trocas com os alunos tiveram muita importância nos encontros pois contavam com seu conhecimento de mundo, suas experiências com aquelas canções, selecionadas a partir da observação de suas preferências. A dinâmica realizada nas oficinas/aulas se adequa aos critérios para avaliação de aprendizagem descritos pelos PCNLP (1998, p. 95-96), como:

demonstrar compreensão de textos orais, nos gêneros previstos para o ciclo, por meio da retomada de tópicos do texto; atribuir sentido a textos orais e escritos, posicionando-se criticamente diante deles, ler de maneira independente textos com os quais tenha construído familiaridade(...). Coordenar estratégias de leitura não-lineares utilizando procedimentos adequados para resolver dúvidas na compreensão e articulando informações textuais com conhecimentos prévios.

O envolvimento dos alunos mostrou como tal prática obteve êxito na medida em que, ao contrário de dizerem que não entendiam predicação verbal ou que não queriam estudá-la, chegavam empolgados para ouvir e ler novamente os versos e dar suas opiniões, mostrando com bastante satisfação o quanto vinham aprendendo a cada encontro, alegrando-se a cada vez que conseguiam analisar facilmente um verbo e todo seu contexto.

Diante de uma situação de vulnerabilidade de nosso alunado nas comunidades em que vivem, em um ambiente pouco motivador ao estudo, que reforça desigualdades e prejudica sua autoestima, ver alunos acreditando que entendem um conteúdo, ler e compreender efetivamente um texto, dialogando e escutando, nos faz acreditar no sucesso deste trabalho.

As pesquisas de Sacks (2007, p. 107) citadas sobre os potenciais auditivos evocados no cérebro por meio da música motivaram seu uso nas oficinas, pois se esperava, com a exposição, estimular múltiplas áreas cerebrais, conforme mostrado nos estudos. Também motivar a participação dos alunos de forma mais ativa já que como se observou ouvir música

é um processo ativo, capaz de gerar expectativas, antevisões, inferências, etc, contribuindo também ao recuperar o interesse e o prazer pelo estudo, pelo “estar em sala de aula”, incluindo a vontade de desenvolver suas habilidades na língua materna.

Ao mesmo tempo em que identificamos muitos passos em direção a uma aula eficiente de língua portuguesa, também percebemos a necessidade de a escola ocupar maior espaço no tempo desses alunos, porque não conseguem fazer de suas casas ambientes de estudo por motivos diversos já citados, o que resultou em dificuldades para lembrar das aulas dadas no ano seguinte, segundo relatos deles próprios. Como não entram em contato com o que é ensinado de forma sistemática, não retêm as informações passadas nas aulas, esquecendo-se não de tudo, mas de parte do que lhes é ensinado.

Outra necessidade observada é a de expandir esse tipo de prática para todos os conteúdos de língua portuguesa e quiçá de outras disciplinas para que o aluno venha a se acostumar não apenas a responder perguntas e a dar nomes àquilo que aprende, mas que desenvolva independência e busque o conhecimento mediado pelo professor, tentando fazer suas próprias análises, errando e tentando novamente, pedindo ajuda ao professor e aos colegas dentro das próprias aulas, não apenas quando se prepara para provas e exames. O aluno precisa aprender a fazer inferências, compreender os sentidos explícitos e implícitos dos textos, conforme os PCNLP (2008, p. 33), relacionar aquilo que aprende com a sua realidade e com as vivências que tem, aprender a escutar os colegas, negociar as interpretações com os outros, ler os mais diversos textos e escutá-los de forma atenta, especialmente, aqueles que aparecem em seu cotidiano, entendendo que tais habilidades fazem parte do estudo de língua portuguesa, de sua própria língua.

Ao professor, é necessário o máximo de preparação para dominar o conteúdo que vai ministrar dedicando-se a analisar primeiramente os textos que trará para sala de aula, estudando cada gênero escolhido e se abrindo às observações dos alunos, criando um espaço de debate, troca, diálogo, sobretudo de aprendizagem, sem se prender rigidamente ao planejamento, ao material didático e às avaliações formais.

Nessa perspectiva, esta tese se propôs funcionar como fonte de pesquisa sobre o tema ao trazer a teoria na perspectiva de obras e manuais de referência bem como buscar as contribuições da estilística, tomando-a como parâmetro para o desenvolvimento das aulas. Também procurou pesquisar com profundidade o gênero desenvolvido para análises pertinentes e entendimento pleno do tema visando capacitar os professores para ensinar canção e contribuir com as análises feitas pelo alunado, trazendo também a história do gênero, sua relação com a cultura brasileira e curiosidades.

O percurso desenhado pela tese constitui o que acreditamos ser necessário para lecionar conscientemente: primeiro, pesquisa sobre o tema, com aprofundamento de dados e comparação entre fontes; depois, estudo da perspectiva de análise/ciência escolhida, no caso a estilística; posteriormente estudo aprofundado do gênero a se trabalhar, seguido da seleção consciente de textos e de sua análise realizada anteriormente pelo professor, que vai estudar, examinar cuidadosamente seu próprio material para, por último, lançar sua proposta aos alunos, sendo assim, capaz de mediar o aprendizado.

Ainda há muito o que se aprender e descobrir no caminho do ensino de língua portuguesa, rumo à competência comunicativa e, conseqüentemente, ao exercício da cidadania; todavia, acreditamos como o letrista Sérgio Britto que “é caminhando que se faz o caminho...”, portanto, precisamos fazê-lo passo a passo, independentemente dos erros e dos tropeços na jornada. No que tange à predicação verbal, conscientes de que ainda faltam muitos, ousamos dar um primeiro passo. Afinal, “quando não houver saída/ quando não houver mais solução/ ainda há de haver saída...”

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laís Barros Falcão de. *Controversas da MPB na rede: propostas teóricas e métodos digitais na internet para pesquisar a sigla no século XXI*. 2020. 327f. Tese (Doutorado) — Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.
- ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AZEREDO, José Carlos. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2011.
- AZEREDO, José Carlos. *Iniciação à sintaxe do português*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- AZEREDO, José Carlos. *Dicionário Houaiss de conjugação de verbos*. São Paulo: Publifolha, 2012.
- BAJOUR, Cecilia. Oír entre líneas: el valor de la escucha em las prácticas de lectura. *Quaestio*, Sorocaba, v. 11, n. 2, p. 53-68, nov., 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estilística no ensino da língua*. Trad. de Sheila Grillo e de Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Portaria Ministerial nº1570/17. Rio de Janeiro, 2017.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BENNETT, Roy. *Uma breve história da música*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel Machado (org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BORBA, Francisco. *Uma gramática de valências para o português*. São Paulo: Editora ática, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental— língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, Sérgio. *Enquanto houver sol*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/titas/77518/>. Acesso em: 6 jun. 2022.

CABRAL, Danilo Marcos Barros; CAVALCANTE, Rivadávia Porto; MALDANER, Jair José. Canção popular brasileira como instrumento de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado. *Rev. Sítio Novo*, Palmas, v. 4 n. 3 p. 53-67 jul./set. 2020.

CAETANO, Ana; IORC, Tiago. *Agora eu quero ir*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/anavitoria/agora-eu-quero-ir/>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CAETANO, Ana; TÚLIO, Mike. *Outrória*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/anavitoria/outroria-part-outroeu/>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CALDAS, Waldenyr. *Iniciação à música popular brasileira*. Barueri: Manole, 2010.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Contribuição à estilística portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1978.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática: referente à língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1984.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 44. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CANECA, Frei Joaquim do amor divino. *Breve compêndio de grammatica portugueza*, Recife: Tipografia Mercantil, 1872.

CARNEIRO, Italan. *Música e língua portuguesa*. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO FLADEM BRASIL, 2., 2018, Vitória. *Anais...* Vitória, RFB, 2018.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

CAVALIERE, Ricardo. *A gramática no Brasil: ideias, percursos e parâmetros*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.

COSTA, Nelson Barros da. Canção popular e ensino de 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.

COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel (org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola editorial, 2010, p 117-132.

CRESSOT, Marcel. *O estilo e suas técnicas*. Lisboa: Edições 70, 1947.

CRUZ, Carlos Maurício da. *Atividades de escuta no ensino fundamental II de Língua Portuguesa: por que e como realizá-las*. 2018. 211f. Tese (Doutorado) —Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CUNHA, Celso e CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

- ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: o dicionário de língua portuguesa*. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- FREDERICO, Edson. *Música: breve história*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1999.
- GODOI, Rodrigo Luis. *A importância da música na educação infantil*. Londrina: UEL, 2011.
- GUIRAUD, Pierre. *A estilística*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- HENRIQUES, Claudio Cezar. *Sintaxe: estudos descritivos da frase para o texto*. Rio de Janeiro: Elsevier: 2010.
- HENRIQUES, Claudio Cezar *Estilística e discurso: estudos produtivos sobre texto e expressividade*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.
- IORC, Tiago. *Amei te ver*. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/tiago-iorc/amei-te-ver/>. Acesso em: 10 de mar. 2019.
- IORC, Tiago. *Nessa paz eu vou*. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/tiago-iorc/um-dia-apos-o-outro/>. Acesso em: 10 de mar.2019.
- IORC, Tiago. *Um dia após o outro*. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/tiago-iorc/nessa-paz-eu-vou/>. Acesso em: 10 de mar. 2019
- LAPA, Manoel Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1970.
- LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 50. ed. Rio de Janeiro: José Olympio editora, 2012.
- LUFT, Celso Pedro. *Dicionário prático de regência verbal*. São Paulo: Ática, 2010.
- LYRA, Pedro. *Poema e letra-de-música: um confronto entre duas formas de exploração poética da palavra*. Curitiba: CRV, 2010.
- MACIEL, Maximino Araújo. *Grammatica descriptiva*. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves & Cia, 1918.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel (org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola editorial, 2010, p 19-38.
- MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa*. 4. ed. rev. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

- MOISÉS, Massaud. *A criação literária*. São Paulo: Cultrix, 2012.
- MONTEIRO, José Lemos. *A estilística*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Unesp, 2011.
- NEVES, Maria Helena de Moura; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (org.). *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores*. São Paulo: Parábola editorial, 2014.
- NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASILEIRA. Portaria Ministerial nº36/59. Rio de Janeiro, 1959.
- PEREIRA, Eduardo Carlos. *Gramática expositiva: curso superior*. 65 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.
- PERRONE, Charles A. *Letras e letra da MPB*. 2. ed. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.
- RIBEIRO, Júlio. *Grammatica Portugueza*. São Paulo: Jorge Seckler, 1881.
- RUBEL. *Partilhar*. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/rubel/partilhar/>. Acesso em: 15 mar. 2019.
- SACKS, Oliver. *Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SANTOS, Gilianne Vicente dos; LIMA, Aline Giseli da Silva; SILVA, Jacineide Virgínia Borges O. da. O uso do gênero letra de música para o desenvolvimento das competências linguístico-discursivas dos alunos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Editora da UFPB, 2015.
- SILVA, Anazildo Vasconcelos da. *A lírica brasileira no século XX*. São Paulo: Vertente, 1998.
- SILVA, Antonio de Moraes. *Epítome da grammatica portugueza*. Lisboa: Na Off. de Simão Thaddeo Ferreira. 1806.
- SILVA, Luciene Helena da. A análise do discurso literomusical brasileiro como procedimento para o ensino de leitura. In: JORNADA NACIONAL DO GELNE, 25., 2014, Natal. *Anais...* Natal, EDUFRRN, 2014.
- SILVA. *Nada será mais como era antes*. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/silva/nada-sera-mais-como-era-antes/>. Acesso em: 15 mar. 2019.
- SMITH, Kell. *Era uma vez*. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/kell-smith/era-uma-vez/>. Acesso em: 15 mar. 2019.
- SOUZA, José Peixoto Coelho da. A canção na ótica dos gêneros discursivos: uma constelação de gêneros. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 40, p. 123-133, jun. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>

SOUZA, Jusamara (org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2016.

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

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2011.

TINHORÃO, José Ramos. *Pequena história da música popular segundo seus gêneros*. São Paulo: Editora 34, 2013.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. Estudos estilísticos no Brasil. *Revista Matraca: estudos linguísticos e literários*. Rio de Janeiro: UERJ, Instituto de Letras, v. 20, n. 32, jan./jun. 2013, p.12-35.

VALENTE André. *A linguagem nossa de cada dia*. Rio de Janeiro: Leviatã, 1994.

VILELA, Ana. *Trem-bala*. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/ana-vilela/trem-bala/>. Acesso em: 15 mar. 2019.

ANEXO

VERBOS	Seridos expressos pelos verbos	Precedem de complemento?	Se não precisa, por qual?	Qual é o complemento?	Funções do complemento	Vem acompanhado de advérbio? Qual?	Ha emprego estilístico (diferente do uso tradicional)?	Que efeito esse emprego gera no texto?
1) <u>ora</u>	ora	sim	—	o nome de família	logos e sim	—	sim	proprio e usado para indicar o tempo
2) <u>Passa</u>	Passa	mãe	—	—	—	mãe	mãe	—
3) <u>Alimenta</u>	Alimenta	mãe	—	—	—	sim, "mãe"	mãe	—
4) <u>Leitura</u>	leitura	—	—	"t"	A palavra amada	mãe	sim	o termo "leitura" usado para indicar o tempo
5) <u>Sai</u>	vai	mãe	—	—	—	mãe	sim	—
6) <u>dirige</u>	dirige	mãe	—	mãe	—	mãe	sim	—
7) <u>tem</u>	tem	mãe	—	—	—	sim, "mãe"	mãe	—
8) <u>Mesmo</u>	mesmo	mãe	—	tu	—	mãe	sim	—
9) <u>Recebe</u>	recebe	sim	—	o quanto ao modo de ser	—	mãe	sim	—
10) <u>levar</u>	levar	sim	—	"du (de) família"	—	mãe	mãe	—
11) <u>dispara</u>	dispara	mãe	—	—	—	mãe	mãe	—
12) <u>traz</u>	traz	mãe	—	—	—	mãe	sim	—
13) <u>Passa</u>	Passa	mãe	—	—	—	sim, "qual"	mãe	—
14) <u>Mesmo</u>	mesmo	sim (e)	—	sim, "no lugar do mesmo"	—	mãe	sim	—
15) <u>Disse</u>	disse	sim (e)	—	sim, "tudo"	—	mãe	sim	—
16) <u>Ami</u>	ami	sim	—	"tu (de) família"	—	mãe	sim	—