



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

MASSILON DA SILVA MOREIRA DOS SANTOS JÚNIOR

**MULTIMODALIDADE E REPRESENTAÇÕES DE AMOR E GÊNERO NO
BRINCAR DE RODA: A PERFORMANCE EM ALECRIM – BRINCADEIRAS
CANTADAS**

JOÃO PESSOA, PARAÍBA

2020

MASSILON DA SILVA MOREIRA DOS SANTOS JÚNIOR

**MULTIMODALIDADE E REPRESENTAÇÕES DE AMOR E GÊNERO NO
BRINCAR DE RODA: A PERFORMANCE EM ALECRIM – BRINCADEIRAS
CANTADAS**

Texto apresentado como requisito para a obtenção do título de Mestre no Mestrado Acadêmico em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UEPB). Orientadora: Profa. Dra. Danielle Barbosa Lins de Almeida. Área de Concentração: Linguística e práticas sociais. Linha 3: Oral/escrito: práticas institucionais e não institucionais.

JOÃO PESSOA, PARAÍBA

2020

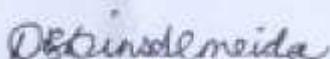
MASSILON DA SILVA MOREIRA DOS SANTOS JÚNIOR

**MULTIMODALIDADE E REPRESENTAÇÕES DE AMOR E GÊNERO NO
BRINCAR DE RODA: A PERFORMANCE EM ALECRIM – BRINCADEIRAS
CANTADAS**

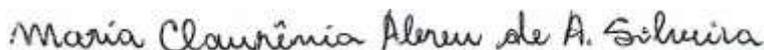
Texto apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre no Mestrado Acadêmico em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFPB). Orientadora: Profa. Dra. Danielle Barbosa Lins de Almeida. Área de Concentração: Linguística e práticas sociais. Linha 3: Oral/escrito: práticas institucionais e não institucionais.

APROVADO EM: _____

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Danielle Barbosa Lins de Almeida – Orientadora PROLING/UFPB



**Profa. Dra. Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira – Examinadora interna
PROLING/UFPB**



Profa. Dra. Bárbara Cabral Ferreira – Examinadora externa DLEM/UFPB

Profa. Dra. Vânia Soares Barbosa – Examinadora suplente - UFPI

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

J95m Santos Júnior, Massilon da Silva Moreira dos.
Multimodalidade e representações de amor e gênero no
brincar de roda: a performance em Alecrim -
Brincadeiras Cantadas / Massilon da Silva Moreira dos
Santos Júnior. - João Pessoa, 2020.
147 f.

Orientação: Danielle Barbosa Lins de Almeida.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. cantigas de roda; multimodalidade; amor; gênero. I.
Danielle Barbosa Lins de Almeida. II. Título.

UFPB/BC

AGRADECIMENTOS

- A Deus, fonte de amor e paz, que me deu todas as forças para seguir em frente durante o mestrado, e que vem me acompanhando e me iluminando nessa longa estrada de décadas de estudos e aperfeiçoamentos.
- A Massilon e Magda, meus pais, por nunca terem desistido de me dar a melhor das educações e jamais terem medido esforços para com os meus estudos desde o meu primeiro dia na escola. Por todo amor, por toda a preocupação, por todo o zelo. Por todas as coisas boas que me proporcionaram e vêm me proporcionando, meu eterno muito obrigado.
- Ao meu irmão Madson, pelo seu silêncio e sapiência que me fazem tremer por dentro.
- A Leandro, meu amor e companheiro, por ser meu porto seguro, meu refúgio, e por seu amor incondicional que me faz sorrir todas as vezes que olho em seus olhos. Por todo o empenho em me manter de pé. Não quero – e nem penso em - desatar o nosso nó(s).
- Aos meus familiares, que vibram com todas as conquistas minhas.
- A todos os componentes, ativos e inativos, do Grupo de Pesquisa em Semiótica Visual e Multimodalidade (GPSM), por terem feito eu voltar à minha infância por muitas vezes. Bons momentos.
- À minha orientadora, Professora Dra. Danielle Almeida, pela oportunidade de aprender.
- A Cláudia Ponciano, por ter sido o meu apoio-mor durante o mestrado, por todas as contribuições e orientações acadêmicas e vitais, pela leitura atenta e revigorante deste trabalho que me fez sair da zona de conforto. Por nossa amizade!
- A Keila Gabryelle, por ter me feito ver o melhor de mim e por ter sempre me aconselhado positivamente, além de sua contribuição ímpar na leitura inicial deste trabalho.
- Aos colegas Janaíne Rolim e José Eric Marinho, pelo compartilhamento de todas as nossas experiências e desabafos mestrados. E quantos eles foram!

- Ao amigo Willian Furtado, pela parceria amiga, por ter confiado em mim para a sua aprovação na seleção de mestrado e, por isso, ter-me feito sentir apto a seguir a carreira acadêmica como futuro professor-orientador.
- A Monick Alves, por ter iniciado comigo a carreira docente e me fazer sentir o melhor dos professores, e pela sua amizade independentemente da distância e dos inúmeros afazeres dessa minha vida tão corrida.
- A Keonara Kelma (*in memoriam*), por ter sido sinônimo de força e de luta pela sua feliz persistência em viver, e que, agora, sabe de toda a verdade.
- À Professora Dra. Maria Claurênia Silveira, pela sabedoria inteligível proporcionada pela sua experiência e pelos textos lidos e discutidos em suas disciplinas, e por aceitar ser parte da banca avaliadora do meu trabalho.
- À Professora Dra. Bárbara Ferreira, pela sua vitalidade, dedicação, inteligência e fervor contagiantes, e por também aceitar ser parte da banca avaliadora desta dissertação.
- À Professora Dra. Vânia Soares Barbosa, pelas importantes considerações feitas no meu exame de qualificação.
- À Professora Dra. Elaine Baldissera, por todas as oportunidades dentro e fora de sala de aula que me foram proporcionadas, pelo trabalho em equipe e por confiar em minhas ações.
- Às Professoras Me. Barthyra Cabral, por nosso trabalho conjunto no projeto de extensão Língua Inglesa para a Comunidade, e Me. Jailine Farias, por nosso trabalho no ProTut, ambas me fazendo compreender o saber-ser professor.
- À Professora Dra. Carla Reichmann e ao Professor Dr. Walison Paulino, pela contribuição acadêmica sem igual na banca do meu TCC.
- À Farmacêutica e Professora Dra. Bagnólia Costa, por seu enorme exemplo de profissionalismo acadêmico que levarei para sempre como fonte inspiradora na vida docente-profissional.
- A todos os amigos e colegas que fiz no curso de Letras-Inglês e no mestrado acadêmico em Linguística, bem como a todos os alunos-Júnior por esse mundo afora.
- À CAPES, pelo apoio financeiro durante meus primeiros anos de mestrado.
- À Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING).

RESUMO

O protagonismo das crianças na sociedade reverberado pelo brincar tem demonstrado a importância das pesquisas sobre o universo infantil. Porém, a numerosidade das brincadeiras acaba por dificultar um estudo mais detalhado frente às inúmeras possibilidades que o brincar proporciona, requerendo, assim, um recorte analítico. Nesse sentido, esse trabalho objetiva-se a demonstrar, no contexto da cultura lúdica da infância (BROUGÈRE, 2016) como a multimodalidade é percebida através do brincar com cantigas de roda, brincadeiras infantis de origem desconhecida e que fazem parte do folclore e cultura brasileiros (MARTINS, 2012), e como as representações de amor e gênero são determinadas nessa brincadeira para a produção de significados múltiplos a partir da performance (ZUMTHOR, 2000) no vídeo Alecrim - Brincadeiras Cantadas, da TV UFPB. Essa pesquisa toma as cantigas de roda como textos e traz como objetivos a compreensão de como a veiculação performática e o caráter multimodal são determinados no brincar de roda no contexto da cultura lúdica da infância, além de perceber quais as semioses encontradas nas brincadeiras de roda representadas e teatralizadas em performance no vídeo, identificando como se dão as representações de amor e de gênero frente às imagens, ao movimento, ao jogo cênico e à letra da cantiga durante a performance da brincadeira. Para essa pesquisa, três cantigas do tipo amorosas foram selecionadas no vídeo *corpus* pelo fato desse tipo de cantigas denotar o jogo de insinuação e de conquista realizado por meninas em um tempo mais remoto (JURADO FILHO 1985; PIMENTEL; PIMENTEL, 2004), sendo o vídeo fragmentado em diferentes níveis de análise fílmica (BALDRY; THIBAUT, 2005; IEDEMA, 2001) e investigados frente aos pressupostos teóricos da Gramática do Design Visual para as imagens em movimento (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; VAN LEEUWEN, 2005a) e a Teoria da Performance e Recepção (ZUMTHOR, 2000). O recorte do vídeo foi feito no instante da performance das cantigas de roda Nessa rua tem um bosque, Ciranda, cirandinha e Terezinha de Jesus, e cada uma delas foi analisada frente aos pressupostos teóricos acima referenciados. Nossos resultados demonstram que as cantigas de roda apresentam todo um aparato multimodal pela sua veiculação em performance, mas que as representações de amor e de gênero passam despercebidas na teatralização dessas brincadeiras pelas crianças, mesmo sendo essas questões retratadas fortemente nas letras das cantigas. Tais resultados mostram que essa atividade brincante tem sido brincada sem distinções por meninos e meninas, e que as concepções atuais do brincar de roda e da infância divergem daquelas do tempo remoto, tendo a teatralização o seu ponto-chave.

Palavras-chave: cantigas de roda; multimodalidade; amor; gênero; vídeo.

ABSTRACT

The role of children in society reverberated by playing has demonstrated the importance of research on the children's universe. However, the number of plays ends up hampering a more detailed study in view of the numerous possibilities that playing provides, thus requiring an analytical approach. In this sense, this work aims to demonstrate, in the context of childhood playful culture (BROUGÈRE, 2016) how multimodality is perceived through playing with nursery rhymes, children's plays of unknown origin and which are part of Brazilian folklore and culture (MARTINS, 2012), and how the representations of love and gender are determined in this game for the production of multiple meanings from the performance (ZUMTHOR, 2000) in the video *Alecrim - Brincadeiras Cantadas*, from TV UFPB. This research takes nursery rhymes as texts and brings as objectives the understanding of how the performance and multimodal character are determined in playing with nursery rhymes in the context of childhood playful culture, in addition to realizing what semioses are found in playing with nursery rhymes represented and theatricalized in performance in the video, identifying how the representations of love and gender take place in the face of images, movement, the scenic game and the lyrics of nursery rhymes during the performance of the play. For this research, three nursery rhymes of the amorous type were selected in the video *corpus* because this type of songs denotes the game of insinuation and conquest performed by girls in a more remote time (JURADO FILHO 1985; PIMENTEL; PIMENTEL, 2004), being video fragmented into different levels of film analysis (BALDRY; THIBAUT, 2005; IEDEMA, 2001) and investigated against the theoretical assumptions of the Grammar of Visual Design for moving images (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; VAN LEEUWEN, 2005a). Our results demonstrate that nursery rhymes present a whole multimodal apparatus due to their placement in performance, but that the representations of love and gender go unnoticed in the theatricalization of these plays by the children, even though these issues are strongly portrayed in the lyrics of the songs. Such results show that this playful activity has been played without distinction by boys and girls, and that the current conceptions of playing with nursery rhymes and childhood diverge from those of remote times, with theatricalization as its key point.

Key words: nursery rhymes; multimodality; love; gender; video.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Crianças brincando de roda na pintura em óleo *Kinderreigen*, do artista alemão Hans Thoma (1872).

Figura 2: Crianças brincando com cantigas de roda.

Figura 3: Presença das cantigas de roda nos livros didáticos de língua portuguesa no ensino infantil.

Figura 4: Temas passíveis de estudos a partir das cantigas de roda.

Figura 5: Grupo essencialmente feminino brincando de roda.

Figura 6: O texto imbuído em contexto

Figura 7: Variáveis do contexto de situação

Figura 8: Metafunções da GDV

Figura 9: Quadros de transitividade visual.

Figura 10: Vídeo Alecrim – Brincadeiras Cantadas, com duração de 12 minutos e 52 segundos.

Figura 11: Logo e título do vídeo apresentados na introdução.

Figura 12: Crianças, à esquerda, descrevendo suas cantigas de roda favoritas e, à direita, representação performática da cantiga de roda.

Figura 13: Conclusão do vídeo com o logo e o título do vídeo, a equipe de produção e o logo da TV UFPB.

Figura 14: Encenação da ação de ladrilhar.

Figura 15: A representação do anjo a partir dos seus atributos.

Figura 16: Presença do corpo na performance da cantiga.

Figura 17: Processos verbais no brincar de roda.

Figura 18: Espaço de ficção da performance da cantiga *Se essa rua fosse minha*.

Figura 19: Disposição da roda em grupo misto com meninos e meninas.

Figura 20: O roubar do coração na cantiga.

Figura 21: Performance da cantiga *Ciranda, cirandinha*.

Figura 22: Crianças dispostas em roda realizando movimento circular pela exacerbação de diferentes semioses.

Figura 23: Processos narrativos e verbais em *Ciranda, cirandinha*.

Figura 24: Processos narrativos e verbais no espaço de ficção onde ocorre a performance da cantiga *Ciranda, cirandinha*.

Figura 25: Metafunção interativa no texto fílmico e performance.

Figura 26: Participantes à direita do quadro de transitividade visual em nível mais íntimo com o leitor, destacados em um plano médio, e o contato de oferta entre os participantes e o leitor do texto fílmico.

Figura 27: Dinamização da distância social.

Figura 28: Representação performática da segunda estrofe da cantiga *Ciranda, Cirandinha*.

Figura 29: Momento de entrada da dona Samira na roda.

Figura 30: Conhecendo a dona Samira.

Figura 31: Anunciação de Terezinha de Jesus e sua queda ao chão.

Figura 32: Terezinha de Jesus deitada no chão.

Figura 33: Encenação do momento em que o pai e o irmão, agachados, acodem Terezinha de Jesus.

Figura 34: Encenação do momento em que a Tereza dá a mão ao seu pretendente.

Figura 35: Meninos e meninas encenando seus personagens através da coreografia.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Seis níveis de análise telefilmica.

*A todos aqueles que já brincaram e
brincam de roda.*

*A todos aqueles que cantam,
dançam e se utilizam das cantigas
de roda com finalidade lúdica.*

*Aos criadores anônimos dessas
canções, com amor.*

*E a todos que mantêm viva a chama
da infância em seus corações, com
louvor.*

SUMÁRIO

SITUANDO O LEITOR – PALAVRAS INICIAIS	11
I. Por que estudar infância?	11
II. De qual brincadeira estamos falando?	13
III. Contextualizando as cantigas de roda.....	16
IV. Perguntas de pesquisa e objetivos	17
V. Esboço da dissertação	18
CAPÍTULO 1 – A INFÂNCIA, AS BRINCADEIRAS E AS CANTIGAS DE RODA: REPRESENTAÇÕES E SIGNIFICADOS	20
1.1 Construindo a concepção de infância	20
1.2 A brincadeira e a cultura lúdica da infância	28
1.3. Caracterizando as cantigas de roda no contexto da cultura lúdica da infância	34
1.4. Aspectos literários e orais das cantigas de roda	41
1.5. Processos mnemônicos e formulares nas cantigas de roda como narrativas orais	45
1.6. Cantigas de roda: oralidade e performance	47
1.7. Cantigas de roda como espaços de representação de gênero	51
CAPÍTULO 2 – UM PERCURSO TEÓRICO FUNCIONAL: SOCIOSSEMIÓTICA, MULTIMODALIDADE, GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL E O TEXTO FÍLMICO	61
2.1. A Sociossemiótica e a Gramática Sistemico Funcional	61
2.1.1. As metafunções da GSF	65
2.2. Cantigas de roda como textos: um viés sociossemiótico e multimodal	66
2.3. Discutindo a Gramática do Design Visual	70
2.3.1. A Gramática do Design Visual e as imagens em movimento	71
2.3.1.1. Metafunção representacional	73
2.3.1.2. Metafunção interativa	76
2.3.1.3. Metafunção composicional	79
2.4. Significação multimodal dos recursos do texto fílmico	82
2.5. Movimento e performance da cantiga de roda no texto fílmico	85
CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	88
3.1. Caracterização e contextualização da pesquisa.....	88
3.2. Nosso objeto de estudo, o <i>corpus</i> e os participantes	89
3.3. Procedimentos de geração de dados e análise	90
3.3.1. Caracterização das cantigas de roda	90
3.3.2. A divisão fílmica do vídeo Alecrim – Brincadeiras Cantadas: recursos digitais utilizados e níveis de análise	90
3.3.3. A divisão fílmica do vídeo Alecrim – Brincadeiras Cantadas: procedimentos	91
3.3.4. Como se dará a análise das cantigas de roda através da letra, da Gramática do Design Visual e da performance	96

CAPÍTULO 4 – CIRANDA, CIRANDINHA, VAMOS TODOS ANALISAR	98
4.1. Caracterizando o contexto de situação de expressão do texto cantiga de roda no vídeo Alecrim – Brincadeiras Cantadas	98
4.2. <i>Se essa rua fosse minha</i> : multimodalidade, performance e representações do amor e de gênero.....	99
4.2.1. Caracterizando a cantiga	99
4.2.2. Analisando a multimodalidade no brincar de roda em <i>Se essa rua fosse minha</i>	100
4.2.3. O dinamismo multimodal do texto fílmico e a interação com o leitor	103
4.2.4. Da multimodalidade à performance no brincar de roda	106
4.2.5. Observando as representações de amor e de gênero na performance	109
4.3. <i>Ciranda, cirandinha</i> : a performance na roda e sua representação	113
4.3.1. Conhecendo a cantiga de roda <i>Ciranda, cirandinha</i>	113
4.3.2. Demonstrando o caráter social e multimodal da roda	114
4.3.3. Performance e interação em <i>Ciranda, cirandinha</i> no vídeo	118
4.3.4. Do amor acabado ao conhecimento da personagem principal	122
4.4. <i>Terezinha de Jesus</i> : da menina à mulher, da infância à vida adulta	127
4.4.1. Contextualizando a cantiga de roda	127
4.4.2. Protagonismo infantil na performance da cantiga de roda	128
4.4.3. Percepção do amor e da representação de gênero em <i>Terezinha de Jesus</i>	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
Representação multimodal e determinação das cantigas de roda como brincadeiras no universo infantil	135
Imagens em movimento, representação e performance no vídeo para a construção multissemiótica de significados	136
A representação do amor e de gênero demonstradas pelas crianças durante a brincadeira de roda em performance	137
REFERÊNCIAS	140
ANEXO 1- TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO E CESSÃO DE DIREITO DE IMAGENS E VÍDEOS PARA FINS DE PESQUISA ACADÊMICA	144

SITUANDO O LEITOR – PALAVRAS INICIAIS

I. Por que falar da infância e da criança na área da Linguística?

A sabedoria e cultura populares revelam que, quando há criança, há alegria e há brincadeira. E a brincadeira é a atividade que predomina na infância, primeiro estágio do desenvolvimento humano, gerando diversão, prazer, sorrisos, gestos de felicidade. É cultural e próprio deles, os pequeninos, os protagonistas, e o ambiente se alegra. Entretanto, a infância nem sempre foi concebida como um período de tempo de protagonismo das crianças.

A etimologia da palavra infância, que tem sua origem no Latim *infantia*, nos traz uma definição curiosa. Infância quer dizer “a incapacidade de falar”. E por bastante tempo na sociedade mundial, as crianças foram silenciadas, e as vozes dos meninos e das meninas eram algo desconsiderado. Datam-se do século XII as primeiras aparições das crianças vistas como seres sociais, porém, tomadas como adultos em miniatura.

A literatura, a poesia e, em especial, a pintura e escultura começaram a trazer as primeiras concepções de infância, e gradativamente, em um percurso diacrônico extenso, as crianças iniciaram a ter suas vozes ouvidas. Elas, portanto, passaram a participar de forma mais ativa na sociedade com uma culminância estabelecida no século XVII, momento em que as crianças foram descobertas como seres sociais portadores de voz.

Na perspectiva dos estudos da infância, Delgado e Müller (2005) refletem sobre a necessidade de um percurso interdisciplinar nos estudos deste tema, explorando pontos comuns e divergentes no que se refere ao desenvolvimento das crianças em pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento. Assim, faz-se necessária uma compreensão de que as crianças são, dentro da sociedade em que estão imersas, seres potenciais na produção de dados para análise em estudos científicos. A partir desse contexto, percebe-se que estudiosos de diversas áreas do conhecimento, tais como a Educação, a Pedagogia, a Psicologia e a Linguística, vêm tentando compreender os modos de ser e agir das crianças no cotidiano e nos contextos culturais em que estão inseridas.

Estudar as potencialidades e as concepções da infância no campo científico demonstra que as crianças devem ser vistas como seres múltiplos e em constante formação, sendo elas, neste aspecto, incompletas e dependentes dos adultos, o que cria uma teia de interconexões entre esses seres sociais. Mesmo inseridas em um mundo

basicamente adulto, as crianças, que em sua plena fase da infância eram outrora reconhecidas como adultos em miniatura, são, atualmente, consideradas atores ativos com condições de produzir e modificar culturas e o meio em que vivem. Uma vez atuantes na sociedade como protagonistas, elas constroem narrativas próprias que são dotadas de significados múltiplos e que permitem tomadas de decisões pertinentes, demonstrando que as crianças são membros de uma sociedade que se transforma.

As crianças, histórica, cultural e socialmente situadas, são produtoras de artifícios próprios do estágio de desenvolvimento “infância”, com comportamentos singulares e bastante reveladores de suas potencialidades, dos quais o brincar faz parte. Esta atividade infantil apresenta um emaranhado de possibilidades que culminam em diferentes facetas a partir das relações interativas e construtoras realizadas pelas próprias crianças.

O entendimento múltiplo do brincar revela que esta atividade social faz parte de um aparato de outras atividades que enaltecem a participação da criança como sujeito na sociedade. Brincando, a criança produz condições para que ocorra a construção de sua personalidade e a compreensão da realidade em que ela está, de fato, inserida. Wajskop (1996) ainda explicita que é possível analisar a ação da brincadeira em função da aplicabilidade de seus diferentes usos linguísticos, articulando-se funções semânticas à sua realização, sendo ela não apenas a expressão de significados, mas também a revelação da própria existência infantil.

Brougère (2016) reconhece que a brincadeira é coconstruída pela criança a partir de sua cultura lúdica. Esta concepção é norteada por um conjunto de procedimentos e significações que é produzido por todos os indivíduos que estão inseridos em um contexto em que o brincar se manifesta. Contudo, alguns aspectos são essenciais para o entendimento deste processo. A criança aprende a brincar por estar situada em uma base cultural. Por estar imersa em uma cultura lúdica própria, ela é capaz de diferenciar aquilo que é ou não é brincadeira. E, utilizando-se de sua criatividade, é capaz de produzir artifícios essenciais para o brincar.

Como integrantes do Centro de Estudos da Criança, importante centro de referência em estudos da infância, em Portugal, na Universidade do Minho, os estudiosos Pinto e Sarmiento (1997) promoveram estudos que permitem uma profunda reflexão sobre o comportamento infantil frente a um caráter multidisciplinar que tem permitido a produção científica voltada para a criança e para a infância. Tal postura, para o contexto do Brasil, revela a necessidade de uma maior demanda de novos estudos para a compreensão de ações da infância e da criança, bem como de que forma as brincadeiras

e seus desdobramentos, significados e narrativas refletem no comportamento e na produção linguística pelas crianças.

Porém, a partir das últimas décadas e mesmo ainda que discreto no contexto brasileiro, o interesse pelos estudos linguísticos, no âmbito da infância e da criança, considerando suas relações e suas concepções, suas atividades diárias, incumbências e modos de ser, agir e brincar, têm tido importante e progressiva relevância. O Grupo de Pesquisa em Semiótica Visual e Multimodalidade (GPSM), do qual hora faço parte, vem desenvolvendo importantes pesquisas em nível de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado) que têm contribuído com o estudo linguístico em multimodalidade e infância. Isto colabora para uma maior abrangência nos estudos e para a produção científica nesse contexto, adentrando novos caminhos metodológicos e analíticos que contribuam para o entendimento de como as crianças produzem significados linguísticos na fase infantil.

Para Pastore e Barros (2015), as diversidades sociais, culturais, históricas e socioeconômicas vividas e presenciadas pelas crianças são fatores de fundamental importância para a heterogeneidade perceptível existente na fase da infância. Tais características, pois, demonstram que novos estudos linguísticos podem contribuir para um maior entendimento dessa primeira fase do desenvolvimento humano.

Tomando o contexto brasileiro e entendendo o brincar como uma atividade social e culturalmente coconstruída pelas crianças, temos um enorme e incontável repertório de práticas lúdicas que atravessam várias gerações, com algumas brincadeiras que permanecem até hoje. A brincadeira, como uma forma de atividade sociocultural e multimodal da infância, tem características peculiares. Ultrapassa a imaginação e a diversidade do cotidiano, fornecendo oportunidade única para as crianças que acabam por exercitar a capacidade criativa imbuídas em aspectos culturais. Wajskop (2012) revela que, através da brincadeira, as crianças são capazes de pensar e vivenciar novas situações isentas de pressões situacionais e, por seu caráter aleatório, pode ser um espaço de reiteração de valores.

II. De qual brincadeira estamos falando?

O caráter multifacetado que é inerente às brincadeiras faz com que seja quase impossível quantificá-las. Sua numerosidade determina um vaivém de criações, recriações e modificações, revelando diferentes formas de brincar e patrocinando um

vasto arquétipo de brincadeiras. Isso expõe uma infinidade de propostas brincantes que dificulta um estudo mais detalhado dessa importante atividade infantil. Para tal, sem dúvidas, um recorte no contexto amplo de todas as brincadeiras se faz necessário, para fins analíticos mais precisos e criteriosos, mas que também contribuam para que novos estudos sejam realizados.

Tendo isso em vista, dentro de um contexto da cultura popular e da infância brasileiras, tomaremos, no nosso estudo, as cantigas de roda, brincadeiras que fazem parte do folclore e da cultura oral e canção nacional (BRAGA, 2013; JURADO FILHO, 1985; MARTINS, 2012; MELO, 1985; PIMENTEL; PIMENTEL, 2004), sendo reproduzidas secularmente por crianças que se agrupam principalmente em formato de roda para cantarem, dançarem, teatralizarem diferentes canções. Essas brincadeiras são veiculadas em performance (ZUMTHOR, 2000), com emergência teatral pela utilização da voz e do corpo.

Essas brincadeiras fizeram parte da minha infância quando minhas tias reuniam todas as crianças da família para brincar de roda no quintal enorme de umas das casas que sempre frequentei. Também brinquei de roda na escola juntamente com os colegas de sala e as professoras, e era um momento proveitoso de cantar e de se movimentar. Sempre foi delicioso brincar de roda e, com o passar do tempo, a infância se tornou adolescência e se tornou vida adulta. As cantigas de roda acabaram sendo quase que apagadas da minha mente, mas voltaram a ser reconhecidas bastante tempo depois e me estimularam a conduzir uma pesquisa sobre esse tema, fazendo-as renascer na minha memória.

Transmitidas oralmente de geração em geração, as cantigas de roda apresentam melodia e ritmo simples que favorecem a assimilação de sons e permitem a realização de movimentos desenvolvidos nesta brincadeira. Colateralmente às perspectivas culturais advindas da sociedade brasileira, as cantigas de roda partilham características fundamentais que as vinculam no grupo de brincadeiras infantis.

Em adição a tais atributos, as cantigas de roda representam um complexo de fatores de linguagem com destaque para as relações humanas de caráter social e afetivo (JURADO FILHO, 1985). Entende-se, pois, que as cantigas de roda refletem um sistema de símbolos folclóricos e culturais que permeiam a sociedade. Tal simbolismo, mediante as manifestações e significados produzidos ao se brincar de roda, induz a conceitos diversos que permeiam o universo infantil, reverberando práticas de linguagem utilizadas pelas crianças como sujeitos sociais.

Nesse entendimento, a produção de múltiplos significados demonstra que as brincadeiras, como por exemplo, as brincadeiras com cantigas de roda, objeto de estudo desse trabalho, reúnem diversos modos semióticos que produzem significados em um determinado contexto, o que permite dizer que estas atividades sociais apresentam um caráter multimodal. O brincar, portanto, reúne diversas semioses que produzem significados, revelando que esta ação da criança constrói eventos comunicativos imbuídos em um contexto. Em uma perspectiva sistêmico-funcional (FUZER; CABRAL, 2014; HALLIDAY, 1978; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), estas brincadeiras podem ser tomadas como textos, tomando-se o texto como um constructo semântico com propósito comunicativo que funciona pela sua imersibilidade em um contexto.

Esses modos semióticos funcionam de forma integrada permitindo que as crianças produzam significados múltiplos indispensáveis para o entendimento daquilo que está sendo brincado, performatizado e reproduzido. As crianças, pois, são compreendidas como agentes ativos na construção de suas próprias narrativas durante a brincadeira, resultando em sua própria aprendizagem dentro de um espaço de criação e recriação. A brincadeira corrobora para a produção de significados através da socialização das crianças, reverberando diferentes formas de inter-relacionamentos e de realizações de suas atividades cotidianas.

A multissignificação produzida pelo brincar com cantigas de roda proporciona à criança uma construção semântica que absorve diferentes semioses com propósito comunicativo, reverberando práticas sociais tais como afetividade, amor, religiosidade, marginalização, desigualdade social, violência, preconceitos de raça e representações de gênero, prontamente já percebidas no contexto da infância. Nesse sentido, diferentes perspectivas podem ser percebidas frente aos modos de como as crianças brincam, tais como a marginalização e desigualdade social, a violência, a religiosidade, o amor e as representações de gênero, que se fazem importantes nos estudos linguísticos da brincadeira e da infância.

No entendimento da brincadeira com cantigas de roda reunir grupos de crianças sem distinção de gênero, elas podem ser referências e padrões de brincadeiras que colaborem para a construção da identidade infantil (MARTINS, 2012). Assim, sendo o brincar uma atividade culturalmente universal que permite que as crianças explorem a si mesmas e o seu ambiente, testando e praticando diferentes papéis sociais (EDWARD *et al*, 2001), as cantigas de roda promovem a socialização da criança de acordo com o seu

momento histórico, atribuindo diferentes significados a estas brincadeiras nos contextos culturais e situacionais em que são performatizadas e brincadas.

As cantigas de roda, portanto, permitem que as crianças criem valores que têm reflexo direto em suas concepções e percepções (PEIXOTO, 2014), já que a sociedade moderna se encontra em constante mudança. E, por estarem inseridas em sua cultura lúdica, as crianças são capazes de perceberem o que está ao redor delas de uma forma muito mais ampla do que possamos imaginar.

III. Contextualizando as cantigas de roda

As cantigas de roda são brincadeiras que têm características multimodais por utilizarem linguagens diferentes, como a verbal, a gestual, o som e o movimento, e têm sido brincadas por crianças em diferentes regiões e locais. Assim, em uma perspectiva transmidiática, as cantigas de roda deixaram de ter sua performance realizada nas ruas e no seio familiar, transpondo barreiras e chegando a novos ambientes de veiculação, como os livros didáticos e a escola, diferentes mídias digitais determinando que esta brincadeira tem passado por um caráter transgressor e diversificado. No contexto das mídias digitais, uma variedade de vídeos também pode ser encontrada nas plataformas digitais e em canais de televisão, onde crianças (meninos e meninas) cantam, dançam e representam esta atividade lúdica.

Por serem folguedos folclóricos que, atualmente, são brincados por meninos e meninas as cantigas de roda podem expressar, através do texto verbal, da musicalidade, da representatividade corporal e do movimento, bastantes características de representações de gênero demonstradas durante a sua execução pelas crianças. As cantigas de roda podem denotar um comportamento tendencioso das crianças a respeito das representações de gênero a partir de seus contextos sociais. Normalmente, as cantigas de roda apresentam, em suas letras, personagens determinados e que são representados pelas crianças participantes da brincadeira (JURADO FILHO, 1985). Desta forma, torna-se possível que haja a análise das personagens sob uma ótica de representação do amor e de gênero.

A partir de concepções de representações de amor e de gênero, as cantigas de roda podem conter mensagens e estereótipos que permitam a discussão científica sobre como se dá a interpretação dos padrões amorosos e de gênero emergentes através da perspectiva multimodal destas brincadeiras durante a sua performance. Por seus diferentes usos

linguísticos, as cantigas de roda podem ser consideradas poderosas ferramentas para a produção e mudança de percepções relacionadas à presença do amor e às representações de gênero.

IV. Perguntas de pesquisa e objetivos

Kress e van Leeuwen (2001) expressam que a multimodalidade produz sentidos através de múltiplas articulações, pois nas práticas sociais que se objetivam a comunicar, as pessoas utilizam-se de diferentes formas de comunicação nos meios semióticos que estão integradas. Pelo uso de diversas linguagens como modos de representação semiótica, as brincadeiras com cantigas de roda se mostram passíveis de investigação linguística em uma perspectiva multimodal do universo infantil, haja vista que, com suas peculiaridades interpretativas e imaginativas, estas brincadeiras permitem às crianças se colocarem em desafios além dos seus comportamentos diários que perpassam situações relacionadas às questões de representatividade de gênero, em especial, a feminina.

Tomando-se as cantigas de roda (BRAGA, 2013; JURADO FILHO, 1985; MARTINS, 2012; MELO, 1985; PIMENTEL; PIMENTEL, 2004) como textos, essa pesquisa tem por objetivo investigar a multimodalidade, a performance e as representações de amor e de gênero pelo movimento e jogo cênico das crianças participantes das cantigas de roda através da análise do vídeo “Alecrim – Brincadeiras Cantadas”, gravado em uma escola particular de João Pessoa, Paraíba, e veiculado pela TV UFPB, fundamentando-se na Gramática do Design Visual voltada para imagens em movimento (VAN LEEUWEN, 2005a; KRESS e VAN LEEUWEN, 2006), na Teoria da Multimodalidade (KRESS e VAN LEEUWEN, 2001), na Teoria Fílmica (IEDEMA, 2001; BALDRY; THIBAUT, 2005), na Teoria da Performance e Recepção (ZUMTHOR, 2000).

A escolha deste vídeo foi tomada a partir de uma série de pesquisas realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa em Semiótica Visual e Multimodalidade (GPSM) em relação às brincadeiras e aos brinquedos populares e folclóricos que, hoje, pertencem ao universo infantil e que são encontrados nas plataformas digitais. Como foi constatado que as brincadeiras de roda fazem parte desse domínio, o vídeo em questão apresenta requisitos suficientes tais para a realização de uma análise frente às teorias e temas de trabalhos abordados nesse trabalho.

Este trabalho busca, então, responder às seguintes perguntas: 1) Como as cantigas de roda podem ser representadas multimodalmente e traduzirem a brincadeira no universo infantil?; 2) Como a análise das imagens em movimento, a partir das brincadeiras de roda representadas e performatizadas no vídeo, colabora para a construção multissemiótica de significados?; 3) Como a representação do amor e de gênero são demonstradas pelas crianças durante a brincadeira de roda pela articulação de diferentes semioses pela performance?

Frente a esses questionamentos, como objetivos específicos, a partir das segmentações do vídeo em diferentes níveis de análise determinados pela Teoria Fílmica (IEDEMA, 2001; BALDRY; THIBAUT, 2005), as cantigas de roda serão analisadas na concepção de: 1) compreender como se dá a veiculação performática e o caráter multimodal das brincadeiras com cantigas de roda imbuídas no contexto da cultura lúdica da infância; 2) perceber quais semioses podem ser encontradas nas brincadeiras de roda representadas e teatralizadas em performance no vídeo?; 3) identificar como se dão as representações de amor e de gênero frente às imagens, ao movimento, ao jogo cênico e à letra da cantiga durante a performance da brincadeira.

A partir desses questionamentos, procuramos desenvolver um trabalho que contribua para o reconhecimento das cantigas de roda e de algumas questões que surjam a partir do brincar de roda, em especial às questões relacionadas ao amor e às representações de gênero demonstradas por essa brincadeira.

Com o estabelecimento dos objetivos e das questões referentes à pesquisa, passamos, então, para a demonstração de como esse trabalho será dividido e sistematizado.

V. Esboço da dissertação

Essa dissertação se constitui de uma introdução, três capítulos teóricos que dão espaço para o desenvolvimento dos conceitos e das teorias que serão utilizadas para a análise, um capítulo referente aos procedimentos metodológicos que serão utilizados para a realização dessa pesquisa, um capítulo definido para a análise do nosso *corpus* e, por fim, as considerações finais do nosso trabalho.

Inicialmente, será feita uma revisão da bibliografia no que concerne à construção da concepção da infância e da criança, bem como abordaremos os significados atribuídos à brincadeira ao longo do tempo. Todo este aparato teórico constituirá o primeiro capítulo

desse trabalho. O segundo capítulo descreve e define as cantigas e o brincar de roda, contextualizando-as como pertencentes à cultura popular, ao folclore e ao nicho cancionero brasileiros. Também será apresentado o conceito de performance, importante para o entendimento de como se realizam as cantigas de roda. Também abriremos espaço para tratarmos as cantigas de roda como meio de representação do amor e de gênero.

O terceiro capítulo traz as teorias que se adequam ao nosso objeto de estudo, com fundamentações sobre as teorias funcionais da Gramática Sistêmico Funcional (GSF) e Gramática do Design Visual (GDV), bem como a descrição multimodal das cantigas de roda e o alinhamento para a utilização das teorias fílmicas em nosso *corpus*. Também será abordada a articulação do movimento no texto fílmico para a veiculação performática das cantigas de roda. Em seguida, o quarto capítulo descreve os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desse trabalho de pesquisa. No capítulo de número cinco, desenvolveremos o percurso analítico deste trabalho, detalhando e discutindo nossos achados.

Por fim, as considerações finais trarão um resumo dos principais pontos de nossa pesquisa. Também será feita uma reflexão na intenção de se compreender se os objetivos aqui descritos foram devidamente abarcados e alcançados, fazendo um destaque para os principais achados a partir da análise e discussões realizadas.

Daremos início, em seguida, ao primeiro capítulo de nosso trabalho. Este capítulo trará a base conceptual da infância através de um percurso histórico, culminando na discussão do conceito de cultura lúdica da infância e de como essa cultura se faz importante para o acontecimento das brincadeiras desenvolvidas pelas crianças no vídeo analisado.

CAPÍTULO 1 – A INFÂNCIA, AS BRINCADEIRAS E AS CANTIGAS DE RODA: REPRESENTAÇÕES E SIGNIFICADOS

*Criança feliz, feliz a cantar
Alegre a embalar seu sonho infantil
Oh, meu bom Jesus, que a todos conduz
Olhai as crianças do nosso Brasil*

Neste capítulo inicial, discutiremos a construção da concepção de infância e a criança em uma perspectiva diacrônica. Partiremos, inicialmente, do século XII e faremos um percurso diacrônico até que se chegue ao século XVII, momento-chave na discussão da concepção de infância. Sobremaneira, não poderemos deixar de fazer uma ligação entre esse século e os dias atuais, e descreveremos a concepção de infância voltada para o cenário mais contemporâneo e brasileiro.

Porém, não se pode conceber a infância sem o entendimento da sua cultura lúdica, conceito que norteará nossas discussões para o entendimento social e cultural das brincadeiras. Assim, em um segundo momento, traremos um aparato teórico que demonstra como as brincadeiras estão inseridas no contexto lúdico voltado para as crianças, permeando um caminho que mostrará diferentes características das brincadeiras e como elas foram gradativamente sendo construídas no universo infantil tomando o mundo adulto como referência para tais acontecimentos.

1.1. Construindo a concepção de infância

A compreensão das concepções de infância e da criança procura mostrar que as crianças devem ser vistas como seres múltiplos e em constante formação, sendo elas, neste aspecto, agentes sociais inseridos em um mundo que é regido por diferentes culturas (BROUGÈRE, 2016; PEREIRA, 2013; WAJSKOP, 1996; WAJSKOP, 2012). Por mais que as crianças façam parte de um mundo basicamente adulto, elas são consideradas atores ativos com condições de produzir e modificar culturas e o meio em que vivem. Uma vez atuantes na sociedade como protagonistas e não apenas como consumidoras de cultura¹, as crianças constroem discursos próprios que são dotados de significados

¹ Segundo Torre (1989, p. 218), “cultura é tudo que o homem produz, quer no sentido material (utensílios, objetos, vestimentas, técnicas, habitação), quer no sentido espiritual (filosofia, ciência, artes, letras, crença)”.

múltiplos e que permitem tomadas de decisões pertinentes, demonstrando que elas são membros de uma sociedade que se transforma.

Os estudos científicos na área da infância têm buscado reunir argumentos teórico-práticos para entender os desdobramentos sociais e culturais das crianças a fim de que haja um rompimento da “[...] concepção de que a criança é um ser pequeno, sem ideias e opiniões sobre o mundo e sobre as coisas, mas sim um sujeito de direitos, ativo e participante nas relações sociais” (PEREIRA, 2013, p. 45). Porém, o entendimento da infância como uma fase do desenvolvimento humano dotada de significado social e de protagonismo ativo nem sempre foi determinado dessa maneira.

As primeiras descrições da concepção de infância e da criança são provenientes de mudanças culturais e sociais iniciadas no século XII. É possível que, anteriormente, as crianças tenham sido representadas e documentadas historicamente com um intuito de demonstrar que elas eram parte da sociedade daquele tempo. Mas, de acordo com os escritos de Ariès (1981), os achados documentais são raros e demonstram uma invisibilidade da criança na sociedade. Efetivamente, o reconhecimento da infância e da criança como ser social data do século XVII. Até então, elas eram timidamente representadas e descritas, e mantinham suas representações demonstradas como a miniaturização do adulto, sem que houvesse um lugar próprio para a criança em uma sociedade plural e adulta.

Para o entendimento da construção da infância e da criança ao longo do tempo, faz-se necessária uma descrição e uma reflexão histórico-analítica da criança. Ariès (1981) percorre a história e a descoberta da infância e do comportamento social da criança a partir de relatos provenientes de pesquisas documentais que trazem importantes considerações da infância através de uma narração de como esta fase de desenvolvimento do ser humano foi sendo descoberta ao longo do tempo através da arte e suas representações nas pinturas, esculturas, gravuras e obras da literatura.

O que existia, até o século XII, era uma representação de mundo que não reconhecia a infância, com quase nenhuma documentação dessa fase de desenvolvimento humano. Essa descrição diacrônica busca demonstrar de que forma as crianças foram alcançando seu protagonismo como produtoras de cultura e como seres socialmente estabelecidos, isto é, ganhando espaço em um mundo que era basicamente dominado por adultos, denotando na formação do conceito de infância.

A infância e a criança não possuíam representações conhecidas até por volta do século XII, por mais que as crianças sempre tenham feito parte da sociedade. A partir

desse século, começaram as primeiras representações artísticas das crianças, que poderiam ser vistas em obras produzidas por pintores daquele tempo. Elas, então, eram reproduzidas com feições e corpos de adultos; a única diferença é que essa reprodução era feita em uma escala menor, isto é, as crianças eram basicamente adultos em miniatura².

O século XIII continuou retratando a infância, porém, de forma similar à forma como era caracterizada no século anterior. Ariès (1981) descreve que a Bíblia exibia uma maior representação das crianças, mas que elas não eram caracterizadas como nada além do seu tamanho. Entende-se, nesse momento, que a representação da infância era basicamente corporal e baseada na expressão da redução do tamanho de um adulto, sem que existissem crianças demonstradas através de suas características particulares.

Com o passar dos anos do século XIII, houve o surgimento da iconografia de outras crianças que apresentavam uma maior proximidade com o que é visto na modernidade. Primeiramente, surgiu a representação do anjo como um rapaz jovem, adolescente, pois era nesta idade que havia a introdução das crianças em uma educação para ajudar na missa como uma espécie de seminaristas (ARIÈS, 1981). Nesse momento, a representação da criança começa a se distanciar da representação adulta reduzida em miniatura, e os anjos se tornam bastante presentes nos séculos XIII e XIV.

Um segundo tipo de criança representado no século XIII era o menino Jesus ou a Nossa Senhora menina, em uma iconografia religiosa da infância, sendo uma espécie de ligação com a maternidade graças à Virgem e ao culto a Maria. Porém, Jesus, inicialmente, ainda era retratado como sendo uma miniatura do Jesus adulto, mas que, com o tempo, passou a ser retratado com vestimentas leves e transparentes junto de sua mãe, em uma caracterização mais infantil, o que inspirou as cenas familiares representadas no século XIII. Assim, até o século XIV, a representação da tenra infância ficou limitada ao menino Jesus vestido.

O terceiro tipo de representação das crianças apareceu no que Ariès (1981) denomina de fase gótica, quando elas eram representadas nuas. A exceção é que o menino Jesus jamais era mostrado despido, mas sempre aparecia ao lado de outras crianças nuas que, em geral, eram vistas de forma assexuada³. Ainda assim, nesse momento, a criança

² As crianças, inclusive, eram representadas com musculatura de corpos de adultos, sendo, segundo Ariès (1981), homens de tamanho reduzido ou homenzinhos.

³ As partes íntimas das crianças não eram mostradas nas pinturas, o que não permitia a distinção sexual da criança.

continuava sem possuir protagonismo na pintura, nunca sendo representada sozinha, em uma perspectiva da iconografia leiga. Com o passar dos anos, as representações da infância começaram a deixar de ter um caráter mais religioso para se tornarem mais profanas, com o retrato de cenas cotidianas, o que determinou que, gradativamente e de forma tímida, a representação da infância deixasse de estar limitada à infância de Jesus.

Já nos séculos XV e XVI, a imagem da infância e da criança passou a ser mais frequente no cenário iconográfico, em um sentido de maior presença das crianças nas pinturas, com um certo ar de protagonismo seja ele primário ou secundário. Ariès (1981) explica que, nesse momento, a criança passou a ser personagem mais frequente no que ele denomina pintura anedótica. Passaram, então, a serem ilustradas e retratadas na sua família, com seus companheiros de jogos, no colo das mães ou sendo seguradas pelas mãos, brincando ou urinando quando estavam no meio da multidão, até mesmo sendo representadas na escola, desempenhando, mesmo que discreto, um certo protagonismo.

Mesmo com um maior ganho de visibilidade e destaque nas pinturas, a criança ainda tinha bastantes representações em um mundo adulto. Nesse momento histórico, as crianças apareciam nas pinturas fazendo parte de ações corriqueiras realizadas por pessoas mais velhas sem que houvesse uma distinção entre o mundo infantil e o mundo adulto, como se percebe na atualidade. Ainda assim, as crianças estavam presentes nas pinturas de forma secundária, em uma espécie de mistura delas com os adultos, visando a mostrar que elas ocupavam um lugar anedótico ou pitoresco, no intuito de apenas ilustrar ou enfeitar a pintura, dando graça às ações que estavam sendo retratadas, mas sem apresentar, de fato, suas ações próprias como crianças.

Nesse momento histórico, as crianças apareciam na sociedade como uma forma de divertimento e passatempo dos adultos, compartilhando um sentimento da infância “engraçadinha” e indiferente, sem que houvesse uma ênfase à personalidade e às manifestações da criança. Da mesma forma, Pereira (2013) infere que “nessa sociedade, o sentimento de infância era inexistente, e assim que a criança era capaz de viver sem auxílio dos adultos, a mesma era inserida no mundo deles. A criança pequena era tida por muitos como fonte de distração e relaxamento para os adultos [...]” (p. 43). Daí é que se tem a mistura sem distinção entre as crianças e os adultos em suas ações diárias na sociedade.

Ainda no século XV, a concepção da infância passou por uma evolução iconográfica, surgindo a representação da criança em retratos e no *putto*⁴. Mesmo com a presença da sua imagem na pintura sendo retratada desde o século XII, foi nesse momento que ocorreu o retrato da criança de forma real, mostrando como ela realmente era em um dado momento de sua vida. Como nesse período a taxa de mortalidade era altíssima entre as crianças jovens, isto é, na primeira infância, muitas delas eram enterradas sem que houvesse um local digno, demonstrando certa insignificância e indiferença, isto é, sendo tratadas como seres que não possuíam a imortalidade da alma por terem passado pouco tempo do plano terrestre.

Somente no século XVI, a figura da criança sozinha passou a ser retratada como forma de consideração após a sua morte, com um retrato que identificava e proporcionava sentimentos maiores à criança. Isso teve importância na construção da infância porque as crianças começavam a sair do anonimato quando eram representadas no retrato, mesmo que as condições da época ainda demonstrassem uma enorme taxa de mortalidade. Todos estes fatos ilustram que “[...] o retrato da criança morta, particularmente, prova que essa criança não era mais tão geralmente considerada como uma perda inevitável” (ARIÈS, 1981, p. 58). O retrato das crianças mortas era oferecido pelos seus pais à Igreja, considerando, então, que a criança passou a ter maior importância para a família, quer dizer, estabelecendo uma ligação profunda com o cristianismo e com os costumes impostos pela igreja naquele tempo, reconhecendo, portanto, a imortalidade da alma da criança através de uma tomada de consciência da família em relação à personalidade da criança representada pictoricamente.

Percebe-se que a concepção da criança como adulto em miniatura vai gradativamente desaparecendo. As crianças passaram a ter um papel mais protagonista na sociedade. Tal fato foi demonstrado com o ganho da popularidade dos retratos das crianças em uma representação da criança sozinha, pois, naquele período de tempo, toda família, até aquelas de baixa renda, acabaram por querer guardar retratos de seus filhos, sendo algo comum e numeroso até o século XVII, denotando o reconhecimento da criança na sociedade.

⁴ O *putto* era uma representação na pintura e na escultura da criancinha nua, normalmente meio rechonchuda e alada, com um significado angelical demonstrando a figura do anjo da guarda. Ele, ao mesmo tempo que era uma figura de representatividade real quanto à estrutura corporal da criança, apresentava um simbolismo mitológico. Paralelamente, enquanto o *putto* tinha sua representação desnuda e mitológica, o retrato raramente apresentava crianças nuas, mas, sim, crianças vestidas em trajes típicos da época.

Porém, ainda existia a representação da criança desconhecida na sociedade feita através do *putto*. No século XVI, estas representações apareceram de forma demasiada nas pinturas e nas esculturas transformando o anjo adolescente de outrora em um anjo com feições mais infantis. O *putto* era representado nu e esta representação foi, inclusive, incorporada à do menino Jesus e a outras figuras infantis sagradas. Salienta-se que, nesse momento histórico, a nudez fazia parte da iconografia e da escultura ainda que nas representações adultas, e, segundo Ariès (1981, p. 62), “[...] o gosto pela nudez da criança evidentemente estava ligado ao gosto geral pela nudez clássica, que começava a conquistar até mesmo o retrato”. E o gosto pelos *putti* não demonstrava apenas o gosto pela nudez clássica, mas já era um mecanismo de inserção e interesse a favor da criança e da concepção de infância, visto que a grande parte deles era representada brincando, demonstrando que a brincadeira é uma atividade ligada à infância.

É interessante retomar que a descoberta da infância, mesmo que ainda de forma tímida, remonta ao século XIII e que, desde então por entre os séculos subsequentes, a criança começou a apresentar maior participação na sociedade. Como as representações na pintura e na escultura eram muito fortes no retrato sociocultural da Idade Média, foi através desses modos de expressão artísticas que as crianças passaram a ser representadas e a possuir maior visibilidade em um mundo basicamente adulto, iniciando a sua inserção como sujeitos sociais capazes de modificar o cenário da sociedade vigente.

Estas características nos levam ao século XVII, que teve suma importância no processo diacrônico e evolutivo da infância. Aqui, a criança, diferentemente daquela retratada no início do século XV, passou a ter um protagonismo maior, pois “[...] foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição” (ARIÈS, 1981, p. 65). Percebe-se que o caráter secundário das crianças na iconografia foi gradativamente dando lugar a uma concentração principal, pois, nesse século, a concepção do seio familiar, da maternidade e da paternidade também já apresentavam mudanças, dando maior dinamismo à concepção de infância com participação da criança como detentora de seu lugar na família da qual faz parte (PEREIRA, 2013).

Existe a discussão que, no século XVII, a criança começou a aparecer nas pinturas de forma mais contundente e participante na sociedade e na família. Ariès (1981) discorre que os pintores começaram a pintar as crianças sendo carregadas no colo pela mãe, ou caminhando de mãos dadas com os pais, bem como as crianças começam a ser apresentadas desenvolvendo ações com outras crianças, brincando e animando grupos de

adultos. E, por fim, chega-se à representação da criança em um caráter convencional, quando retratadas ao tomarem as lições de música, leitura e desenho.

A segunda metade do século XVII marca, de fato, a infância como uma fase de desenvolvimento humano com significância. Os adultos começam a ver que a criança apresenta importância social, e eles começam a se interessar pelo mundo das crianças que recebem novos nomes e denominações, além de terem seus jargões, expressões e vocabulário registrados através de uma participação mais ativa dos pais no contato familiar com seus filhos. É digno o estabelecimento da figura da ama que participa do relacionamento, do cuidado e da educação das crianças.

O registro desse momento infantil se deve à literatura europeia que, mesmo que raro, já apresentava escritos mostrando ações das crianças baseadas no uso linguageiro e vocabular. Ariès (1981) revela que na peça “Divina Comédia” já havia a presença de jargões que revelavam uma presença maior de uma diferente concepção de infância na sociedade vigente. Ainda assim, os textos desse tempo mostravam um apreço especial à infância real, o que não impede de ser dito que o uso da linguagem das crianças da corte não pudesse ser demonstrado também pelas crianças da sociedade em geral. Portanto, é a partir desse momento histórico do século XVII que a infância e as crianças têm sua fase de abundância, com a descoberta da sua participação social ativa, modificando culturas e apresentando um papel de protagonismo.

Os séculos seguintes vêm consolidar essa concepção de infância, isto é, a inserção das crianças na educação escolar passou a separar o mundo das crianças do mundo dos adultos. Elas deixaram de estar misturadas aos adultos e começaram a ter voz em um grupo social formado basicamente por crianças⁵, aprendendo, modificando e construindo ações socioculturais de forma mais direta e autônoma, por mais que ainda houvesse uma interdependência entre o mundo infantil e o mundo adulto. Kuhlmann Jr. (2007) descreve que essa separação se deu com o aval da família e que, primeiramente, teve início nas camadas mais superiores da sociedade para, depois, chegar às camadas mais pobres. Assim, cada vez mais a ideia de que as crianças são seres ativos e produtores de cultura vem ganhando destaque, corroborando para o que Eisenberg e Carvalho (2011) refletem sobre a moderna concepção de infância como “um longo processo gradual de desenvolvimento e aprendizado” (p. 126).

⁵ No século XVII, a escola agia de forma a realizar apenas a educação formal para que elas, posteriormente, fossem inseridas na sociedade adulta.

Atualmente, há o entendimento de que as crianças reproduzem as manifestações dos adultos, mas que são seres capazes de produzir significados próprios permitindo que haja a construção, a manutenção, o consumo e a reprodução de cultura por possuírem maior protagonismo social. Nesse sentido, refletir cientificamente sobre a totalidade da infância e as ações pertinentes a este momento de desenvolvimento humano visa à obtenção de uma melhor compreensão de como as crianças se comportam cognitivamente, corporal e linguisticamente, observando as ações corriqueiras das crianças como, por exemplo, o seu comportamento performático durante a brincadeira com cantigas de roda em uma perspectiva de representação de gênero.

Dessa forma, as concepções da infância e da criança podem ser entendidas através de um leque de olhares, acompanhando o desenvolvimento cultural das sociedades e da relação entre as crianças e os adultos, conforme foram aqui descritos em um trajeto histórico desde que as crianças deixaram de ser desconhecidas como ser social a partir do século XII.

É interessante salientar que esta caminhada histórica feita por Ariès (1981) através da descrição da concepção da infância a partir do século XII é voltada para o que acontecia no continente europeu. Porém, é possível extrapolarmos os mesmos conceitos para o ambiente brasileiro a partir do descobrimento do país no final do século XV, já que muitos costumes sociais e culturais foram advindos da Europa e do colonizador português. Com o passar do tempo, o Brasil começou a ser povoado e explorado e, sem dúvidas, passou a ter costumes e cultura próprios construídos através da pluralidade de povos que aqui viveram, caracterizando a sociedade e a cultura brasileiras.

Em nossa pesquisa bibliográfica não foi encontrado nenhum achado teórico que descrevesse como se deu a construção da concepção de infância no Brasil⁶. Pelo fato de uma colonização europeia do tipo exploratória e de povoamento ter sido realizada no nosso país, muitos costumes europeus, em especial dos colonizadores portugueses, passaram a fazer parte da cultura brasileira, ao mesmo tempo que costumes próprios eram construídos pela miscigenação da população brasileira devido à colonização dos povos que aqui viveram (índios, os primeiros habitantes, negros africanos e outros povos europeus que vieram aqui e ainda habitam posteriormente). Nesse sentido, pelo caráter de mistura étnica, a concepção de uma infância e da criança brasileira pode seguir um

⁶ Há relatos da criança e da infância descritos através da História Oral e em textos literários de autores brasileiros renomados, como Graciliano Ramos, em seu livro *Infância*, e José Lins do Rego com sua obra *Meus Verdes Anos*. Porém, essas obras não demonstram a construção da identidade infantil no país.

modelo múltiplo e ser entendida por diferentes olhares, já que diferentes culturas foram responsáveis pela construção identitária e cultural do povo brasileiro.

Como o foco deste trabalho é o estudo da brincadeira com cantigas de roda, além do entendimento da construção sociocultural da infância e da criança, faz-se necessário compreender como se deu a organização das atividades brincantes da criança também com o passar do tempo, bem como produzir um aporte teórico que demonstre uma conceituação do brincar em um contexto de cultura lúdica da infância. Assim, a próxima seção deste capítulo visa a descrever a relação entre as brincadeiras, a ludicidade e cultura lúdica da infância, ampliando a discussão e dialogando com estudos desenvolvidos por teóricos do brincar.

1.2. A brincadeira e a cultura lúdica da infância

Brincando, a criança produz condições para que ocorra o aprendizado, a construção de sua personalidade e a compreensão da realidade em que ela está, de fato, inserida. Por este motivo, a Declaração das Nações Unidas dos Direitos da Criança, de 1959, e a Convenção dos Direitos da Criança, de 1990, reconhecem que a criança tem direito de brincar e realizar atividades recreacionais que sejam apropriadas à sua idade. Nesse sentido, a criança necessita ter oportunidades para brincar através de atividades que lhes proporcione lazer e prazer.

As crianças, histórica, cultural e socialmente situadas, são produtoras de artifícios próprios do estágio de desenvolvimento “infância”, com comportamentos singulares e bastante reveladores de suas potencialidades, dos quais o brincar faz parte. Conceituar o brincar aparenta ser algo difícil, pois suas características demonstram uma infinidade de definições que promovem um intercruzamento com outros conceitos, tais como o prazer, a liberdade e o lúdico. Este paradoxo alimenta discussões de que muitas das características típicas do brincar podem ser extrapoladas para outras atividades, inclusive para atividades típicas do universo adulto. Nesse sentido, traremos uma discussão baseada nos conceitos sobre brincadeira propostos por Curtis (2006), Huizinga (2001), Silveira e Afonso (2009) e Wajskop (2012) para que possamos compreender como essas atividades brincantes são parte essencial do mundo habitado, construído e modificado pelas crianças.

Dantas (2016, p. 113) demonstra que “[...] toda a atividade da criança é lúdica, no sentido de que se exerce por si mesma”. No mesmo sentido, Curtis (2006) reflete que, embora o brincar pareça ser uma atividade que domina o universo infantil em todas as

culturas, as suas concepções estão relacionadas aos valores e às crenças que permeiam as sociedades, demonstrando que as definições de brincar sejam abundantes e variadas dentro de um contexto lúdico. A autora também revela que diversos teóricos que estudam o brincar entram em um consenso de que esta atividade infantil expõe “[...] uma experiência prazerosa que não tem um produto final e é intrinsecamente motivada” (CURTIS, 2006, p. 39). O prazer gerado pela realização de brincadeiras parte do caráter lúdico destas atividades.

Ao brincar, as crianças protagonizam um mundo de possibilidades que as fazem capazes de se relacionar com outras crianças e com as demais pessoas da sociedade através do movimento, da criação, da recriação e da manutenção de ações imaginativas e perceptivas. O universo de brincadeiras existentes⁷ revela que cada uma delas demonstra uma oportunidade única de concepção de vida social, na qual as crianças representam e percebem o seu dia a dia, se comunicam, e se relacionam, exercitando tanto atividades brincantes de cunho imaginativo, como o faz-de-conta, quanto de cunho concreto, com atividades e ações pelo uso ou não de brinquedos.

Estas atividades apresentam um emaranhado de possibilidades que culminam em diferentes facetas a partir das relações interativas e construtoras das crianças ao brincar. O entendimento múltiplo do brincar revela que esta atividade social e cultural faz parte de um conjunto de outras atividades que enaltecem a participação da criança como sujeito na sociedade.

A brincadeira, como uma forma de atividade sociocultural da infância, tem características peculiares em ultrapassar a imaginação e a diversidade do cotidiano, fornecendo uma ocasião única para as crianças. Wajskop (2012) revela que, com a brincadeira, as crianças são capazes de pensar e vivenciar novas situações isentas de pressões situacionais e, por seu caráter aleatório, pode ser um espaço de reiteração de valores. Em adição, Gomes-da-Silva (2015) ilustra que o brincar tem origem no gestual cotidiano em uma perspectiva cultural, em que as atitudes corporais são transmitidas pelos sujeitos sociais desde a infância a partir de uma vivência lúdica do brincar.

O caráter aleatório da brincadeira pode ser explicado pela diferença dicotômica artificial entre trabalhar e brincar e pelas particularidades da seriedade nessas atividades⁸.

⁷ Tratamos as brincadeiras como um universo de possibilidades porque quantificar e classificá-las é algo extremamente complexo já que elas não têm uma especificidade e são bastante numerosas. Cada criança apresenta um repertório singular de brincadeiras que pode ou não ser compartilhado com outras crianças.

⁸ Essas características também podem depender do tipo de mediação que é feita pelo adulto bem como da automotivação da própria criança, demonstrando o real caráter dado à brincadeira.

Trabalhar faz referência aquilo que é sério, que exige autocontrole necessário para a produção de um produto. Já brincar é uma atividade produzida pelas crianças e que se opõe ao trabalho, pois apresenta ludicidade e prazer que permitem que a criança tenha liberdade e a gratuidade para criar significações sem pressões e imposições sendo, portanto, uma atividade livre.

Por serem percebidas como oposição ao trabalho, as brincadeiras apresentam um conjunto de modos que promovem a replicação pelas crianças frente a uma variedade de linguagens e significações dadas a elas. Nesse sentido, Curtis (2006) demonstra que a linguagem utilizada no encorajamento das crianças para brincar dá uma ligeira impressão de que esta atividade é desvalorizada, vista como algo que existe apenas para manter as crianças ocupadas. Mas, diferentemente disso, o que se vê é que há transformação destas atividades infantis em ciclos de criação e recriação, sendo importante para o desenvolvimento da criança, com diferentes discursos e significados produzidos.

Partindo-se desse entendimento, Huizinga (2001) afirma que a brincadeira é diametralmente oposta à seriedade, mas que esta oposição nem sempre será decisiva e imutável. Ele ainda afirma que “o jogo⁹ constitui uma preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida dele exigirá [...]” (HUIZINGA, 2001, p. 4), demonstrando que certas brincadeiras, por mais livres que sejam, podem apresentar certa seriedade que competem a um exercício de autocontrole das crianças. E, no caráter lúdico da brincadeira, a realização de atividades brincantes amplia a vivência e a aprendizagem da criança, possibilitando questões de fruição artística, sensibilização através do belo, bem como a capacitação para uma vida mais humana (SILVEIRA; AFONSO, 2009), sendo parte fundamental do mundo infantil.

O entendimento da brincadeira como inerente ao mundo da criança nem sempre foi determinado desta maneira. O protagonismo das crianças se tornou mais evidente na sociedade no século XVII, quando a criança e a infância passaram a ser mais consolidadas apresentando um valor positivo e de boa natureza. Não se pode esquecer que por mais que a criança tenha ganhado um lugar de destaque na sociedade, ela ainda vive em um mundo basicamente adulto e que algumas de suas atividades socioculturais, dentre elas as brincadeiras, são determinadas a partir da imitação de atividades adultas.

⁹ A obra de Huizinga (2001) é uma tradução do holandês para o português. Diferentemente de línguas como o inglês, o francês e o holandês, o português faz a distinção entre o termo jogo e o termo brincadeira. Silveira e Afonso (2009) afirmam que, na infância, o jogo pode ser traduzido como brincadeira. Desta forma, neste trabalho, em todas as citações diretas feitas e que apresentarem a palavra jogo, ficará subentendido que esta palavra se refere à brincadeira.

No sentido desta imitação, Ariès (1981) descreve que, no século XVII, as brincadeiras estavam mais presentes entre as crianças na primeira infância, período compreendido até o quarto ano de vida¹⁰, e que, depois desse período, havia uma atenuação e a culminação em seu desaparecimento: “*a partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturadas aos adultos*” (ARIÈS, 1981, p. 92, grifo do autor). Isso demonstra que as crianças imitavam e realizavam as mesmas atividades brincantes do universo adulto. O autor descreve que a iconografia costumava mostrar cenas de jogos, e que alguns pintores retratavam as crianças brincando de boliche, jogos de cartas e de azar, e de dinheiro, que eram atividades realizadas primordialmente por adultos. O que se observava é que, mesmo com o protagonismo da criança no contexto sociocultural do século XVII, elas ainda estavam envolvidas em atividades basicamente adultas e que, àquele tempo, não causavam choque algum à sociedade.

Essa imitação do adulto colocava as crianças em igualdade com os demais membros da sociedade através da representação de papéis tradicionais da sociedade vigente (ARIÈS, 1981). O autor ainda descreve, no entendimento de que crianças e adultos compartilhavam as mesmas atividades brincantes, que, durante as festas sazonais que ocorriam na Europa, cada um desempenhava possuíam papéis no jogo vinculados “a um protocolo tradicional e correspondia às regras de um jogo coletivo que mobilizava todo o grupo social e todas as classes de idade” (p. 101). Percebe-se, então, que as crianças não possuíam uma cultura lúdica própria, e que a imitação do adulto era fato deveras recorrente durante a brincadeira.

Ainda que estejamos em pleno século XXI, ainda existe a recorrência da imitação de atitudes adultas durante o brincar: “as crianças praticam cada vez mais os papéis e as atividades adultas conforme crescem e se aproximam da idade em que isto fará parte de suas responsabilidades na vida real” (CURTIS, 2006, p. 43). Porém, não se pode generalizar que todas as brincadeiras apresentem tal característica imitativa a todo momento, mas deve-se levar em consideração que as crianças utilizam de sua capacidade criativa para criar um mundo que não é dirigido pelos adultos, e que elas podem brincar ao seu bel prazer (SILVEIRA; AFONSO, 2009). Com esse entendimento, cabe a

¹⁰ As atuais concepções de infância revelam que a primeira infância se estende até o sexto ano de vida. Porém, preferimos expressar esse período de acordo com a referência encontrada em Ariès (1981) em sua descrição da infância relativa ao século XVII.

discussão de como a cultura influencia na realização de atividades brincantes, sobretudo na referência à cultura lúdica.

A criança aprende a brincar, não sendo algo inato ao indivíduo¹¹. Todas as experiências lúdicas acumuladas pelas crianças desde o nascimento permitem que elas desenvolvam habilidades para brincar. A brincadeira tem uma função social e é aprendida pelas crianças justamente por elas estarem imersas em uma cultura, em um simbolismo de uma criação lúdica e poética de significados próprios. Para a realização da brincadeira, pois, se faz necessário a designação de um contexto cultural que ilustra a produção de significações que possibilitem às crianças a interpretação da atividade brincante, dando sentido àquilo que é brincado. Tais fatos também possibilitam o reconhecimento de características próprias destas atividades regendo, de uma forma geral, a continuidade e a manutenção da brincadeira e de seu caráter cultural e lúdico.

No sentido da cultura que rege as ações brincantes das crianças, Brougère (2016) traz à tona a discussão da cultura lúdica da infância. Ele a conceitua como “um conjunto de procedimentos que permitem o jogo possível” (p. 24). Estes procedimentos determinam aspectos intrínsecos às brincadeiras produzidas pelas crianças que promovem distintas significações às atividades cotidianas em um aspecto poético e imaginativo do faz-de-conta. Kishimoto (2013) demonstra que a imaginação é a característica primordial do brincar, pois permite que a criança tenha a liberdade para decidir e categorizar os seus papéis imaginários, reverberados durante a brincadeira realizada no contexto da cultura lúdica.

A cultura lúdica da infância permite que as próprias crianças reconheçam o que é e o que não é uma brincadeira e aquilo que pode ser transformado em brincadeira, possibilitando que elas iniciem esta atividade através de um comportamento lúdico estruturado. Por mais que sejam livres, as brincadeiras apresentam um comportamento regido por regras próprias que permitem que um indivíduo imerso em uma determinada cultura compreenda a composição de uma brincadeira. Isto caracteriza um esquema de brincadeiras, ou seja, um conjunto “[...] de regras vagas, de estruturas gerais e imprecisas que permitem organizar jogos de imitação ou de ficção” (BROUGÈRE, 2016, p. 25).

Dessa forma, a criança, culturalmente situada, pode realizar brincadeiras de forma solitária ou com a participação de mais membros da sociedade, fazendo ou não o uso de

¹¹ Compreendemos que a criança apresenta uma pré-disposição inata para o brincar, mas, a brincadeira deve ser oportunizada e orientada através de estímulos mediados por um adulto – ou por outra criança - para que a criança aprenda a brincar e possua um repertório criativo das brincadeiras.

ferramentas como os brinquedos ou demais utensílios que promovam a prática brincante. A inserção da criança em uma cultura lúdica transforma as atividades por elas realizadas, determinando protagonismo social.

A partir do contato social e das ações realizadas pelas crianças, a cultura lúdica da infância tem a sua origem sendo, portanto, um produto da interação social e livre da criança com o mundo que a cerca. A liberdade denotada pela brincadeira determina um mecanismo essencial para a expressão e compreensão daquilo que é produzido ao brincar. Sem essa liberdade, a cultura lúdica não poderia existir e, conseqüentemente, a brincadeira deixaria de ter uma função social e seria extinta. É nesse sentido que as brincadeiras possuem regras implícitas, virtuais, e que são transferidas para o indivíduo através da cultura lúdica da infância, que rege as regras gerais da sociedade que permitem que a brincadeira seja realizada, possibilitando o ingresso da criança em um universo imaginário por meio da experiência.

As experiências lúdicas que fazem parte da cultura da infância são transferidas gradativamente para a criança à medida que ocorre a sua interação com o mundo desde as primeiras horas de vida. O primeiro contato com a mãe e as primeiras brincadeiras realizadas dentro do seio familiar contribuem para que a criança constitua a sua forma de ver o mundo. Esse processo é contínuo e dependente de uma troca social e interativa da criança com a sociedade. Por isso, não existe apenas uma cultura lúdica da infância, mas diversas culturas lúdicas que são determinadas pelos ideais propostos pelas comunidades presentes em diferentes sociedades.

Estas ações são dotadas de significações próprias e que possibilitam a construção, em um viés de mão dupla, de um agrupamento de experiências lúdicas no desenvolvimento da criança. Desta forma, a cultura lúdica da infância é coconstruída pela criança, e não está isolada da cultura geral. A criança se torna um coconstrutor da cultura lúdica através da sua inserção em diferentes atividades brincantes, isto é, “a criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê evocadas anteriormente, que constitui a sua cultura lúdica” (BROUGÈRE, 2016, p. 26).

A partir do entendimento de como se deu o protagonismo infantil com o passar do tempo e de como se dá a coconstrução da cultura lúdica da infância através das brincadeiras realizadas pelas crianças socioculturalmente situadas, partiremos, agora, para uma descrição teórica do nosso objeto de estudo, as brincadeiras com cantigas de roda. Essa discussão será feita mediante o entendimento da conceituação, classificação e

realização destas brincadeiras no contexto da cultura lúdica da infância, validando-as como pertencentes a um grupo sociocultural pelo reconhecimento de sua funcionalidade, sua comunicação e pela produção de significados gerados por elas.

No próximo capítulo, nossa discussão será feita em torno das cantigas de roda, apresentando as suas representações e os significados produzidos por quem participa destas brincadeiras. Também será apresentado o conceito de performance e como as cantigas de roda se inserem no contexto da cultura lúdica da infância como narrativas orais que pertencem à literatura oral. Haverá, por fim, considerações sobre como as cantigas de roda são espaços de representação de gênero.

1.3. Caracterizando as cantigas de roda no contexto da cultura lúdica da infância

A partir do nascimento, as crianças começam a se inserir em atividades e práticas sociais pertinentes à sociedade e à cultura da qual fazem parte. Todo o aparato de experiências adquiridas pelas crianças desde o seu primeiro contato com o meio sociocultural se demonstra importante para que haja a construção de uma cultura lúdica da infância, que rege as atividades realizadas por elas nesse estágio do desenvolvimento humano.

No contexto da cultura lúdica da infância, as brincadeiras se mostram importantes ferramentas de inserção, alocação e manutenção da criança na sociedade. Imersas em um contexto social, as crianças se utilizam de diferentes modalidades semióticas expressas pelo brincar para a produção de significados diversos, atuando como coconstrutoras de sua própria cultura lúdica.

Ao brincarem, as crianças criam um mundo imaginário sem deixá-lo de fora da realidade que as cerca, fazendo com que esta ação, imbuída em um determinado contexto, se torne um “arquétipo de toda atividade cultural que, como a arte, não se limita a uma relação simples com o real” (BROUGÈRE, 2016, p. 19). Isto permite, portanto, que as crianças possam iniciar as atividades brincantes e também saibam diferenciar aquilo que é ou não é brincadeira. Tal fato denota a peculiaridade poética desta atividade infantil, sem que haja uma transferência direta de todas as ações brincantes para as crianças, colaborando para a conconstrução progressiva de sua cultura lúdica.

As brincadeiras perpassam diversas semioses que atuam ao mesmo tempo para a produção de sentidos, não se pode pensar em qualquer que seja a atividade brincante sem pensar em cultura, pois elas estão imbricadas em um contexto amplo que rege e define o

brincar. E por não serem concebidas de forma inata, é necessário haver cultura para a produção social das brincadeiras, permitindo que as crianças aprendam a brincar frente à dinâmica da sociedade da qual fazem parte.

Nesse sentido, as atividades brincantes, de acordo com Vilella (2015), desenham-se como a mistura do gesto espontâneo, livre, poético, antropológico, individual e cultural. Estas características expressam que as brincadeiras são constantemente produzidas e reproduzidas pelas crianças, o que gera a sua manutenção e o seu reconhecimento. Em adição, podemos dizer que as brincadeiras apresentam um caráter único de transpor a imaginação e o cotidiano infantil, o que produz um momento único para quem brinca e participa da atividade brincante.

Percebe-se, em qualquer que seja a cultura, que as crianças brincam de diversas formas, seja de forma solitária e imaginativa, seja em grupo com outras crianças, ou seja com o auxílio de algum instrumento (brinquedo, objetos e artefatos que acabam por se tornarem brinquedos etc.). Isso acaba por determinar um número inatingível de brincadeiras nas mais diferentes sociedades, num contínuo vai e vem de produções brincantes livres e diferenciadas, que apresentam certas características fundamentais: o fato de ser livre; trata-se de uma evasão da vida real para uma esfera temporária; permite o isolamento e a limitação da criança através da duração da brincadeira; se fixa imediatamente como fenômeno cultural; é passível de repetição e alternância, por criar ordem e ser ordem; e é fascinante ao passo que cativa através do ritmo e da harmonia (HUILZINGA, 2001).

No âmbito brasileiro, por exemplo, cada região do país possui uma gama imensa de brincadeiras e de modos diferentes de brincar, mesmo que algumas delas tenham a mesma gênese e semelhantes atos performáticos. Justamente pela amplitude desta abordagem brincante, para a realização de um estudo mais detalhado no âmbito das brincadeiras, em especial, as vigentes em nosso país, torna-se importante a realização de um recorte visando a determinar uma análise científica mais criteriosa.

É grandioso o número de brincadeiras no Brasil. Cada uma delas ilustra várias performances e uma construção de um discurso próprio. Investigar linguisticamente as brincadeiras, de um modo geral, denotaria uma pesquisa árdua que, em primeiro plano, não seria estanque visto que as brincadeiras constroem diferentes narrativas e produzem significados múltiplos. Isto é determinado pelo ciclo de criação e recriação das brincadeiras, que mostra que uma brincadeira antecede e procede a outra até um ponto em que haja uma saturação do brincar, isto é, o fim da brincadeira. No âmbito brasileiro,

percebe-se a existência de brincadeiras que são brincadas em todas as regiões e, para isso, o recorte feito nesta pesquisa visou à escolha de uma atividade brincante que tivesse alocações em todas as regiões, sendo algo genuinamente brasileiro.

Como autênticas manifestações do folclore, da cultura popular e da tradição oral e cancionista brasileiros, as cantigas de roda¹² são brincadeiras em que crianças, normalmente dispostas em roda¹³, teatralizam e representam, através do canto, da dança, do movimento e do jogo cênico, narrativas orais desenvolvidas por meio de canções de fácil memorização com estrutura simples e presença de rimas. Elas têm sido brincadas pelas crianças nos mais diversos contextos sociais e nas mais diferentes regiões do Brasil.

Desde a antiguidade, dançar em roda é uma atividade social comum, reverberando questões de união, de entrosamento social e de movimento em grupo. Os grupos sociais mais primitivos habitantes da terra já dançavam e cantavam em roda ao redor da fogueira, em uma espécie de ritual místico ou quase religioso que visava à imitação de animais para atraí-los para a caça, bem como para pedir por chuvas em períodos de extrema escassez de água e para afastá-las em tempos de tempestades¹⁴ (PIMENTEL. PIMENTEL, 2004). Com finalidades outras que não religiosas e místicas, o que se percebe é que estas manifestações dançantes começaram a ter outras significações na sociedade, e que perduram até os dias atuais em diversas culturas, sendo, na sua maioria, atividades voltadas para o prazer e para o lúdico realizadas em comemorações festivas ou como forma de brincadeira pelas crianças.

Não se consegue determinar um tempo preciso da origem das cantigas de roda no Brasil, nem tampouco em sociedades de outros países. Mas, acredita-se que elas surgiram a partir da dança de roda de adultos nos salões e que, com o passar do tempo, migraram para as ruas. Como as crianças do tempo mais antigo não frequentavam os salões e já existia um certo reconhecimento da infância que estava em ascensão, ao verem os adultos dançarem em forma de roda nas ruas, elas acabavam por imitá-los e, pelo caráter lúdico da dança proporcionado pelos movimentos, pela musicalidade e pelas coreografias,

¹² Alguns autores nomeiam as cantigas de roda como brincadeiras de roda, cirandas de roda, brinquedos de roda, cirandinhas ou rondas. Esta última nomenclatura, segundo Pimentel; Pimentel (2004), é utilizada especialmente em termos e construtos eruditos. Neste trabalho, pois, faremos a utilização e a notação do termo (brincadeiras com) cantiga de roda.

¹³ Por mais que a palavra “roda” esteja presente no nome da brincadeira, teóricos atentam para o fato de que as crianças podem brincar em outras disposições para além da roda, como enfileiradas, assentadas, correndo de pega-pega, se escondendo ou em marcha, de acordo com a canção cantada por elas.

¹⁴ Estas atividades eram realizadas por indivíduos adultos. Às crianças, cabia, em contrapartida, a imitação.

acabavam incorporando esta dança como forma de brincadeira¹⁵. Essas brincadeiras aconteciam em locais abertos, como as ruas, os terreiros e os quintais. Pimentel e Pimentel (2004) acreditam que a dança com a utilização de cantigas de roda apresentava um caráter lúdico e, dessa forma, as cantigas de roda passaram a ser criadas anonimamente e destinadas especialmente para as crianças, visto que, com o decurso do tempo, elas passaram a ter maior protagonismo social.

Figura 1: crianças brincando de roda na pintura em óleo *Kinderreigen*, do artista alemão Hans Thoma (1872).



Daí, parte-se para o entendimento de que as brincadeiras com cantigas de roda eram mediadas e elaboradas pelos adultos, e aprendidas pelas crianças graças à imitação¹⁶: “assim, outrora a criança brincou de roda, imitando o adulto” (JURADO FILHO, 1985, p. 13). As crianças passaram a representar personagens pertencentes às cantigas de roda através do jogo cênico, em um arquétipo de dança teatral para o exercício do trabalho em grupo. Tal característica aparece como função de desinibição corpórea e

¹⁵ Esta é uma convenção europeia. Porém, em se tratando de Brasil, essa extrapolação também pode ser feita pelo fato de que nossos colonizadores foram europeus e, conseqüentemente, costumes advindos da Europa, no nosso caso de Portugal, foram também estabelecidos na nossa sociedade.

¹⁶ Conforme já descrito anteriormente, no tempo mais antigo, as crianças brincavam das mesmas brincadeiras dos adultos através da imitação, sem que houvesse distinção lúdica entre o adulto e a criança. As brincadeiras com cantigas de roda partiram desta mesma perspectiva, e as crianças performatizavam-nas a partir daquilo que elas viam como uma produção adulta, já que eram eles quem dançavam em disposição de roda.

social para as crianças graças ao seu lado eminentemente lúdico e coletivo, determinando protagonismo corporal e social à criança durante a teatralização da brincadeira.

Jurado Filho (1985), descrevendo a brincadeira de cantigas de roda a partir de uma trajetória histórico-situacional, demonstra que elas passaram por três momentos distintos. Primeiramente, as cantigas de roda, em um passado remoto, eram manifestações exclusivamente adultas. Depois, tornaram-se, em um passado menos remoto, manifestações adultas e infantis, com as crianças imitando os adultos. E, de um passado menos remoto para os dias atuais, tornaram-se exclusivamente uma manifestação infantil¹⁷.

Dessa forma, as cantigas de roda são brincadeiras que têm ligação intrínseca com a cultura lúdica da infância, pois apresentam função lúdica e estão incorporadas ao grupo de brincadeiras infantis. Elas são exemplos de práticas do universo infantil e dos ideais de cultura que são evidenciados pela presença do movimento, do jogo cênico e corpóreo, e da união através das diferentes disposições das crianças ao brincarem com as cantigas (MARTINS, 2012). Como alguns exemplos de cantigas de roda, temos *Atirei o pau no gato*, *Ciranda, cirandinha*, *Samba-lê-lê*, *O cravo brigou com a rosa*, *Terezinha de Jesus*, *Fui à Espanha*, *Marcha Soldado*, *Peixe Vivo*, *Caranguejo não é peixe* etc.

Figura 2: crianças brincando com cantigas de roda. Fonte: vídeo Alecrim – Brincadeiras cantadas.



¹⁷ Por mais que o trabalho de Jurado Filho tenha sido escrito em 1985, o conceito de exclusividade das cantigas de roda para o universo infantil ainda é visto nessas duas primeiras décadas do século XXI.

Por mais que sejam brincadeiras relacionadas diretamente com a cultura popular e folclórica brasileiras, explorando a fauna, a flora, os lugares e as crenças deste país, algumas cantigas de roda também trazem em suas composições aspectos fundamentais e importantes dos nossos colonizadores (portugueses, espanhóis e outros povos europeus) e dos povos que, aqui, foram colonizados (índios, negros africanos etc.)¹⁸. Por estes motivos, assim como a numerosidade de brincadeiras existentes no contexto brasileiro, as cantigas de roda brincadas, cantadas e representadas de norte a sul do país apresentam um aparato cancionero muito amplo e difícil de ser mensurado, pois cada região expressa diferentes identidades sociais e culturais designadas nestas brincadeiras.

Na busca de categorizá-las para uma melhor simplificação, diversificação e precisão, autores como Melo (1985) as subdividem em cinco classificações principais: amorosas, satíricas, imitativas, religiosas e dramáticas¹⁹. Ademais, Pimentel; Pimentel (2004) reconhecem esta classificação e acrescentam as cantigas de roda do tipo históricas, animais e várias, atentando ao fato de que algumas delas possam ainda ter subdivisões em categorias menores. Vale salientar, ainda, que as cantigas de roda ou pertencem diretamente ao folclore brasileiro ou são de domínio público, mas sempre concentrando a característica de apresentarem autoria desconhecida.

Segundo Pimentel e Pimentel (2004), as cantigas amorosas são caracterizadas por apresentarem uma letra que demonstram a declaração de amor, o matrimônio e a procura por um par. As cantigas satíricas têm características voltadas à crítica, aos gestos de má educação social, aos aspectos risíveis do comportamento humano. Já as cantigas imitativas são aquelas em que as crianças imitam gestos que correspondem à vida cotidiana, como imitar uma árvore, um pássaro, uma flor etc. As cantigas de roda do tipo religiosas são aquelas que fazem alusão à Deus, ao Menino Jesus, à Nossa Senhora, aos santos e anjos da fé católica, bem como a oposição entre céu e inferno. As cantigas de roda do tipo históricas retratam a história do Brasil, que remetem aos imperadores brasileiros e à Princesa Izabel. As cantigas de animais evidenciam o sentimento de amor

¹⁸ Maruyama (1989) discute que as cantigas de roda têm pouco do nacional, justamente pelo fato delas sofrerem diversas modificações regionais. Esta discussão é controversa, pois, por mais que existam algumas diferenças lexicais e fonéticas nas letras das cantigas em cada região do país, elas mantêm um tronco comum, em especial a melodia, sendo reconhecidas em qualquer parte do país.

¹⁹ O autor ressalva que esta é uma classificação didática e que está de longe de ser uma classificação completa dada a infinidade de cantigas existentes no país. Porém, Pimentel e Pimentel (2004) revelam que a categoria de cantigas de roda dramáticas parece ser bastante restritiva e sem finalidade definida, pois na grande maioria das cantigas de roda há a dramaticidade. Desta forma, tomaremos, como base para este trabalho, a classificação de Pimentel e Pimentel (2004): amorosas, religiosas, satíricas, imitativas, históricas, animais e várias.

das crianças pelos animais. E, por fim, as cantigas de rodas do tipo várias são aquelas que não se enquadram nas categorias anteriormente descritas, mas que apresentam função singela, lúdica e didática voltada para a criança.

Martins (2012) assevera que as cantigas de roda são poesias e poemas cantados pelas crianças utilizando o movimento e o jogo cênico. Cabe, nesse ponto, argumentar a presença, nestas brincadeiras, de uma narrativa oral que promove a representação e a essencialidade teatral, tendo em vista que as letras destas canções possuem personagem(ns), ações transitórias e enredo, além de, algumas delas, apresentarem clímax e desfecho: “[...] o personagem a ser representado será, ao mesmo tempo, um participante da roda, com a diferença de que o personagem leva o nome do participante [...] (JURADO FILHO, 1985, p. 33). E, no sentido de remeter as canções desta brincadeira à musicalidade, na perspectiva que demonstra a relação do seu caráter oral, rítmico e melódico - tendo em vista que as letras de músicas se organizam em versos e/ou estrofes - as cantigas de roda possuem uma organização em poema e apresentam distintivos potenciais poéticos e de poesia.

No sentido de serem poemas, Martins (2012) demonstra que as cantigas de roda são composições de índole poética, com uma propensão ao encantamento perpassado pelo seu enredo que fora composto por um poeta²⁰. É importante dizer que a poética também se relaciona aos efeitos causados pela representatividade destas brincadeiras. Ainda dentro do patamar poético, salienta-se que as letras destas composições apresentam estruturação em versificação que denota certa funcionalidade na sua recepção pela criança. E, no entendimento de serem poesia, a mesma autora ilustra que as cantigas despertam o belo, comovendo e elevando a alma.

Em pertinência a estas características, há aspectos primordiais outros que as ligam à literariedade²¹. Martins (2012) reflete sobre a perspectiva de que além do discurso versificado presente nas cantigas de roda, aspectos outros como o verbal, o semântico, o sintático e o pragmático são verificados nessas cantigas, uma vez elas sendo demonstradas como poesias de participação emotiva, poesia como meio de revelar a verdade e como meio de expressão linguística.

²⁰ Tomamos, aqui, o poeta como o autor do poema e/ou da poesia. As composições das cantigas de roda possuem autoria e coautoria desconhecidas. Este tópico será discutido mais à frente neste trabalho.

²¹ Busca-se, neste sentido, entender literariedade como um princípio norteador das propriedades de organização da linguagem a partir de distintas concepções linguísticas, semânticas, multissemióticas e socioculturais.

Além de todas estas características apresentadas e discutidas, as cantigas de roda expressam, na contemporaneidade, uma estreita ligação com a infância e o público infantil (MARANHÃO; SÁ; MELO, 2014), ainda que muitas destas canções sejam desconhecidas pelas crianças, sendo aprendidas durante a brincadeira. Nesta perspectiva, a representatividade da brincadeira com cantigas de roda pela fusão e articulação de linguagens e semioses, bem como pelo seu engajamento literário reverberado por suas características como poema e poesia, propicia às crianças uma integração sociossemiótica manifestada em um contexto de cultura lúdica infantil durante a prática desta atividade brincante.

1.4. Aspectos literários e orais das cantigas de roda

As brincadeiras denotam diversas linguagens que permitem a construção de sentidos múltiplos pelas crianças. Durante a brincadeira com as cantigas de roda, diferentes modos semióticos como a poesia, a música, o canto, o texto verbal, a representação e o movimento são absorvidos de forma articulada realizando um engajamento semântico que produz significações dentro de um contexto situacional²² e da cultura lúdica da infância. Vale salientar, conforme Martins (2012, p. 22) explicita, que “as cantigas de roda florescem nas diversões do sociais infantis as quais obedecem a um ritual para iniciação e que não foram transmitidas não por obras eruditas, mas por tradição oral”.

O que se tem observado, na atualidade, é uma reformulação das manifestações orais e representativas produzidas por estas brincadeiras. Diversos fatores, tais como a diminuição do número de membros do seio familiar, em especial, a redução no número de filhos por família, as mudanças comportamentais na sociedade frente a questões de cunho social (crescimento populacional e urbano, diminuição dos espaços ao ar livre, falta de segurança e violência, entre outros), a desvalorização destas brincadeiras em virtude do processo histórico e transmidiático das cantigas de roda, do uso de novos dispositivos tecnológicos e das novas concepções de infância para o momento atual da sociedade têm colaborado para que estas expressões genuínas estejam sendo organizacionalmente omitidas e se configurando como brincadeiras quase esquecidas, porém não extintas: elas ainda são reconhecidas pela população em geral.

²² Contexto situacional (ou de situação) é o contexto momentâneo ou imediato em que o texto está funcionando e sendo, de fato, utilizado (FUZER; CABRAL, 2014).

Martins (2012) elucida que as cantigas de roda tomaram diferentes caminhos durante o percurso histórico. A partir disto, podemos discutir que, inicialmente, estas brincadeiras eram cantadas e representadas, em especial, por grupos femininos²³ no núcleo familiar ou na comunidade, “[...] podendo ser vista nas ruas, praças, pátios escolares, festinhas domiciliares” (JURADO FILHO, 1985, p. 9). Em contrapartida, uma vez percebidas como potenciais ferramentas didáticas para a pedagogia e para a educação, elas foram inseridas no ambiente escolar e passaram a ser utilizadas pelos professores na sala de aula com grupos mistos (meninos e meninas) para o ensino da língua materna através de suas estruturas em verso e prosa. As cantigas de roda também passaram a aparecer nos livros e materiais didáticos, bem como em outras mídias tais como fitas cassetes, discos de vinil, CDs e DVDs com função educativa e, em um outro patamar, com função de entretenimento musical.

O que tem se observado é que o caráter oral e lúdico destas brincadeiras vem gradativamente perdendo seu prestígio na escola. Existe a presença das cantigas de roda em coleções de livros didáticos em língua portuguesa voltados para a educação infantil. Porém, o trabalho é mais voltado para as crianças de menor idade, sobretudo para crianças entre os 5 e 7 anos de idade, com apresentação de cantigas e o trabalho com elas realizado para o estudo institucional da língua materna. Atualmente, por sua característica de sempre estar em evidência (mas nunca extinta), além de sua presença no livro didático, podemos encontrar as cantigas de roda registradas em meios escritos ou em outros meios midiáticos-tecnológicos, como nas plataformas digitais na internet, representadas em vídeos online voltados para o público infantil, determinando que elas ainda são reconhecidas pela sociedade.

²³ Na obra *Folclore Infantil*, de Veríssimo de Melo (1985), há uma seção em que o autor traz inúmeras cantigas de roda com partituras e com a descrição de como elas devem ser brincadas. Atenta-se para o fato de que as explicações dadas ao modo de brincar sempre revelam informações sobre como as meninas deveriam se comportar durante a brincadeira com a cantiga de roda, não existindo nenhuma instrução voltada para os meninos.

Figura 3: presença das cantigas de roda nos livros didáticos de língua portuguesa no ensino infantil.



Todo este processo histórico e transmidiático demonstra o reconhecimento destas narrativas orais através das gerações, mesmo que a essência desta brincadeira, a disposição em roda com representatividade oral pelas crianças, não seja tão percebida nos dias atuais. Apesar da existência de alguns reveses diacrônicos refletidos pelas mudanças ocorridas no modo de manifestação das cantigas de roda, Maranhão, Sá e Melo (2014) reportam que “alguns estudiosos e folcloristas [...] contemplam as cantigas de roda como interface de uma rica manifestação folclórica a que denominam de Literatura Oral” (p. 123).

Ong (1998) ilustra que a existência do termo “literatura” tem significação essencial para aquilo que é escrito. Pensar, pois, em uma Literatura Oral demonstraria uma contradição à própria etimologia da palavra (do latim *litera*, referente à letra do alfabeto, à escrita). Os textos orais, tais como cantigas de roda, parlendas, contos e provérbios, oriundos do saber popular, acabam por serem remetidos inevitavelmente e de forma análoga ao texto escrito. Porém, os produtos orais, lateralmente às produções escritas, se adequam e são percebidos por meio da vocalização, característica que melhor define a natureza oral destas produções. Nesse sentido, Alcoforado (2008) reflete algumas considerações feitas por Zumthor (2008), dentre as quais se faz importante destacar que a natureza oral do texto se acentua através da plenitude da voz. Essa acentuação imprime mais força à estrutura modal do texto e acaba por explorar, também, fatores comunicativos de cunho extralinguístico para uma maior ênfase ao ritmo e às sonoridades significativas, não tendo o foco na estrutura verbal do texto, que é legado da escritura.

A vocalização feita pelas crianças ao brincar com cantigas de roda torna-se o instrumento primordial para a execução, representação e veiculação da brincadeira. Sem a presença da voz, esta brincadeira não haveria de existir. Não se concebe brincar de roda sem a expressão cantante realizada pelas crianças. Desta forma, essa brincadeira, por mais

que apresente características do movimento, da representação, do som, dos gestos etc., tem, por excelência, o caráter da oralidade. Braga (2013) demonstra que elas estão sempre em evidência por serem transportadas oralmente de geração em geração através do canto e da representação, que reforçam e permitem o reconhecimento, a manutenção e o desenvolvimento da cultura local de um povo.

A essencialidade oral das cantigas de roda e o transporte de suas canções através do tempo e do espaço refletem um caráter existencial de produção e de modificações realizadas por quem faz uso delas na brincadeira. É fato que elas apresentam autoria desconhecida. Não é possível precisar o autor – ou autores - das cantigas porque elas fazem parte do coletivo e do inventário cultural de uma comunidade, refletidos em um momento histórico e rodeados de conotações folclóricas.

As narrativas orais, como as cantigas de roda, reúnem um acervo de experiência de vida do(s) autor(es) e são transmitidas para outras pessoas que acabam por se tornarem coautoras. Percebe-se, entretanto, que as formas de cantar estas canções apresentam características não específicas (a depender da comunidade ou região em que ela é cantada) e que certas palavras e expressões são veiculadas diferentemente pelas crianças durante a brincadeira, o que caracteriza a existência de versos do mesmo texto e diversidade na execução da brincadeira.

Nesse sentido, a coautoria das cantigas de roda também é desconhecida, mas pertence aos que as cantam e participam da brincadeira. Podemos dizer que este fato se dá pela ocorrência de alterações ou inclusões vocabulares próprias do grupo social em que ela é utilizada, e por acomodações fonético-fonológicas e modificações léxico-semânticas realizadas pelas crianças durante o processo de aquisição da linguagem. Estas características proporcionam a diversidade de versões de uma mesma cantiga, fato que se dá, principalmente, pela substituição de nomes das personagens e por trocas sinonímicas de verbos, substantivos e adjetivos, bem como o intercâmbio fonético nas palavras. Porém, os contextos musical e cancionero são preservados, o que caracteriza a versão ou variante do mesmo texto e/ou brincadeira.

Inseridas em um âmbito cultural e sendo parte dos acervos de textos orais antes conhecidos como Literatura Oral, a distinção oral destas brincadeiras demonstra que, mesmo evidenciadas, estas narrativas orais podem cair no esquecimento de um povo, mas que podem ser reerguidas e reconhecidas por outros povos de gerações futuras a partir da sua utilização nas brincadeiras, perdurando com o passar do tempo. Além disso, a possibilidade de variação nos textos orais permite que ocorram adaptações de contornos

locais e temporais, embora a essência destes textos aponte sempre para o universal (MARANHÃO; SÁ; MELO, 2014).

Silveira (2014) ainda explicita que a existência de diversidades e variedades no texto oral oferece a possibilidade de manutenção na memória dos grupos humanos que os utilizam, mantendo uma matriz que identifica e aceita as diversas formas de dizê-lo. Isto, então, contribui para que haja certa legitimidade mnemônica das cantigas de roda, produzidas em performance ao serem brincadas e cantadas pelas crianças, independentemente da versão que seja utilizada.

1.5. Processos mnemônicos e formulares nas cantigas de roda como narrativas orais

Os textos orais, por mais que estejam perdendo espaço no contexto social, ainda fazem parte essencial das práticas linguageiras da sociedade. Diversos tipos de narrativas de cunho oral (cantigas, parlendas, canções folclóricas, contos e lendas urbanas) povoam e fazem parte do dia a dia da população. Alcântara (2014) reforça que todas elas podem ser utilizadas como veículos semióticos para a construção de uma memória coletiva. Esta memória reformula os laços de articulação do pensamento, proporcionando a (re)construção, a transmissão e a permanência dos textos orais ao longo do tempo.

As cantigas de roda são aprendidas por meio de processos de transmissão oral do adulto para a criança e de criança para criança através do canto durante o ato do brincar. O uso da memória e de elementos formulares²⁴ presentes nas cantigas de roda proporcionam a manifestação oral que rege a brincadeira, permitindo a teatralização e a representação cênica das narrativas. A partir de suas características organizacionais em verso e/ou estrofes e do seu cunho formular através repetição do nome do(s) personagem(ns) que aparecem tanto no título como no decurso da letra da canção²⁵, estas brincadeiras refletem a implementação mnemônica que viaja no tempo e no espaço. Não podemos esquecer de mencionar que o uso excessivo de rimas e do jogo de palavras

²⁴ Os elementos formulares, de acordo com Parry (1971) *apud* Ong (1998), define fórmula como “um grupo de palavras que é regularmente empregado sob as mesmas condições métricas para exprimir uma determinada ideia essencial” (p. 34). Ong (1998) refina este conceito expressando que as fórmulas são frases ou expressões prontas e que são repetidas mais ou menos de forma exata, tanto em verso como em prosa, com função própria da cultura oral.

²⁵ Diversas cantigas como, por exemplo, Terezinha de Jesus, Sambalelê, O cravo brigou com a rosa, Atirei o pau no gato, apresentam a personagem ilustrada no título e representada na letra da canção. Normalmente, as cantigas de roda apresentam essa característica.

também colaboram para o potencial rítmico da vocalização das canções, sendo, também importantes aspectos formulares na veiculação da brincadeira.

O traslado diacrônico e oral das cantigas de roda promove o reconhecimento e a reafirmação de sua existência, proporcionando às crianças a produção de significados diversos que promovem a comunicabilidade da brincadeira. Frente a isso, reflete-se que “é preciso que se pontue que esta manifestação artística [a cantiga de roda], que traz, em seu gérmen, traços da música e da literatura, é vista como forte expressão da mentalidade coletiva, abalizada pela tradição e memória” (MARANHÃO; SÁ; MELO, 2014, p. 123). Isto conflui em uma brincadeira que é realizada de forma organizada, produzindo sentido para as crianças através da memória e da imersão na cultura lúdica infantil.

O aspecto musical das cantigas de roda denota aceitabilidade por todas as crianças que delas brincam, mesmo que ocorram mudanças e adaptações em suas letras, características próprias dos textos orais. Por integrarem o folclore de um povo, elas se enquadram no grupo de canções e músicas folclóricas. Michahelles (2011) demonstra que “a música folclórica é aquela que se transmite e se preserva oralmente, expandindo-se por isso com toda a naturalidade, e possuindo uma aceitação coletiva” (p. 7). Este fator de aceitação reverbera as características mnemônicas e formulares destas brincadeiras, em que a essencialidade oral é ponto-chave de sua existência, caracterizando-as como um patrimônio armazenado na memória coletiva.

Atenta-se, pois, para o fato de que as cantigas de roda mantêm traços formulares que fazem parte da tradição oral, podendo passar por transformações que permitem a adequação de suas produções ao grupo social que as põe em prática. Porém, Cascudo (1984, p. 352) assevera que “as poesias mnemônicas mantêm-se na memória popular mas não têm sido renovadas”. A atualização das cantigas de roda como poesia, frente à memória coletiva da sociedade, agrega aspectos da recriação dos princípios de individualidade para a produção de uma pluralidade nestas narrativas orais, proporcionando um pertencimento não só às crianças, mas a todo um grupo social. Uma vez brincando e imersas em um contexto cultural (a cultura lúdica da infância), as crianças reconhecem as cantigas de roda pela incorporação multissemiótica, reproduzindo este texto oral em situações de performance.

1.6. Cantigas de roda: oralidade e performance

A cultura lúdica da infância permite momentos em que as crianças participem de atividades brincantes interagindo uma com as outras ou, em seu mundo imaginário, de forma solitária. Todas as interações realizadas pelas crianças frente às suas experiências acumuladas desde a tenra idade contribuem para a produção de significados múltiplos e, dessa forma, as torna capazes de iniciar as brincadeiras e de reconhecer aquilo que faz ou não faz parte do universo brincante. A criança brinca porque está inserida em um contexto sociocultural, revelando que a brincadeira é aprendida a partir de ações cotidianas dentro das práticas sociais. Sendo assim, as crianças são seres potenciais de transformação do meio através das brincadeiras, necessitando, pois, estarem inseridas em um grupo social que promove produções e relações interpessoais para a comunicabilidade reverberada pelo brincar.

A ludicidade proveniente da cultura lúdica da infância é expressa, segundo Silveira e Afonso (2009), pelo corpo, um canal que deve ser considerado por conta de sua importância performática. A expressividade das brincadeiras, sejam elas quais forem, é dada através da presença do corpo que ilustra processos comunicativos²⁶ através do movimento, do ritmo e da integração com o grupo participante. As brincadeiras emanam o corpo, e o corpo é a parte consciente da vida. Em adição, elas apresentam a essencialidade da corporeidade expressa pela sensibilidade comunicativa através da comunhão de diversos modos e sentidos, como o olfato, o tato, a audição, a visão e o paladar.

Zumthor (2000) elucida que “no uso mais geral, performance se refere de modo imediato a um acontecimento oral e gestual” (p. 45). Para haver performance, há a necessidade da presença da voz e de um corpo que funcionem sobre as modalidades, o comportamento e os efeitos que são proporcionados pelas narrativas orais. Cabe, também, refletir sobre o caráter poético das transmissões orais, considerando as suas convergências no processo de performance que são traços definidores fundamentais e que dão sentido ao que é produzido e evocado pelo texto.

²⁶ Essa comunicabilidade do movimento é expressa por “gestos, falas, balbucios, risos, entonações, gestos estereotipados que marcam as etapas das brincadeiras etc.” (SILVEIRA; AFONSO, 2009, p. 71). Dessa forma, o caráter vocal e corporal das brincadeiras demonstra que elas são veiculadas em performance. Este conceito será discutido mais à frente.

A mensagem poética necessita ser produzida, transmitida e percebida de forma simultânea, porque, depois desse processo, “o texto recebido perde a sua substância corpórea, existindo apenas na memória do receptor” (ALCOFORADO, 2008, p. 113). A vocalização do texto oral, como nas cantigas de roda que apresentam um caráter poético, determina a performance e imprime sentido ao que é produzido e recebido, resultando em um aparato emocional veiculado pelo corpo através do movimento.

Brincar com cantigas de roda comunga um amplo inventário de semioses que se unem durante o ato representativo destas brincadeiras de cunho oral. Cada uma delas não funciona de forma isolada. O canto, a dança, a representação e o movimento coreografado são teatralizados uniformemente pelas crianças que atuam como atores e atrizes e que, através da oralidade, dão sentido à brincadeira. A vocalização das cantigas de roda proveniente da memória e de recursos formulares, bem como o movimento inerente à representação e ao jogo cênico, promove a assimilação multissemiótica a partir do contexto cultural em que grupo infantil que brinca está inserido. Assim, o texto oral cantiga de roda é produzido, percebido e consumido durante a sua performance: a voz e o corpo dão sentido ao que é expresso pelos movimentos das crianças ao brincar de roda, construindo um discurso narrativo multissemiótico.

Gomes-da-Silva (2015) determina que a corporeidade modela o modo de ser no mundo, criando uma comunicação que ocupa o tempo e o espaço, sendo desenvolvida na qualidade da situação que é estabelecida, no ritmo e no dinamismo que revelam modos de interação para a realização do movimento. As brincadeiras com cantigas de roda reverberam todos estes modos através de processos de interação que “significa comunicação consigo, com o outro e com o entorno. É um estado de presença no que faz, ciente de informações que recebe e emite” (GOMES-DA-SILVA, 2015, p. 30). Isso ilustra a capacidade interativa da cantiga de roda, bem como a representação teatralizada e performatizada pelas crianças devido à presença do corpo. A roda criada pela veiculação de uma cantiga só adquire sentido graças à existência do corpo que interage com os demais corpos presentes em uma perspectiva de coletividade.

A interação em performance designa comunicação em que há uma emissão e uma recepção coletivas a partir do uso da voz e do corpo que produzem significados comunicativos e linguísticos (semânticos, fonéticos-fonológicos, pragmáticos etc.). Isso determina um processo de formação de um sistema simbólico que revelaria graus de semanticidade, na perspectiva de que, conforme Zumthor (2000) expressa, é o ponto de partida e de origem do discurso. Para o autor, o corpo revela verdades de ordem

linguística, demonstrando que é pelo corpo e, especificamente, pela voz que os significados são percebidos.

Esses graus de semanticidade revelam diferentes significados produzidos em performance. Por denotar um caráter multissemiótico, é necessário entender que a veiculação da brincadeira com cantigas de roda se dá através da união das modalidades reverberadas pela e na brincadeira, pois, nenhuma modalidade atua de forma independente. Sendo assim, o corpo e a voz, na perspectiva performática, atuam como um construto para a produção múltipla de significados. Percebe-se, então, que a realização performática durante a brincadeira com cantigas de roda determina a construção de significados linguísticos.

Devemos também adicionar que fatores extralinguísticos possuem importância na performance, associando-se à voz para gerar uma maior materialidade ao texto oral. Nesse sentido, pode-se citar o uso do corpo por meio de gestos, de mímicas, do movimento, e o uso de entoações e de pausas no ritmo do texto (ALCOFORADO, 2008), que promovem situações de realidade e que apenas são percebidas durante a performance da cantiga de roda, já que a musicalidade nessa brincadeira ilustra um repertório de representações teatrais que evocam a participação corporal das crianças como atores e atrizes, e, ao mesmo tempo, como receptoras de ação.

Estas realizações, de acordo com Zumthor (2000), acontecem no presente e têm significações concretas e imediatas durante o ato performático pela presença dos participantes, comunicando e transformando os sentidos das informações produzidas na performance. Ele ainda adiciona que na performance se observam traços comunicativos frente a regras que implicam competência, sendo um saber-ser em que ações são coordenadas e encarnadas no corpo vivo.

Durante a brincadeira com as cantigas de roda, agregam-se diferentes recursos semióticos com destaque para o oral e o gestual, que regem a brincadeira, produzindo significados imediatos determinados pela performance. As crianças, participantes da brincadeira, estão diretamente e emocionalmente envolvidas no acontecimento, utilizando-se da voz e do corpo para representarem o enredo desta brincadeira²⁷. O caráter oral das cantigas de roda, dada a musicalidade presente nas canções, contribui para que

²⁷ As crianças incorporam os personagens das cantigas de roda durante a performance da brincadeira. Elas tomam para si a representatividade do personagem, e utilizam-se do movimento de seus corpos e da entoação de suas vozes para dar sentido ao teatro performatizado pela brincadeira de roda.

haja a competência reverberada na harmonização dos movimentos representativos e coreográficos das crianças.

A realização destes movimentos depende da presença do corpo. Zumthor (2000) ilustra que o corpo é o peso sentido através da experiência, e que ele é dotado de diferentes significações. A experiência corporal ao se brincar com cantigas de roda emana um reconhecimento daquilo que é brincado, em uma perspectiva de comportamento sociocultural que podem ser ou não ser percebidos em performance. O movimento dá a significação à brincadeira de roda e, aliado ao caráter poético desta brincadeira, produz efeitos que são reverberados pela presença ativa da voz e do corpo.

Pimentel e Pimentel (2004) especificam que os movimentos são parte fundamental das cantigas de roda (o requebrado, o remelexo, a dança), sendo eles produzidos e consumidos em performance. Acrescenta-se a isso que a performance durante a teatralização representativa com a cantiga de roda não é apenas a ligação ao corpo, mas também a ligação do corpo com o espaço em que ocorre a brincadeira²⁸ em uma determinação de tempo presente, com expressividade linguística dada pela produção de significados comunicativos. Martins (2012) ilustra que a ligação físico-corporal das crianças as dançarem durante a brincadeira com cantigas de roda expressa uma linguagem baseada em sentimentos, pensamentos e emoções exacerbados pela significância dos gestos e das posturas do corpo que permitem que elas ajam sobre o meio físico e atuem com protagonismo no ambiente humano.

A disposição das crianças em roda, durante a brincadeira, promove a socialização e a interação participativa delas com o meio em que a cantiga é entoada, proporcionando momentos de coletividade. A vocalização das canções por todas as crianças participantes, através das ações artísticas na brincadeira, reverbera a performance durante o acontecimento em um contexto momentâneo/imediato bem como pelo contexto de cultura lúdica da infância, em que as crianças produzem, realizam e recebem as ações narradas durante a brincadeira. Com isso, faz-se necessário salientar que a “performance subentende participação, convivência, através da vocalização do texto, incluindo principalmente o som, além de gestos, movimento imanentes ao texto” (SILVEIRA, 2014, p. 102).

Zumthor (2000) assevera que a performance está situada dentro de um contexto cultural e de um contexto situacional. Halliday e Matthiessen (2014), na perspectiva da

²⁸ A esse espaço, Zumthor (2000) denomina espaço ficcional.

Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), refletem que todo texto, para que tenha funcionalidade como instância viva, está inserido dentro de dois contextos: um contexto de situação e um contexto de cultura, que organiza e dá aplicabilidade funcional a todas as atividades humanas. Assim, a performance nas cantigas de roda só é alcançada frente à interação vocal e gestual inerente ao contexto imediato de sua realização (na família, na comunidade, na escola, nos meios eletrônicos) e o contexto que organiza os princípios funcionais para a criação dos significados comunicativos. Compreendemos e tendemos a supor que isso denota uma perspectiva sistêmico-funcional da performance na veiculação dos textos orais.

Veiculados em performance, os textos da Literatura Oral, como as cantigas de roda brincadas e representadas pelas crianças, acabam por se manterem funcionalmente vivos frente ao encontro e compartilhamento da memória coletiva. Veiculadas pela voz, as narrativas orais competem ações de socialização humana que estão ligadas a fórmulas e a outros aspectos translinguísticos que viabilizam o texto oral (gestos, movimento, expressões faciais etc.) e auxiliam na memorização. Assim, todas estas características fornecem um sistema de significados produzidos por agentes ativos que (re)produzem estes textos em situações performáticas, atualizando e promovendo o reconhecimento e a comunicabilidade das produções orais denominadas cantigas de roda.

1.7. Cantigas de roda como espaços de representação de gênero

A partir dos nossos estudos realizados até o momento, tem-se percebido que a natureza das cantigas de roda é bastante diversa. Ao observá-las como brincadeiras que reúnem diferentes modos de produção de significados pelas crianças, vem-se à tona alguns temas que são passíveis de estudos científicos. Como observado na figura 4, chegamos ao entendimento de que estas brincadeiras podem ser analisadas à luz de diversas teorias pela exploração de questões pontuais, tais como estudos relativos à infância, ao discurso produzido pelo texto verbal, oral e visual, à cultura popular e ao folclore, e às questões de representação de gênero, dentre outros.

Figura 4: temas passíveis de estudos a partir das cantigas de roda.



As cantigas de roda, em um momento remoto, tinham função de lazer no núcleo familiar, nas festas e nas ruas, sendo comuns a todas as classes da sociedade. Eram brincadas inicialmente pelos adultos de ambos os gêneros nos bailes. Foram, posteriormente, gradativamente transpostas para os grupos mais adolescentes e pré-adolescentes formados basicamente por meninas e, por fim, destinadas às crianças como atividades de recreação, em que elas interpretam de forma teatral as narrativas orais provenientes destas brincadeiras no contexto da cultura lúdica da infância.

Porém, não se pode deixar de lado o entendimento que, mesmo sendo destinadas ao público infantil, as brincadeiras com cantigas de roda ainda apresentam interferência do adulto que atua como mediador da brincadeira²⁹, retratando que há também a inserção e a existência da cultura lúdica do adulto. Esta cultura colabora para a produção de distintos discursos pelas crianças para a sua adaptação no universo adulto por meio da criatividade e da inventividade (BROUGÈRE, 2016). O adulto, então, insere, de fato, as crianças na cultura lúdica infantil na intenção de que elas possam criar referências necessárias para entenderem e interpretarem que as cantigas de roda são brincadeiras, proporcionando o reconhecimento dessas brincadeiras e da permanência da ação de brincar.

Pensar nas perspectivas de mediação do adulto demonstra que, diferentemente do que acontecia no tempo passado, as cantigas de roda, hoje em dia, não têm despertado

²⁹ Isso acontece em especial na atualidade, já que o espaço voltado para a brincadeira com as cantigas de roda no universo infantil tem sido bastante reduzido. Acreditamos que as cantigas de roda ainda funcionem como espaço de brincadeira para as crianças mais novas, mas sempre necessitando, de uma forma ou de outra, da intervenção do adulto para que a performance seja veiculada.

tanto a atenção das crianças para o brincar. A brincadeira de roda só toma forma desde que haja um adulto presente para mediar a brincadeira, pois as crianças não tomam a iniciativa por si sós para a veiculação das cantigas de roda. Esse acontecimento revela que a concepção de infância para o momento em que vivemos, século XXI, é outra completamente diferente dos tempos de outrora, e novos aparatos brincantes, tais como brinquedos manufaturados e industrializados, aparelhos eletrônicos (vídeo games, celulares, tablets, computadores) etc. fazem parte da cultura lúdica infantil contemporânea, sendo mais atrativos para a manipulação das crianças. Porém, mesmo com essa nova concepção de infância, as brincadeiras com cantigas de roda fazem parte do aparo lúdico imbuído no contexto da cultura lúdica da infância.

Outro fato é que, por mais que as cantigas de roda perdurem no tempo, atualmente, a disposição em roda é raramente encontrada, e estas brincadeiras, em especial suas canções e letras, aparecem cada vez mais cristalizadas em plataformas digitais e em alguns livros didáticos, em especial nos livros de língua portuguesa do ensino infantil com uma perspectiva de ensino institucional da língua no ambiente escolar. Jurado Filho (1985) demonstra que, em um passado mais recente, as cantigas de roda ofereciam um maior atrativo, pois “sua linguagem, de *insinuação*, por excelência, causava grande sensação entre as crianças, principalmente as que estavam na pré-adolescência” (p. 9, grifo do autor), e a performance das cantigas de roda era possível de ser vista com maior frequência através da representatividade das crianças que, imitando ou não um adulto ou outra criança detentora da ação brincante, tomavam a iniciativa de brincar de roda por si próprias. Partiremos desse passado mais recente para ilustrarmos a inserção de questões amorosas e de gênero no universo das cantigas de roda.

Martins (2012) ilustra que as brincadeiras com cantigas de roda, em regra, aconteciam principalmente em grupos femininos, que cantavam, dançavam e representavam os personagens de forma lúdica. Um outro fato que vale salientar é que, em um tempo mais remoto do contexto social brasileiro, as relações amorosas não eram tão expostas pelas pessoas e os encontros entre os namorados eram normalmente constituídos de muita vigilância e controle no seio familiar, onde a família regia comportamentos sociais mais rígidos principalmente para as mulheres que eram, de uma forma ou de outra, impedidas de realizar certas ações que não eram vistas com bons olhos pela sociedade.

Figura 5: grupo essencialmente feminino brincando de roda. Fonte: <http://redehumanizaus.net/95487-11-de-novembro-dia-municipal-e-estadual-de-sao-paulo-de-luta-contra-a-medicalizacao-da-educacao-e-sociedade/>



Essas condições de realização vêm demonstrar que, por ser uma brincadeira mais voltada para o público feminino, a brincadeira de roda seria, pois, um momento para as meninas poderem estar mais livres para expressar os seus sentimentos amorosos, visto que a sociedade mais antiga reprimia a ilustração do amor primordialmente pelas mulheres. Assim, a brincadeira de roda funcionava como jogo de conquista em uma conotação mais sensual e romantizada voltada para achar um pretendente pelas meninas, em que elas remexiam, requebravam, rebolavam e coreografavam.

Lopes e Paulino (2009, p .6) demonstram que “[...] no caso das cantigas de roda, é inevitável uma comparação com os contos de fada”. Essa comparação revela-se pela identificação da criança com alguns discursos dos personagens destes contos³⁰, que acaba por denotar um estímulo à imaginação, à fantasia e à representação de personagens. Isso mesmo é proporcionado ao brincar de roda, em que as crianças incorporam personagens e discursos que são essenciais para o acontecimento imediato da brincadeira. Tais aspectos proporcionam às crianças formas de inserção na sociedade e da construção de suas próprias personalidades através de diversos temas e que, neste trabalho, será dado

³⁰ Contos de fada e cantigas de roda são narrativas que apresentam personagens. No caso das cantigas de roda que apresentam personagens, elas são representadas por uma ou mais crianças específicas. Naquelas que não possuem personagens específicos, todas as crianças têm um papel singular na teatralização da brincadeira.

maior destaque às representações de amor e de gênero produzidas na performance e no discurso narrativo das cantigas de roda.

Os contos de fada ilustram a presença de diversos sentimentos que podem ser despertados pelas crianças. Em destaque, sentimentos como o amor, a amizade, as relações familiares, os anseios, os medos e as conquistas estão bastante presentes nessas histórias, que, de acordo com Lopes e Paulino (2009, p. 6) “conquistam a atenção das crianças e as envolvem, sendo inclusive comum que elas se coloquem no lugar das personagens e dessa forma percebam seus sentimentos”. Um outro fato que deve ser salientado é a presença, mas não por via de regra, de personagens femininas nos contos de fada que, geralmente, estão à procura de um amor. Porém, a diversidade de personagens nesses contos ilustra diferentes significados produzidos pelas histórias que são narradas. Esse entendimento demonstra que as cantigas de roda partem da ideia principal dos contos de fada por apresentarem um arcabouço de temas diversos que, sobremaneira, inserem os indivíduos no seio social. Isso é possível de ser visto frente aos diversos tipos de cantigas de roda existentes, retratando tantos temas diferentes e que, inegavelmente, têm ligação imediata com o contexto e com certos impedimentos sociais.

Tendo isso em mente, percebemos que Jurado Filho (1985) descreve que esses impedimentos sociais voltados para o amor “despertava especial interesse e curiosidade nas crianças, fazendo com que a cirandinha se tornasse atividade atraente, uma vez que ela se constituía como lugar de relações amorosas” (p. 10). Assim, o interesse pelo amor e o par perfeito fazia com que as meninas, durante as brincadeiras com cantigas de roda, teatralizassem papéis masculinos e femininos. Por isso, a representatividade da mulher na performance das cantigas de roda era bastante presente, principalmente na tentativa de ser “[...] uma espécie de iniciação das meninas nas diferentes formas de relacionamento, principalmente, com pessoas do sexo oposto [...]” (PIMENTEL; PIMENTEL, 2004, p, 22).

Em suas pesquisas com cantigas de roda, Pimentel e Pimentel (2004) colheram um material total de 124 cantigas de roda e constataram que 61 dessas cantigas eram apenas do tipo amorosas³¹. Os autores ainda subdividiram as cantigas amorosas em diversas subcategorias: sensualidade, declaração de amor/namoro/procura do par, pedido

³¹ Considerando-se que, nesse trabalho, tomamos a classificação das cantigas de roda em sete tipos (conforme já descritos), percebemos, a partir do estudo de Pimentel e Pimentel (2004), que quase metade das cantigas de roda é do tipo amorosa, revelando que existia uma maior escolha das meninas por performatizarem esse tipo de cantigas.

de casamento, matrimônio, beleza revelada, aparência, planejamento familiar e amizade. Percebe-se, dessa forma, que estas cantigas de roda refletiam um comportamento *sine qua non* de iniciação das meninas às relações amorosas, já que elas eram a presença mais frequente na roda, demonstrando um comportamento mais voltado para a conquista, para a insinuação e para revelação de qualidades femininas ímpares na tentativa de chamar atenção dos rapazes para um possível relacionamento.

A alusão ao casamento e ao amor eclodem com maior força dentre os vários temas que podem ser observados nas cantigas de roda. É oportuno dizer que existia a representação característica para esses acontecimentos e que isso é perceptível quando se observa as letras das cantigas, e os grupos brincantes formados por meninas utilizavam-se da brincadeira com cantigas de roda para reverberar a necessidade que a mulher, naquela sociedade vigente, tinha de conseguir ter um par visando ao casamento³².

Nesse sentido, por conta de tantos quererem voltados ao matrimônio, a mulher aparece nas letras das cantigas de roda em um papel subserviente. É basicamente ela quem entra e sai da roda, denotando o caráter de exclusão da mulher que não teria um par para se relacionar (JURADO FILHO, 1985), como podemos observar na cantiga *Fui ao Itororó*.

Oh, Mariazinha. Oh, Mariazinha!
Entrarás na roda
Ou ficarás sozinha

Sozinha que não fico
Nem hei de ficar
Porque tenho o André para ser meu par

Percebemos, também, a presença da mulher na condição da detentora das atividades domésticas, ou como aquela pessoa que sempre está à procura de um amor, ou a viúva que perdeu o grande amor e vivia para sempre sob o luto ocasionado por esta perda, ou até como a professora. Ainda segundo Jurado Filho (1985), no tempo antigo, a professora era tomada como uma profissional que ensinava as meninas a namorar, e os pais das meninas não costumavam deixá-las ir à escola porque esta instituição seria um

³² A condição de “ficar sozinha” era algo tenebroso para as mulheres no tempo antigo. É possível encontrar, em diversas letras de cantigas de roda, a ligação com a escolha do par ideal, na intenção casamenteira e de companheirismo.

lugar para aprendizado de coisas imorais e não condizentes com o que a sociedade prezava.

Minha mãe mandou pra escola
Pra aprender o bê-a-bá
Minha mestre me ensinou
Na janela namorar

As mulheres, entretanto, estavam mais ligadas ao seio familiar, sendo indivíduos conectados sempre aos cuidados dos pais que detinham autoridade sobre elas. Assim, para terem suas vozes percebidas, a brincadeira de roda era um instrumento que unia a brincadeira e o lúdico a outras questões sociais como a procura do companheiro e do amor. Em adição, percebe-se que existe pouca valorização do papel feminino nas cantigas de roda em termos profissionais. A única relação que encontramos sobre a mulher no âmbito profissional é na referência à professora e, mesmo assim, desvalorizada por conta de suas atribuições.

Diferentemente, o papel do homem na representação da cantiga de roda era mais voltado à referência de seus atributos físicos ou profissionais, demonstrando uma maior valorização, com na seguinte cantiga, em que o barqueiro possui autoridade e boas características:

Bom barqueiro, bom barqueiro
Que me deixes eu passar;
Tenho filhos pequeninos
Que não posso sustentar

O homem era mostrado, pois, como desbravador, forte, trabalhador, inteligente e que não muito frequentemente estava à procura de um amor.

Meu amor é marinheiro
Marinheiro e baiano
Meu amor é marinheiro
Do vapor americano

Porém, enquanto as mulheres demonstravam um amor mais tímido e passivo, quando o homem estava à procura de um amor, ele era tido como galanteador, manifestando sentimentos como desejo e paixão (JURADO FILHO, 1985):

Ao passar da barca
Me disse o barqueiro
Menina bonita
Não paga dinheiro

Depreende-se, portanto, que, para aquele momento histórico mais remoto e de uma sociedade mais conservadora, as cantigas de roda, para as mulheres, tinham um papel representacional na organização social na perspectiva de culminância no casamento: “o casamento, apesar de seu caráter institucional, é visto nas cantigas quase como uma coisa ‘natural’, fazendo parte da evolução natural das pessoas”, e que “a manifestação do desejo e a vontade de se casar apresentam-se nas cantigas em estreita ligação, uma implicando a outra” (JURADO FILHO, 1985, p. 49, grifo do autor).

Oh, morena bonita
Como é que se casa?
Põe o véu na cabeça
Dá o fora de casa

e

Cravo branco da janela
É sinal de casamento
Deixa disso, oh, Fulana
Que ainda não chegou seu tempo

Caracterizando as cantigas de roda como espaços de representação do amor e de gênero, elas aparecem como narrativas de cunho afetivo, com extrapolação de sentimentos múltiplos em que o amor é recorrente na grande maioria delas. Ocorre que não existe apenas o amor como um sentimento abstrato, mas como um sentimento que precisa de iniciação para um aprendizado até que ocorra a sua concretização matrimonial, sendo todo um processo até o seu desfecho como relação estável e que traga benefícios para quem dela participa. Entretanto, diversas questões outras relativas às representações de gênero podem ser encontradas na análise das cantigas de roda do tipo amorosas,

demonstrando que, por mais que sejam brincadeiras infantis que podem passar por despreziosas, elas são um arcabouço de questões importantes, em especial para o público feminino.

A transposição das cantigas de roda para outros espaços, como a escola, por exemplo, demonstra a existência de uma didatização dessas brincadeiras e que o caráter de insinuação voltado ao casamento e às questões de gênero, como o papel feminino das mulheres para a conquista de um par, não é mais tido como principal na veiculação dessas brincadeiras. Na escola, o que ocorre é a utilização dessas brincadeiras, especialmente na educação infantil e em grupos mistos, diferentemente do passado em que basicamente as meninas quase pré-adolescentes e até com menor idade que brincavam de roda em espaços outros que não eram a sala de aula. A cantiga de roda vem sendo utilizada no ambiente escolar como atividade recreativa e musical, ou como forma institucional do aprendizado de estruturas da língua materna, sendo, pois, importantes ferramentas para a educação formal, para a socialização e para a linguagem da criança.

Da mesma forma, nas plataformas digitais, as cantigas de roda são encontradas sob a forma de vídeos feitos para crianças pequenas, em que a utilização de recursos mais infantis, como o desenho animado e a animação, é bastante encontrada, além da presença de cores que remetem à infância. Isso tem colaborado, juntamente com o processo didático de utilização das cantigas de roda, para que não haja uma extrapolação a outros temas que podem advir das cantigas de roda, como as questões de gênero, por exemplo.

As crianças, ao assistirem aos vídeos ou estudarem as cantigas de roda, apenas cantam e representam essas brincadeiras recebendo passivamente o caráter musical, cancionero e performático. Entretanto, não se deve esquecer que a cristalização das letras das cantigas de roda demonstra que os temas recorrentes voltados para as representações de gênero continuam e perduram no tempo e no espaço, mas passando de forma imperceptível quando existe a veiculação performática pelas crianças.

O entendimento de diversas questões relativas às representações de gênero despertadas pelas cantigas de roda nos leva à realização desta pesquisa, analisando um entendimento de como estas cantigas favorecem o comportamento performático das crianças durante a aplicabilidade desta atividade brincante. Não obstante, deve-se levar em conta que o público-alvo das cantigas de roda modificou bastante desde as suas primeiras manifestações na sociedade, mas a sua ludicidade, musicalidade e poeticidade permanecem até os dias atuais.

No próximo capítulo, faremos um percurso teórico através da descrição da Gramática Sistemico-Funcional (GSF) (HALLIDAY, 1978) e a sua extrapolação para a Gramática do Design Visual (GDV) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) voltada para as imagens em movimento (VAN LEEUWEN, 2005a). Também será realizada uma discussão de como os pressupostos teóricos da GDV são utilizados para a análise do texto fílmico por meio de um aprofundamento teórico na teoria fílmica propostas por Iedema (2001) e Baldry e Thibault (2005), voltando-se para a descrição da performance no texto em movimento.

CAPÍTULO 2 – UM PERCURSO TEÓRICO-FUNCIONAL: SOCIOSSEMIÓTICA, MULTIMODALIDADE, GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL E O TEXTO FÍLMICO

*Sambalelê tá doente, tá com a cabeça quebrada
Sambalelê precisava é de umas boas palmadas
Samba, samba, samba, ô, lelê
Samba na barra da saia, ô, lálá*

Este segundo capítulo tece considerações sobre a teoria linguística que serve como alicerce para a execução desse trabalho. Na primeira seção, discutiremos, a partir de uma perspectiva funcional, como se dá a construção de significados por meio de uma visão sociosemiótica que tem base nos construtos teóricos da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday (1978), apresentando as metafunções que são parte fundamental dessa teoria. Em um segundo ponto, apresentaremos considerações a respeito de como as cantigas de roda são determinadas como textos em uma perspectiva multimodal e sistêmico-funcional.

Na seção seguinte, entra em cena a descrição da Gramática do Design Visual (GDV) proposta por Kress e van Leeuwen (2006), que também se baseia em conceitos metafuncionais assim como a GSF. Como nosso trabalho baseia-se nas imagens em movimento, será realizada uma descrição de como as metafunções da GDV são utilizadas para a análise desse tipo de imagem (VAN LEEUWEN, 2005a). No quarto ponto descrito neste capítulo, teremos uma discussão de como se concebe a significação multimodal no texto fílmico, exemplificando as teorias de análise fílmica propostas por Iedema (2001) e Baldry e Thibault (2005) para a utilização dos pressupostos da GDV na análise do texto fílmico. Por fim, faremos um entrelaçado de como o movimento e a situação de performance são determinadas no espaço semiótico dos vídeos e filmes.

2.1. A Sociosemiótica e a Gramática Sistêmico Funcional

O entendimento sociosemiótico e multimodal das brincadeiras com cantigas de roda demonstra que os recursos semióticos que se unem para a realização destas brincadeiras têm função comunicativa para a produção de significados. Por estarem imbuídas no contexto da cultura lúdica da infância, as modalidades presentes nas cantigas

de roda demonstram como é dada a representação performática destas atividades brincantes, que tornam estas brincadeiras reconhecidas como textos em razão do seu contexto cultural através de uma perspectiva interativa e multimodal.

A Semiótica Social determina que as regras de uma língua não são fixas, mas, são pré-estabelecidas pelo indivíduo produtor do texto, que tem a capacidade de modificar a língua, desde que ela seja aprovada por um determinado grupo social (SILVA, ALMEIDA, 2018). Isso demonstra que a língua não é apenas descrita através de textos verbais escritos, mas de textos não verbais ou visuais, denotando características multimodais. As possibilidades semióticas funcionais demonstram que os elementos do sistema linguístico produzem significados comunicativos em um contexto (VAN LEEUWEN, 2005a). Estes significados são produzidos através da mescla de diferentes modos semióticos que, juntos, colaboram para que haja a leitura de textos visando à produção de significados.

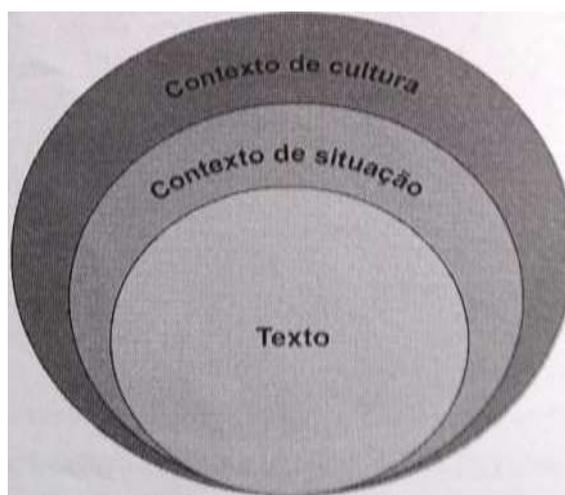
A perspectiva de um estudo baseado na Semiótica Social é a compreensão de como as pessoas utilizam-se do sistema semiótico através de práticas sociais realizadas em um determinado contexto por meio da integração de distintos dispositivos ou modos semióticos. Esse campo linguístico compara e contrasta os diferentes modos semióticos na tentativa de explorar o que eles têm e não têm em comum nos eventos e artefatos comunicativos. Dessa forma, os estudos sociosemióticos têm base no caráter flexível da língua, entendendo-a como um sistema de signos que são utilizados não-arbitrariamente para a produção de significados com fins comunicativos em relações sociais, culturais e históricas.

Herbele (2012) reflete que a linguagem funciona de forma bidirecional entre o texto e o contexto, em uma perspectiva sociosemiótica. Essa assertiva nos leva à compreensão de que a Semiótica Social tem respaldo na Gramática Sistêmico Funcional (doravante GSF) (HALLIDAY, 1978; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Esta gramática serve como um instrumento de compreensão de como a linguagem trabalha em uma perspectiva sistêmica e funcionalista, fundamentando-se em todos os possíveis usos da língua incorporados em seu ambiente social e contextual. A GSF deixa de lado a perspectiva de um conjunto prescritivo de regras fixas para dar lugar a uma contextualização do texto através das realizações da língua imbuídas em um contexto de cultura e um contexto de situação, deixando claro que a língua tem função de construir a experiência humana ao mesmo

tempo que habilita a interação entre o produtor e o leitor do texto para a construção de significados múltiplos.

A Gramática Sistêmico-Funcional propõe-se a analisar a linguagem que se materializa através do texto que funciona como um aparato semântico realizado em orações. O texto sempre está imbuído em um contexto de situação e um contexto de cultura, conforme visto na figura 6, construindo significados socialmente estabelecidos.

Figura 6: o texto imbuído em contexto (FUZER; CABRAL, 2014).

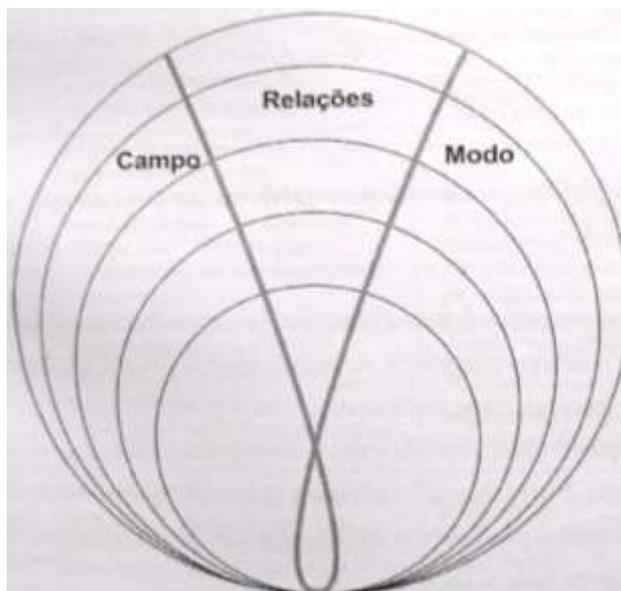


Fuzer e Cabral (2014) indicam que “como unidade do processo semântico, o texto pode mostrar padrões de relação com a situação, os quais constituem, então, o registro” (p. 24). O registro é tomado como uma variedade funcional da linguagem que apresenta padrões de instanciação ligados a um contexto, podendo ter suas representações a partir de um conjunto de possibilidades sistêmicas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), e produz significados pertinentes à situação em que ocorre o texto.

A descrição do contexto de situação se dá por intermédio de três variáveis, a saber: campo, relações e modo. Segundo Butt et al (1998) e Fuzer e Cabral (2014), o campo se refere àquilo que é para ser dito ou escrito, remetendo às atividades que estão sendo realizadas pelos participantes do texto, tratando-se dos objetivos específicos do texto, sejam eles de longo ou curto termo. Já as relações inserem os participantes em uma relação interativa, determinando o grau de controle entre eles e os papéis que eles desempenham no texto. E, por fim, o modo refere-se ao tipo de texto está sendo

produzido, tomando-se o entendimento de como a linguagem é utilizada como veículo comunicativo em determinada situação.

Figura 7: variáveis do contexto de situação (FUZER; CABRAL, 2014).



Além do registro, temos o entendimento do gênero, que tem ligação com as práticas sociais recorrentes e compartilhadas na comunidade. Isso determina que os textos podem compartilhar os mesmos propósitos e, quando isso acontece, eles poderão apresentar “os mesmos elementos estruturais obrigatórios e opcionais e, portanto, pertencem ao mesmo gênero³³” (BUTT et al, 1998, p. 17). Diferentemente do registro, que varia de acordo com a situação em que os textos são produzidos, o gênero apresenta maior estabilidade pela sua ligação com o contexto de cultura. Além da sua estabilidade, os gêneros apresentam dinamismo, “porque podem mudar através do tempo à medida que os propósitos que estabeleceram alcançar venham a mudar” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 29), sendo interligados à cultura em que eles são estabelecidos.

Esse entendimento demonstra que a análise sistêmico-funcional se dá através de três diferentes funções que Halliday e Matthiessen (2014) denominam de metafunções. Fuzer e Cabral (2014) discorrem que “as metafunções são as manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da língua [...]” (p. 32). Estas metafunções definem a funcionalidade da língua através de um construto semântico

³³ No original, “the same obligatory and optional structural elements and so they belong to the same genre” (BUTT et al, 1998, p. 17).

e sintático, isto é, em nível oracional. Assim, a língua, de acordo com a Gramática Sistêmico Funcional, é definida a partir dos seus significados ideacionais (metafunção ideacional), interpessoais (metafunção interpessoal) e textuais (metafunção textual), sobre os quais discorreremos a seguir.

2.1.1. As metafunções da GSF

A metafunção ideacional toma a oração como representação e se torna responsável por determinar a construção da representação de mundo e da experiência humana. Ela apresenta duas funções particulares e distintas: a função experiencial e a função lógica. Halliday e Matthiessen (2004) demonstram que a função experiencial procura compreender como se dá a construção do mundo através do estudo oracional, enquanto a função lógica se dedica ao entendimento de como se dão as combinações léxico-oracionais por meio da análise do complexo oracional. Ambas as funções são demonstradas através de sistema de transitividade que interpreta a experiência em termos de três constituintes funcionais: Participante, Processo e Circunstância.

Uma outra metafunção, a interpessoal, “se refere ao posicionamento do falante e ao papel comunicativo que este assume de forma a expressar tanto o mundo interno quando o externo do indivíduo” (SILVA; ALMEIDA, 2018). Esta metafunção considera as funções realizadas pelos elementos constituintes da oração. Assim, a oração é tomada como objeto de troca de informações e de bens ou serviços proporcionando uma relação pessoal e social entre os seres humanos. Fuzer e Cabral (2014) discorrem que a análise com foco nesta metafunção busca explicitar as informações relativas ao tempo verbal em que o evento ocorre (presente, passado, futuro), à modalidade (significados relacionados aos julgamentos realizados pelos falantes) e à polaridade (refere-se à escolha do positivo e do negativo).

Por fim, temos a metafunção textual, que toma a oração como mensagem. Halliday e Matthiessen (2004) determinam que esta metafunção é “capaz de construir sequências de discurso, organizando o fluxo discursivo e criando coesão e continuidade à medida que se move³⁴” (p. 30, tradução nossa). Isso demonstra que ela se torna responsável por organizar, em nível léxico-gramatical, os significados produzidos em

³⁴ No original, “able to build up sequences of discourse, organizing the discursive flow and creating cohesion and continuity as it moves along” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 30).

termos experienciais e interpessoais através de uma estrutura temática para a formação de um todo coerente (FUZER; CABRAL, 2014).

Ao tomarem a oração como uma unidade gramatical plurifuncional, Halliday e Matthiessen (2004) determinam que as três metafunções atuam de forma concomitante, em que as orações são organizadas para produzirem significados como forma de representação, de interação e de composição. Dessa forma, os estudos linguísticos oracionais podem ser representados e interpretados sob diferentes perspectivas e olhares, mas que todas as três metafunções estão interligadas de forma sistêmica.

2.2. Cantigas de roda como textos: um viés sociosemiótico e multimodal

O termo multimodalidade remonta de estudos realizados por linguistas desde a década de 1920. Com o passar do tempo, o conceito deste termo foi passando por um refinamento teórico devido ao fato de que, a cada dia, os dispositivos semióticos se desenvolvem e aparecem em diferentes contextos de uso. Inicialmente, a multimodalidade era definida apenas como as diferentes percepções sensoriais originadas pela integração da informação através de diferentes meios e modos semióticos. Nas últimas décadas, o termo apresenta uma outra perspectiva a partir de estudos de diversos teóricos da área.

Nesse ínterim, os estudos multimodalistas passaram a ser baseados na Semiótica Social, um campo linguístico que compara e contrasta os diferentes modos semióticos na tentativa de explorar o que eles têm e não têm em comum nos eventos e artefatos multimodais. As pesquisas realizadas no contexto da multimodalidade tomam conceitos de teóricos como Kress e van Leeuwen (2001), que atestam que diferentes códigos semióticos operam integradamente na objetividade de comunicar, pois todo recurso semiótico³⁵ tem capacidade comunicativa de produção de significados diversos.

Tal comunicação propicia que as pessoas, como atores sociais, se utilizem destes modos em um determinado contexto. No mesmo sentido, van Leeuwen (2011) amplia as concepções multimodais para o uso articulado de variados recursos pertinentes à

³⁵ van Leeuwen (2005) define recurso semiótico como as ações e os artefatos que são utilizados para comunicar, sejam eles produzidos fisiologicamente, como o nosso aparato vocal, com nossos músculos para criar gestos e expressões faciais, ou sejam eles produzidos como meios tecnológicos, como uma caneta, o computador etc.

comunicação, tais como a linguagem em geral, o som, a música e a imagem, desde que eles operem em um contexto de cultura e um contexto de situação.

Ainda dentro desses estudos, os multimodalistas refletem que, com o passar do tempo, novos dispositivos multimodais são desenvolvidos e propagados em contextos específicos, determinando um emaranhado de semioses que se unem possibilitando a comunicação. O caráter multimodal é oriundo da interrelação entre diferentes modos semióticos para a produção de significados, em um determinado contexto, para fins comunicativos.

Kress e van Leeuwen (2001) discutem que a multimodalidade reflete diferentes princípios semióticos que atuam através de e sobre diferentes modalidades, com tendência pontual em transpor fronteiras que, anteriormente, pareciam ser monomodais. Acredita-se, desta forma, que a língua e suas manifestações estão em constante modificação na sociedade, estabelecendo a ideia de que os recursos semióticos não sejam mais apresentados como monomodais, mas que apresentem uma perspectiva integrada e multimodal³⁶.

Os significados produzidos pelos recursos semióticos multimodais são sociais, influenciados por motivações, escolhas e interesses do produtor do texto em um determinado contexto. A abordagem multimodal, portanto, articula os diversos modos semióticos utilizados de forma comunicativa de eventos em contexto, e todos estes modos semióticos são influenciados por seus usos culturais e históricos para a realização de funções sociais.

Uma vez compreendida a concepção de multimodalidade, salientamos que a Semiótica Social Multimodal demonstra que todas as práticas semióticas e discursivas são realizadas e materializadas através de textos que são compostos por uma diversidade de signos, sejam eles verbais ou não verbais. Ao participarem de um conjunto multimodal, cada signo opera um trabalho comunicativo distinto, e a união desses diferentes modos semióticos nos leva ao entendimento de que cada um deles se combina através de

³⁶ Nos estudos desenvolvidos no final do século XX e início do século XXI, acreditava-se na existência de uma *tendência* para a monomodalidade. O que acontecia era que certos meios comunicativos já apresentavam a integração de diferentes recursos semióticos, tais como a mídia, as páginas de revistas e jornais etc., e outros meios comunicativos, tais como os documentos oficiais de importantes setores (universidades, governo), os livros de romance, artigos acadêmicos, que antes eram vistos como monomodais, também passaram a apresentar a integração de novos recursos semióticos como a tipografia, a ilustração e o leiaute, em uma perspectiva de multimodalidade que atravessa barreiras através do aumento da variedade de materiais utilizados de forma comunicativa para a produção de significados (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001).

diferentes e inúmeras possibilidades, e que, sob a influência de um contexto social, produzem significados comunicativos reverberados no e pelo discurso.

O estudo das brincadeiras promove a construção de um arquétipo semiótico que demonstra que as crianças, entendidas como sujeitos sociais e com atitudes protagonistas, são capazes de produzir diferentes discursos³⁷ quando estão participando das atividades brincantes. A construção desse discurso independe se as crianças fazem o uso de brincadeiras de faz-de-conta, em um mundo imaginário, ou se utilizam de artefatos como os brinquedos e outros objetos que fazem o brincar possível, ou se realizam brincadeiras já determinadas pela sociedade em que estão inseridas, tais como as brincadeiras com cantigas de roda. O brincar, dessa forma, constitui-se como linguagem em que as crianças se utilizam de um sistema de signos produzindo situações comunicativas em um determinado contexto.

O discurso produzido pelas crianças ao brincar se dá mediante a união de diversas linguagens que permite a construção de significados múltiplos. Durante a brincadeira, diferentes modos semióticos são absorvidos de forma articulada realizando um engajamento semântico que produz significações dentro de um contexto situacional e da cultura lúdica da infância. O movimento, os gestos e os sons produzidos durante a brincadeira, bem como a utilização de objetos, tais como os brinquedos, artefatos e roupas, e do espaço físico em que a atividade ocorre, atuam de forma sistemática reverberando a funcionalidade da brincadeira em uma perspectiva multimodal.

O entendimento de que toda e qualquer atividade brincante é portadora de significados demonstra a imprescindibilidade do estudo do brincar através de um olhar sistêmico-funcional e multimodal. Dessa forma, tomando-se a Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1978), as brincadeiras podem ser compreendidas como artefatos textuais por estarem imbuídas no contexto de cultura³⁸ e no contexto de situação, conforme visto na figura 1, proporcionando práticas sociais que comunicam e determinam um conjunto de interpretações seja por quem performatiza a brincadeira ou seja por quem a observa.

³⁷ Alguns autores especificam que as crianças produzem narrativas durante o processo de uma brincadeira. Como a brincadeira é uma prática social, optamos pelo uso do termo “discurso” baseando-se em Fairclough (2001) que demonstra que a utilização do termo discurso considera o uso da linguagem como uma prática social, onde o discurso é um modo de ação e uma forma de como as pessoas agem com o mundo e sobre os outros. As brincadeiras trazem a perspectiva de prática discursiva.

³⁸ Nesse caso, contexto de cultura lúdica da infância.

As cantigas de roda estão inseridas em um universo das brincadeiras brasileiras³⁹. Elas reverberam diversas semioses que se unem para a formação de um todo coerente que permite a performance e o entendimento da brincadeira. Ao brincar com cantigas de roda, as crianças se utilizam, no tempo e no espaço, do canto (a voz), dos gestos (o corpo e o movimento), da melodia (o som), da letra (o texto verbal), dos sentimentos, do jogo cênico e das representações teatrais em uma perspectiva multimodal imbuída no contexto da cultura lúdica da infância.

Assim, tomamos a brincadeira com cantigas de roda como uma representação multimodal de narrativas de caráter oral que apresentam enredo, personagens, clímax e possível desfecho. Além das crianças, que atuam como participantes ativos da brincadeira, há a presença dos espectadores, que semiotizam o espaço e compreendem a comunicabilidade expressa pela cantiga de roda. E, a partir desse entendimento e tendo como base a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), e por ser uma brincadeira que apresenta relação multissemiótica (re)produzida em performance produzindo significados socialmente definidos, tomaremos, neste trabalho, as cantigas de roda como textos⁴⁰.

A performance veiculada pelas brincadeiras com cantigas de roda não se concebe sem que haja uma união de todos aqueles modos semióticos. Por mais que estas brincadeiras apresentem uma essencialidade oral, necessária para que elas ocorram, nenhum dos seus recursos multimodais funciona de forma isolada. É imprescindível que todas as semioses sejam articuladas em níveis de organização textual para que ocorra a produção de sentidos múltiplos durante a performance.

Compreendemos, portanto, que a brincadeira com cantigas de roda produz eventos comunicativos pela sua inserção como prática social no contexto da cultura lúdica da infância. Assim, as diferentes linguagens presentes nas brincadeiras com cantigas de roda atuam como modos construtivos de significados combinados semioticamente para a construção, de forma coesa, do texto (a brincadeira de roda) pela utilização imediata da voz e do corpo, isto é, a veiculação em performance da brincadeira.

O objeto de análise de nossa pesquisa está apoiado na representação e veiculação performática e multimodal da cantiga de roda no texto fílmico. Esse tipo de texto denota

³⁹ Em outras culturas de outros países também é possível encontrar brincadeiras e canções que se assemelham às cantigas de roda brasileiras.

⁴⁰ Poderíamos utilizar a nomenclatura “textos multimodais”, já que as cantigas de roda favorecem brincadeiras que marcam a união de diferentes semioses em situações de comunicabilidade e produção de significados realizados em performance. Porém, como afirma Nogueira (2014), todos os textos são multimodais mesmo que a linguagem verbal ainda seja o modo de comunicação mais importante e mais divulgado. A fim de evitar redundância, decidimos apenas pela denominação de textos.

uma série de imagens dispostas em sequência no tempo e no espaço, o que favorece a ideia de movimento, modo semiótico que é inerente à teatralização das cantigas de roda. Partiremos, na próxima seção, para uma descrição teórica da Gramática do Design Visual (doravante, GDV), que baseará a análise multimodal das cantigas de roda performatizadas no texto fílmico.

2.3. Discutindo a Gramática do Design Visual

A Gramática Sistêmico Funcional formulada por Halliday (1978) serve de base para uma outra teoria que se organiza em uma perspectiva sociosemiótica e multimodal. Desenvolvida pelos teóricos Kress e van Leeuwen (2006), a Gramática do Design Visual (doravante GDV) visa a considerar o estudo das imagens como textos capazes de produzir significados em situações de comunicação. Esses teóricos acreditam que, da mesma forma que uma estrutura linguística verbal denota interpretações da experiência e das interações sociais, a estrutura imagética aponta para as mesmas características, produzindo significados pertencentes a uma cultura em determinadas situações.

Almeida (2015) atesta que os teóricos proponentes da GDV advogam a “conscientização das imagens enquanto códigos de significado imbuídos de estruturas sintáticas próprias e dotadas de significado potencial, e não como veículos neutros desprovidos de seu contexto social, político e cultural” (p. 175). Dessa forma, Kress e van Leeuwen (2006) determinam que todos os textos são produzidos através de diferentes perspectivas semióticas, o que os faz multimodais devido aos seus reconhecimentos culturais, e produtores de significados culturalmente estabelecidos.

Assim como a GSF, a GDV propõe um estudo baseado em três diferentes metafunções estabelecendo, em particular, um entendimento multimodal através da união de diferentes recursos semióticos, tais como as imagens e outros modos de representação. Assim, a Gramática do Design Visual ilustra que as imagens são produtoras de significados a partir das metafunções representacional, interativa e composicional. E, assim como ocorre a operação das metafunções da GSF, as metafunções da GDV constroem significados de forma concomitante em toda e qualquer imagem através de significados experienciais e representativos, de interação social e de posições ideológicas, e de como os elementos da composição imagética são combinados e organizados.

Kress e van Leeuwen (2006) trazem uma perspectiva da análise multimodal e metafuncional para a imagem de forma estática, o que contribui para o estudo do texto

imagético como texto produtor de significados. Na figura 8, podemos observar a relação existente entre a Gramática Sistemico Funcional (HALLIDAY, 1978) e a Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Figura 8: metafunções da GDV (FERNANDES; ALMEIDA, 2008).



Na próxima seção, faremos a descrição de como as metafunções da GDV são aplicadas para as imagens em movimento, que são o foco deste estudo.

2.3.1. A Gramática do Design Visual e as imagens em movimento

É compreendido que o mundo ao nosso redor converge para ações que são realizadas através do movimento e que podem ser capturadas e dispostas conforme elas são mostradas na vida real por meio de imagens. Essa captura é realizada através do texto fílmico, que apresenta, ao mesmo tempo, característica multimodal e dinâmica (BALDRY; THIBAUT, 2005), construindo significados através da análise proveniente das imagens em movimento⁴¹.

O'Halloran (2004) citado por Bezerra (2016) revela que a análise do texto dinâmico tem sido cada vez mais explorada em pesquisas. Autores como Iedema (2001), van Leeuwen (2005a) e Baldry e Thibault (2005) descrevem em seus trabalhos de que forma as imagens dinâmicas constroem seus significados. É fato, também, que Kress e van Leeuwen (2006) também deixam espaço para a discussão das imagens em

⁴¹ Entendamos que a referência “imagens em movimento” denota exclusivamente a representação dessas imagens no texto fílmico.

movimento, e discorrem um pouco sobre elas em sua obra⁴², mas com uma descrição que denota a necessidade de mais estudos na área, os quais já vêm acontecendo.

van Leeuwen (2005a) especifica que “a linguagem da imagem em movimento tem muito em comum com a linguagem das imagens estáticas, mas também tem algumas de suas próprias características distintas⁴³” (p. 81, tradução nossa). Esse entendimento elucidado que as imagens em movimento podem ser analisadas no texto, apresentando ou não equivalência com o texto verbal, mas significando através de um aparato semântico e multimodal próprio. Nessa perspectiva, Lima-Lopes (2017) discorre que a linguagem presente em um texto vídeo-fílmico se defronta com diversas questões complexas, pois as imagens que estão dispostas neste tipo textual podem sofrer constantes transformações durante a sua reprodução, caracterizando o dinamismo como figura importante .

Diante disso, os textos multimodais dinâmicos são “textos de filmes e vídeos que exibem diferentes e constantemente variadas configurações de som, imagem, gestos, texto e linguagem à medida que o texto se desdobra no tempo⁴⁴” (O’HALLORAN, 2004, p. 110, citado por BEZERRA, 2012, p. 2). Os significados desses textos são produzidos através do movimento das imagens, que oportunizam a dinamização do texto através da conexão por meio de *shots*⁴⁵.

A partir da ideia de que as imagens em movimento constroem significados representacionais, interativos e composicionais, partiremos para uma discussão de como as metafunções da GDV são utilizadas para a análise desse tipo de imagens. van Leeuwen (2005a) descreve que o que é específico para as imagens dinâmicas no texto fílmico é o movimento, que pode ser realizado pela câmera e pelas pessoas, bem como também pelos lugares e coisas representados. Em adição, um outro ponto de especificidade é que as imagens dinâmicas podem ser editadas através de sequências, combinando-se com outros modos semióticos como o discurso, a música e os efeitos sonoros. Dessa forma, os textos

⁴² Esta descrição ocorre no penúltimo capítulo do livro *Reading Images* após uma longa discussão teórica sobre como as metafunções atuam para a análise de imagens estáticas. Nesse momento, os autores asseveram que os padrões representacionais, interativos e composicionais também podem ser aplicados às imagens em movimento.

⁴³ No original, “the language of *moving* images has much in common with that of still images, but it also has some of its own distinct features” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 81).

⁴⁴ No original, “film and video texts which display different and constantly varying configurations of sound, image, gesture, text and language as the text unfolds in time” (O’HALLORAN, 2004, p. 110, citado por BEZERRA, 2012, p. 2).

⁴⁵ Como não conseguimos encontrar uma tradução literal para o termo *shot* em língua portuguesa, optamos por deixar o termo em língua inglesa em nosso trabalho. Iedema (2001) define *shots* como a movimentação da câmera sem que haja cortes.

fílmicos são essencialmente multimodais, justamente por apresentarem a característica de articulação multissemiótica no tempo e no espaço.

Antes de adentrarmos no mundo descritivo da Gramática do Design Visual voltada para as imagens dinâmicas, cabem algumas considerações sobre como o movimento constrói significados. Inicialmente, devemos compreender que o movimento é um sistema semiótico e que, no texto fílmico, a sua integração com outros modos semióticos permite que haja o sincronismo do texto para a formação de um todo coerente. Partindo desse pressuposto, Baldry e Thibault (2005) demonstram que, no texto fílmico, os movimentos não são apenas determinados pela corporeidade, mas também pela interação dessa corporeidade com a câmera, que denota um dinamismo e uma semiotização do espaço e do tempo para a produção de significados.

Uma vez compreendido o modo como o movimento constrói sentidos no filme, partiremos, em seguida, para uma descrição de como as metafunções da GDV são aplicadas para as imagens em movimento, baseando-se nos pressupostos teóricos de van Leeuwen (2005a) e Kress e van Leeuwen (2006). Deve-se levar em conta que estes autores descrevem como se realiza a análise de imagens em movimento frente à ótica da GDV. Conforme já dito, outros teóricos também estudam as imagens em movimento, porém, eles não expressam a aplicabilidade da GDV em seus estudos. Nesse trabalho, utilizaremos os postulados teóricos da GDV voltada para as imagens em movimento como base para nossa análise.

2.3.1.1. Metafunção representacional

A metafunção representacional na GDV, equivalente à metafunção ideacional da GSF, ilustra como os participantes internos do texto imagético são representados, e também constrói padrões de experiência. Estes participantes podem ser determinados em dois tipos distintos: os participantes interativos, isto é, aqueles que produzem as imagens e as visualizam; e os participantes representados, ou seja, aqueles que são os sujeitos da comunicação, podendo ser pessoas, coisas ou lugares.

As imagens em movimento podem realizar ações e reações como se é tido nas imagens estáticas. Porém, diferentemente das imagens estáticas, que realizam processos de ação por meio de vetores, as imagens dinâmicas os realizam através do próprio movimento. Isso é perceptível através da análise dos *shots*. Os processos de reação continuam sendo realizados através do vetor na linha do olhar. Nos processos narrativos

para as imagens em movimento, van Leeuwen (2005a) especifica que os processos transacionais e não transacionais podem ser tidos em dois diferentes modos: através da conexão, isto é, presentes no mesmo *shot*, e da desconexão, quando ocorre a presença de processos de reação em *shots* diferentes.

Na perspectiva de uma análise através de um processo representacional narrativo, van Leeuwen (2005a) especifica a existência do movimento e de processos materiais, tais como andar, disparar, correr, abraçar. As imagens em movimento podem realizar processos narrativos transacionais⁴⁶ exclusivamente pelo movimento. O autor também ilustra que nos processos transacionais, o ator e a meta estão conectados quando são representados em um único *shot* no processo de edição das imagens. Diferentemente, eles estão desconectados quando aparecem em diferentes *shots* por meio de uma separação realizada através de um processo de edição, mas que são compreendidos como pertencentes ao mesmo espaço semiótico graças às linhas imaginárias que existem na construção do sentido do texto (conectando ator e meta) e ao entendimento de que o movimento mostra que os *shots* estão em subsequência.

Além do movimento, que determina processos de ação, temos, nas imagens em movimento, processos mentais e verbais⁴⁷. Baseando-se da GSF de Halliday, van Leeuwen (2005a) assevera que os processos mentais são subdivididos em processos de percepção (como ver, ouvir, perceber), processos de afeição (como sentir medo, gostar, amar) e processos de cognição (como pensar, acreditar, saber, conhecer). Nesse contexto, Kress e van Leeuwen (2006) demonstram que o único tipo de processo mental visual é o processo de reação (realizado por um vetor na linha do olhar), e que, para imagens em movimento, as reações são processos de percepção. Para as imagens dinâmicas, as reações transacionais são também percebidas através da conexão (reator e fenômeno no mesmo *shot*) e desconexão (reator e fenômeno em *shots* distintos). Já as reações não transacionais são percebidas pelo olhar de um único participante que aparece no *shot*.

Um outro processo mental presente nas imagens em movimento dependerá da representação facial do reator, que aparece sozinho no *shot*. Se os olhos do reator estão fechados, o fenômeno é tido como um sonho. Já se os olhos do reator estão abertos, o fenômeno é compreendido como uma memória ou até como uma fantasia (VAN LEEUWEN, 2005a). A saturação das cores e a velocidade dos movimentos também irão

⁴⁶ Os processos transacionais são aqueles que apresentam ator/reator e meta/fenômeno visíveis na imagem e não transacionais (quando a meta/fenômeno não podem ser vistos no texto imagético).

⁴⁷ van Leeuwen (2005a) insere estes processos em uma categoria denominada imagens subjetivas.

determinar se o processo mental compreende um sonho, uma memória e uma fantasia. Cores mais vivas determinam emoção, enquanto o preto e o branco demonstram uma lembrança.

Também existem processos verbais nas imagens em movimento. Kress e van Leeuwen (2006) asseveram que enquanto para as imagens estáticas os processos verbais são determinados pela presença de balões de fala representados através da escrita, os processos verbais na imagem dinâmica são determinados pelo discurso. O que acontece é um sincronismo entre o discurso proferido pelo participante representado e o movimento dos lábios desse participante, bem como por meio de gestos ou de expressões faciais. van Leeuwen (2005a) descreve que “sem essa sincronização, as imagens em movimento não podem significar que o discurso que ouvimos é falado pelo falante que vemos⁴⁸” (p. 86, tradução nossa). Dessa forma, a voz se faz necessária para a atenuação do discurso e o reconhecimento do participante representado.

Ainda dentro dos processos representacionais narrativos, podemos dizer que eles são caracterizados pela presença de circunstâncias. Elas são tidas como complementos no cenário em que o(s) participante(s) representado(s) estão inseridos, podendo ser objetos, artefatos e/ou outras imagens que trabalham de forma secundária na intenção de complementar o significado do texto imagético. As circunstâncias podem ser classificadas em três tipos: circunstância de locação, de meios e de acompanhamento.

A circunstância de locação é aquela “que situa os participantes em termo de plano de fundo da imagem, escolha, intensidade e contraste de cores, nível de detalhes, sobreposição de elementos” (ALMEIDA, 2015, p. 180). Já a circunstância de meios se relaciona com a utilização de objetos, ferramentas e utensílios que complementam as imagens e, por fim, a circunstância de acompanhamento se refere a como os participantes representados na imagem estão conectados sem ser por meio de relações vetoriais, mas, sim, através dos atributos que são utilizados para que suas características sejam descritas.

Partiremos, na próxima seção, para a explicação de como os processos metafuncionais interativos são utilizados para a análise de imagens em movimento.

⁴⁸ No original, “without such synchronization, moving images cannot signify that the speech we hear is actually spoken by the sayer we see” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 86).

2.3.1.2. Metafunção interativa

Esta metafunção procura estabelecer como se dão as relações sociointeracionais existentes entre o observador/leitor da imagem e o participante da estrutura imagética. Fernandes (2014) ilustra que “a função interativa estabelece estratégias de aproximação ou afastamento do produtor do texto em relação ao seu leitor (um participante que é exterior à imagem), buscando estabelecer um elo imaginário, entre ambos” (p. 108). São quatro os recursos de categorização da metafunção interativa: contato, distância social, perspectiva e modalidade. Esta metafunção é análoga à metafunção interacional da GSF.

A interação realizada entre os participantes representados na imagem e o leitor, seja ela presente em imagens estáticas ou dinâmicas, depende da posição determinada pela câmera (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Este posicionamento cria relações interpessoais entre o participante representado e o leitor, denotando maior ou menor grau de intimidade ou distanciamento entre eles. Entretanto, quando se discute as imagens em movimento, temos que a característica interativa é proporcionada por uma relação dinâmica através do zoom da câmera.

Na imagem em movimento, temos que as interações existentes são dinamizadas: “a câmera pode aumentar o zoom em *shot* mais próximo ou em um *shot* mais amplo; pode elevar para um ângulo alto ou abaixar para um ângulo baixo; e assim por diante. E mesmo quando a câmera não está se movendo, as pessoas no *shot* podem se mover⁴⁹” (VAN LEEUWEN, 2005a, p. 86-87, tradução nossa). O autor ainda explicita que as imagens em movimento fazem com que as relações entre as pessoas, as coisas e os lugares sejam dinâmicas, mutáveis e flexíveis.

Já a distância social “faz alusão aos diferentes tipos de interação que são estabelecidos entre os participantes representados em uma composição visual e seus leitores/observadores” (ALMEIDA, 2015, p. 183). O nível de interação se dá a partir do grau de distanciamento entre o leitor e o participante representado, estabelecendo relações de intimidade a partir das representações no espaço imagético. A distância social pode ser determinada em um plano fechado, em que o participante é retratado na cabeça até a altura dos ombros; em um plano médio, em que a representação do participante é feita até o

⁴⁹ No original, it can change as we watch: the camera can zoom into a closer shot, or out to a wider shot; it can crane up to a high angle or down to a low angle; and so on. And even when the camera is not moving, the people in the shot can move (VAN LEEUWEN, 2005, p. 86-87).

joelho; e em um plano aberto, onde o participante é representado de corpo inteiro em um plano amplo.

A distância social proveniente da análise de imagens em movimento pode ser dinamizada de duas formas distintas. Primeiramente, os participantes representados no texto fílmico podem iniciar a mudança da distância, se movendo para ou contra a câmera, ou partir de um plano aberto para um fechado e vice-versa, determinando que a distância é iniciada pelo sujeito. Em contrapartida, a câmera também pode modificar a distância se aproximando ou se afastando do participante representado, ou realizando esse movimento através do zoom, ou, ainda, se movendo horizontal e verticalmente com o auxílio de algum suporte. Nesse caso, temos que a distância é iniciada pela câmera.

Os ângulos no texto fílmico também podem ser iniciados ou pelo sujeito ou pela câmera. van Leeuwen (2005a) revela que os ângulos no filme estão em constante modificação, e que o participante representado pode ser visto em diferentes perspectivas angulares: “em outras palavras, o que no caso das imagens estáticas nunca se moveu para o *mainstream*, o cubismo, o uso de múltiplas perspectivas tornou-se tão comum nos filmes que hoje dificilmente é notado⁵⁰” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 262, tradução nossa).

No texto fílmico, portanto, a distância social e os ângulos irão determinar uma relação mais próxima entre os participantes representados e o leitor do texto, isto é, aquela pessoa que assiste ao vídeo. Isso acontece porque os níveis de proximidade acabam sendo dinamizados pelo movimento do participante ou pelo movimento da câmera. O que não ocorre é uma relação de proximidade entre os participantes representados consigo mesmos.

Ainda dentro dos processos interativos, Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que a diferença entre contato de demanda e contato de oferta⁵¹ também pode ser aplicada para as imagens dinâmicas, e que também são dinamizadas. Isto significa que o participante representado se movimenta a favor ou contra a câmera, modificando sua posição de um contato de demanda para um contato de oferta e vice-versa. Porém, os autores especificam

⁵⁰ No original, “in other words, what in the case of still images has never moved into the mainstream, cubism, the use of multiple perspectives has become so commonplace in movies that is now hardly noticed” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 262).

⁵¹ O contato pode ser de demanda, quando o participante representado olha diretamente para o observador/leitor da imagem, criando um clima interativo entre ambos, e de oferta, quando o participante representado é oferecido de forma alheia para a contemplação do leitor, sem que haja contato direto entre os olhares de ambos.

que a câmera não pode iniciar esse movimento, mas que o contato deve ser iniciado pelo participante, seja por iniciativa própria ou por iniciativa de um diretor fílmico.

O contato de oferta nas imagens em movimento (também chamado de contato indireto) é tido como uma regra do drama naturalístico, presente muito mais no teatro do que na televisão ou filmes (VAN LEEUWEN, 2005a). O que acontece é que não existe contato entre o observador e os participantes representados, que se comportam como se tivessem sendo assistidos pelos espectadores. Em contrapartida, o contato de demanda (contado direto para as imagens dinâmicas) é tido como uma forma de criar um “efeito de alienação” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), no sentido de que a audiência tenha a consciência de que eles estão assistindo ao filme ou à peça, reagindo e pensando sobre o conteúdo, e não apenas absorvendo de forma passiva.

No que se refere ao conceito de modalidade, entendemos que ela é responsável por determinar o valor de verdade ou credibilidade através de uma “escala de aproximação entre o participante representado e o contexto real em que ele está inserido” (SILVA; ALMEIDA, 2018, p. 51). Nas suas reflexões, van Leeuwen (2005a) demonstra que “as discussões da modalidade também são totalmente aplicáveis às imagens em movimento, mas, novamente, no caso de imagens em movimento, um fator adicional precisa ser acrescentado e isto é, claro, movimento⁵²” (p. 92, tradução nossa).

O movimento, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), apresenta certos níveis de realidade e de abstração, porém, os autores não fazem uma discussão de como isso deveria ser tratado em um nível analítico. O que se percebe é que a grande maioria dos filmes apresentam uma modalidade do tipo naturalista⁵³, e que as técnicas fílmicas utilizadas na edição das imagens podem aumentar ou diminuir esse grau de modalidade, tornando o texto fílmico mais ou menos parecido com o que se percebe a olho nu.

Ainda sobre a modalidade para as imagens em movimento, o filme pode apresentar edições que criem contrastes de modalidade (VAN LEEUWEN, 2005a), variando se acordo com a apresentação que é dada. Por exemplo, ações no presente costumam ter uma intensidade maior de cores, enquanto ações do passado são ilustradas pela presença de tonalidades pretas e brancas. A modalidade também pode variar a depender da realidade, da fantasia ou do sonho que estão sendo representados no texto

⁵² No original, “discussions of modality are also fully applicable to moving images, but, again, in the case of moving images a further factor needs to be added and that is, of course, movement” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 92)

⁵³ Esse tipo de modalidade já não é considerado em animações, desenhos animados e em filmes que apresentam imagens sintéticas.

fílmico, “porque muitas configurações de modalidade são possíveis. A modalidade é uma fonte inesgotável de criatividade nas artes visuais⁵⁴” (VAN LEEUWEN, 2005a, p. 92, tradução nossa).

2.3.1.3. Metafunção composicional

Esta metafunção da GDV é baseada na metafunção textual da GSF, e tem como função estabelecer produção de significados com finalidade da formação de um todo coerente pela articulação dos elementos composicionais do texto imagético. Fernandes e Almeida (2008) demonstram que “o papel da função composicional é organizar/combinar os elementos visuais de uma imagem, ou seja, integrar os elementos representacionais e interativos em uma composição para que ela faça sentido” (p. 23). A partir de um olhar estrutural da imagem, a metafunção composicional se divide em três categorias: valor de informação, saliência e estruturação.

Os elementos composicionais também podem ser descritos para os textos fílmicos. Porém, deve-se levar em consideração que o movimento do texto pode vir a determinar uma composição dinâmica. Kress e van Leeuwen (2006) refletem que esse dinamismo denota que um elemento dado se transforme em um elemento novo de forma instantânea, ou que algo que esteja saliente no espaço semiótico se torne pouco saliente aos olhos do leitor do texto. A dinamização do texto através do movimento tem características de ser iniciada pelo sujeito (participantes representados) ou iniciada pela câmera.

Para as imagens em movimento, a composição é dividida em dois tipos: composição no espaço e composição no tempo. Ambas as composições se referem a como os elementos são dispostos no espaço semiótico, e a movimentação dos participantes representados, bem como o movimento da câmera, pode levar a um entendimento representacional ao invés de composicional. Nesse sentido, entretanto, van Leeuwen (2005) especifica que a mudança espacial dos elementos representados da esquerda para a direita, do topo para a base e do centro para a margem não interfere na transitividade da estrutura fílmica (metafunção representacional). O que acontece é apenas a mudança no significado produzido pelo texto através de integração semântica para a produção de um todo coerente.

⁵⁴ No original, “because so many modality configurations are possible. Modality is a never-ending source of creativity in the visual arts” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 92).

O valor de informação, categoria da metafunção composicional, se estabelece através de como os elementos estão posicionados no texto imagético. O posicionamento determina certos valores aos elementos, e ele é tido através de uma relação de horizontalidade (dado e novo), verticalidade (topo e base) e centralidade (elementos centrais e marginais). Em contrapartida, o valor de informação nas imagens em movimento é dinamizado e, em uma visão horizontal, o elemento dado e o elemento novo podem ser mostrados pela câmera de forma espacial, isto é, no espaço fílmico, ou temporalmente, de forma sequenciada em diferentes *shots*. O movimento e a inclinação da câmera podem determinar dinamismo do elemento que está localizado no topo e o elemento que está localizado na base, conectando-os, também, no espaço e no tempo. Dessa forma, entende-se que “em imagens em movimento, os participantes podem se mover para o espaço um do outro e desfazer o enquadramento deles⁵⁵” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 265, tradução nossa), revelando que o dinamismo constrói diferentes significados a partir do valor dado aos elementos mais representados no espaço semiótico.

A saliência “se refere à ênfase maior ou menor que certos elementos recebem em relação a outros na imagem, ou importância hierárquica” (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 24), e, nas imagens em movimento, ela resulta de uma série de fatores, como o tamanho, o foco, a textura, o contraste entre as cores e a colocação no texto. A presença de fatores culturais também demonstra que os elementos da estrutura fílmica podem ser salientes ou não, denotando questões de aparência com a figura humana ou como um potente símbolo cultural. Os movimentos que compõem o texto fílmico permitem que o elemento representado se torne ou deixe de ser saliente aos olhos do leitor do texto, ação que pode ser determinada pela iniciação do próprio participante ou da câmera na espacialidade do texto.

Um outro aspecto proveniente da composição espacial é o enquadramento. Nesse tipo de composição, o que acontece é a desconexão dos elementos dentro do espaço semiótico no sentido de que eles podem ser vistos como separados e independentes um do outro. Já que o movimento também dinamiza o enquadramento seja pela iniciação do sujeito ou pela iniciação da câmera, van Leeuwen (2005a) especifica que essa desconexão pode ser percebida de diversos modos. Um deles é a presença de linhas de referência que podem ser abstratas ou percebidas por elementos gráficos presentes no texto fílmico, o

⁵⁵ No original, “in moving images, characters can move into each other's space and undo the framing between them” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 265).

que determinam certos graus de dinamismo. Um outro modo é através da visualização de espaços vazios entre os elementos ou pelas descontinuidades nas cores ou nos tons.

Um fator importante a ser mencionado na metafunção composicional do texto fílmico é que “o valor de informação, a saliência e o enquadramento resultam de dois fatores: o posicionamento e o movimento de pessoas e coisas no espaço pictórico; e o posicionamento da câmera em frente a estas na frente dessas pessoas e coisas” (VAN LEEUWEN, 2005a, p. 95). Porém, a ligação entre estes aspectos acontece através de relações de conjuntura que demonstram como há a ligação entre os *shots* para a construção de significados para o entendimento do filme como um todo. E, para a metafunção composicional nas imagens em movimento, há três tipos de conjunções: a temporal, a espacial e a comparativa.

A conjunção temporal determina como se dá a ligação no tempo à medida que o texto fílmico se desenvolve⁵⁶. Essa temporalidade por ser dada de forma sequencial, em que os eventos acontecem um após o outro; de forma simultânea, em que *shots* são mostrados como se apresentassem dois eventos acontecendo ao mesmo tempo; ou em forma de flashback, em *shots* que demonstram que um evento aconteceu antes do evento que acontece no tempo presente. van Leeuwen (2005a) reflete que estas conjunções podem acontecer também entre as cenas, promovendo um link entre as partes do texto fílmico que determinam a produção de sentido.

A conjunção espacial vem descrever o filme através de diferentes partes e diferentes detalhes, em uma perspectiva de parte e de todo, este último, compreendido como o texto fílmico por completo. Quando a orientação demonstra o filme como um todo, a relação entre os *shots* é específica e demonstra ora uma visão global, e ora uma visão da parte, revelando maior detalhe. Pelo dinamismo do texto fílmico, o *shot* que apresenta um maior nível de detalhe pode se tornar imediatamente em um *shot* que apresente uma visão mais ampla, e vice-versa.

Por fim, a conjunção comparativa vem mostrar as relações de igualdade e contraste no texto fílmico. A relação de igualdade mostra que os *shots* apresentam similaridade no significado que é produzido, sendo as cenas pertencentes a uma mesma conjunção. O oposto ocorre com a relação de contraste, pois os *shots* disposto uma após o outros demonstram que existe divergência naquilo que está sendo produzido, com alternância de ideias produzidas.

⁵⁶ Esse desenvolvimento se dá *shot* após *shot*, em uma sequência que determina a formação de cenas no texto fílmico. Iedema (2001) determina que a cena é forma por mais de um *shot*.

A linguagem, segundo van Leeuwen (2005a), é determinada por um rico aparato de conjunções que demonstram as ligações entre os elementos do texto. No texto fílmico e nas imagens estáticas, as relações espaciais são bastante contundentes e, nos dois casos, as relações promovem a produção de uma lógica na produção dos significados de forma coerente.

2.4. Significação multimodal dos recursos do texto fílmico

A partir da descrição de como as metafunções da GDV podem ser utilizadas para a análise das imagens em movimento presentes no texto fílmico, partiremos para uma discussão de como os recursos desse tipo textual constroem significação multimodal. Bezerra (2012) defende que é possível a realização de uma descrição dos significados produzidos no texto fílmico em termos sistêmicos-funcionais. Para isso, torna-se importante a compreensão de como os significados são produzidos nesse texto sem que haja o esquecimento de que ele está imbuído em um contexto de situação e um contexto de cultura.

Iedema (2001) assevera que a produção de significados através do filme se dá no tempo e no espaço de forma artística e lógica por meio da utilização de técnicas especializadas. A continuidade do filme ou vídeo realizada de forma coesa colabora para que o texto fílmico seja construído, e a presença de outros recursos multimodais como o som, por exemplo, permite que todo o filme produza significados semelhantes ao que se realmente vê na realidade⁵⁷. Nesse sentido, as escolhas feitas pelos produtores do texto fílmico determinam a construção de diferentes significados multimodais, pois, “não são apenas as imagens que imprimem uma leitura, uma vez que essas não aparecem sozinhas. Há [...] a associação de outras semioses” (LUSTOSA, 2016, p. 99).

A leitura de um texto fílmico é determinada por um processo de não linearidade. Isso determina que os significados do filme podem ser escorregadios e dependem de outros elementos que são tão significativos quanto o movimento⁵⁸: as cores, a iluminação, o foco, o enquadramento (LUSTOSA, 2016). Dessa forma, os elementos representados no filme estão dentro de um espaço semiótico que, de acordo com Bezerra (2012),

⁵⁷ Podemos dizer que estes significados produzidos são determinados pelo valor de modalidade naturalista. É bastante comum termos uma visão semelhante à realidade durante a leitura do texto fílmico.

⁵⁸ Entendemos que o movimento é inerente ao texto fílmico. Sem ele, esse tipo de texto não haveria de existir.

determina distintas representações que compartilharão elementos particulares de forma não linear.

Para que ocorra a análise do texto fílmico observando-se de forma multimodal como os elementos são representados no texto, Iedema (2001) estabelece seis níveis de análise, conforme podem ser vistos na tabela abaixo. Esses níveis de análise trazem categorias usadas na teoria fílmica (quadros, *shot*, cena, sequência) e categorias utilizadas na análise de gêneros (estágio genérico, gênero).

Tabela 1: seis níveis de análise telefílmica - adaptado e traduzido de Iedema (2001).

Nível	Descrição
Quadros (frames)	Um quadro (frame) é um representante saliente ou estático de um <i>shot</i> .
<i>Shot</i>	Em um <i>shot</i> , o movimento da câmera não é editado (sem cortes); se a posição da câmera mudar, isso pode ser devido a um movimento horizontal ou vertical, rastreamento, zoom, e assim por diante, mas não editando cortes.
Cena	Em uma cena, a câmera permanece em um espaço de tempo, mas é ao mesmo tempo composta de mais de um <i>shot</i> (caso contrário, seria um <i>shot</i>).
Sequência	Em uma sequência, a câmera se move com personagens específicos ou subtópicos através dos espaços no tempo; quando é difícil decidir se você está lidando com uma cena (1 tempo-espaço) ou uma sequência (múltiplos tempos-espaços), isso ocorre porque o editor pode tornar a quebra de espaço de tempo como mais óbvia (limite de sequência) ou menos óbvia (limite da cena).
Estágio genérico	Aproximadamente, estágios são começos, meios e fins; cada gênero tem um conjunto específico de etapas; as narrativas tendem a ter uma orientação, uma complicação, uma resolução e talvez uma fim; gêneros factuais ou expositivos podem ter uma introdução, um conjunto de argumentos ou fatos e uma conclusão, ou uma introdução e uma série de fatos ou procedimentos.
Texto como um todo (gênero)	Dependendo dos níveis mais baixos, o trabalho será mais ou menos classificável como um gênero particular; a principal distinção é entre "narrativa" (gêneros ficcionais, dramáticos) e "factuais" (gêneros expositivos, temáticos, orientados para questões específicas); os gêneros são relações previsíveis entre ordens socioculturais, econômico-industriais e simbólico-míticas

Baseando-se nessa teoria e realizando a descrição de alguns conceitos-chave, Baldry e Thibault (2005) também demonstram que a análise fílmica é estabelecida por seis diferentes níveis de análises: quadros de transitividade visual, *shots*, subfases, fases, macrofases e texto integral. Em nossa análise, para a transcrição da imagem dinâmica, utilizaremos os níveis definidos por Baldry e Thibault (2005)⁵⁹.

Os quadros de transitividade visual são equivalentes aos *frames* (quadros), representando as configurações do processo descrito, bem como mostrando os participantes do processo e/ou qualquer circunstância no texto visual e configurando o

⁵⁹ Vale salientar que os níveis de divisão fílmica propostos por Iedema (2001) e Baldry e Thibault (2005) são muito semelhantes. Porém, os postulados de Baldry e Thibault (2005) são mais didáticos para a utilização na segmentação do texto fílmico.

processo, os participantes do processo e qualquer outro tipo de circunstância associada ao texto visual (BALDRY; THIBAUT, 2005). Os *shots*, conforme já descrito, se referem à movimentação da câmera sem que haja um corte. Na sequência, temos as subfases, que correspondem a blocos responsáveis pela manutenção de personagens e processos em diferentes *shots* (BEZERRA, 2016). As fases, por sua vez, são unidades que apresentam uma padronização semiótica de forma consistente e homogênea, tratando de um mesmo tema. É no nível de fases que o texto pode ser segmentado e analisado (BALDRY; THIBAUT, 2005). As macrofases, em contrapartida, são os maiores blocos narrativos do texto fílmico, correspondendo o início, o meio e o fim. E, por fim, o texto integral se refere a todo o filme, sendo o gênero que será base da análise.

Figura 9: quadros de transitividade visual.



A divisão do texto fílmico em blocos menores é uma maneira de facilitar a análise, ainda mais porque esse tipo textual agrega diferentes semioses em sua composição. Essa divisão é normalmente feita partindo-se do texto integral em direção aos quadros. Porém, como atesta Iedema (2001), além dos seis níveis de divisão fílmica, todos os significados produzidos pelo texto fílmico sempre se realizam por três funções abrangentes, ou seja, metafunções. Dessa forma, uma vez dividido em diferentes níveis de análise fílmica, o filme pode ser analisado à luz da GDV pelo uso de um olhar metafuncional.

Uma característica importante no texto fílmico é o ritmo. Ele é um processo coesivo primário na organização desse tipo de texto, pois “é nas cadências rítmicas do texto como um todo que a fala e o som, o movimento, a música e a imagem em movimento

se entrelaçam⁶⁰” (IEDEMA, 2001, p. 193, tradução nossa). O ritmo, todavia, representa a composição no tempo, e promove a coesão nos textos que são especialmente organizados e, dentre eles, estão os textos fílmicos. van Leeuwen (2005b) descreve que a característica principal do ritmo é a alternância entre dois polos opostos: o alto e o baixo, o tenso e o relaxado, o dia e a noite etc., características presentes no texto fílmico e que determinando um processo coesivo que promove a produção de significados.

A partir do entendimento de que os textos fílmicos são passíveis de análise multimodal e dos níveis de análise desses textos voltados para as imagens em movimento, torna-se possível a aplicação dos pressupostos teóricos da Gramática do Design Visual para as imagens em movimento, em especial a nível de *shots* e quadros. Na próxima seção, partiremos para o entendimento de como o movimento inerente ao filme se veicula em performance. Buscaremos trazer um aparato teórico que demonstre como a veiculação performática das cantigas de roda no texto fílmico pode ser determinada através dos movimentos dos participantes representados e da câmera, instrumento primordial para a construção de filmes e vídeos.

2.5. Movimento e performance da brincadeira de roda no texto fílmico

Na observação do movimento, tem-se a compreensão de que ele é um estado de ação cinésica⁶¹ funcionando como um modo semiótico que produz significados múltiplos. No ato performático com as cantigas de roda, o movimento se torna inerente à brincadeira, em que o corpo se identifica como um aparato semântico que “é ao mesmo tempo o ponto de partida, o ponto de origem e o referente do discurso” (ZUMTHOR, 2000, p. 90). Dessa forma, durante a performance na brincadeira com cantigas de roda, é pelo corpo que o significado é percebido, e ele tem função maior sobre as demais modalidades.

Baldry e Thibault (2005) discorrem de que o movimento é realizado como um fenômeno de experiência ecossocial em que “os movimentos locomotor e gestual dos participantes do texto são integrados ao ritmo global da estrutura do texto⁶²” (p. 202, tradução nossa). Esse entendimento nos leva a perceber que a veiculação da brincadeira

⁶⁰ No original, “it is in the rhythmic cadences of the text as a whole that speech and sound, movement, music and moving image interweave” (IEDEMA, 2001, p. 193).

⁶¹ Entendemos cinésico como o significado dado através dos movimentos do corpo por meio de atos linguísticos, como os gestos, as posturas, as expressões faciais, entre outros.

⁶² No original, “the locomotory and gestural movements of the participants in the text are integrated into the overall rhythm structure of the text” (BALDRY. THIBAUT, 2005, p. 202).

com cantiga de roda tomadas como um texto reúne um sistema multissemiótico capaz de realizar performances através da composição dos movimentos teatralizados pelas crianças, que performatizam uma narrativa oral pela interpretação de um personagem através da exacerbação da voz e do corpo, bem como de semioses outras que se articulam para a produção de significados multimodais.

Por mais que algumas cantigas de roda tenham personagens protagonistas, todas as crianças atuam como personagens mesmo que elas sejam coadjuvantes e participem apenas da roda, realizando movimentos e se utilizando da voz que são essenciais para a performance de todos os participantes da brincadeira. Porém, não se pode pensar em performance apenas pela utilização da voz e do corpo. A performance entende o corpo através da melodia, do ritmo, da linguagem e dos gestos, características estas que são presentes durante a brincadeira com cantigas de roda e que se articulam para a produção de um todo coerente. Zumthor (2000) especifica que para que haja a performance, deve acontecer uma intersecção, no tempo presente, com o espaço de ficção, isto é, o espaço em que ocorre a teatralidade veiculada em performance, pois é esse espaço que vai permear a construção do significado reverberado pela brincadeira.

Assim, o contexto de situação determina o espaço ficcional em que a brincadeira com cantigas de roda acontecerá. Esse espaço ficcional pode ser qualquer ambiente que concentre a teatralidade da brincadeira, reunindo outros possíveis aspectos semióticos para a produção de significados comunicativos como, por exemplo, o uso de figurino próprio, de objetos ou artefatos que ajudem a construir a narrativa da brincadeira etc. No caso das cantigas de roda, existe a teatralidade da própria brincadeira, isto é, a performance, e a teatralidade do local em que ela é veiculada, ou seja, o palco onde a brincadeira é realizada. Todos estes aspectos denotam uma emergência teatral performática pela execução e pela recepção que marca o texto por meio da identificação do lugar cênico e das intenções dos participantes. Isso se dá através de diversas operações cognitivas realizadas por quem teatraliza e por quem recebe este texto.

O que acontece durante a performance da brincadeira com cantigas de roda é que a representação, a comunicação e produção de significados imbuídos no contexto da cultura lúdica da infância acontecem através da mediação e identificação do corpo físico dos participantes e o espaço de ficção, que detêm a performance e compreendem aquilo que está sendo veiculado. Em adição, existe a presença do espectador, que recebe a performance, podendo ou não ter consciência do ato teatral que é veiculado. Porém, para que essa tomada de consciência seja obtida, o espectador deve realizar uma semiotização

do lugar através do deslocamento de signos na intenção de que ele perceba a teatralização da cena e a teatralidade do lugar (ZUMTHOR, 2000), e compreenda os significados produzidos pela brincadeira.

Veiga (2016) explicita que quando existe uma mudança da performance de um espaço de ficção para um espaço específico, isto é, onde o texto é devidamente divulgado, a performance passa a ser percebida através de outras modalidades. Portanto, quando o espaço ficcional de veiculação performática da cantiga de roda é alterado para o espaço específico do texto fílmico, passa-se a ter a performance veiculada pelo corpo da câmera e não mais através do corpo físico, presencial. Isso reverbera questões que irão determinar “as relações de escala, distanciamento, e irá provocar as sensações de *intimidade* ou de *escala pública* [...]” (VEIGA, 2016, p. 128, grifos da autora). Isso determina que a recepção da performance necessita de uma ressemiotização, e que os elementos presentes no texto fílmico, seja ele um vídeo ou um filme, se articulam no tempo e no espaço para a produção de significados mediados pela câmera.

Além disso, os movimentos realizados na performance dos participantes no texto fílmico têm papel fundamental para a produção de significados. Baldry e Thibault (2005) expressam essa perspectiva demonstrando que “os movimentos dos participantes no mundo representado do texto interagem com os movimentos da câmera que simulam os movimentos da cabeça-corpo do observador⁶³” (p. 202, tradução nossa).

Trazendo essa perspectiva para a performance das cantigas de roda veiculada no texto fílmico, compreendemos que a multiarticulação das semioses presentes nessa brincadeira é crucial para que haja a comunicabilidade e a sua veiculação performática. O movimento realizado pelas crianças ao brincar de roda revela a presença do corpo na brincadeira, e que tem início através de um processo de ação ou reação a algo que determinará a performance. Assim, não há passividade no movimento e ele adquire uma conjuntura espacial e temporal que constrói sentidos múltiplos através de eventos comunicativos.

⁶³ No original, “the movements of the participants in the depicted world of the text interact with the camera movements which simulate the head-body movements of the observer” (BALDRY; THIBAUT, 2005, p. 202).

CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*Atirei o pau no gato-tô
Mas o gato-tô
Não morreu-reu-reu
Dona Chica-ca
Admirou-se-se
Do berrô, do berrô que o gato deu
Miau*

A fim de cumprir os objetivos propostos para a realização de um estudo por meio de um olhar investigativo, será tomado como objeto de análise, nesse trabalho, um vídeo que traz uma série de cantigas de roda cantadas e performatizadas por crianças. Por apresentarem um caráter multimodal e por serem consideradas textos, o brincar com cantigas de roda produz diversos significados imbuídos no contexto da cultura lúdica da infância.

Este capítulo de metodologia está estruturado em quatro seções. Na primeira, está feita a caracterização e contextualizamos a nossa pesquisa. Em um segundo momento, está descrito o nosso objeto de estudo, o *corpus* e os participantes da pesquisa. Na terceira seção, é feita a forma como se dá a divisão fílmica do vídeo. E, por fim, na quarta seção, demonstra-se como se dá a análise das cantigas de roda através das letras, da GDV e das performances.

Partiremos, em seguida, para as considerações metodológicas utilizadas para esse trabalho.

3.1. Caracterização e contextualização da pesquisa

Essa pesquisa é conduzida através de uma abordagem teórico-qualitativa tomando-se como base os conceitos teóricos sobre cantigas de roda (JURADO FILHO, 1985; MARTINS, 2012; MELO, 1985; PIMENTEL; PIMENTEL, 2004), Gramática do Design Visual voltada para imagens em movimento (VAN LEEUWEN, 2005a; KRESS e VAN LEEUWEN, 2006), Teoria da Multimodalidade (KRESS e VAN LEEUWEN, 2001), Teoria da Divisão Fílmica (IEDEMA, 2001; BALDRY; THIBAUT, 2005) e Teoria da Performance e Recepção (ZUMTHOR, 2000), e utilizando-se do vídeo “Alecrim – Brincadeiras Cantadas”, de autoria da TV UFPB.

Com uma natureza bibliográfica e aplicada, a pesquisa procura descrever, explicar e compreender como se dá a construção de significados multimodais através da performance no brincar com as cantigas, bem como as representações de amor e de gênero aparecem e são demonstradas durante o brincar de roda.

3.2. Nosso objeto de estudo, o *corpus* e os participantes

A referida pesquisa traz como objeto de estudo as brincadeiras com cantigas de roda entendidas como textos através da reflexão do seu caráter multimodal pela articulação multissemiótica para a produção de significados. Utilizaremos o vídeo “Alecrim – Brincadeiras Cantadas” que teve sua divulgação na plataforma *YouTube* em 13 de março de 2016⁶⁴. Ele apresenta duração de 12 minutos e 52 segundos, e veicula a participação de crianças de uma escola de João Pessoa/PB na performance de suas cantigas de roda favoritas.

Por ter sido veiculada frente a uma gravação realizada em um ambiente escolar, isto é, o contexto imediato de performance da brincadeira, podemos dizer que esse contexto remete à infância e suas características multimodais e culturais, já que a escola também denota infância. Outro fato importante é que as crianças aparecem, na gravação, vestidas com os uniformes da escola, o que salienta ainda mais o significado de infância atribuído ao vídeo.

Figura 10: vídeo Alecrim – Brincadeiras Cantadas, com duração de 12 minutos e 52 segundos.



⁶⁴ Segundo informações colhidas junto à TV UFPB, o vídeo foi primeiramente reproduzido no canal da TV para, depois, ter sua divulgação feita no *YouTube*.

Alecrim – Brincadeiras Cantadas é um vídeo em que, para cada cantiga a ser utilizada na brincadeira de roda, uma criança inicialmente se apresenta falando o seu nome e dizendo qual a sua cantiga de roda favorita. Isso totaliza 14 crianças e o mesmo número de cantigas⁶⁵. Após a apresentação de cada criança, as cantigas motivam a teatralização na roda, e todas elas brincam e teatralizam personagens, sejam eles principais ou secundários, e a narrativa determinada pela letra da cantiga. Para que possamos facilitar nossa análise do vídeo, faz-se necessária a divisão do texto fílmico em blocos menores no intuito de utilizar-se da aplicação, de forma mais coerente e precisa, dos postulados teóricos que desenvolvemos nos capítulos anteriores.

3.3. Procedimentos de geração de dados e análise

3.3.1. A caracterização das cantigas de roda

Inicialmente, as cantigas de roda escolhidas para a análise nesse trabalho foram caracterizadas frente às suas características peculiares. Foram mostrados a sua letra e elementos que demonstraram a sua inserção no grupo das cantigas de roda, bem como a presença de personagens que dão vida ao enredo. Como visamos à análise das representações do amor e de gênero nas cantigas de roda, selecionamos, a partir do vídeo Alecrim – Brincadeiras Cantadas, três cantigas de roda do tipo amorosas. São elas *Se essa rua fosse minha*, *Ciranda, cirandinha* e *Terezinha de Jesus*.

3.3.2. A divisão fílmica do vídeo Alecrim – Brincadeiras Cantadas: recursos digitais utilizados e níveis de análise

Tomando-se o vídeo Alecrim – Brincadeiras Cantadas como texto fílmico integral, para que possamos analisá-lo frente às perspectivas multimodais para as imagens em movimento, ele será dividido em diferentes níveis de análise fílmica baseando-se nos pressupostos teóricos de Iedema (2001) e de Baldry e Thibault (2005). Como recursos de quebra e divisão do vídeo *corpus* dessa análise, utilizamos os programas *Online Video Cutter* e *Free Video to JPG ConverterTM*.

⁶⁵ As cantigas de roda veiculadas pelas crianças nesse vídeo são *Sambalelê*; *Pirulito que bate, bate*; *Borboletinha*; *Se essa rua fosse minha*; *Marcha soldado*; *Ciranda, cirandinha*; *Alecrim*; *Ciranda*; *Terezinha de Jesus*; *Caranguejo peixe é*; *Atirei o pau no gato*; *Perdi meu anel no mar*; *A loja do mestre André*; *Escravos de Jó*.

Os níveis de análise são em um total de seis: texto integral ou gênero, macrofases, fases, subfases, *shot* e quadros de transitividade (*frames*), conforme foram explicados no capítulo 3. Para este trabalho tomaremos os níveis de fases, subfases, *shot* e quadros de transitividade (*frames*) como os níveis de maior detalhamento semiótico para a análise. Este último nível terá o nosso foco principal para a análise semiótica e multimodal da performance das brincadeiras com cantigas de roda, porque os quadros de transitividade visual refletem estaticamente os elementos salientes de um *shot*.

3.3.3. A divisão fílmica do vídeo Alecrim – Brincadeiras Cantadas: procedimentos

Como momento inicial da quebra do texto fílmico em partes menores, tomamos o vídeo como o texto integral (BALDRY; THIBAUT, 2005), o que representa o gênero, com duração de 12 minutos e 52 segundos. De acordo com o aparato teórico da teoria fílmica de Iedema (2001) que estão presentes na tabela 1, percebemos que a veiculação do vídeo Alecrim – Brincadeiras Cantadas é tida como um gênero de ordem factual com relação temática⁶⁶. Essa relação temática recai sobre o conteúdo que é produzido e veiculado pelo filme: existe um tema definido, isto é, as cantigas de roda (ou as brincadeiras cantadas, conforme é mencionado no título do vídeo), e que é representado pela presença de participantes, as crianças, que interpretam e teatralizam essas brincadeiras dentro de um contexto específico que, no caso, é o ambiente escolar.

Isso denota a especificidade desse texto fílmico por desenvolver um determinado tema. Tomando-o como texto base de nossa análise, a exposição desse gênero reflete coerência e continuidade, havendo conexão com o que o vídeo propõe, isto é, a veiculação das cantigas de roda e a forma como ocorre a performance dessas brincadeiras pelas crianças.

Definido o gênero, passamos para a distinção das macrofases presentes no referido vídeo. As macrofases são blocos narrativos do texto fílmico, compreendidos como início, meio e fim (BALDRY; THIBAUT, 2005), que se ligam diretamente com a definição de estágios genéricos proposta por Iedema (2001). Nesse sentido, o texto fílmico, isto é, o gênero, por demonstrar uma relação do tipo factual temática, pode apresentar uma introdução, um conjunto de argumentos ou fatos e uma conclusão, ou uma introdução e

⁶⁶ Salientamos que Iedema (2001) define que os gêneros podem ser narrativos e factuais. O autor divide os gêneros factuais em expositivos, temáticos e orientados para questões específicas.

uma série de fatos ou procedimentos (IEDEMA, 2001), conforme pode ser visto na tabela 1.

No caso do vídeo utilizado para nossa análise, já classificado como um gênero de ordem factual, ele apresenta as características de possuir uma introdução, uma exposição de fatos e uma conclusão. Desta forma, o vídeo Alecrim – Brincadeiras Cantadas tem uma breve introdução de 11 segundos, em que é mostrado uma espécie de logo e o título do vídeo; um conjunto de fatos que remete ao momento em que cada criança fala a sua cantiga de roda favorita e às representações performáticas de cada cantiga, isto é, a realização da brincadeira de roda a partir da cantiga mencionada, com duração de 11 minutos e 20 segundos; e a conclusão do filme, com duração de 1 minuto e 21 segundos, em que são mostrados, mais uma vez, o logo e o título do vídeo, bem como os caracteres finais com nomes das crianças e de toda a equipe de produção do vídeo, culminando no logo da TV UFPB ao término do vídeo. Dessa forma, a nossa análise recairá na macrofase que mostra as brincadeiras com cantigas de roda, isto é, o “meio” do texto fílmico, com duração de 11 minutos e 20 segundos.

Figura 11: logo e título do vídeo apresentados na introdução.



Figura 12: crianças, à esquerda, descrevendo suas cantigas de roda favoritas e, à direita, representação performática da cantiga de roda.



Figura 13: conclusão do vídeo com o logo e o título do vídeo, a equipe de produção e o logo da TV UFPB.



Após a divisão do gênero em macrofases, parte-se para o próximo estágio de divisão fílmica: as fases. Baldry e Thibault (2005) refletem que as fases são unidades menores e que possuem padronização semiótica consistente e homogênea, isto é, elas tratam do mesmo tema. É neste nível de divisão que o texto já pode começar a ser segmentado e analisado. Porém, no nosso estudo, utilizamos as fases, as subfases, os *shots* e os quadros de transitividade visual como foco da análise. No caso do vídeo Alecrim –

Brincadeiras Cantadas tomado como texto integral, determinamos 16 fases: 1 fase na introdução, 14 fases no meio do texto fílmico, cada uma delas correspondendo à veiculação de uma cantiga de roda, e mais 1 fase na conclusão do filme. Como já foi explicitado, utilizamos a macrofase de duração de 11 minutos e 20 segundos, e é nela que observamos a presença das 14 fases. Cada uma delas apresenta uma consistência semiótica, pois elas determinam um tema singular: a veiculação de uma cantiga de roda devidamente escolhida pela criança e a performatização da brincadeira de roda.

Por mais que as cantigas veiculadas no vídeo-base de nossa análise apresentem uma narrativa específica e sejam classificadas em diferentes tipos de acordo com o que postulam Melo (1985) e Pimentel e Pimentel (2004), cada fase apresenta homogeneidade nos seus recursos semióticos. Em todas as 14 fases, as crianças, que são os participantes representados no texto, se utilizam da voz, do corpo, dos movimentos e do jogo cênico durante teatralização das cantigas de roda, bem como, em algumas delas, as crianças estão providas de adereços que colaboram para a produção de significados na veiculação performática da cantiga, tais como chapéus, roupas específicas, bandeiras, rede de pesca etc. Todas estas cantigas estão imbuídas no contexto da cultura lúdica da infância, com a presença de participantes infantis protagonizando as narrativas construídas através da veiculação performática.

Determinamos cada apresentação da criança juntamente com a cantiga de roda veiculada como uma fase. Para a nossa análise, tomamos as fases 4, 6 e 9 que representam, respectivamente, a performance das brincadeiras de roda com as cantigas *Se essa rua fosse minha*, *Ciranda, cirandinha* e *Terezinha de Jesus*, cantigas de roda do tipo amorosas que estão presentes no vídeo. O vídeo Alecrim – Brincadeiras Cantadas apresenta cantigas de roda de diversos tipos. Essas três cantigas foram escolhidas pois elas são classificadas como cantigas amorosas, apresentando elementos em suas letras que se referem ao amor, à busca pelo par perfeito e ao casamento.

Após a determinação das fases do texto fílmico que são base para a nossa análise, partimos para outro momento de divisão fílmica: as subfases. Dentro de cada fase tem-se o estabelecimento de subfases, que são os blocos que se responsabilizam por determinar a manutenção de personagens e processos em diferentes *shots*. No caso do vídeo determinado para nossa análise, todas as crianças que brincam com as cantigas de roda são personagens, sejam elas protagonistas ou não, pois as personagens sempre serão representadas como participantes da roda mesmo que elas tenham seus destaques ao levarem um nome específico (JURADO FILHO, 1985). Dessa forma, as crianças que

veiculam as cantigas de roda em situação de performance são representantes ativos que constroem a narrativa através de diferentes processos articulados semioticamente.

Bezerra (2012) revela que a diferenciação daquilo que se constitui como uma fase e aquilo que é uma subfase é determinada através de observações de seleções sutis de alguns recursos semióticos. Essa seleção no texto dinâmico para compreender a diferenciação entre fase e subfase é dada através da proeminência de certos elementos na imagem visual, como, por exemplo, a presença de adereços ou de movimentos mais abruptos. Como a diferenciação entre fase e subfase é bastante sutil, tomamos, nessa análise, a movimentação da câmera dentro do *shot* como uma subfase, pois essa movimentação mantém os processos determinados pelos participantes bem como realiza a manutenção deles dentro do texto.

Adentrando mais profundamente na divisão textual fílmica, as subfases nos levam para os *shots*. Eles demonstram a movimentação da câmera sem que haja uma edição, ou seja, um corte, podendo esta movimentação ser de ordem horizontal ou vertical, ou de aproximação e distanciamento. Caso aconteça o corte, já estamos lidando com um novo *shot*. Isso determina a imprevisibilidade do número de *shots* que podem aparecer em uma subfase.

E, por fim, tem-se os quadros de transitividade visual (*frames*), que representam a transitividade referente às configurações dos processos que acontecem no texto fílmico, aos participantes que estão envolvidos durante o processo e a qualquer circunstância que esteja associada ao texto (BALDRY; THIBAUT, 2005). As ações realizadas pelos participantes representados no texto fílmico são determinadas em um estágio de progressão. Baldry e Thibault (2005) ainda refletem que os quadros de transitividade visual são uma importante ferramenta analítica para a construção de significados visuais na intenção de criar um aparato multimodal para os vários tipos de unidades na Gramática Visual.

Cada quadro de transitividade visual pode ser analisado de forma particular, como se fossem a representatividade estática de um *shot* (IEDEMA, 2001). Porém, para o entendimento da progressão do movimento no texto fílmico, faz-se necessária a análise dos quadros de transitividade em sequência, demonstrando a existência de uma progressão. Baldry e Thibault (2005) descrevem que os quadros de transitividade devem ser dispostos verticalmente e lidos de cima para baixo. Porém, decidimos que essa não seria uma regra a ser devidamente seguida e, em alguns casos, faremos a disposição dos

quadros de transitividade visual de forma horizontal, em que a sequência de leitura desses quadros será dada da esquerda para a direita.

Toda a divisão do texto fílmico em blocos menores ajuda na aplicação dos pressupostos teóricos da Gramática do Design Visual para as imagens em movimento. Sem essa divisão, não seria possível realizar uma análise pertinente e mais precisa no texto veiculado de forma integral. Por isso, os quadros de transitividade visual permitem que um maior detalhamento semiótico e a aplicabilidade metafuncional.

3.3.4. A análise das cantigas de roda através das letras, da Gramática do Design Visual e das performances

A análise das letras das cantigas de roda tem relevante importância porque é delas que vão partir as ações performáticas da brincadeira de roda. Elementos presentes nas letras proporcionam a construção da narrativa através da presença de personagens, de um enredo e de ações transitórias que determinam a forma como as crianças teatralizam e performatizam as cantigas durante a brincadeira, bem como o comportamento de cada uma delas dentro da roda.

As letras das cantigas de roda também são analisadas a partir da presença ou não de palavras, grupo de palavras e epítetos que possam fazer alusão ao amor e às representações de gênero na busca da compreensão de como isso dá sentido à brincadeira e à performance e qual a sua contribuição para a produção de significados reverberados pelo brincar imbuído na cultura lúdica da infância. Em adição, observamos se a presença de rimas e palavras semelhantes vem colaborar com o caráter melódico da cantiga, auxiliando no canto e na brincadeira.

À medida que as imagens em movimento provenientes do texto fílmico Alecrim – Brincadeiras Cantadas foram analisadas, houve comunhão com algumas partes do texto verbal proveniente da letra da cantiga que são importantes para a análise como um todo. Frente a isso, as representações multimodais, de amor e de gênero são discutidas.

Em termos da GDV, nossos procedimentos analíticos ganham forma frente à aplicabilidade metafuncional representacional e interativa. A escolha por essas duas metafunções se deu devido à pertinência delas com a teoria da performance de Zumthor, e por elas demandarem um aparato analítico mais preciso frente aos objetivos desse trabalho. Outrossim, a aplicabilidade da metafunção composicional para a produção de

sentidos através de um olhar analítico para as imagens em movimento demandaria bastante tempo, o que não seria pertinente e viável para um trabalho de dissertação.

Partiremos, no próximo capítulo, para a análise do texto fílmico Alecrim – Brincadeiras Cantadas frente aos pressupostos teóricos já mencionados neste trabalho e aos objetivos propostos.

CAPÍTULO 4 – CIRANDA, CIRANDINHA, VAMOS TODOS ANALISAR...

*Vamos dar a meia volta
Volta e meia vamos dar*

Neste capítulo, damos início à análise das três cantigas de roda selecionadas a partir da performance de crianças no vídeo Alecrim – Brincadeiras Cantadas: *Se essa rua fosse minha, Ciranda, cirandinha e Terezinha de Jesus*. Levando-se em conta o contexto da cultura lúdica da infância (BROUGÈRE, 2016) e a representação de uma concepção de infância atual, o brincar com cantigas de roda apresenta certas regras que regem a construção da narrativa, por mais que a brincadeira seja uma atividade livre (CURTIS, 2006).

Essas regras são oriundas da própria narrativa expressa pelas cantigas de roda, com ações prontas que permitem que as crianças teatralizem e performatizem o que é prescrito⁶⁷ pela brincadeira. Nesse ponto, a letra da cantiga de roda é um elemento importante que cria momentos que contribuem para a produção de significados múltiplos.

Também se faz importante dizer que os participantes das brincadeiras de roda são crianças que teatralizam as cantigas, o que aproxima o nosso trabalho à infância e às suas atribuições e atividades comunicativas. Ainda assim, existe um emaranhado de semioses que são articuladas para a produção de significados multimodais através do brincar de roda, denotando que as cantigas de roda são textos imbuídos em um contexto.

4.1. Caracterizando o contexto de situação de expressão do texto cantiga de roda no vídeo Alecrim – Brincadeiras Cantadas

Ao tomarmos as cantigas de roda como textos, a expressão dessa brincadeira no vídeo Alecrim – Brincadeira Cantadas está imbuída em um contexto de situação, isto é, o contexto imediato em que o texto está sendo expresso (FUZER; CABRAL, 2014) e tem sua funcionalidade em um contexto de cultura lúdica da infância (BROUGÈRE, 2016).

⁶⁷ Essa prescrição também é oriunda da cristalização das letras das cantigas de roda. As ações determinadas pela narrativa proposta pela letra da cantiga basicamente não mudam por mais que algumas cantigas apresentem diferenças lexicais nas mais variadas regiões brasileiras onde elas são brincadas.

A observação dos quadros de transitividade visual presentes nas figuras que fazem parte das seções 4.2, 4.3 e 4.4 desse trabalho demonstra que o texto fílmico base de nossa análise remete a um contexto de situação em estreita ligação com o lúdico, com a brincadeira e com a infância. Isso é demonstrado pelo fato das crianças estarem vestidas com um uniforme escolar e participarem da brincadeira de roda em uma escola e em um ambiente aberto, uma espécie de pátio, sendo esse o contexto imediato de funcionalidade do texto fílmico, além da presença da expressão livre do brincar em momentos de descontração e diversão.

O vídeo é produzido através de uma filmagem e percebe-se que, antes dessa ação, houve todo um preparo para a produção do vídeo. A representação da brincadeira de roda no texto fílmico em Alecrim – Brincadeiras Cantadas não se trata de uma brincadeira por iniciativa das próprias crianças, mas, sim, uma performance previamente determinada através de uma caracterização específica.

Após a caracterização do vídeo em seu contexto de situação regido por um contexto de cultura lúdica da infância, partiremos para a análise multimodal do texto fílmico Alecrim – Brincadeiras Cantadas frente aos nossos objetivos de estudo.

4.2. *Se essa rua fosse minha*: multimodalidade, performance e representações do amor e de gênero

4.2.1. Caracterizando a cantiga

Caracterizada como uma cantiga de roda bastante conhecida no Brasil, *Se essa rua fosse minha* também pode ser encontrada com o título de *Nessa rua tem um bosque*, preservando a mesma letra e melodia. Assim como toda e qualquer cantiga de roda, não é possível se determinar quando ela foi escrita e nem quem é o seu autor (JURADO FILHO 1985; BRAGA, 2013; MARTINS, 2012), mas pode-se dizer que essa cantiga, por seu caráter oral (ONG, 1998) tem sido transportada oralmente ao longo do tempo e de geração em geração nas mais diversas partes do país. Ela é categorizada como cantiga amorosa (PIMENTEL; PIMENTEL, 2004) e apresenta personagens e enredo que colaboram para a construção de uma narrativa. Sua letra basicamente se mantém a mesma em diversos achados frente às nossas pesquisas⁶⁸, conforme podemos observar abaixo:

⁶⁸ Foram raras ou quase inexistentes as informações sobre essa cantiga. Por ser uma narrativa de cunho oral, é possível que, no passar do tempo, a sua letra tenha se modificado até que alcançasse a letra que observamos na atualidade.

Se essa rua, se essa rua fosse minha
Eu mandava, eu mandava ladrilhar
Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhante
Para o meu, para o meu amor passar

Nessa rua, nessa rua tem um bosque
Que se chama, que se chama solidão
Dentro dele, dentro dele mora um anjo
Que roubou, que roubou meu coração

Se eu roubei, se eu roubei teu coração
É porque tu roubaste o meu também
Se eu roubei, se eu roubei teu coração
É porque, é porque te quero bem

A letra de cantiga de roda *Se essa rua fosse minha* apresenta três estrofes com quatro versos cada. Observa-se também o aparecimento de rimas e repetições que colaboram para o caráter poético, melódico e musical dessa cantiga: ladrilhar e passar solidão e coração, também e bem. Ao tomarmos a sua letra, percebemos a presença de duas personagens principais: o anjo, que mora no bosque da rua a ser ladrilhada, e uma outra personagem que não tem nome definido mas que é percebida através dos pronomes eu, tu, te, meu e teu, além do discurso que é proferido por ela⁶⁹.

Partiremos, em seguida, para a demonstração do caráter multimodal das cantigas de roda a partir do nosso *corpus*.

4.2.2. Analisando a multimodalidade no brincar de roda em *Se essa rua fosse minha*

A expressão multimodal no brincar com cantigas de roda traduz o fato destas brincadeiras reverberarem um conjunto de semioses que, em comum, produzem significados imbuídos no contexto da cultura lúdica da infância. No intuito de caracterizar o caráter multimodal expresso pelo brincar de roda, tomaremos quadros de transitividade visual provenientes da divisão fílmica da fase 4 do vídeo Alecrim – Brincadeiras Cantadas, que tem duração de 1 minuto e 30 segundos (momento 2min12s ao momento 3min42s), correspondente à veiculação da cantiga de roda *Se essa rua fosse minha*.

⁶⁹ Porém, o que pode acontecer durante a brincadeira com essa cantiga de roda é que essa personagem seja apresentada como sendo um dos participantes da roda indicado para tal função, ou que não apareça na teatralização, sendo a letra cantada por todos os participantes da roda.

Os quadros de transitividade visual escolhidos para análise, nesse momento, correspondem ao quinto *shot* da subfase 1 da fase 4, com duração de 42 segundos (momento 3min ao momento 3min42s). Em termos de determinar a caracterização multimodal nessa cantiga de roda, dividimos esse *shot* em 10 quadros de transitividade visual, conforme podem ser visualizados na figura 14, referente à performance da primeira estrofe da cantiga *Se essa rua fosse minha*.

Figura 14: encenação da ação de ladrilhar.



A leitura do texto fílmico determina diferentes perspectivas porque ela é tida como uma leitura não linear, mesmo ela sendo feita, nessa pesquisa, em quadros de transitividade que demonstram o momento estático do vídeo. Esse fato demonstra que não apenas o movimento é levado em conta na produção de significados, mas elementos outros, como o som, as cores, a saturação e o cenário também se tornam responsáveis por produzirem significados culturalmente construídos.

A divisão fílmica do vídeo Alecrim – Brincadeiras Cantadas em quadros de transitividade visual vem mostrar as características multimodais do brincar com cantigas de roda através do texto fílmico. Percebe-se, na figura 14, que as crianças fazem a utilização do corpo através do movimento, dos gestos, da voz por meio do canto, do jogo cênico e da teatralização para produzir significados a partir da construção da narrativa. Não se pode deixar de lado o texto verbal presente na letra das cantigas de roda que conduz essa narrativa através do enredo nem os sentimentos



reverberados pelas crianças ao brincar, o que ilustra a multimodalidade no brincar de roda.

Cada criança no vídeo é tida como um participante representado, sendo elas os sujeitos responsáveis pelo processo comunicativo. Como o processo primordial presente na primeira estrofe é o de ladrilhar a rua com pedrinhas de brilhante, percebe-se, na figura 14, que cada criança traz consigo uma pedra na intenção de teatralizar o discurso proveniente da letra da cantiga. Ao observar os quadros de transitividade visual ao lado, percebemos que a ação de ladrilhar é demonstrada através de um processo representacional narrativo transacional, em que cada criança é o ator e a mesa, que representa a rua, é a meta, estando ambos conectados por aparecerem em um mesmo *shot*. Após ladrilharem a rua, cada criança se move em um mesmo sentido para a formação da roda que guia a brincadeira.

Essa construção teatral da narrativa mostra como os modos semióticos no brincar e no representar com cantigas de roda são organizados e constroem sentido por meio de uma articulação multissemiótica. Nesse caso, percebe-se nos quadros de transitividade que temos a articulação do texto verbal, isto é, a letra da cantiga, com o movimento, o canto, os gestos, a teatralização e os sentimentos que proporcionam a produção de significados multimodais, em especial, nesse momento, da representação do processo de ladrilhar e formação da roda.

A visualização dos quadros de transitividade da figura 14 mostra, também, a qualificação de uma das personagens principais da cantiga *Se essa rua fosse minha*: o anjo. Ele aparece no centro dos quadros de transitividade sendo o participante representado mais saliente também pela presença de atributos que o qualificam, destacando-o das demais personagens. A presença de asas qualifica o anjo como um ser alado conforme a mitologia, bem como ele tem suas mãos justapostas em uma simbologia

do sagrado, de oração, já que o anjo traz referências a essas características. Percebe-se, com isso, que o uso do adereço também reverbera a multimodalidade na brincadeira de roda, proporcionando a construção de significados que contribuem para a teatralização da narrativa pela exacerbação das características das personagens.

Figura 15: A representação do anjo a partir dos seus atributos.



A teatralização ao brincar de roda apresenta características multimodais para além da presença do movimento que determinam a funcionalidade da brincadeira e a produção de significados. Compreende-se que essa funcionalidade não é tida a partir do isolamento de uma semiose e sua análise de forma separada. Todas as semioses atuam concomitantemente e, com isso, permitem que a expressão da brincadeira através de sua comunicabilidade durante o ato brincante. No caso dessa percepção nas imagens em movimento, a combinação com outros modos semióticos faz com que o texto fílmico apresente essencial característica multimodal. Assim, o canto, os adereços, os gestos e os sentimentos se tornam importantes semioses para a construção da narrativa expressa pela letra da cantiga ao se brincar de roda.

4.2.3. O dinamismo multimodal do texto fílmico e a interação com o leitor

Um outro ponto de discussão sobre a multimodalidade é o dinamismo do texto fílmico demonstrado pela presença do corpo dos participantes representados que constroem a narrativa através de processos representacionais narrativos, e interagem com

o leitor por intermédio da câmera. Essa última interação vem mostrar de que forma os participantes representados são visualizados e quais as suas relações sociais com o leitor do texto. No brincar com cantigas de roda, todas as crianças são personagens porque elas fazem parte da composição da brincadeira e da roda.

Partindo-se desse entendimento, além do conhecimento da personagem anjo, na teatralização da cantiga *Se essa rua fosse minha* no vídeo Alecrim – Brincadeiras Cantadas, é possível o leitor do texto conhecer as demais personagens participantes da roda. Isso se dá a partir das relações socioculturais que acontecem entre os participantes representados no texto fílmico e o leitor. Para tal análise, utilizaremos os mesmos quadros de transitividade da figura 14 para a visualização e demonstração da presença de um maior grau de intimidade entre o leitor e as personagens que compõem a teatralização da cantiga de roda.

Durante a brincadeira com a cantiga representada nos quadros de transitividade da figura 14, após cada participante do texto fílmico ladrilhar a rua com as pedrinhas, ocorre a movimentação deles para a formação da roda para a construção multimodal da narrativa. A câmera se mantém estática e ocorre apenas o movimento dos participantes representados em direção à câmera após a ladrilhação.

Isso determina, de acordo com os pressupostos teóricos da GDV para as imagens em movimento (VAN LEEUWEN, 2005a, KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), que são os sujeitos (participantes representados) que iniciam o movimento, aproximando-se da câmera. Daí esse entendimento permite que o leitor tenha uma relação mais próxima com os personagens da cantiga, a partir de diferentes níveis de distância social e contato, à medida que o texto fílmico se desenvolve.

Essas duas características interativas estão dinamizadas no vídeo (VAN LEEUWEN 2005a), e percebe-se que à medida que os participantes representados se aproximam da câmera, o enquadramento de cada um deles mostra suas características em um ângulo mais próximo: eles partem de um momento de uma distância social em um ângulo mais aberto – ao colocarem a pedrinha para ladrilhar – para um momento mais próximo ao leitor – momento de visualização de suas características e maior intimidade como personagens da brincadeira – e, posteriormente, para uma distância social em um ângulo ainda mais amplo, que é quando os participantes representados aparecem de mãos dadas ao fundo dos quadros de transitividade visual.

Percebe-se, com isso, que o dinamismo das imagens em movimento quanto à distância social é tido através da mudança constante de ângulos, representando diferentes

perspectivas de interação com o leitor, acarretando em distintas leituras não lineares. Isso também colabora para o entendimento cíclico da roda, que gira em algum sentido e constrói significado multimodal durante o brincar a partir da perspectiva do movimento circular dos participantes.

É importante salientar a interação do leitor do vídeo com a personagem anjo. Por mais que esta personagem esteja representada em um ângulo mais aberto, impessoal, de corpo inteiro (Cf. figura 15), consideramos que a interação do leitor com ele não pode ser considerada de forma distanciada conforme os pressupostos da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Os atributos do anjo, como as asas e as mãos justapostas, conduzem o leitor a ter maior intimidade com ele, já que essas características permitem ao leitor tomar conhecimento da existência real desse personagem através do teatro e do jogo cênico e de suas atribuições específicas, características multimodais que contribuem para a produção de significados e para a construção da narrativa.

Em contrapartida, os participantes representados, no momento de maior proximidade e no de maior afastamento para com o leitor (Cf. figura 14), não o olham diretamente. Eles apenas participam da brincadeira como se fossem assistidos, contemplados, caracterizando-se um contato de oferta. Esse contato também é dinâmico por conta do movimento circular da roda e demonstra que a teatralização da cantiga de roda também é realizada para alguém que assiste ao ato brincante e não apenas para quem brinca. Existe, portanto, a presença de espectadores que recebem a brincadeira e que, no texto fílmico, estão de fora do acontecimento e assistem ao brincar de roda por meio do corpo da câmera.

Dessa forma, percebemos que o texto fílmico revela que o dinamismo do brincar de roda atua através de diferentes modalidades imbrincadas para a construção de significados. Esses significados são produzidos no contexto da cultura lúdica da infância que, de acordo com a visualização dos quadros de transitividade visual presentes nas figuras 14, é reverberado pelo brincar, pela presença de participantes representados que são crianças em um contexto de situação específico, isto é, a escola, e pelas características multimodais das cantigas de roda tais como o movimento, os gestos e o jogo cênico que, neste caso, são recriadas na escola para que haja a representação pelas crianças.

4.2.4. Da multimodalidade à performance no brincar de roda

Os recursos multimodais presentes e articulados na brincadeira com cantigas de roda determinam a sua veiculação performática, produzindo significados multimodais que caracterizam o brincar em um determinado contexto específico. Além disso, o movimento dos participantes representados, entendido como recurso semiótico através da utilização do corpo, desperta a brincadeira, pois reflete a comunicação corporal no tempo e no espaço frente a modos interativos que convergem no movimento (GOMES-DASILVA, 2005).

Uma vez tendo isso em mente, tomamos que a presença do corpo, representado através da dança, do movimento e da coreografia, e da voz, por meio do canto da letra da cantiga, integram a performance como um acontecimento imediato do gestual e do oral (ZUMTHOR, 2000) no brincar de roda. O brincar de roda demonstra que o corpo e a voz agem sobre as demais semioses, por mais que todos esses modos semióticos não funcionem de forma isolada. Sem a presença das crianças e o canto proferido por elas, a brincadeira não iria existir.

No vídeo, a presença dos participantes representados no brincar com a cantiga *Se essa rua fosse minha* na veiculação da performance ser visualizado na figura 16, que traz quadros de transitividade da fase 4, subfase 1, *shot 2*, com duração de 4 segundos.

Figura 16: presença do corpo na performance da cantiga.



A realização de processos representacionais narrativos através do movimento realizado pelos participantes representados na figura 16, isto é, as crianças, revela a performance do brincar de roda pela utilização imediata do corpo. O movimento circular do corpo de cada criança corrobora a formação da roda. Esses movimentos – teatrais e coreográficos - realizados por elas no vídeo denotam a presença de um processo representacional narrativo de ação, mostrando os participantes da imagem dispostos em

roda e de mãos dadas que se movimentam durante o brincar. Dessa forma, essas características dão significação à brincadeira pela presença do corpo, e favorecem a performance.

van Leeuwen (2005a) expressa que, nas imagens em movimento, além dos processos de ação determinados pelo movimento, há a presença de processos verbais determinados pelo discurso proferido pelos participantes representados. Durante a brincadeira de roda, a utilização da voz se torna imprescindível para o brincar através do canto, e isso é representado, no texto fílmico, por meio do movimento dos lábios e dos gestos realizados pelas crianças. Observemos os quadros de transitividade visual da figura 17.

Figura 17: processos verbais no brincar de roda



A observação dos quadros de transitividade visual ao lado permite a visualização de processos verbais realizados pelos participantes representados ao cantarem a letra da cantiga de roda *Se essa rua fosse minha*. Percebe-se a movimentação dos lábios das personagens, principalmente do anjo, bem como é possível perceber os gestos e as expressões faciais produzidos pelos participantes.

A presença de processos verbais mostrados nesses quadros de transitividade corrobora a verificação da performance da brincadeira no vídeo por denotar a presença do oral. Dessa forma, a percepção e recepção da performance realizada ao se brincar – no caso, de roda – propõe um consumo de diferentes semioses, com destaque para o gestual e o oral para a produção de significados (ZUMTHOR, 2000). O movimento corporal e o canto se mostram

imprescindíveis para a veiculação da brincadeira, que constrói a narrativa e produz significados.

Ainda dentro dos processos de veiculação performática do brincar de roda, Zumthor (2000) reflete que essa veiculação acontece no tempo presente. No momento de gravação do vídeo, as crianças performatizavam o brincar com a cantiga *Se essa rua fosse minha* no presente, e existia a comunhão da teatralização com o espaço imediato da performance, isto é, o espaço de ficção (ZUMTHOR, 2000), imbuídos no contexto de situação. Alguns elementos da letra da cantiga são importantes para o entendimento da criação desse espaço na brincadeira veiculada pelo vídeo, já que a rua e o bosque são caracterizados como componentes do espaço imediato da veiculação da brincadeira: “nessa rua tem um bosque que se chama Solidão”.

A performance do brincar de roda é demonstrada, no texto fílmico base dessa análise, por meio de processos representacionais narrativos que detêm o movimento e a presença de participantes representados em um espaço de ficção, bem como por processos verbais que ilustram a presença da voz. Entende-se, através da GDV, que os processos representacionais narrativos podem ser caracterizados através de circunstâncias. Dessa forma, o espaço de ficção representado pela performance de *Se essa rua fosse minha*, no vídeo traz circunstâncias tais como a rua, representada pela mesa que está sendo ladrilhada pelas crianças; o bosque, através da presença plantas e das árvores, bem como a sombra criada por essas árvores que compõem esse lugar conforme suas características naturais de ser um ambiente escuro, sombrio, frio; além da presença do anjo que representa o morador desse bosque, que denota a proteção do ambiente, o que pode ser visualizado também na figura 18.

Figura 18: espaço de ficção da performance da cantiga *Se essa rua fosse minha*



A presença de todos esses elementos produz significados múltiplos para os leitores do texto a partir de uma leitura não linear realizada pela transição do espaço de ficção para o espaço específico (VEIGA, 2016), isto é, o próprio vídeo, corroborando a denominação multimodal tanto do brincar com cantigas de roda como do próprio texto fílmico. Isso também determina que a performance, agora, é percebida e recepcionada através do corpo da câmera. A presença das circunstâncias no texto fílmico também ajuda na construção da narrativa, denotando maior vivacidade ao que é performatizado na brincadeira, ilustrando uma maior interação com o leitor do texto fílmico.

Uma vez determinado que a produção de significados multimodais através da veiculação performática dessa cantiga é realizada pelos participantes representados no texto fílmico em performance, partiremos para a análise de como as representações de amor e de gênero são identificadas durante a performance da cantiga de roda *Se essa rua fosse minha*.

4.2.5. Observando as representações de amor e de gênero na performance

A classificação da cantiga *Se essa rua fosse minha* como amorosa pode ser demonstrada a partir do aparecimento, na sua letra, de palavras e grupos de palavras que fazem referências ao amor, à busca do par perfeito e de uma relação amorosa: meu amor, coração, roubar o coração, te querer bem. Eles contribuem para a construção de uma narrativa voltada para o amor. Salientamos que a presença do anjo visa a demonstrar a

idealização de um amor puro, inocente⁷⁰, na busca de um relacionamento ideal, bem como a denominação afetiva da pessoa amada.

Nota-se, também, que o nome do bosque é Solidão. O sentimento solidão é visto como algo frio, sem cor, obscuro, sem alegria que, nesse caso, faz referência à ausência de um amor na vida da pessoa. O bosque também possui características obscuras e frias, e colabora para a exacerbação desse sentimento.

Em contrapartida, o que é expresso na primeira estrofe é a ação de ladrilhar a rua, isto é, colocar ladrilhos – no caso da cantiga, pedrinhas de brilhante – em uma tentativa de dar vida, luz e cor para tornar a rua mais bonita, vistosa, pronta para que o amor tome conta do local e traga a pessoa amada mais para perto: “para o meu, para o meu amor passar”. O anjo, que mora neste bosque, está solitário e isso pode se dever ao fato dele não ter um par perfeito. Uma vez a rua ladrilhada, trazendo a referência a ela estar pronta para o amor passar, inicia-se a relação entre o anjo e a outra personagem e, nesse momento, processa-se o jogo de insinuação para o amor determinado pela letra da cantiga de roda.

A partir dessa ideia proposta pela cantiga, temos que Martins (2012) afirma que as brincadeiras de roda eram performatizadas basicamente por grupos femininos. Em adição à essa informação, tomamos que Jurado Filho (1985) ilustra que as meninas, em um passado recente, teatralizavam papéis masculinos e femininos durante o brincar de roda. Dessa forma, compreende-se que as meninas, ao performatizarem a cantiga de roda *Se essa rua fosse* minha, interpretavam ambos os papéis, do anjo e da outra personagem sem nome, bem como de todas as demais participantes da roda. Essa era uma tentativa de se expressar os seus sentimentos amorosos, as suas inquietudes quanto à busca de um par que culminasse no matrimônio, e isso era demonstrado na brincadeira de roda em que a teatralização aparecia como um jogo de insinuação para o despertar das relações amorosas. Isso vem colaborar para as relações de gênero propostas pelo brincar de roda, em que as meninas buscavam ter voz e seu reconhecimento social na busca pelo amor.

Na atualidade, essa característica específica já não é mais observada no brincar de roda, e a brincadeira de roda é construída através de procedimentos interativos e performáticos em grupos mistos formados por meninos e meninas de pouca idade, conforme pode ser visto na figura 20 que nos traz um quadro de transitividade do vídeo

⁷⁰ Também pode ser dito que o anjo represente o cupido, personagem mitológico que representa o amor, se formos pensar que a presença dele na narrativa da cantiga leve ao alcance de uma relação amorosa.

Alecrim – Brincadeiras Cantadas durante a performance da cantiga *Se essa rua fosse minha*.

Figura 19: disposição da roda em grupo misto com meninos e meninas.



Ao observarmos a imagem na figura 19, percebemos também que o anjo e todos demais os participantes representados estão caracterizados com um coração no peito. A letra da cantiga *Se essa rua fosse minha* traduz o amor através da ação de “roubar o coração”, processo presente na segunda e terceira estrofes⁷¹. Dessa forma, no vídeo, entende-se a presença dos corações como mais uma circunstância que caracteriza o amor expresso na letra da cantiga através do movimento que caracteriza o processo representacional narrativo - atribuindo mais significados determinados pela comunhão do texto verbal, isto é, a letra da cantiga com o processo “roubar o coração” - na performance dentro do espaço de ficção.

Figura 20: o roubar do coração na cantiga.



⁷¹ Por mais que roubar tenha um significado negativo em seu uso mais imediato, roubar o coração é tido como algo positivo, no sentido de que houve a conquista amorosa.

Os quadros de transitividade visual presentes na figura 20 (fase 4, subfase 1, shot 2, duração de 6 segundos) ilustram a caracterização do momento em que as crianças teatralizam o roubo do coração. Assim, percebe-se, nos quadros de transitividade, que a iniciação e a movimentação da câmera realiza um zoom de um ângulo mais fechado, a partir do foco no anjo, para um ângulo mais aberto mostrando todos os personagens, ocorrendo um distanciamento social do anjo com conseqüente maior angulação mostrando as demais crianças personagens da cantiga. Percebe-se, pois, que as crianças se dirigem para o anjo com o movimento com os braços esticados mostrando seus corações. Esse processo narrativo caracteriza as crianças como o ator, e o anjo a meta, denotando que existe o roubo do coração pelo anjo.

Esse momento é o ápice da narrativa em que o jogo de insinuação se daria em seu ponto maior, revelando que as duas personagens da cantiga estariam, de fato, em uma relação amorosa. Tal fato vem colaborar para o que Jurado Filho (1985) especifica que a roda seria o local para a constituição e iniciação das meninas para as relações amorosas e de gênero⁷². Porém, não é isso o que acontece na performance da cantiga apresentada no vídeo Alecrim – Brincadeiras Cantadas. A partir da análise da performance das crianças na fase 4 – performance da cantiga *Se essa rua fosse minha* – apresentada nos quadros de transitividade da figura 21, percebe-se as representações de amor e gênero na letra da cantiga servindo apenas para a teatralização através do que é prescrito pela própria. Na performance, o que não existe é o jogo de insinuação voltado para o amor por meio da distinção de gênero que entre as crianças por mais que o grupo brincante seja misto, isto é, formado por meninos e meninas que performatizam a cantiga de roda.

Depreende-se, portanto, que as questões amorosas e de gênero são existentes na letra da cantiga, mas que passam despercebidas pelas crianças participantes da brincadeira. A performance da brincadeira no vídeo demonstra que há a teatralização e a incorporação de personagens pela utilização imediata da voz e do corpo. Somado a isso, o uso de adereços ilustra o enredo desenvolvido pelo canto da cantiga através da articulação multissemiótica no tempo presente no espaço de ficção, sendo transportada para o espaço específico do texto fílmico sem que haja o jogo de conquista voltada para o amor, que era algo corriqueiro nas vivências dos adolescentes e jovens de gerações bem anteriores.

⁷² Podemos dizer, também, que de 1985 para cá, muito se mudou nas relações amorosas.

Partiremos, em seguida, para a análise da segunda cantiga roda e sua performance no texto fílmico.

4.3. *Ciranda, cirandinha*: a performance na roda e sua representação

4.3.1. Conhecendo a cantiga de roda *Ciranda, cirandinha*

Ciranda, cirandinha é uma das mais populares e reconhecidas cantigas de roda existentes no folclore e na cultura cancioneira brasileiros. Maruyama (1989) expressa que essa cantiga pode ter origem portuguesa, e que para alcançar a letra que vem sendo usualmente cantada, ela passou por diversas transformações. Pimentel e Pimentel (2004) afirmam que essa cantiga tem grande popularidade no Brasil, e que, em suas pesquisas, foram encontradas mais de vinte versões registradas tanto por brasileiros como por portugueses. Hoje em dia, a versão mais difundida dessa cantiga de roda é composta por três estrofes com quatro versos cada.

Ciranda, cirandinha
Vamos todos cirandar
Vamos dar a meia volta
Volta e meia vamos dar

O anel que tu me deste
Era vidro e se quebrou
O amor que tu me tinhas
Era pouco e se acabou

Por isso, Dona _____
Entre dentro dessa roda
Faça um verso bem bonito
Diga adeus e vá embora

Observando-se a letra da cantiga, temos que o verbo “cirandar” refere-se a um processo que apresenta a significação de passar a ciranda através dos cereais (peneirar), enquanto a palavra ciranda vem do espanhol *zaranda*, que é um instrumento utilizado pelas pessoas para peneirar. Maruyama (1989) revela que dançar cirandas acompanhava as pessoas que peneiravam cereais, em especial quando o cansaço era demasiado. As pessoas dançavam em roda e cantavam como uma forma de amenizar o cansaço, proporcionando, também, um momento de socialização. Porém, na concepção atual, o

verbo *cirandar* apresenta uma outra significação em língua portuguesa, que é o dançar e cantar *cirandas* em rodas.

Essa cantiga apresenta um personagem feminino que, normalmente, tem seu nome previamente escolhido a partir de uma das meninas que participa da roda⁷³, e que só entra em cena durante o canto da terceira estrofe quando é convidada para entrar na roda. Até então desconhecida, a personagem principal faz parte da roda juntamente com as outras crianças que também são personagens. No vídeo-base de nossa análise, a personagem central da brincadeira com a cantiga de roda *Ciranda, cirandinha* é a Dona Samira, criança participante do grupo que representa e performatiza a cantiga. Dentre as categorias de classificação das cantigas de roda propostas por Melo (1985) e Pimentel e Pimentel (2004), a cantiga *Ciranda, cirandinha* é do tipo amorosa.

Após a divisão fílmica do vídeo-base da nossa análise, tomamos a fase 6 que é correspondente à performance fílmica da cantiga *Ciranda, cirandinha*, com duração de 36 segundos (4min12s ao minuto 4min48s).

4.3.2. Demonstrando o caráter social e multimodal da roda

A análise tomará corpo a partir do momento introdutório da performance dessa cantiga de roda no vídeo, que corresponde ao canto da primeira estrofe da cantiga com duração de 7 (sete) segundos do *shot* 2 da fase 6. Faremos a divisão desse período de tempo em 10 quadros de transitividade visual para a compreensão da produção de significados a partir da performance dos participantes durante a brincadeira de roda. Inicialmente, trataremos dos processos representacionais narrativos presentes nos quadros de transitividade visual pela aplicação da GDV voltada para as imagens em movimento. Em seguida, trataremos dos processos interativos, também discutidos a partir dos conceitos da GDV.

⁷³ *Ciranda, cirandinha* tem narrativa e enredo comuns em todas os modos em que é cantada. A depender da região brasileira em que é entoada, essa cantiga pode apresentar diferenças lexicais, mas que não comprometem o seu enredo nem tampouco o entendimento de quem dela brinca e canta. Algumas vezes, o personagem dessa cantiga já é conhecido e determinado, mas sempre sendo um personagem feminino. No decorrer da brincadeira, muitos outros participantes podem ser chamados para entrar na roda, dizer um verso e sair logo em seguida, até que haja o desinteresse pela brincadeira.

Figura 21: performance da cantiga *Ciranda, cirandinha*.



Tomando-se os seguintes quadros de transitividade visual e analisando-os à luz da GDV a partir de um olhar representacional, observamos a presença de participantes representados, isto é, as crianças dispostas em roda durante a brincadeira com a cantiga *Ciranda, cirandinha*. Esses participantes são responsáveis pelos processos de comunicação reverberados pela brincadeira, estando eles de mãos dadas realizando movimentos que são perceptíveis pela mudança no posicionamento das crianças em cada quadro de transitividade através de uma progressão no tempo e no espaço.

A observação destes quadros demonstra que o movimento é um modo semiótico inerente ao texto fílmico e que ele é responsável pelos processos realizados pelas crianças na roda sem que haja a presença de vetores. Na veiculação da brincadeira de roda, existe a movimentação circular das crianças de mãos dadas que dá forma e significação multimodal a essa atividade brincante. À medida que as crianças mudam seus posicionamentos no decurso da brincadeira e na continuidade da música durante o canto, demonstra-se a existência de processos representacionais narrativos de ação determinados pela existência do movimento, além de haver uma relação imediata com os processos materiais “mover”, “dançar”, representar”.

A continuidade da análise dos quadros de transitividade visual demonstra que os participantes, ao estarem engajados na brincadeira, realizam um processo representacional narrativo de ação transacional, com ator e meta visíveis na



composição imagética. Tomando-se a forma circular da roda, o movimento demonstra que cada representante é um ator cuja meta é o local ocupado pela criança à sua frente na roda, já que existe a movimentação homogênea de todos os participantes à medida que a brincadeira acontece. Essa análise só é possível pelo fato da imagem dinâmica ter o movimento como característica específica (VAN LEEUWEN, 2005a).

Os 7 (sete) segundos representados nos quadros de transitividade visual estão intimamente ligados à brincadeira quando os participantes cantam a primeira estrofe da cantiga.

Ciranda, cirandinha
Vamos todos cirandar
Vamos dar a meia volta
Volta e meia vamos dar

Percebe-se, ainda pela visualização dos quadros de transitividade da figura 21, que o movimento cíclico durante o brincar de roda expressa o caráter multimodal dessa brincadeira. As crianças utilizam seus corpos para a realização do movimento, e entoam a letra da cantiga com suas vozes para a produção de significados distintos reverberados pelo brincar, produzindo significados e construindo a narrativa determinada pela letra da cantiga de roda. A formação da roda ilustra o ponto-chave do brincar de roda, onde os participantes dão-se as mãos e desenvolvem movimentos coreografados na teatralização da narrativa, dando sentido à brincadeira pela união multissemiótica, conforme podemos visualizar nos quadros de transitividade da figura 23.



Figura 22: crianças dispostas em roda realizando movimento circular pela exacerbação de diferentes semioses.

A partir da movimentação circular dos participantes representados nos quadros de transitividade da figura 22, percebemos, pela análise representacional narrativa da GDV, que cada um deles desempenha, na roda, ora papel de ator, ora papel de meta. Isso se dá devido ao dinamismo do brincar com a cantiga de roda do texto fílmico, pois cada criança visa a ocupar o local da outra durante o movimento da roda, demonstrando o caráter do movimento cíclico e de união social reverberada pela roda (MARTINS, 2012). Todos os participantes convivem no mesmo espaço, e cada um deles passa por todos os momentos da roda durante a brincadeira. Esse argumento é corroborado pelo fato das cantigas de roda evidenciarem o movimento e a união através das distintas disposições praticadas pelas crianças ao brincar (MARTINS, 2012), e isso pode ser percebido nos quadros de transitividade por meio do movimento e da disposição das crianças de mãos dadas na roda.

O caráter social de união também pode ser percebido através da observação do título e letra da cantiga *Ciranda, cirandinha*. Inicialmente, o uso da palavra ciranda e do seu diminutivo, cirandinha, além de gerar uma percepção rítmica, denota que a ciranda seria relativa à dança dos adultos e a cirandinha ao brincar das crianças. A presença do diminutivo reforça um caráter mais infantil, demonstrando que as crianças menores também podem dançar ciranda.

Tendo isso em mente, o verso “vamos todos cirandar” ilustra a realização de um processo que convida todos a dançar ciranda e a fazer parte da roda, sejam eles adultos ou crianças. Nesse sentido, o convite para a roda proporciona a junção das pessoas em sociedade corroborando a união expressa pela disposição circular presente na maioria das cantigas brincadas (MARTINS, 2012). Dessa forma, na cantiga *Ciranda, cirandinha*, através da comunhão da letra com o movimento realizado pelos participantes representados e suas disposições de mãos dadas, podemos expressar que a roda traz a conotação das personagens reunidas em sociedade, e a movimentação e disposição das

crianças revela esse caráter social de interligação cíclica entre os participantes da brincadeira com a cantiga.

4.3.3. Performance e interação em *Ciranda, cirandinha* no vídeo

Ainda dentro dos processos representacionais narrativos e no que concerne à teatralização da brincadeira com cantigas de roda, que é veiculada através da utilização do corpo em emergência teatral, percebe-se que a disposição das crianças na roda indica a teatralização da narrativa proposta pela cantiga. As crianças representam personagens⁷⁴ através do jogo cênico, movimentando-se através da dança e da coreografia, e cantando por meio da vocalização da cantiga, como pode ser visto na figura 23 através da presença de processos narrativos e verbais.

Figura 23: processos narrativos e verbais em *Ciranda, cirandinha*.



Existe a compreensão de que a performance, segundo Zumthor (2000), é veiculada pela presença do corpo e da voz no tempo presente agindo sobre as demais modalidades. A performance da brincadeira com a cantiga *Ciranda, cirandinha* no texto fílmico é percebida e recepcionada pela ressemiotização do movimento realizado pela presença do corpo dos participantes, através de processos narrativos, e da expressão vocal reverberada pelo processo verbal.

⁷⁴ Compreendemos que cada criança, mesmo que haja a presença de um personagem principal na cantiga de roda, é um personagem em potencial para que exista a teatralização. Não existe cantiga de roda expressa apenas por um único participante.

Percebe-se, na observação da figura 24, que o espaço de ficção é o local onde a brincadeira está sendo teatralizada, isto é, um local dentro do ambiente escolar, que remete à infância, e com a presença de um cenário pertinente, e o espaço específico corresponde ao texto fílmico onde a brincadeira é veiculada, portanto, no vídeo, sendo percebida pelo corpo da câmera.

Figura 24: processos narrativos e verbais no espaço de ficção onde ocorre a performance da cantiga



A performance, pois, é recepcionada pelo leitor do vídeo através de processos de interação entre os participantes representados e o próprio leitor no espaço específico, isto é, o próprio vídeo. Trataremos, em seguida, os processos interativos presentes no texto fílmico, aprofundando a análise no âmbito da performance realizada no vídeo. Para tal, tomamos a fase 6 entre os momentos 4min27s e 4min32s, dividindo estes 5 segundos em 5 diferentes quadros de transitividade.

Figura 25: metafunção interativa no texto fílmico e performance.



A análise do texto fílmico frente aos padrões interativos demanda o entendimento de que as imagens em movimento apresentam dinamização, podendo as relações existentes entre os participantes representados e o leitor do texto serem mutáveis e flexíveis no tempo e no espaço (VAN LEEUWEN, 2005a).



Na observação analítica dos quadros de transitividade visual da figura 25, temos que o dinamismo gerado pelo texto fílmico da representação performática da cantiga de roda *Ciranda, cirandinha* é determinado pela iniciação dos participantes. À medida que eles realizam seus movimentos na roda, eles se movem a favor e contra a câmera, que se mantém estática. Dessa forma, os sujeitos iniciam o movimento circular da roda determinando diferentes graus de distanciamento do leitor que geram distintas relações de intimidade: ora os participantes estão mais próximos do leitor, ora estão mais distantes, representando a mutabilidade do texto fílmico em gerar diferentes pontos de vista na percepção da performance.

Em termos de distância social, quando as crianças iniciam o movimento circular e se movem durante a brincadeira aproximando-se da câmera, a relação existente entre elas e o leitor da imagem se mostra mais íntima, determinada por um plano médio, com representação do participante feita até a altura do joelho. É nesse momento da performance que o leitor se familiariza com os personagens, e as relações de poder são determinadas. Pode-se perceber que estas relações são maiores observando a margem direita de cada quadro de transitividade visual, já que as crianças se movem na roda em um sentido horário, e é nesse momento que as crianças se mostram mais próximas do leitor, em um ângulo mais fechado, conforme pode ser visualizado na figura 26.

Figura 26: participantes à direita do quadro de transitividade visual em nível mais íntimo com o leitor, destacados em um plano médio, e o contato de oferta entre os participantes e o leitor do texto fílmico.



Pelo formato circular da roda e do movimento realizado, percebe-se, também, que o contato realizado por todos os participantes se dá por oferta (ou contato indireto), pois os participantes estão ora de costas, ora de perfil, demonstrando que eles estão sendo assistidos pelo leitor absorve a imagem de forma passiva, determinando que a performance é realizada no espaço de ficção no tempo presente mas que é recepcionada pelo leitor no espaço específico através do corpo da câmera. O contato na imagem em movimento não pode ser iniciado pela câmera, e depende da iniciativa dos participantes presentes no texto fílmico.

Figura 27: dinamização da distância social.



Percebe-se, na visualização dos quadros de transitividade da figura 27 que, a cada instante, as imagens em movimento trazem novos níveis de distância social. Porém, o

contato não se modifica, determinando que os participantes são ofertados para que o leitor do texto fílmico os assista.

No instante em que os participantes estão em um momento de maior proximidade do leitor, onde eles estão localizados no primeiro plano do quadro de transitividade visual, percebe-se uma distância social mais íntima, ainda que os participantes estejam de costas para o leitor, sinalizando que, em algum momento da performance na roda, os participantes representados desconhecem que estão sendo assistidos mas são percebidos pelo leitor como agentes ativos da performance. Em contrapartida, as crianças que aparecem no plano de fundo estão em um nível de interação em plano aberto, sendo representadas de corpo inteiro, estando mais distantes do leitor.

Salientamos que, no caso da sequência de quadros de transitividade visual da figura 28 que está sendo analisada em termos metafuncionais interativos, a iniciação feita pelos participantes ilustra a dinamização do processo através do movimento, demonstrando que os níveis de aproximação e distanciamento do leitor são dinamizados no tempo e no espaço. Isso demonstra que o contato estabelecido é mutável, e depende exclusivamente do posicionamento e dos ângulos dispostos pelo(s) participante(s) representado(s).

Dessa forma, a interação entre os participantes representados demonstra que a recepção da performance pelo leitor do vídeo é veiculada diretamente pelo corpo da câmera, ilustrando a representação da brincadeira no texto fílmico por meio da comunicabilidade determinada pela identificação do corpo e da voz dos participantes no espaço ficcional, isto é, no contexto de situação em que a brincadeira acontece.

4.3.4. Do amor acabado ao conhecimento da personagem principal

A análise das letras das cantigas de roda demonstra que alguns elementos presentes em sua estrutura colaboram para a construção da narrativa, já que eles implicam ações transitórias que favorecem a teatralização da brincadeira. Esses elementos prescrevem o que será teatralizado por quem participa da brincadeira.

No que se trata das relações amorosas e de gênero na cantiga *Ciranda, cirandinha*, é na segunda estrofe onde essas relações são mais exacerbadas.

O anel que tu me destes
Era vidro e se quebrou
O amor que tu me tinhas
Era pouco e se acabou

Ciranda, cirandinha é classificada como uma cantiga amorosa pela presença, em sua letra, de palavras que fazem referência ao amor: o próprio substantivo amor, e o anel que demonstra a união matrimonial entre duas pessoas. Porém, essa segunda estrofe também traz epítetos⁷⁵ negativos que acabam por desqualificar o que seria um relacionamento ideal. Normalmente, a composição do anel é de um material rígido que não se quebra com fragilidade, justamente pela intenção de demonstrar que o amor é algo duradouro e inquebrável. O anel da narrativa dessa cantiga de roda, entretanto, é composto de um material que tem a característica de ser frágil. Dessa forma, “de vidro” aparece como um epíteto que qualifica o anel como algo que, a qualquer momento, se não for bem cuidado pela pessoa, pode se quebrar.

E é justamente isso o que acontece no enredo da cantiga: o anel se quebra, anunciando que a relação amorosa é terminada, levando ao segundo momento dessa estrofe que é a presença do amor qualificado através do epíteto “pouco” e, por esse motivo, se acabou. Assim, percebe-se que a qualificação amorosa da cantiga *Ciranda, cirandinha* vai totalmente oposta ao que Jurado Filho (1985) reflete sobre esse tipo de cantiga, que é a presença de relações que conduzem ao amor e ao par perfeito.

O que existe em *Ciranda, cirandinha* é uma relação que não foi duradoura e que não se sustentou, tendo um fim. Jurado Filho (1985) ainda revela a existência do jogo de insinuação nas cantigas do tipo amorosa com o intuito de alcançar o amor ideal preparando as meninas para o matrimônio. Através da análise e percepção da letra da cantiga, existe uma personagem que detém a voz da segunda estrofe e, portanto, depreende-se que é a mulher quem declama que o anel era de vidro e se quebrou, bem como o amor era pouco e se acabou. Percebe-se, com isso, uma forte relação de gênero em que a mulher acreditava ter encontrado o amor e o par ideal em um companheiro - o que é preconizado pelas cantigas do tipo amorosa - mas que, na realidade, não aconteceu no relacionamento. Ela, pois, é abandonada pelo companheiro, e o amor não é concretizado.

⁷⁵ Epíteto é uma expressão que, uma vez associada ao substantivo, dá-lhe qualificação atribuindo um sentido diferenciado.

Na performance dessa cantiga na fase 6 do vídeo Alecrim – Brincadeiras Cantadas no momento do canto da segunda estrofe (fase 6, subfase 1, shot 2 com duração de 5 segundos: momento 4min27s a 4min32s), percebe-se que as crianças apenas cantam a cantiga e continuam a realizar o movimento circular da roda, o que pode ser visto na figura 28. Nesse momento, não há a teatralização do texto da letra da cantiga com identificação do anel de vidro e do amor acabado, da mesma forma que não há essa teatralização na brincadeira tradicional. A performance existe pela presença do corpo e da voz durante a brincadeira. Porém, a relação amorosa apresentada pela letra da cantiga e a representação de gênero da mulher sendo abandonada, sem o casamento e o amor, não são identificadas no brincar até então.

Figura 28: Representação performática da segunda estrofe da cantiga *Ciranda, Cirandinha*.



Entretanto, na performance dessa cantiga no vídeo Alecrim – Brincadeiras Cantadas, esse momento é passado despercebido pois não foi preparada uma representação desse momento, e as crianças apenas continuam a rodar de mãos dadas sem que nenhuma relação de gênero seja referenciada. Também percebe-se que não existe a presença de acessórios e adereços que contribuam para a performance da cantiga na representação do amor, conforme, por exemplo, foi percebido na performance da cantiga *Se essa rua fosse minha*.

Então, em seguida, acontece a anunciação da personagem principal da cantiga *Ciranda, cirandinha*, dando início à terceira estrofe⁷⁶. Acreditamos que é a dona Samira⁷⁷ a mulher que não teve o amor concretizado e foi abandonada e, por esse motivo, o

⁷⁶ No vídeo Alecrim – Brincadeiras Cantadas, após o canto da terceira estrofe, as crianças recitam o “verso bem bonito” através da cantiga “Batatinha”. Porém, essa parte não será levada em conta para nossa análise, visto que, de acordo com Pimentel e Pimentel (2004), o verso bem bonito pode ser qualquer verso escolhido pela criança participante, e não necessariamente um verso que declame o amor.

⁷⁷ Estamos tomando a dona Samira como a personagem principal dessa cantiga por esse ser o nome da criança que entra na roda no vídeo. Porém, qualquer criança pode teatralizar essa personagem com outros nomes, pois cada participante tem sua vez de ser nomeada.

casamento terminou. Até então desconhecida, ela entra na roda e é apresentada a todos: “por isso, dona Samira, entre dentro dessa roda”. Podemos visualizar esse momento de entrada na personagem principal nos quadros de transitividade visual da figura 29.

Figura 29: momento de entrada da dona Samira na roda.



Figura 30: conhecendo a dona Samira.



Na visualização dos quadros de transitividade da figura 30, percebe-se a existência de um processo mental visual de reação, determinado pela linha do olhar da personagem dona Samira e dos participantes que compõem a roda. van Leeuwen (2005a) descreve que, para as imagens em movimento, as reações são determinadas por processos de percepção. Nesse caso, o que existe nos quadros de transitividade da figura 30 é a percepção da dona Samira através do olhar dos participantes da roda direcionados para ela e vice-versa, bem como o olhar do leitor diretamente para essa personagem através do aumento do zoom da câmera.



Ao tomarmos a roda como a representação da sociedade por reverberar o caráter social e de união, a performance do momento do canto da terceira estrofe ilustra que componentes da roda tomam conhecimento da dona Samira que, de acordo com a letra da cantiga, não está mais casada. Inclusive, isso também é percebido na performance veiculada pelo vídeo. O leitor reconhece a dona Samira através da observação de sua entrada na roda e do zoom que é dado pela câmera no rosto da criança, elevando o grau de intimidade do leitor com essa personagem.

Isso revela que a distância social, que é mutável no texto fílmico, passa de um enquadramento em plano médio para um plano mais fechado. Os observadores são representados pelos participantes da brincadeira e pelo leitor do texto fílmico.

O momento de entrada da personagem principal na roda revela a sua observação pela sociedade por conta de sua exclusão (JURADO FILHO, 1985). Podemos salientar que a exclusão acometida pelo término de um casamento, em um tempo mais remoto, não era bem vista com bons olhos pela sociedade, em especial para as mulheres (JURADO FILHO, 1985), e entrar ou sair da roda significava não ter um par, denotando que a mulher estaria sozinha. Algumas cantigas de roda referem-se a um tempo antigo, em que a mulher apresentava um papel subserviente (JURADO FILHO, 1985), quase sempre na dependência de um homem para a concretização dos seus anseios para as relações amorosas ou, do contrário, ela ficaria sozinha.

Frente ao que vem sendo exposto, percebemos que as crianças, no vídeo, apenas teatralizam o que é prescrito pela letra da cantiga. No caso da performance de *Ciranda, cirandinha*, o momento máximo de teatralização na performance é a entrada da dona Samira na roda e a sua possível saída caso não faça um verso bem bonito: “faça um verso bem bonito, diga adeus e vá embora”. Esse momento de exclusão da dona Samira é teatralizado mas sem o reconhecimento dessa prática pelas crianças, que apenas teatralizam o que é prescrito pela letra da cantiga.

A exclusão da mulher e essa representação de gênero demonstradas são perceptíveis na letra da cantiga, enquanto que não existe menção ao homem,

corroborando o papel subserviente das mulheres nas cantigas de roda e o papel superior do homem (JURADO FILHO, 1985). Ele sequer é representado na letra de *Ciranda, cirandinha*, bem como na performance realizada por um grupo misto no vídeo. Também não há expressão de nenhum tipo de relação amorosa ou de gênero na teatralização e performance do brincar de roda pelas crianças, que apenas representam em emergência teatral o que é prescrito pelo texto verbal através de ações transitórias do enredo da cantiga que constroem a narrativa.

4.4. *Terezinha de Jesus*: da menina à mulher, da infância à vida adulta

4.4.1. Contextualizando a cantiga de roda

Terezinha de Jesus é uma outra cantiga de roda bastante conhecida. Segundo Pimentel e Pimentel (2004), esta cantiga parece ser a ronda mais difundida no Brasil e sua origem é genuinamente brasileira pelo fato do nome da personagem principal ser um nome típico dos primeiros séculos de colonização do Brasil. Assim como todas as demais cantigas que são transportadas oralmente ao longo do tempo, *Terezinha de Jesus* apresenta autoria desconhecida (JURADO FILHO 1985; BRAGA, 2013; MARTINS, 2012). Sua letra apresenta três estrofes com quatro versos cada.

Terezinha de Jesus
De uma queda foi ao chão
Acudiram três cavalheiros
Todos três chapéu na mão

O primeiro foi seu pai
O segundo seu irmão
O terceiro foi aquele
Que a Tereza deu a mão

Da laranja quero um gomo
Do limão quero um pedaço
Da menina mais bonita
Quero um beijo e um abraço

A própria personagem principal dá nome à cantiga que apresenta um enredo e uma narrativa construídos, em especial, nas duas primeiras estrofes. Percebe-se, também, a presença de rimas que colaboram para o caráter melódico e musical da cantiga. No vídeo

Alecrim – Brincadeiras Cantadas, a veiculação dessa cantiga corresponde à fase de número 9, com duração de 52 segundos (momento 7min14s até 8min6s).

4.4.2. Protagonismo infantil na performance da cantiga de roda

Nesse momento de análise, observamos, no texto fílmico, como as crianças representam os papéis determinados pela letra da cantiga de roda através do protagonismo delas ao brincar. Será levado em conta a performance da cantiga *Terezinha de Jesus* para a observação de como esse protagonismo constrói padrões de experiência através da atividade brincante.

Nos dois primeiros versos da primeira estrofe dessa cantiga, existe a apresentação da personagem principal através da anúnciação de seu nome e por meio da ação de “cair no chão”. No vídeo Alecrim – Brincadeiras Cantadas, esse momento é representado por uma das crianças que participa da roda na fase 9, subfase 1, *shot* 4, com duração de 4 segundos.

Terezinha de Jesus
De uma queda foi ao chão

Figura 31: anúnciação de Terezinha de Jesus e sua queda ao chão.



A visualização dos quadros de transitividade visual acima (figura 31) mostra que a criança que encena a personagem Terezinha de Jesus realiza um processo narrativo de ação em que o ator é a própria personagem a meta é o chão do espaço de ficção. Isso é determinado através do movimento realizado pela criança através da teatralização prescrita pela letra da música, em que a personagem vai ao chão após uma queda. A transitividade dos quadros nos mostra essa progressão na queda. Percebe-se, com isso, que a criança toma a personagem como protagonista do brincar, e utiliza-se do seu corpo

para veicular a performance enquanto as outras personagens, isto é, as crianças que compõem a roda, utilizam-se do corpo e da voz para dar sentido à brincadeira e à roda. Essa performance é observada, nos quadros de transitividade visual, através de processos narrativos e processo verbais.

Um outro processo possível de observação nos mesmos quadros de transitividade visual é que os participantes da roda percebem e olham a queda da personagem, que se desliga da roda. Essa percepção se dá através do olhar, determinando um processo narrativo de reação transacional, em que os participantes são o reator e a personagem Terezinha é o fenômeno. Isso constrói padrões de experiência que demonstram que as crianças percebem o que acontece na teatralização e realizam o que é pedido pela letra da cantiga. Nesse sentido, a presença do corpo da personagem principal se faz importante para a representação multimodal do enredo da narrativa e o seu reconhecimento ao cair no chão.

Também se observa, nos quadros de transitividade visual da figura 31, a presença dos três cavalheiros que irão acudir Terezinha de Jesus após a sua queda. Todos eles já estão representados na roda com o chapéu, característica essa que está presente na letra da cantiga. Nota-se que a utilização desse adereço torna a performance da cantiga de roda mais pertinente para quem brinca e para quem recebe a performance.

Assim, a presença dos chapéus nos quadros de transitividade visual é tida como uma circunstância, que complementa as informações determinadas pelas personagens durante a encenação performática da cantiga de roda. Esse adereço também reforça a multimodalidade do brincar de roda, em que o jogo cênico atua como uma das semioses que são articuladas para a produção de significados múltiplos.

Na continuidade da performance de *Terezinha de Jesus*, chega o momento em que os cavalheiros acodem a Terezinha que, no vídeo, está deitada no chão após a queda. O movimento da roda é cessado e todas as crianças observam a encenação, como pode ser visto na figura 32.

Figura 32: Terezinha de Jesus deitada no chão.

Figura 32: Terezinha de Jesus deitada no chão.



Observamos, mais uma vez, o protagonismo das crianças. A personagem Terezinha de Jesus deitada no chão, e os três cavalheiros com o chapéu na mão. Esse protagonismo faz parte do brincar, pois, de acordo com Curtis (2006) permite que as crianças, livres de pressões sociais e situacionais, estejam livres para desenvolver a atividade brincante, permitindo que o caráter lúdico seja processado na brincadeira.

Porém, não é apenas na performance da cantiga de roda *Terezinha de Jesus* em que o protagonismo das crianças é percebido. Nas cantigas de roda anteriormente analisadas, e em todas as outras que compõem o vídeo Alecrim – Brincadeiras Cantadas, o protagonismo das crianças revela que as cantigas de roda evidenciam o movimento, a voz e o jogo corpóreo como forma de despertar o lúdico e as práticas sociais do universo infantil (MARTINS, 2012).

Assim, todas as cantigas de roda analisadas até aqui demonstram que as crianças, ao brincarem de roda, apresentam protagonismo para a produção de significados multimodais através da teatralidade e da performance, bem como pela incorporação semiótica dos personagens. A teatralização da cantiga de roda *Terezinha de Jesus* no vídeo base dessa pesquisa demonstra que as crianças tomam para si próprias o caráter teatral e a representação de personagens que constroem a narrativa.

4.4.3. Percepção do amor e da representação de gênero em *Terezinha de Jesus*

É a partir da segunda estrofe da cantiga que podemos perceber a existência de características que fazem de *Terezinha de Jesus* uma cantiga de roda do tipo amorosa. Os

três cavalheiros que acodem a personagem principal são determinados como sendo o seu pai, o seu irmão e aquele que a personagem deu a mão.

Jurado Filho (1985) revela a existência de impedimentos amorosos que as mulheres, em um tempo mais remoto, tinham na sociedade em especial quando se tratava de questões amorosas. O autor ainda revela que a família exercia um papel muito forte sobre as mulheres, controlando seus relacionamentos, principalmente através da figura paterna, e que o brincar de roda era uma atividade em que as meninas podiam expressar os seus sentimentos amorosos. Assim, ao observarmos a letra da cantiga *Terezinha de Jesus*, percebemos que as representações de gênero são exacerbadas no controle da questão amorosa da personagem principal: o pai e o irmão, membros da família e a representação masculina, estão presentes no enredo

Outro ponto de grande destaque são as fases de vida da personagem principal. No início da cantiga, Terezinha de Jesus é conhecida como Terezinha, com o uso do diminutivo expressando a criança, a menina pequena da infância, que vai ao chão por ainda não conseguir manter-se de pé.

Terezinha de Jesus
De uma queda foi ao chão

À medida que o enredo se desenvolve, primeiramente, Terezinha é acudida pelo pai. Em seguida, por seu irmão. Isso revela o passar do tempo e as trocas de funções no seio familiar, sendo passadas de pai para filho em uma perspectiva patriarcal e masculina: “o primeiro foi seu pai; o segundo seu irmão”.

No último momento, a personagem é acudida por “aquele que a Tereza deu a mão”. Isso também demonstra o passar do tempo na vida da personagem principal e, agora, Tereza, não mais Terezinha, tornou-se mulher e deu a mão ao seu pretendente, estando pronta para o casamento. Dar a mão traz o significado de casar, alcançar o matrimônio com o par ideal.

Dessa forma, a observação da letra cristalizada da cantiga promove a percepção das representações amorosas e de gênero que são demonstradas em *Terezinha de Jesus*. Percebe-se o uso do jogo semântico para a construção de significados: a utilização de palavras no diminutivo referenciando a infância – Terezinha, e do nome Tereza referenciando a vida adulta; a expressão “dar a mão” no sentido de demonstrar o

casamento; a presença da figura do pai e do irmão revelando a papel masculino na vigilância e no controle das meninas no seio familiar.

Mas o que é observado na performance das crianças durante o brincar de roda no vídeo é apenas a encenação do que é prescrito pela letra da cantiga sem que nenhum sentimento amoroso ou da representação de gênero seja revelado. O teatro, para as crianças pequenas, é a forma de expressão do brincar de roda, sem que questões outras sejam observadas na performance senão a teatralização e o expressar vocal e verbal da cantiga. Isso é representado nas figuras 33 e 34, demonstrando que apenas há a teatralização da cantiga.

Figura 33: encenação do momento em que o pai e o irmão, agachados, acodem Terezinha de Jesus.



Figura 34: encenação do momento em que a Tereza dá a mão ao seu pretendente.



As crianças participantes da brincadeira no vídeo performatizam esses dois momentos através de movimentos de encenação, e o leitor do texto fílmico percebe a

performance através da interação realizada pelo corpo da câmera. Os participantes do vídeo são assistidos pelo leitor, estando eles ofertados para a contemplação, e dispostos em uma angulação aberta, que determinaria um contato mais distante, impessoal. Porém, a performance realizada pelo jogo cênico permite uma maior ligação entre o leitor do texto e os participantes representados, isto é, as crianças.

A terceira estrofe também traz elementos que reverberam o amor e as relações de gênero. A presença feminina é nítida nesse momento, já que “da menina mais bonita, quero um beijo e um abraço”. As palavras beijo e abraço refletem o amor, o afago, o relacionamento entre duas pessoas, reforçando, também, as questões de gênero.

Figura 35: meninos e meninas encenando seus personagens através da coreografia.



Na figura 35, o quadro de transitividade visual ilustra os meninos apontando para as meninas durante a performance da parte “da menina mais bonita, quero um beijo e um abraço”, enquanto as meninas fazem a coreografia com as mãos na cintura protagonizando personagens femininas. Percebe-se, também, que as meninas realizam um remelexo do corpo em um sentido mais sensual, porém não percebido dessa forma pelas crianças que apenas teatralizam a cantiga pela incorporação multimodal dos seus personagens.

Em seguida, partiremos para as nossas considerações finais, refletindo sobre todas as questões levantadas nesse trabalho e sua pertinência com nossos objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Pai Francisco entrou na roda
Tocando o seu violão
Vem de lá seu delegado
Pai Francisco foi pra prisão
Como ele vem, todo requebrado
Parece um boneco desengonçado*

Ao utilizarmos, neste trabalho, as imagens em movimento para apresentar e analisar as brincadeiras com cantigas de roda, buscamos demonstrar, de forma mais íntima, como essas brincadeiras estão associadas ao movimento e como as crianças se utilizam desse brincar para produzir significados através da teatralização e da performance. Poderia não ser tão pertinente observar o brincar de roda em algo estático. Não é isso que o brincar traduz. Brincar demonstra a liberdade infantil denotando vivacidade, movimento, corpo, imaginação, representação.

A expressão do brincar de roda, no momento preliminar de nossa pesquisa, foi pensada apenas como uma brincadeira como outra qualquer. Mas, ao reconhecermos as cantigas de roda através de suas múltiplas semioses e percebermos o amor e a representação de gênero presentes em suas letras, algo nos inquietou e nos levou a investigar que essas brincadeiras não eram apenas uma melodia ou uma música que demanda que os participantes brincassem em roda. Daí, veio a motivação em perceber como as crianças demonstrariam as representações de amor e de gênero durante a performance da brincadeira com cantigas de roda – em especial, as cantigas de roda do tipo amorosas - bem como trazer à tona algo genuinamente ligado à cultura popular e ao folclore brasileiro.

A investigação proposta nesse trabalho se deu a partir de três aspectos que norteavam nossas indagações: 1) Como as cantigas de roda podem ser representadas multimodalmente e traduzirem a brincadeira no universo infantil; 2) Como a análise das imagens em movimento, a partir das brincadeiras de roda representadas e performatizadas no vídeo, colabora para a construção multissemiótica de significados; 3) Como a representação do amor e de gênero são demonstradas pelas crianças durante a brincadeira de roda pela articulação de diferentes semioses pela performance.

Com isso em mente, até chegarmos na nossa análise, precisamos percorrer um longo percurso demonstrando como a criança era vista na antiguidade e como foi sendo construído o seu protagonismo na sociedade. Também foi necessário pegar esses

conceitos e ilustrar como as cantigas de roda, atualmente, são parte do universo infantil, bem como a sua inserção como textos pertencentes à literatura oral, à cultura popular, à memória da população e o seu reconhecimento oral ao longo do tempo. E, sem esquecer da nossa inquietação, demonstrar as cantigas de roda como espaços de representação do amor e de gênero.

Partiremos, então, para breves considerações a respeito dos nossos achados nessa pesquisa. Cada seção seguinte tece argumentações sobre cada um dos aspectos de investigação apresentados na página anterior.

Representação multimodal e determinação das cantigas de roda como brincadeiras no universo infantil

A seção 1.3 é o ponto-chave para a determinação que as cantigas de roda fazem parte do contexto de cultura lúdica da infância (BROUGÉRE, 2016), reverberando o brincar de roda através do protagonismo infantil e social que refletem um mundo de possibilidades. Essa seção ilustra um complemento à seção 1.2 em que há a conceituação do brincar. Em adição, o percurso histórico das cantigas de roda demonstrou como as elas saíram dos salões – onde eram brincadas por adultos - e desembarcaram no mundo infantil as crianças brincando nas ruas, na família e na escola. E, por esse motivo, hoje, as cantigas são consideradas brincadeiras que permeiam o universo infantil.

Quando caracterizamos as cantigas de roda como textos, na seção 2.2, percebemos que essas brincadeiras denotam uma articulação multissemiótica e que nenhum de seus recursos semióticos funciona de forma isolada. O movimento, o canto, a dança, a encenação, os gestos e os sentimentos, além do texto verbal expresso pela letra da cantiga, se unem peculiarmente em um emaranhado semiótico que dá significado ao que está sendo brincado e performatizado pelas crianças. Nossos achados demonstram que a representação multimodal das cantigas de roda durante o brincar ilustra um arquétipo de semioses que são utilizadas conjuntamente e que dependem da voz e do corpo em emergência teatral no tempo presente, isto é, da performance (ZUMTHOR, 2000), para a produção de significados. Os movimentos encenados criam uma forte relação com o corpo, que se faz presente e dá sentido ao que é brincado.

Dessa forma, a presença da voz e do corpo durante a brincadeira com cantigas de roda denota o protagonismo das crianças no brincar. Elas atuam como personagens e

utilizam da imaginação e da liberdade reverberadas pela brincadeira para a construção da narrativa através do enredo determinado pela letra da cantiga e a sua encenação.

Demonstramos, pois, na análise dos quadros de transitividade visual presentes na seção 4.2.2, como as crianças se utilizam do jogo semiótico para produção de significados e para a construção das narrativas ao brincar de roda. O movimento de cada criança-personagem da brincadeira, durante a teatralização, dá vivacidade multimodal à performance da cantiga, mostrando que as crianças se utilizam da oralidade, da musicalidade, da gestualidade e dos sentimentos para vivenciar a brincadeira. Porém, não só apenas na performance da cantiga *Se essa rua fosse minha* (seção 4.2) que percebemos o jogo cênico através da comunhão de diferentes semioses para a produção da narrativa e de significados múltiplos, mas também na performance de *Ciranda, cirandinha* e *Terezinha de Jesus* (seções 4.3 e 4.4, respectivamente).

Imagens em movimento, representação e performance no vídeo para a construção multissemiótica de significados

O dinamismo e o movimento realizados pelo brincar de roda foram representados nesse trabalho através da análise das imagens em movimento provenientes do vídeo Alecrim – Brincadeiras Cantadas. As imagens dinâmicas permitiram mostrar como o movimento é inerente à performance do brincar de roda, além de demonstrarem que o corpo e a voz são semioses importantes para a veiculação desta brincadeira, contribuindo com nossa análise já que o brincar não se produz como uma atividade estática.

A divisão fílmica, de acordo com os postulados de Iedema (2001) e Baldry e Thibault (2005), se fez necessária para uma melhor ilustração dos movimentos teatrais que as crianças realizam na performance do brincar de roda. Essa divisão também é importante para a aplicação de alguns conceitos provenientes da GDV - Gramática do Design Visual – para as imagens em movimento (VAN LEEUWEN, 2005a; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), que permitiram chegar a alguns de nossos resultados discutidos no capítulo 5. Por conta da interligação entre performance (ZUMTHOR, 2000) e as metafunções representacional e interativa (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), não utilizamos a metafunção composicional na nossa análise nem discutimos o valor de modalidade do texto fílmico, que denotariam um estudo mais aprofundado e que não seria viável no tempo desta pesquisa de mestrado.

A representação performática das cantigas de roda com a utilização de adereços também reforça o caráter multimodal no brincar de roda no vídeo analisado. Na performance das cantigas *Ciranda, cirandinha* (seção 4.3) e *Terezinha de Jesus* (seção 4.4), essas ferramentas funcionam como complementos que dão maior sentido ao que é expresso no brincar e proporcionam que mais significados sejam produzidos, percebidos e recepcionados.

Assim, o movimento das imagens do vídeo, *corpus* deste trabalho, reforça a multimodalidade no brincar. Em adição, essas imagens também demonstram a utilização da voz, por meio de processos verbais, e do corpo, por meio de processos narrativos e interativos, durante a veiculação performática no texto fílmico, seja ela expressa no tempo presente, isto é, no espaço de ficção onde ocorre a brincadeira de roda, ou no espaço específico do texto fílmico através do corpo da câmera.

A representação do amor e de gênero demonstradas pelas crianças durante a brincadeira de roda em performance

O percurso histórico das cantigas de roda se faz importante para o entendimento de como as representações do amor e de gênero são demonstradas no brincar de roda. A seção 1.7 procura explicar como se deu o processo de transição das brincadeiras com cantigas de roda do ambiente adulto para o mundo infantil. Essa mesma seção mostra que, inicialmente, as cantigas de roda eram brincadas e teatralizadas por grupos de meninas pré-adolescentes como forma de insinuação e conquista do amor e de um par (JURADO FILHO, 1985; PIMENTEL; PIMENTEL (2004), e que, atualmente, são brincadeiras do universo infantil brincadas em grupos mistos.

A nossa motivação em compreender como as crianças demonstram as relações de amor e de gênero foi refletida por conta da numerosidade de cantigas de roda do tipo amorosa que achamos em nossas pesquisas, cujas letras expressam a amorosidade. No vídeo Alecrim – Brincadeiras Cantadas, existe a presença delas sendo performatizadas pelo grupo misto de crianças de uma escola de João Pessoa/PB, e foram as cantigas desse tipo as escolhidas para podermos entender como essas relações têm sido demonstradas na atual concepção de infância.

O que percebemos é que as cantigas de roda analisadas mantêm suas letras cristalizadas, por mais que diversas versões apareçam nos mais diferentes locais do Brasil, e suas narrativas revelam concepções sociais de um tempo mais remoto em que elas eram

performatizadas ilustrando as perspectivas da sociedade vigente. Nossos achados mostram que a prescrição denotada pelas letras das cantigas de roda favorece a teatralização, a dramatização e a performance, carregando as representações do amor e de gênero por meio de palavras, grupos de palavras, epítetos e ações que determinam a teatralização da cantiga. Também foi necessário que utilizássemos da interpretação da letra da cantiga para compreender de que forma as representações eram destacadas, e de que forma elas eram percebidas ou não pelas crianças.

Ao tomarmos as concepções de infância da atualidade, as cantigas de roda, por mais que tenham o seu caráter multimodal, não se apresentam mais como brincadeiras de insinuação e de conquista, mas elas tomam um espaço de perspectivas diferentes em que as crianças apenas teatralizam o enredo da narrativa sem exacerbar os propósitos amorosos e de gênero que eram, antigamente, expressões pela representação feminina durante o brincar de roda. As crianças, hoje dispostas em grupos mistos, atribuem mais relações ao conjunto formado pelos participantes dispostos em roda performatizando a brincadeira do que ao significado literal das canções. O texto não é percebido como mensagem de quem canta, mas como narrativa de algum personagem (ou de todos os personagens) e como forma do brincar livre e sem pressões sociais, por mais que a letra da cantiga prescreva a narrativa construída.

Isso demonstra a existência de outras intenções de utilização das cantigas de roda pelas crianças. A função lúdica gera maior efeito atrativo ao se brincar de roda. Por outro lado, as características voltadas para o amor e para a conquista de um par e um possível casamento são basicamente inexistentes na encenação e acabam passando despercebidas durante a performance da brincadeira pelas crianças. Outros achados nossos, como a exclusão, em especial da mulher por sua entrada e saída da roda na cantiga *Ciranda, cirandinha*, trazendo a significação de que ela vai ou pode “ficar sozinha”, são utilizados pelas crianças, mas não são assim entendidos por elas. As crianças, pois, apenas teatralizam a cantiga como forma prescritiva da letra e da narrativa gerada pelo texto verbal.

Essas foram os questionamentos desenvolvidos nesse trabalho. Destacamos nossa intenção em demonstrar como a performance do brincar com cantigas de roda se revela multimodal e como as representações de amor e de gênero são tomadas pelas crianças ao encenarem essas brincadeiras nas atuais concepções de infância.

As questões levantadas neste estudo não se revelam estanques, mas necessitam de desmembramentos outros que colaborem para novas pesquisas referentes não só às

representações multimodais e de amor e de gênero na performance do brincar de roda, mas também questões outras que colaborem para a cientificidade do nosso país, haja vista que passamos por períodos sombrios em que fazer pesquisa se mostra como algo contrário aos ideais democráticos.

Também acreditamos que este estudo seja bem recepcionado pela comunidade acadêmica e abra portas para novas pesquisas referentes às brincadeiras de uma forma geral, e em especial no âmbito da Linguística, visto que o número de pesquisas nesse tema ainda é relativamente discreto. Acreditamos que, em um futuro próximo, novas pesquisas serão desenvolvidas por pesquisadores apaixonados pelo que fazem, e que elevem o sentimento científico do nosso país. Estamos dando nossos primeiros passos, e que seja um longo caminhar.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, F. *Narrativas orais e memória coletiva: uma proposta para pensar a formação de conceitos*. Igualitária: Revista do curso de História da Estácio BH. Belo Horizonte, v. 1, 2014, p. 1-12.
- ALCOFORADO, D. F. X. *Literatura oral e popular*. Boitató – Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL. São Paulo, 2008, p. 110-116.
- ALMEIDA, D. B. L.; *Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual*. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.) *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 173-202.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BALDRY, A.; THIBAUT, P. J. *Multimodal transcription and text analysis: a multimedia toolkit and coursebook with associated on-line course*. London, Oakville: Equinox, 2005.
- BEZERRA, F. A. S. *Language and image in the film Sex and the City: a multimodal investigation of the representation of women*. Tese de doutorado. UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Florianópolis, Santa Catarina, 2012.
- _____; *Lendo a imagem dinâmica em uma análise multimodal da representação da mulher no filme Sex and the City*. In: ALMEIDA, D. B. L. (Org.). *Novas perspectivas em análise visual: do texto ao contexto*. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 90-
- BRAGA, R. N. F. *Cantigas de roda em tempos de alta modernidade: representações sociais dos docentes e dos pais de alunos das Escolas de Campo em Chapadinha (MA)*. Dissertação de mestrado. UNITAU (Universidade de Taubaté). Taubaté, São Paulo, 2013.
- BROUGÈRE, G. *A criança e a cultura lúdica*. In: KISHIMOTO, T. M (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2016, p. 19-32.
- CASCUDO, L. C. *Literatura Oral no Brasil*. 3ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1984.
- CURTIS, A. *O brincar em diferentes culturas e diferentes infâncias*. In: MOYLES, J. R. *A excelência do brincar*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 39-49.
- EISENBERG, Z. W.; CARVALHO, M. C. M. P. *As Músicas Que Cantamos Para Nossas Crianças: O Que Dizem?* Pelotas: Cadernos de educação, 2011, p. 125 – 156.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- FERNANDES, J. D. C. *Semiótica e Gramática do Design Visual*. João Pessoa: Editora da UFPB. 1. ed. 2014.

_____; ALMEIDA, D. B. L. *Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra*. In: ALMEIDA, D. B. L. (Org.). *Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008, p. 11-31.

HALLIDAY, M.A.K. *Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978.

_____; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 4. ed. London: Routledge, 2014.

HERBELE, V. M. *Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica*. In: SILVA, K.; DANIEL, F.; MARQUES, S. (Org.). *A formação de professores de línguas: Novos olhares Volume II*. 1ed. Campinas: Pontes, 2012, v. 2, p. 83-106.

IEDEMA, R. *Analysing film and television: a social semiotic account of Hospital: an Unhealthy business*. In: VAN LEEUWEN, T. JEWITT, C. (Org.), *Handbook of visual analysis*. London: Sage, 2001, pp. 183-204.

JURADO FILHO, L. C. *Cantigas de roda: jogo, insinuação, escola*. Dissertação de mestrado – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, São Paulo, 1985.

KISHIMOTO, T. M. *Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação*. *Múltiplas Leituras*, v. 3, n. 1-2. São Paulo, 2010, p. 18-36.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

KUHLMANN JR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Medicação, 2007.

LIMA-LOPES, R. E. *Metafunção textual e imagem e movimento: reflexões sobre o conceito de tema e rema em vídeo*. In: BARBARA, L.; RODRIGUES-JUNIOR, A. S.; HOY, G. M. V. (Org.). *Estudos e pesquisas em linguística sistêmico-funcional*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2017, p. 233-259.

LOPES, M. G. C.; PAULINO, R. A. F. *Discurso e formação de valores nas canções de ninar e de roda*. Curitiba: Anais do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2009.

MARANHÃO, A. A. L.; SÁ, J. L.; MELO, M. S. *As cantigas de roda na literatura infantil brasileira*. *Intersemiose - Revista Digital*, v. 5, 2014, p. 117-134.

MARTINS, M. A. N. S. *Cantigas de roda: o estético e o poético e sua importância para a educação infantil*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012.

MELO, V. *Folclore Infantil*. Ed. Itatiaia: Belo Horizonte, Minas Gerais, 1985.

NOGUEIRA, M. S. *O uso da multimodalidade em materiais didáticos virtuais dos cursos de graduação de ensino a distância – EaD*. 169 páginas. Dissertação de Mestrado. Fortaleza, Ceará: Universidade Federal do Ceará, 2014.

ONG, W. *A descoberta moderna das culturas orais primárias*. In: ONG, W. *Oralidade e Cultura Escrita: a tecnologização da palavra*. Tradução de Enid A. Dobránszky. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 25-40.

_____. *Sobre a psicodinâmica da oralidade*. In: ONG, W. *Oralidade e Cultura Escrita: a tecnologização da palavra*. Tradução de Enid A. Dobránszky. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 41-59.

PASTORE, M. D. N.; BARROS, D. D. *A cultura do brincar e a socialização infantil: percepções sobre o ser criança numa comunidade moçambicana*. Cad. Ter. Ocup. UFSCar, São Carlos, v. 23, n. 3, 2015, p. 599-609.

PEIXOTO, I. C. L. *A violência simbólica embutida nas cantigas de roda e seus reflexos no comportamento de gênero*. Anais do Encontro Nacional do GT-Gênero/ANPUH. Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

PEREIRA, M. C. *Cultura, infância, criança e cultura infantil: alguns conceitos*. Quaestio: Revista de Estudos de Educação, v. 15, 2013, p. 38-49.

PIMENTEL, A. A.; PIMENTEL, C. R. S. *Esquindô-lêlê: cantigas de roda*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

SILVA, M. M. P.; ALMEIDA, D. B. L. *Linguagem Verbal, Linguagem Verbo-Visual: Reflexões teóricas sobre a perspectiva Sócio-Semiótica da Linguística Sistemico Funcional*. Revista Odisseia, Natal, RN, v. 3, 2018, p. 36-56.

SILVEIRA, M. C. A. A.; AFONSO, M. A. V. *Ludicidade e Corporeidade: brincadeiras na infância*. In: FARIA, E. M. B. (Org.). *A criança e as diversas linguagens na Educação Infantil*. 1ed. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2009, p. 65-96.

_____. *Parlenda / trava-línguas: texto oral na brincadeira de dizer*. In: FARIA, E. M. B.; MELO, L. G. D.; CAVALCANTE, M. C. B.; FERNANDES, T. A. (Org.). *Letramentos em Linguagem - PNAIC Paraíba*. 1ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 97-112.

VAN LEEUWEN, T. *Moving English: the visual language of film*. In: S. Goodman and D. Graddol (Eds.), *Redesigning English: new texts, new identities* (pp. 81–105). London: Routledge / New York: Open University, 2005a.

VAN LEEUWEN, T. *Introducing social semiotics*. New York: Routledge, 2005b.

VAN LEEUWEN, T. *Multimodality*. In: SIMPSON, J. (ed.). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. New York/London: Routledge, p. 668-682, 2011.

VEIGA, L. M. *Performance [entre] Cinema: passagens e atravessamentos entre artes em busca das poéticas da presença*. 271 páginas. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2016.

VILELLA, A. N. *Prefácio*. In: MEIRELLES, R. (Org.) *Território do Brincar: diálogo com escolas*. São Paulo: Instituto Alana, 2015, p. 9-12.

WAJSKOP, G. *Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil: implicações para a prática institucional*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo: São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. *Brincar na educação infantil: uma história que se repete*. São Paulo, São Paulo: Cortez, 2012.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

ANEXO 1- TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO E CESSÃO DE DIREITO DE IMAGENS E VÍDEOS PARA FINS DE PESQUISA ACADÊMICA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA



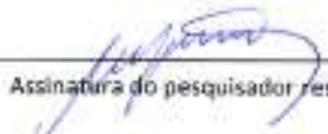
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO E CESSÃO DE DIREITO DE IMAGENS E VÍDEOS PARA FINS DE PESQUISA ACADÊMICA

Eu, VAGNER CESARINO DE SOUZA, portador(a) do CPF número 393.850.344-68, responsável legal pelas imagens e/ou vídeo veiculados pela TV UFPB, **AUTORIZO** **Massilon da Silva Moreira dos Santos Júnior**, aluno de pós-graduação e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a utilizar-se do vídeo **Alecrim – Brincadeiras Cantadas**, produzido pela TV UFPB e disponível na plataforma digital YouTube, como dados de pesquisa acadêmica em nível de pós-graduação podendo armazenar, expor e divulgar tal arquivo com finalidade de apresentação oral e/ou publicação de resultados decorrentes da pesquisa, quais sejam: congressos, seminários, colóquios, artigos em revistas científicas e a própria dissertação de mestrado. A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso do vídeo supracitado para os fins aqui estabelecidos e por tempo indeterminado. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada. Por fim, declaro que autorizo o registro, o uso e cessão de direitos de imagens acima descritos, para as finalidades expostas, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

João Pessoa, Paraíba, 21 de AGOSTO de 2019.


Wagner Cesarino de Souza
Superintendente de Comunicação

Assinatura do responsável legal das imagens/vídeo


Assinatura do pesquisador responsável