

# ANÁLISE MUSICAL DE CANÇÕES EM AULAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA, NA PERSPECTIVA DE COPLAND

Gustavo NISHIDA<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v19i1.3370>

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é apresentar alguns elementos musicais que possam servir de guia para o trabalho docente com as canções populares em aulas de português como língua materna. As orientações se baseiam na perspectiva de Copland sobre como ouvimos música. Além disso, é apresentada uma estrutura analítica da canção popular para que o professor consiga entender como o gênero canção se organiza. Por fim, apresenta-se uma análise da canção “Marchinha psicótica de Doutor Soup” de Júpiter Maçã para exemplificar como uma análise pode ser realizada com esses princípios. A análise mostra que os efeitos de sentidos são entendidos a partir do reconhecimento de estruturas musicais que não fazem parte do gênero marchinha.

**Palavras-chave:** Música. Canção popular. Letramentos. Júpiter Maçã.

---

<sup>1</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, Paraná, Brasil; [gustavonishida@utfpr.edu.br](mailto:gustavonishida@utfpr.edu.br); <http://orcid.org/0000-0003-2139-7089>

- | Análise musical de canções em aulas de português como língua materna, na perspectiva de Copland

## *MUSICAL ANALYSIS OF SONGS IN PORTUGUESE CLASS IN COPLAND'S APPROACH*

**Abstract:** The goal of this paper is to present a guideline for song analysis in Portuguese class. We based our work on Copland's seminal work about how people understand and listen to music. Besides, we present the structure of popular music that could guide pedagogical work. At the end of the paper, we show how this structure can help teachers to conduct their work. The analysis of Júpiter Maçã's song "Marchinha psicótica de Doutor Soup" is presented to illustrate the proposal. The analysis shows that the sense effect of the song is comprehensible when some musical characteristics used do not make part of the *marchinha* genre.

**Keywords:** Music. Popular song. Literacy. Júpiter Maçã.

### **Introdução**

Após a publicação de "Por outros textos na sala de aula: me lembra muito Pink Floyd de João Leopoldo" (NISHIDA; SIERAKOWSKI, 2016), alguns colegas leram o texto e nos deram *feedbacks*. Um dos comentários que mais surgiu foi a declaração de que acharam a reflexão pertinente e útil. Contudo, muitos deles disseram ficar perdidos durante a nossa análise musical e que não tratavam a canção dentro de toda a sua potencialidade multissensorial por não serem músicos ou por possuírem pouco trânsito com questões musicais. Tais comentários me pareceram andar na contramão da nossa proposta naquele texto. Defendemos ali que é preciso utilizar as características musicais para atingir de modo "completo" alguma produção de sentido para além da letra da canção. Vejo que a maior dificuldade encontrada naquela análise não foi necessariamente sobre o manuseio de elementos musicais por parte dos leitores; mas sim da própria complexidade daquele texto musical, que apresentava diversas camadas sonoras e linguísticas que se sobrepunham polifônica e indissociadamente.

Ao continuar as conversas com os pares, decidi não jogar a poeira para baixo do tapete e deixar que a complexidade daquele texto musical mantenha a impressão metonímica de que é preciso ser músico para tratar da canção em sala de aula de língua materna. Neste artigo, pretendo apresentar alguns elementos musicais que possam servir de guia para o trabalho docente com as canções. Esse guia não será exaustivo e tampouco definitivo. São apenas pequenas orientações que podem clarear esse trabalho sem ser demasiadamente técnico. Em outras palavras, defendemos aqui que não precisa ser músico, ou instrumentista, para levar a canção para a sala de aula. Basta ser um ouvinte consciente de música.

Na seção seguinte, apresento uma reflexão sobre a inserção da canção popular nas aulas de língua portuguesa. Em seguida, passo à proposta de como ouvimos música, a partir das ideias de Copland (2013). Essas ideias servem de base para a compreensão do que pode ser relevante para a leitura de canções em sala de aula, tais como, tom, ritmo, melodias e intervenções melódicas. Ao final, apresento uma análise da canção “A marchinha psicótica de Doutor Soup” do artista gaúcho Júpiter Maçã para exemplificar como esses elementos podem tratar de maneira mais adequada a produção de sentido das canções.

### Por que a canção em sala de aula?

Toda vez que levo uma canção para a sala de aula, inicio minha conversa com os alunos justificando a sua utilização nesse contexto. É claro que a primeira justificativa que aparece é a parte lúdica de se ouvir música. Essa é uma parte importante da apreciação musical de língua portuguesa como língua materna. Contudo, ela não pode ser a única.

As nossas diretrizes de ensino de língua portuguesa na educação básica (BRASIL, 1997; PARANÁ, 2008) e os textos que fundamentam tais documentos (GERALDI, 1984; ANTUNES, 2001, por exemplo) adotam a perspectiva teórica dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992). Ao assumir essa proposta, há o que Marcuschi (2008) chamou de explosão de gêneros no âmbito escolar. Essa grande variedade pôde, em certo sentido, confundir o professor em quais gêneros poderiam ser úteis em suas aulas. Assumindo o critério da utilidade, alguns gêneros aparecem “naturalmente”, tal como o *e-mail*; sendo, em grande parte, apenas a substituição do gênero carta, com as suas características composicionais.

Quando saímos dessas adaptações curriculares promovidas pelas adequações fornecidas pelo meio digital e de natureza utilitária (assumindo um racionalismo tecnicista – cf. FRIGOTTO, 2007), nos deparamos com a pergunta de quais gêneros levar para a sala de aula que não sejam os já consagrados ou canônicos. Nesse sentido, o olhar sobre os multiletramentos nos podem ser úteis, uma vez que a teoria classifica a existência de letramentos promovidos por agências distintas, existindo os letramentos *dominantes* e os *vernaculares*.

Rojo (2009) propõe que as aulas de língua materna devem letrar o aluno de maneira plural; respeitando os letramentos vernaculares aos quais os alunos já foram expostos e dialogando com o letramento dominante que, de maneira geral, é apresentado pela escola. Em suas palavras:

- | Análise musical de canções em aulas de português como língua materna, na perspectiva de Copland

Cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores. (ROJO, 2009, p. 115).

É nesse viés teórico que a escola pode se valer de outros textos em sala de aula, tais como, os filmes, as séries, os videocliques, as campanhas publicitárias, as charges, os quadrinhos e as canções. Contudo, não se trata apenas de trazer esses textos para dentro do ambiente escolar. A dificuldade está em tratá-los de maneira adequada e aproveitar todas as suas potencialidades produtoras de sentidos.

Para ser mais didático, exemplifico essa complexidade a partir da própria canção. Costa (2007, p. 107) define a canção como “um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da junção de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia)”. Tratá-la em sala de aula prevê a articulação de competências verbais, musicais e, é claro, a articulação das duas (literomusical). A articulação dessas competências é o ponto central do tratamento da canção em sala de aula, uma vez que tratar só do musical ou só das questões verbais separadamente não daria conta da canção como um todo. A partir de uma análise semiótica, sem necessariamente pensar no ensino, há a proposta de Tatit (1996).

Sua proposta traz ainda mais complexidade ao tratamento da canção, pois há uma instabilidade na fronteira entre o que é a linguagem verbal e a musical. É indissociável a presença das melodias, da harmonia e de uma vocalidade “próxima” à fala que é projetada pelo intérprete. Para ele, fala e canto coexistem no gesto cancionero:

Qualquer que seja o projeto da canção escolhido, e por mais que a melodia tenha adquirido estabilidade nesse projeto, o lastro entoativo não pode desaparecer, sob pena de comprometer inteiramente o efeito enunciativo que toda canção alimenta. (TATIT, 1996, p. 12-13).

Como podemos notar, a canção é um objeto complexo por si só. Reconhecer sua complexidade não pode ser obstáculo para a sua presença em sala de aula. É justamente ao reconhecê-la como complexa que devemos elaborar guias para o seu tratamento que consigam aproveitar as suas potencialidades produtoras de sentido.

Além disso, é preciso mencionar as questões práticas de se considerar a canção em sala de aula. Além de ser um gênero vernacular que pode ser uma porta de entrada e de diálogo para outros gêneros dominantes (tal como a literatura), a canção cabe em uma aula. Ela pode ser ouvida mais de uma vez e analisada com profundidade<sup>2</sup>.

Antes de seguirmos para a próxima seção, é preciso ainda salientar um último aspecto para se pensar a canção na sala de aula de língua materna. Para além das orientações dos documentos oficiais e das perspectivas teóricas que orientam tais documentos, é preciso mencionar que a canção sempre esteve em sala de aula, como mencionávamos em outro trabalho (NISHIDA; SIERAKOWSKI, 2016). Contudo, o seu tratamento é sempre insatisfatório, uma vez que apenas tangencia a sua potencialidade produtora de sentido ao tratar unicamente do componente linguístico das canções. Por exemplo, Cabral e colaboradores (2020) mostram que, apesar de os documentos oficiais e as perspectivas teóricas endossarem o uso das canções em sala de aula e nos materiais didáticos, as canções seguem sendo abordadas apenas pelo ponto de vista linguístico. Em suas palavras:

A presença da canção no LD nem sempre é expressiva, de modo que, quando proposta nos materiais didáticos, vê-se excluídos ou negligenciados aspectos, que, se enfatizados, podem contribuir para o que Rojo (2012) chama de aprendizagem significativa, face ao contexto situacional de interação. Portanto, as pesquisas devem avançar no intuito de fomentar discussões a respeito da materialidade musical da canção e de contribuir para que, durante a produção de material didático, os autores proponham que essa seja melhor trabalhada na esfera escolar. (CABRAL; BATISTA; PIRIS, 2020, p. 832).

Diante disso, fica evidente que ainda é preciso avançar com a produção do conhecimento sobre as produções de sentidos das canções e de como utilizá-las em sala de aula. Essa prática, certamente, passa pelo letramento dos agentes educacionais. Essa aproximação dos conhecimentos musicais com o ensino já começa a surgir nos materiais de formação relacionados aos letramentos digitais. Rojo e Moura (2019) dedicam um capítulo totalmente à explicação de conceitos musicais como melodias, harmonias, ritmos e como elas se relacionam com as escolas tonais, modais e seriais da música. Há ainda

---

2 Souza (2016) realiza uma análise exaustiva para os usos da canção em sala de aula no contexto da língua portuguesa enquanto língua adicional. Seu trabalho apresenta, inclusive, esquemas e tabelas para orientar o professor a formar ouvintes. Contudo, há ainda poucas análises musicais acessíveis ao ensino de língua materna. Há diversos trabalhos dentro da própria semiótica da canção, que, embora seja uma abordagem amplamente utilizada no meio acadêmico, são pouco acessíveis ao contexto de sala de aula, dada a complexidade dos dispositivos de análise.

- | Análise musical de canções em aulas de português como língua materna, na perspectiva de Copland

explicações de como funcionam os *samplers* e de como essa prática pode ser aproveitada em sala de aula. Esse tipo de material é fundamental para auxiliar na formação (de base e continuada) do professor de língua materna.

Na próxima seção, apresentaremos uma proposta de como ouvimos músicas. Acreditamos que essa proposta pode ajudar o docente a estar sensível à camada sonora das canções, conseguindo realizar a articulação entre as letras e os elementos musicais que integram a canção.

## Como ouvimos música

Uma maneira produtiva de se levar a música para a sala de aula é entender uma parte importante da sua materialidade e de sua apreciação. Embora pareça óbvio, a música é um objeto artístico, cultural, de natureza física que é sensível aos seres através da audição. Isto é, está na sua essência a atividade de ouvir. É claro que podemos buscar suportes visuais que auxiliem pessoas com baixa audição ou surdas. Mas é fato que em todos os cenários está previsto o ouvir; seja com os ouvidos ou com os olhos<sup>3</sup>. Por isso, “se você quiser entender música melhor, não há coisa mais importante a fazer do que ouvir música” (COPLAND, 2013, p. 21).

Um importante registro de reflexões sobre como ouvimos música está no seminal “Como ouvir e entender música” de Aaron Copland (COPLAND, 2013). Esse volume é o compêndio de conferências realizadas entre 1936 e 1937 na New School for Social Research, de Nova York; e publicadas depois em 1957. O que é particularmente interessante em sua abordagem é que ele tem como público-alvo da sua reflexão o leigo em música. Sem sombra de dúvidas, isso pode ser bem produtivo para o professor de língua materna que quer levar a música para a sala de aula<sup>4</sup>.

Sua proposta se baseia na delimitação de três planos nos quais ouvimos a música. Esses planos não são ouvidos separadamente; mas o fato é que “a única vantagem de dividir dessa maneira o processo auditivo é a visão mais clara que se pode ter da maneira que se ouve” (COPLAND, 2013, p. 25). Diante disso, temos como primeiro ponto de contato sonoro o *plano sensível*:

---

3 Sempre é bom lembrar que a percepção humana é muito mais plural do que o senso comum prevê. Exemplo disso é o chamado Efeito McGurk (McDONALD; MCGURK, 1976). Contudo, nosso objetivo aqui não é explorar as capacidades multissensoriais humanas; e sim, pensar nas potencialidades de uma escuta musical consciente.

4 Há outras abordagens mais ligadas à neurociência e atualizadas para lidar com a audição musical. Contudo, a proposição de Aaron Copland parece ser mais adaptável ao contexto de sala de aula; uma vez que objetiva promover a sensibilidade da materialidade sonora com relação a outras linguagens, como a visual e a verbal.

É o plano em que nós ouvimos música sem pensar, sem tomar muita consciência disso. Ligamos o rádio enquanto fazemos outra coisa e tomamos um banho de som. A mera percepção do som já é capaz de produzir um estado mental que não é menos atraente por ser desprovido de ideias. (COPLAND, 2013, p. 25).

O autor menciona que esse é o plano mais utilizado pelas pessoas. Em seus relatos, ele apresenta imagens nas quais os leitores se identificam. Por exemplo, ir a um concerto de música e se entregar ao nível sonoro para se deixar levar; afinal “a música permite que elas a abandonem e viagem para um lugar de sonho, sonhando a propósito de uma música que anda não chegaram a ouvir” (COPLAND, 2013, p. 26). Contudo, ele salienta que sim esse é um nível importante para a apreciação musical; “mas é apenas uma parte da história” (COPLAND, 2013, p. 26).

O segundo plano proposto por Copland é o chamado *expressivo*. Certamente esse é o plano mais controverso, uma vez que há um descompasso entre a tentativa incessante de ouvintes e comentaristas de música em perseguir um sentido nas obras e os próprios autores, que se negam ou até mesmo se surpreendem com leituras e interpretações das próprias obras. O fato é que há um caminho mais parcimonioso entre a necessidade de se ter mandatoriamente um significado ou não o ter. Somente Copland para formular o problema com tamanha simplicidade:

A minha opinião é de que toda música tem o seu poder expressivo, algumas mais e outras menos, mas todas têm um certo significado escondido por trás das notas, e esse significado constituiu, afinal, o que uma determinada peça está dizendo, ou que ela pretende dizer. O problema pode ser colocado de uma maneira mais simples perguntando-se: ‘A música tem um significado?’. Ao que a minha resposta seria ‘Sim’. E depois: ‘Você pode dizer em um certo número de palavras que significado é esse?’. E aqui a minha resposta seria ‘Não’. Aí é que está a dificuldade. (COPLAND, 2013, p. 26-27).

Essa formulação do problema da expressividade da música é particularmente interessante quando estamos justamente neste texto pensando maneiras de levar a música para a sala de aula. Ao que parece, o professor (de língua materna ou estrangeira) busca sempre uma delimitação de um significado exato, como “um trem, uma tempestade, um funeral ou alguma noção conhecida” (COPLAND, 2013, p. 27). Para o autor, isso deve ser fortemente desencorajado. Sua proposta vai no sentido de “permitir” que o ouvinte chegue apenas a delimitar um conceito geral ou um humor. Afinal, “a música expressa, em momentos diferentes, serenidade ou exaltação, tristeza ou vitória, fúria ou delícia” (COPLAND, 2013, p. 27).

- | Análise musical de canções em aulas de português como língua materna, na perspectiva de Copland

Seguindo essa proposta, Copland sugere um exercício para “refinar” a audição. Ao definir um tema musical enquanto triste, é preciso tentar delimitar com mais exatidão quão triste é o tema: “ele é pessimistamente triste ou resignadamente triste? Definitivamente triste ou casualmente triste?” (COPLAND, 2013, p. 28). Como podemos notar, no plano expressivo da audição musical é permitido que “cada um sinta por si mesmo a qualidade expressiva que caracteriza um tema, ou uma peça musical completa. E se se trata de uma grande obra de arte, não espere que ela lhe diga sempre a mesma coisa em audições sucessivas” (COPLAND, 2013, p. 28).

Por fim, o autor traz o *plano puramente musical*. Trata-se do plano das próprias notas e da sua manipulação. Para ele, esse é o plano no qual a maioria das pessoas não têm consciência sobre. “O músico profissional, por outro lado, costuma sofrer do defeito contrário, dando uma excessiva atenção às notas” (COPLAND, 2013, p. 29). Com o intuito de equalizar esse desnível entre músicos e leigos, Copland (2013, p. 29) sugere que todo ouvinte

[...] deve ouvir as melodias, os ritmos, as harmonias, o colorido tonal, de maneira mais consciente. Mas acima de tudo, para que se possa seguir o pensamento do compositor, deve conhecer alguma coisa sobre os princípios da forma musical. Entender todos esses elementos é entender o plano exclusivamente musical.

Como podemos notar, um dos focos do autor é propor que o ouvinte de música procure uma maneira mais ativa de ouvir. Em outras palavras, espera-se que, ao reconhecer mais os princípios da forma musical (ou os elementos que compõem a forma das músicas), o ouvinte se torne mais atento e consciente. Os três planos desenvolvidos por Copland são úteis para mostrar o quanto há complexidade na apreciação musical. Essa complexidade, certamente, assume outros níveis quando articulamos o plano verbal, tal qual fazemos ao apreciar uma canção popular. Talvez o campo expressivo ganhe contornos mais nítidos dada a relação mais íntima com a palavra; mas sempre é preciso atenção e verificar como letra, melodia e acompanhamentos se fundem para produção de sentido.

Na próxima seção, apresento alguns elementos musicais que podem auxiliar o professor de língua materna interessado em levar a música para a sala de aula a se aproximar de um plano puramente musical.



## Alguns elementos musicais para a sala de aula

Levando em consideração os ensinamentos de Copland, apresentados na seção anterior com relação à consciência sobre a forma musical para se chegar a um plano puramente musical de apreciação, vamos apresentar nas próximas linhas alguns elementos musicais que auxiliem o leitor interessado a compreender mais a estrutura do texto musical<sup>5</sup>.

Larson (2005) menciona que a canção popular convive com a dualidade da presença da melodia e do acompanhamento. Por melodia, entendemos a sucessão de notas musicais ou sons que formam uma linha melódica, um tema musical. De maneira geral, as melodias são facilmente reconhecidas e, quase sempre, é o que conseguimos ficar “cantarolando” até mesmo quando não sabemos a letra de uma canção. Já o acompanhamento seria esse fundo que emoldura a melodia. Nas palavras de Larson (2005, p. 1093):

Sendo a melodia principal de uma canção aquela que incorpora a letra e diz respeito ao fazer do cantor, este será considerado um primeiro plano: a *melodia principal* ou *melodia entoada*. O *acompanhamento* será considerado como plano subordinado à melodia entoada e que conterà dois outros planos: a base, que corresponde aos elementos que desempenham funções de suporte rítmico-harmônico, e as intervenções melódicas, que fornecem melodias secundárias que se “destacam” melodicamente em relação à base.

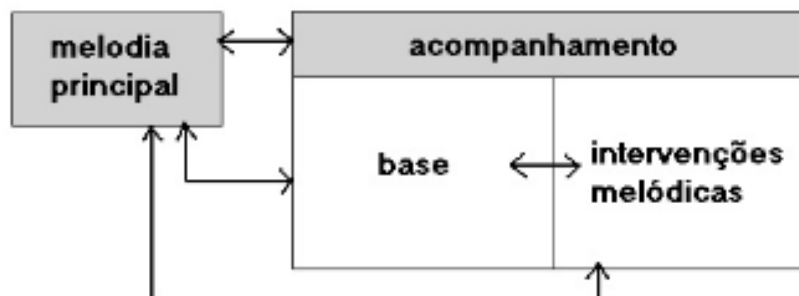
Para compreender melhor essa proposta, o autor lança mão de um diagrama (Figura 1). Como é possível notar, seu diagrama não é estático. Há a possibilidade de melodia e acompanhamento se alternarem no tempo com relação ao que ganha mais “força” e sentido expressivo em momentos de uma dada canção. Isso é garantido pelas setas indicando os dois sentidos; de modo que melodia e acompanhamento possam interagir mutuamente.

---

<sup>5</sup> Nesta seção, vamos focalizar a estrutura da canção popular. Entendo que essa compreensão é um excelente início para se levar a canção de forma integral para a sala de aula. Contudo, o professor que sentir necessidade de aprofundar nos conceitos referentes aos elementos musicais (como melodia, harmonia e seus correlatos físicos) pode encontrar definições e exemplos sonoros em Copland (2013) e Wisnik (2007).

- | Análise musical de canções em aulas de português como língua materna, na perspectiva de Copland

Figura 1. Estrutura da canção popular



Fonte: Larson (2005, p. 1093)

Dentro desse acompanhamento, há dois elementos. O primeiro deles é a *base*. Ela é ligada ao corpo sonoro dos instrumentos que acompanham a melodia principal. Em termos mais técnicos, está relacionada à harmonia. Copland (2013) menciona que esse é um dos aspectos mais complexos do plano puramente musical. O fato é que reconhecê-lo de forma *expressiva* já está de bom tamanho para a apreciação musical um pouco mais consciente. Com isso, tentar conhecer o *humor* desse acompanhamento já seria um princípio interpretativo. Harmonias construídas sobre escalas menores tendem a proporcionar uma certa tristeza, uma melancolia, enquanto harmonias calcadas nas escalas maiores traduzem alegria, felicidade. Certamente, a interpretação harmônica está também relacionada ao ritmo que pode deixar tudo mais lento ou mais rápido, mais contemplativo ou mais dançante. Por sua vez, as ditas *intervenções melódicas* são melodias secundárias que se destacam da base. As suas inserções têm por objetivo sugerir intenções interpretativas à obra em escuta. Essas intervenções podem ser realizadas com instrumentos, com a própria voz ou com recursos eletroacústicos, como o *sampler*.

Embora preliminar, a compreensão da estrutura da canção popular sugerida por Larson (2005) traz elementos que, se bem utilizados, são suficientes para se aproximar do plano puramente musical ao se levar uma canção para a sala de aula de língua materna. É preciso, ainda, fazer a ressalva de que o professor pode sim buscar mais letramento na área musical a partir de capacitações, por exemplo. Contudo, conseguir saber quais são as camadas musicais de uma canção popular (tal qual sugerida por Larson) já é um passo em direção à apreciação de toda a semiose da canção; cotejando letra e aspectos sonoros. Na próxima seção, apresentaremos a análise de uma canção para que seja ilustrado o quanto a análise global da canção (letra e música) consegue captar uma produção de sentido mais complexa do texto cancional.

## “A marchinha psicótica de Doutor Soup” de Júpiter Maçã

Para exemplificar a aplicação do modelo apresentado na seção anterior sobre a estrutura musical da canção popular, para que desta forma se chegue a um plano puramente musical analítico, realizaremos a análise do fonograma “A marchinha psicótica de Doutor Soup<sup>6</sup>” do compositor e cantor gaúcho Júpiter Maçã. Essa música, no mínimo inusitada, abre o seu álbum de 2007 chamado *Uma tarde na fruteria*.

Quando mencionei o fato de ela me parecer inusitada, já estamos iniciando o nosso processo de apreciação musical<sup>7</sup>. Considerando o seu título e os três primeiros versos da canção, é possível notar que a voz que entoa a melodia e a letra define essa peça sonora enquanto “marchinha” (“*Antes de nada eu gostaria de explicar / Segue agora um mosaico de imagens mil / Chamado a marchinha psicótica de dr. Soup*”). Tatit (2014, p. 267) define marchinha da seguinte forma:

As marchinhas conviveram com os sambas carnavalescos nas décadas de 1920, 1930 e 1940, mas conquistaram a preferência popular dentro dos salões, dos clubes e festas comunitárias no quesito animação. Eram velozes e, ao mesmo tempo, concentradíssimas: só refrão e segunda parte. Próprias para o cordão dos foliões que, sob sua inspiração, seguiam em fila até os limites do salão e voltavam ao ponto inicial, quando não giravam em círculos propondo brincadeiras em torno de um centro.

Essa definição já traz em seu bojo um ponto importante para a compreensão do efeito de sentido dessa marchinha. A marchinha aqui em questão foge da convencionalidade das marchinhas consagradas, que *vivem no passado*. Trata-se sobretudo de uma marchinha psicótica, que, por sua vez, permite outras construções ou prevalece nela o estranhamento no ouvinte. Quando somos levados a “aceitar” que se trata de uma marchinha, todo um conjunto de características das marchinhas conhecidas pelos ouvintes é colocado à prova e, mesmo sendo ela uma marchinha psicótica, não nos escapa a pergunta se, em última instância, estamos diante de uma marchinha.

---

6 Disponível em: <https://open.spotify.com/track/0hdKL3JtEq393Yg3I16jzE?si=7f3e6ec44775472d> .

7 A escolha dessa música para a nossa análise é proposital. Trata-se de uma composição complexa que dialoga com outros textos escritos e musicais. Essa etapa de planejamento será comentada mais adiante. Por hora, o professor interessado em levar a canção para a sala de aula deve saber que, antes de tudo, será preciso realizar uma certa pesquisa para levar uma canção aos seus alunos. Afinal, requer realizar as adequações de tema, conteúdos, estilos musicais com a faixa etária dos alunos.

- | Análise musical de canções em aulas de português como língua materna, na perspectiva de Copland

Tendo então esse estranhamento como um efeito de sentido disponível no nosso campo analítico, devemos fazer a análise da canção de forma a aplicar o modelo sugerido por Larson (2005) e cotejá-lo com outras características das marchinhas elencadas por Tatit (2014). Começemos pela melodia! Nessa canção temos, logo após uma pequena introdução (um acorde de instrumentos de sopro), o início da melodia principal, na qual a voz nada animada de Júpiter Maçã entoava o anúncio de que se trata de uma marchinha psicótica. A melodia é basicamente “horizontal”, isto é, não apresenta saltos contundentes entre uma nota e outra e se assemelha muito à curva entoacional da própria fala. Esse tema melódico melancólico e próximo à fala seguirá por toda a primeira parte da canção, na qual se descreve esse mosaico de imagens que, dada a aleatoriedade das figuras, se assemelha a um salão de carnaval (*noiva do arlequim, malabarista, fadas, chacretes, inspetor nazista, coristas...*). Esse tipo de letra mais longa, tal como descreve Tatit (2014, p. 268), se assemelha mais ao samba-enredo, uma vez que “sua sina é perseguir as palavras como fazer as entoações de nossa fala cotidiana”. Diante disso, temos um primeiro ponto de “desacordo” com a proposta de se tratar de uma marchinha: a letra longa com melodias próximas da fala faz da canção mais um “gênero-fluxo” que encontra, quase por acaso, um refrão. O refrão segue a mesma tendência de utilizar sentenças longas. Contudo, as melodias são diferentes da fala cotidiana. Parecem assumir um tom circense, anunciando a um respeitável público a boa nova de que uma nova marchinha foi composta e que, após esquecida, seria revisitada e viraria um *hit* nacional em 2020. Notem que essa estrutura alongada da melodia principal e que chega a um refrão não fazem parte da brevidade com que refrão e segunda parte se articulam numa marchinha tradicional. É essa “subversão” da forma musical que traz o lado psicótico dessa marchinha. Esse lado psicótico está, sobretudo, nas imagens e temáticas abordadas que, certamente, não são as presentes nos carnavais. Além disso, é preciso reconhecer que, embora subversiva, essa marchinha em realidade flerta com outro gênero carnavalesco que é o samba-enredo. A definição de Tatit (2014, p. 268) lança luz sobre essa oposição:

A partir de um ritmo cadenciado e ajustado pelo surdo e pela pulsação geral da bateria, o canto segue rotas melódicas pouco previsíveis, que escapam ao controle perceptivo do ouvinte. A sensação é a de que se passa muito rapidamente de um material a outro sem dar tempo à sua introjeção. Só a repetição exaustiva do samba-enredo durante o desfile pode contornar essa sua natureza produzindo outra instância de desaceleração.

Além das questões melódicas e da letra, podemos focalizar a outra parte do modelo estrutural da canção: o acompanhamento. Numa escuta mais atenta, podemos notar que a base da canção assume humores melancólicos. Isso se dá pela harmonia menor. A

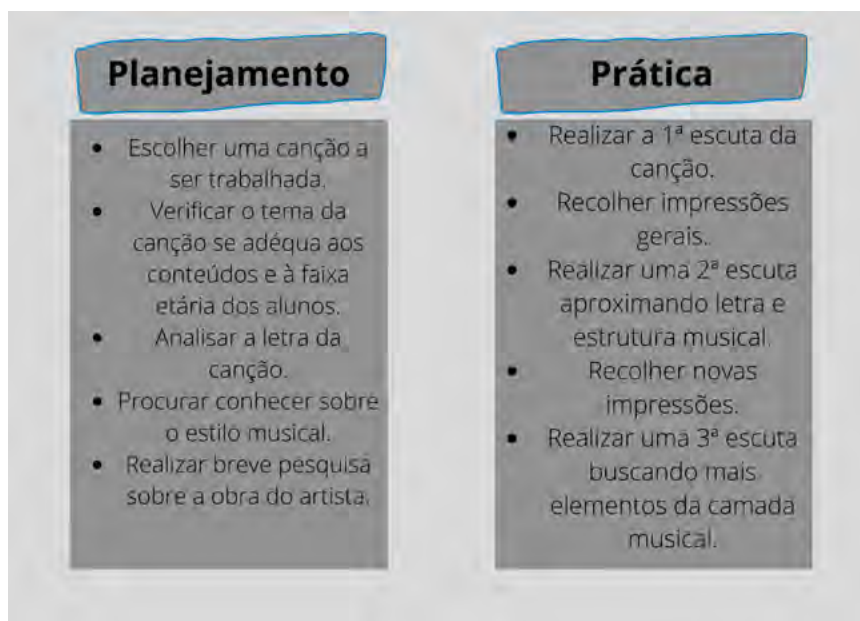
progressão da maior parte da canção se dá num ciclo de quartas a partir de um acorde de si menor. Essa tonalidade menor em sintonia com uma melodia sem grandes saltos e próxima a uma fala “desanimada” dá o tom melancólico da canção. Esse tom não se sintoniza com a animação carnavalesca proporcionada pelas marchinhas tradicionais. Ainda sobre essa base, temos instrumentos típicos de bandas de rua, remetendo a um carnaval no qual os foliões seguem a banda. Há caixa (dando o ritmo da marcha), instrumentos de sopro e, inusitadamente, violão e acordeom. Os instrumentos de sopro e o acordeom surgem em determinados momentos justamente como intervenções melódicas que acentuam o tom dissonante e psicótico, tal qual a consagrada frase de *Psicose* (principalmente na segunda parte). Ou ainda, o acordeom acentua o tom circense do anúncio da nova marchinha composta. Isso decorre da tensão das notas sobre o acorde de sol menor (presença da quinta aumentada, produzindo uma dissonância).

Como foi possível notar, o modelo sugerido por Larson (2005) possibilita analisar a canção popular de forma a dissecar a sua estrutura e tentar aproximar de um plano de análise puramente musical (COPLAND, 2013). Notem ainda que toda a “estranheza” da canção advém do descompasso entre o conhecimento que temos do gênero canção marchinha. Em outras palavras, para explicar efeitos de sentidos sobre as canções, é preciso, tal qual qualquer outro gênero discursivo, conhecê-lo, saber as suas características, seu conteúdo composicional. É claro, a canção cobra do leitor semioses distintas e é preciso aprender a reconhecê-las.

Uma forma de se letrar com relação às canções é, antes de tudo, seguir os ensinamentos de Copland. Isto é, é preciso ouvir música de forma consciente. Essa audição consciente faz parte de um plano de ação pedagógica que pode seguir um guia preliminar de planejamento e de prática. Na Figura 2, há uma sugestão de como realizá-los.

- | Análise musical de canções em aulas de português como língua materna, na perspectiva de Copland

**Figura 2.** Proposta de como levar a canção popular para a sala de aula.



**Fonte:** Elaboração própria

A sugestão apresentada acima é apenas um pontapé inicial para se levar a canção para a sala de aula. Conforme dito anteriormente, ela deve estar alinhada aos conteúdos, interesses e faixa etária dos alunos. Por fim, notem que a realização de diversas escutas pode focalizar, cada uma delas, um elemento da estrutura da canção popular. Isto é, pode primeiro se ocupar da letra, depois da melodia e, por fim, do acompanhamento. Ao trabalhar com essas camadas, já estaremos seguindo a direção da proposta de Copland para uma escuta consciente.

### **Considerações finais: uma trilha na mata sonora**

O objetivo deste texto é o de trazer à luz um ponto frequentemente discutido ao tentar levar a música para a sala de aula de língua materna. A partir de *feedbacks* de outros trabalhos publicados anteriormente, decidi apresentar alguns elementos musicais que podem auxiliar o professor nessa prática. Isso se faz importante, uma vez que temos discos sendo analisados nos exames vestibulares (tal qual a UFRGS tem feito desde 2016). Embora os exames ainda não tenham conseguido abordar a linguagem musical de forma adequada (NISHIDA; SILVEIRA; SIERAKOWSKI, 2019), é preciso preparar os alunos para estarem sensíveis a essa camada analítica.

Espero que tenha ficado claro, a partir da adoção das reflexões de Copland (2013), que não é preciso ser músico para ouvir música de forma consciente. É preciso sim um certo nível de letramento sobre questões musicais. Mas isso não perpassa a teoria musical apenas; perpassa a escuta ativa e consciente dos fonogramas e estar atento a certos elementos específicos, tal qual a melodia e o acompanhamento da canção popular. Vemos que a canção é um gênero musical que funciona muito bem no âmbito escolar por caber no tempo de uma aula e por abarcar o campo linguístico, tão caro ao ensino de português como língua materna.

Como desdobramentos deste trabalho, vemos que é preciso ainda aumentar o volume de análises de canções que podem servir de ponto de partida para as práticas pedagógicas nos ensinos Fundamentais e Médios. Também é preciso aumentar a quantidade e os tipos musicais com o intuito de reconhecer novas tendências sonoras e discursivas. Além disso, os professores que quiserem inserir mais uma camada analítica podem privilegiar fonogramas que possuam algum suporte audiovisual. Dito isso, por fim, fica aqui o apelo de quanto a prática docente, calcada numa perspectiva multimodal, exige a presença de um professor multimodal. A formação continuada do corpo docente certamente deve proporcionar o trânsito em outras linguagens, para que o professor possa ser esse agente letrador também.

## Referências

ANTUNES, I. **Aula de português**. São Paulo: Parábola, 2001.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEE, 1997.

CABRAL, J. S. M.; BATISTA, Y.; PIRIS, E. L. A canção no livro didático de português: uma discussão baseada no letramento literomusical. **Fólio - Revista de Letras**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 815-835, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/folio.v12i1.6588>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6588>. Acesso em: 24 nov. 2021.

COPLAND, A. **Como ouvir e entender música**. Tradução Luiz Paulo Horta. 4. impr. São Paulo: É Realizações, 2013.



- | Análise musical de canções em aulas de português como língua materna, na perspectiva de Copland

COSTA, N. B. da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, A. P. *et al.* (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

JÚPITER MAÇÃ. **Uma tarde na fruteira**. Monstro Discos/Marquise 51 Records. 2007.

LARSON, E. Polifonia: a construção do sentido na canção. **Anais do Décimo quinto Congresso da ANPPOM**. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: [https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2005/sessao18/eduardo\\_larson.pdf](https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao18/eduardo_larson.pdf). Acesso em: 28 out. 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MCGURK, H.; MACDONALD, J. Hearing Lips and Seeing Voices. **Nature**, n. 264, p. 746-748, 1976. DOI: <https://doi.org/10.1038/264746a0>

NISHIDA, G.; SIERAKOWSKI, A. P. de C. Por outros textos na sala de aula: me lembra muito Pink Floyd de João Leopoldo. **Revista do GEL**, [S. L.], v. 13, n. 3, p. 203-218, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21165/gel.v13i3.1411>. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/1411>. Acesso em: 24 nov. 2021.

NISHIDA, G.; DA SILVEIRA, A. P. P.; SIERAKOWSKI, A. P. de C. Reflexões preliminares sobre a canção no vestibular: o álbum Tropicália nas provas da UFRGS. **Revista do GEL**, [S. L.], v. 16, n. 3, p. 35-49, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21165/gel.v16i3.2741>. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/2741>. Acesso em: 24 nov. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação; Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED/DEE, 2008.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.



SOUZA, J. P. C. de. Implicações das noções de canção como constelação de gêneros e de letramento literomusical para o ensino de português como língua adicional. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online], v. 16, n. 4, p. 651-677, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-639820169914>.

TATIT, L. **O cancionista**: composição de canções no Brasil. São Paulo: EdUSP, 1996.

TATIT, L. **Todos entoam**: ensaios, conversas e lembranças. Cotia: Ateliê Editorial, 2014.

WISNIK, J. M. **O som e o sentido**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

---

COMO CITAR ESTE ARTIGO: NISHIDA, Gustavo. Análise musical de canções em aulas de português como língua materna, na perspectiva de Copland. **Revista do GEL**, v. 19, n. 1, p. 187-203, 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

Submetido em: 05/11/2021 | Aceito em: 01/12/2021.

---