



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
CAMPUS ARAGUAÍNA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

RUTE DA SILVA SANTOS

**A INTERDISCURSIVIDADE E A INTERTEXTUALIDADE NO GÊNERO
MÚSICA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO ESCOLAR**

Araguaína – TO
2020

RUTE DA SILVA SANTOS

**A INTERDISCURSIVIDADE E A INTERTEXTUALIDADE NO GÊNERO
MÚSICA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO ESCOLAR**

Dissertação de Conclusão Final de Curso, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, da Universidade Federal do Tocantins-UFT, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e letramento
Linha de Pesquisa: Linguagem, texto, discurso e ensino.

Orientador: Prof. Dr. João de Deus Leite

Araguaína – TO
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S237i Santos, Rute da Silva.
A interdiscursividade e a intertextualidade no gênero música em aulas de Língua Portuguesa do nono ano escolar . / Rute da Silva Santos. – Araguaína, TO, 2020.
265 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – campus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2020.

Orientador: João de Deus Leite

1. Eixo Prática de Análise Linguística. 2. Análise de Discurso. 3. Interdiscursividade e Intertextualidade. 4. Gênero Música. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

RUTE DA SILVA SANTOS

**A INTERDISCURSIVIDADE E A INTERTEXTUALIDADE NO GÊNERO
MÚSICA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Araguaína, Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) foi avaliada para obtenção do título de Mestre e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data da Aprovação: 13/04/2020

Banca examinadora:

João de Deus Leite

Prof. Dr. João de Deus Leite - Orientador - UFT

João de Deus Leite

Prof. Dr. Carlos Antônio Borges da Silva Júnior – Examinador - UFT

João de Deus Leite

Profa. Dra. Vilma Aparecida Gomes - Examinadora - UFU

Ao meu amigo Sidiney Ribeiro, por me incentivar e por
contemplar o meu prazer pela linguagem.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado saúde, disposição, vigor e sabedoria no decorrer desses dois anos e pela proteção durante cada viagem mensal em busca do conhecimento teórico e acadêmico oferecido pela universidade;

Aos meus pais, Henrique e Edite, que me deram a vida e que continuam me enchendo de vida todos os dias por meio de suas orações a meu favor e pelo nobre apoio a mim em todos os meus projetos;

Às minhas filhas, Marta Bethânia, Ana Maria e Emilliana Sofhia, a quem dedico a minha vida diariamente, por serem amorosas, companheiras e por compreenderem minhas ausências, mesmo quando eu estava presente, para dedicar-me aos estudos;

A toda minha família, pelas orações, pelo incentivo e pelo orgulho em ver-me mestra; em especial, ao meu sobrinho Pedro Henrique, meu colaborador de informática e designer gráfico, sempre pronto a prestar-me seus serviços, à minha cunhada Ana Isabel e ao meu irmão Jovelino, pelo auxílio carinhoso na educação das minhas filhas nos momentos mais delicados desse percurso;

Ao meu genro, Alexandre, pela gentileza em fazer o abstract da dissertação com eficiência;

À Lorena, minha secretária e filha do coração, por cuidar da minha casa e da minha família durante minhas viagens;

Ao meu amigo Sidiney, pelo apoio e carinho ao longo do curso, fazendo dos meus sonhos também os seus e da minha conquista acadêmica, a sua alegria;

Às minhas amigas Deise, Ana Karoliny, Sandra, Tamires e Eliene, a cada uma que em diferentes situações estiveram prontas, amáveis e solícitas em ajudar-me;

Às minhas colegas de curso, pela parceria e amizade a cada encontro; em especial, Elizandréia, Silvana, Ana Caroline e Maria José, pela deliciosa companhia durante o trajeto à Araguaína e nas horas de estudo e de descontração, aprendendo umas com as outras em todas as conversas e leituras;

À minha amiga Sandra e ao meu sobrinho Pedro Henrique, meu agradecimento em especial, pela bondade e cuidado em fazer a formatação do trabalho, atendendo sempre aos meus pedidos.

Ao meu orientador, João de Deus Leite, pela mestria de suas orientações, pelas exigências tão pertinentes ao querer o melhor de mim, por me trazer conhecimento

até à distância, levando-me a confiar em minha capacidade de produção acadêmica, e por ser um exemplo de professor apaixonado pelo ensino, o qual admiro;

À minha banca, formada pelos professores Ana Cláudia Castiglioni, Carlos Antônio Borges da Silva Júnior e Vilma Aparecida Gomes, pela sábia intervenção de sugestões no ato da qualificação, levando-me a melhorar o trabalho de pesquisa;

A todos os professores do PROFLETRAS, pela excelência de suas aulas e por construir comigo um saber significativo para minha prática docente; em especial, ao professor Roberto Peel, porque fomos cativados um pelo outro por perceptos e afetos, tornando-nos amigos e parceiros da escrita acadêmica;

Ao Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional – PROFLETRAS vinculado à Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína, pela eficiente organização curricular e por nos proporcionar um espaço agradável e acolhedor para nossas aulas;

À coordenação e secretaria do PROFLETRAS do Campus de Araguaína, mais especificamente à professora Luíza Helena e à secretária Alexsandra, porque estavam sempre dispostas a nos orientarem quanto às normas do curso e por nos incentivarem, acaloradamente, a prosseguir, quando os obstáculos apareciam;

À escola Padre Giuliano Moretti, vinculada à Diretoria Regional de Educação de Tocantinópolis/TO, instituição onde trabalho, pela participação na minha pesquisa, em especial aos alunos do nono ano que participaram das aulas-pesquisa.

A todos, o meu muito obrigada!

Língua

Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís de
Camões
Gosto de ser e de estar
E quero me dedicar a criar confusões de prosódias
E uma profusão de paródias
Que encurtem dores
E furem cores como camaleões
Gosto do Pessoa na pessoa
Da rosa no Rosa
E sei que a poesia está para a prosa
Assim como o amor está para a amizade
E quem há de negar que esta lhe é superior?
E deixe os Portugais morrerem à míngua
Minha pátria é minha língua

(VELOSO. Philips Records, 1984)

RESUMO

Esta dissertação tem como finalidade analisar e problematizar o modo como os alunos focos da pesquisa leem e constroem sentidos para as músicas escolhidas e trabalhadas na sala de aula, observando o jogo entre a intertextualidade e a interdiscursividade, sob o aparato teórico da Análise de Discurso de Michel Pêcheux (1979) e dos conceitos de interdiscurso e intertexto de Fiorin (2010). Para isso, utilizamos a pesquisa-ação crítico-colaborativa, já que sistematizamos e aprimoramos a nossa prática como professor de Língua Portuguesa, de modo a intervir nas ações dos nossos sujeitos e no processo de ensino-aprendizagem deles; bem como para atender às exigências do Programa ProFletras. A metodologia dessa pesquisa elabora cinco conjuntos de aulas que abrem espaço para a análise de discurso em cinco pares de músicas pré-selecionadas, cujas aulas são gravadas e transcritas para formar o *corpus* de análise dos dados. Além disso, preparamos um material pedagógico com atividades epilinguísticas de análise discursiva. Nessa proposta, a música é conceituada como gênero textual, partindo do pressuposto de que ela é um gênero textual multimodal, pois, assim como todo e qualquer texto, ela possui fatores únicos de textualidade que só um gênero textual possui, ou seja, características fundamentais que irão agir na produção do seu sentido, variando de acordo com o meio em que é produzido e interpretado. Assim, a leitura é primazia durante todo o percurso metodológico e instiga os alunos a lerem e a refletirem, isso torna-se visível nas cenas enunciativas criadas na sala de aula, no momento das aulas-pesquisa.

Palavras-chave: Análise discursiva. Interdiscursividade. Intertextualidade. Leitura. Música.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze and problematize the way the students who are the focus of the research read and construct meanings for the songs chosen and worked in the classroom, observing the game between interdiscursivity and intertextuality, under the theoretical apparatus of Discourse Analysis of Michel Pêcheux (1979) and Fiorin's concepts of interdiscourse and intertext (2010). For this, we use critical-collaborative action research, as we systematize and improve our practice as a Portuguese language teacher, in order to intervene in the actions of our subjects and in their teaching-learning process; as well as to meet the requirements of the Profletras Program. The methodology of this research elaborates five sets of classes that open space for the analysis of the speech in five pairs of pre-selected songs, whose classes are recorded and transcribed to form the corpus of data analysis. In addition, we prepared pedagogical material with epilinguistic activities for discursive analysis. In this proposal, music is conceptualized as a textual genre, based on the assumption that it is a multimodal textual genre, as, like any text, it has unique textual factors that only a textual genre has, that is, fundamental characteristics that will act in the production of its meaning, varying according to the medium in which it is produced and interpreted. Thus, reading is paramount throughout the methodological path and encourages students to read and reflect, this becoming visible in the enunciative scenes created in the classroom, at the time of the research classes.

Keywords: Discursive analysis. Interdiscursivity. Intertextuality. Reading. Music

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise de discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FDs	Formações discursivas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNLP	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
RD	Recorte Discursivo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Você gosta de música?.....	56
Gráfico 2 – Aproximadamente, quantas horas por dia você ouve música?.....	57
Gráfico 3 – Você já assistiu algum show musical?.....	58
Gráfico 4 – Já teve alguma oportunidade de assistir alguma orquestra?.....	59
Gráfico 5 – Gostaria de assistir?	60
Gráfico 6 – Você gosta de cantar?	61
Gráfico 7 – Quando você escuta uma música o que mais lhe chama a atenção?	62
Gráfico 8 – Dentre bandas e cantores que você conhece, qual você mais gosta? ..	63
Gráfico 9 – Qual gênero musical você mais gosta?	64
Gráfico 10 – Você já fez alguma composição musical?	65
Gráfico 11 – Você tem vontade de tocar algum instrumento musical?.....	66
Gráfico 12 – Se sua resposta foi sim na questão anterior, qual ou quais instrumentos você gostaria de aprender?	67
Gráfico 13 – Você já toca algum instrumento?.....	68
Gráfico 14 – Se sua resposta foi positiva na questão anterior, qual ou quais instrumento você toca?	69
Gráfico 15 – Em qual lugar você mais gosta de ouvir música?.....	70
Gráfico 16 – Qual a sua opinião sobre a realização de atividades com música nas aulas de Língua Portuguesa?.....	71

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 O EIXO PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS AO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	17
2.1 O que é análise linguística?.....	17
2.2 Prática de análise linguística nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.....	20
2.3 O eixo prática de análise linguística na Base Nacional Comum Curricular.....	23
3 TEORIZANDO PARA A PRÁTICA.....	27
3.1 Compreendendo a teoria discursiva de Michel Pêcheux.....	29
3.2 A intertextualidade e a interdiscursividade: o jogo de interlocução entre intertextos e interdiscursos.....	33
4 A MÚSICA COMO DISPOSITIVO PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	38
4.1 O percurso com o uso da música no meu fazer pedagógico.....	39
4.2 O uso da música como gênero textual e multimodal nas aulas de Língua Portuguesa.....	41
4.3 Música brasileira: um breve histórico.....	44
5 CAMINHO METODOLÓGICO: EXPOSIÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA, DESCRIÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA PESQUISADA E ELABORAÇÃO DO CONJUNTO DE AULAS DA PESQUISA.....	48
5.1 A pesquisa-ação: crítico-colaborativa, o primor nas ações.....	48
5.2 O perfil da escola pesquisada.....	50
5.2.1 Construindo o perfil da turma pesquisada.....	54
5.3 Elaboração do conjunto de aulas para a prática de análise discursiva.....	72
6 CONSTITUIÇÃO E ANÁLISE DO CORPUS.....	74
6.1 Conjunto de aula 1: análise discursiva da música “Admirável gado novo”.....	75
6.1.1 Conjunto de aula 1: análise discursiva da música “Admirável chip novo”	82
6.2 Conjunto de aula 2: análise discursiva da música “Mar e lua”.....	84
6.2.1 Conjunto de aula 2: análise discursiva da música “Aveso”	89

6.3 Conjunto de aula 3: análise discursiva da música “Pra não dizer que não falei das flores”	93
6.3.1 Conjunto de aula 3: análise discursiva da música “Vida loka	97
6.4 Conjunto de aula 4: análise discursiva da música “Ai que saudades da Amélia” ...	103
6.4.1 Conjunto de aula 4: análise discursiva da música “Desconstruindo a Amélia”	107
6.5 Conjunto de aula 5: análise discursiva da música “A carne mais barata”	112
6.5.1 Conjunto de aula 5: análise discursiva da música “Diga não”	116
6.6 Análise discursiva nas atividades escritas: uma amostra	122
6.6.1 Atividade escrita sobre a música “Admirável gado novo”	123
6.6.2 Atividade escrita sobre a música “Admirável chip novo”	124
6.6.3 Atividade escrita sobre a música “Mar e lua”	126
6.6.4 Atividade escrita sobre a música “Avesso”	127
6.6.5 Atividade escrita sobre a música “Pra não dizer que não falei das flores”	128
6.6.6 Atividade escrita sobre a música “Vida loka - parte 3”	129
6.6.7 Atividade escrita sobre a música “Ai que saudade da Amélia”	130
6.6.8 Atividade escrita sobre a música “Desconstruindo a Amélia”	130
6.6.9 Atividade escrita sobre a música “A carne negra”	131
6.6.10 Atividade escrita sobre a música “Diga não”	132
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICE	142
ANEXOS	207

1 INTRODUÇÃO

Dentre as funções sociais que a escola tem, segundo os PCN, uma delas é a de formar pessoas capazes de exercerem a cidadania. Assim, as quatro áreas de conhecimento do ensino estabelecem competências e habilidades que possam contribuir com essa função. A área de Linguagens e suas tecnologias cada vez mais tem se incumbido de promover um ensino que ampare as necessidades dos educandos frente à sociedade. Entretanto o ensino da Língua Portuguesa nem sempre consegue desenvolver ações que aproximem o ensino da língua com o exercício da cidadania. Com base nesse contexto e seguindo a teoria de discurso de Michel Pêcheux, a presente proposta com músicas tornou-se bastante necessária para oportunizar os alunos à prática da reflexão da língua para a vida social. Além disso, a escolha desse gênero textual deve-se à multimodalidade que ele oferece e pelo fato de estar presente no cotidiano dos alunos.

Nossa problemática consistiu em responder às seguintes perguntas: Os alunos participantes da pesquisa conseguem identificar os intertextos e os interdiscursos presentes nas músicas? Como fomentar a análise discursiva a partir das músicas selecionadas? Como instigar os alunos à reflexão crítica diante das ideologias encontradas nas músicas analisadas? E a partir dessas indagações traçamos o seguinte objetivo geral: analisar e problematizar o modo como os alunos foco da pesquisa constroem sentidos para as músicas trabalhadas, considerando o jogo entre a intertextualidade e a interdiscursividade; e outros específicos, tais como: fomentar a prática de análise discursiva a partir das músicas, instigando-os à reflexão crítica; levar os alunos a compreenderem os recursos linguísticos usados nas músicas em análise, levantando hipóteses e fazendo inferências para se interpretar os efeitos de sentidos.

Durante toda a execução da pesquisa a leitura esteve sempre à frente do caminho metodológico, por considerá-la como o pilar da prática da análise linguística; vale ressaltar, que não uma leitura superficial, mas uma leitura minuciosa, fundamentada nas teorias da análise de discurso, defendidas por Pêcheux, quando o seu objeto de estudo é o próprio discurso. Para ele, o discurso é uma espécie de objeto histórico-ideológico, produzido de maneira social através da língua como base material. E por tratar-se de uma produção social, suas regularidades somente são apreendidas com a análise do processo de sua produção, levando em consideração os textos, os sujeitos e os sentidos construídos nas relações de interlocução que

advém da própria noção de língua e linguagem.

A dissertação está dividida em cinco capítulos, no primeiro apresentamos o que regem os documentos oficiais sobre o eixo *análise linguística*, assim o subdividimos em três seções: O que é análise linguística?, O eixo prática de análise linguística nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, e O eixo prática de análise linguística na BNCC; no segundo apresentamos as concepções teóricas em duas seções que envolvem a teoria discursiva de Michel Pêcheux e o estudo sobre a intertextualidade e a interdiscursividade. O terceiro capítulo, dedicamos à música, para abordar a relevância desse gênero textual multimodal para as aulas de Língua Portuguesa, dividindo-o em três seções: O percurso com a música no meu trabalho de docente, a música como gênero textual multimodal na aula de Língua Portuguesa, e Música brasileira: um breve histórico; o quarto trata do caminho metodológico, sendo quatro seções: desde os conceitos para o tipo da pesquisa escolhida, o perfil da escola e da turma pesquisada até a construção e descrição das aulas da pesquisa. O quinto apresenta a constituição e a análise do *corpus* da pesquisa, com cinco seções que expõem os recortes discursivos dos cinco conjuntos de aulas ministrados e uma sexta seção que traz uma mostra das atividades escritas dos alunos, as quais apresentam uma atividade por música trabalhada, seguida de uma breve análise.

Acreditando no trabalho realizado, onde teoria e prática andam juntas, o processo de ensino-aprendizagem foi construído no percurso da pesquisa a partir da elaboração de conjunto de aulas para serem executadas na turma. Ao final, propomos um material didático-pedagógico de atividades epilinguísticas para ser utilizado por outros professores de Língua Portuguesa no nono ano do ensino fundamental. Com essa proposta, tentamos promover que nossos alunos experimentassem novas possibilidades de leitura por meio da Análise de Discurso.

2 CAPÍTULO 1

O EIXO PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS AO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

“Por estar submetido à natureza significante da linguagem, o professor passa a sofrer os efeitos dos significantes que o constituíram.” (LEITE, 2015, p.25).

O processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa na escola torna-se mais eficiente quando o professor consegue possibilitar que os alunos reflitam sobre os usos da língua e compare com a língua materna que ele possui. Assim, estudar a língua é pensar sobre ela; e isso é possível quando se faz uso dos três eixos temáticos propostos pelos PCNLP - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – a saber: “Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos”, “Prática de produção de textos orais e escritos”, “Prática de análise linguística”.

Para aderir a esse tipo de ensino, o professor precisa traçar sua metodologia inserindo o texto como objeto de estudo, toda e qualquer atividade, necessariamente, deve partir do texto, seja para leitura, análise ou produção textual; afinal o objetivo maior das aulas de português é o de formar cidadãos leitores e produtores de textos. Para tal fim, cabe a nós professores assumirmos um compromisso em trabalhar esses eixos e fundamentarmo-nos nas teorias que expliquem o funcionamento da língua incorporada nos textos. Este capítulo apresenta as orientações teórico-metodológicas do documento oficial governamental aos professores de Língua Portuguesa no Brasil no âmbito do eixo “prática de análise linguística”, para calcificar nossa pesquisa que versa sobre essa prática.

2.1 O que é análise linguística?

A expressão *análise linguística* surge nos anos 70, concomitante à expressão *descrição linguística* e a partir dos anos 80 se sobrepõe, pois os linguistas começam a ter maior preocupação com os problemas que envolvem o ensino da língua materna. Assim, o ensino da gramática tradicional começa a ser questionado. Essa nova proposta para aprimoramento da língua é que influenciou os documentos oficiais que organizam o ensino de Língua Portuguesa; os PCN sugerem o ensino de Português

de forma reflexiva, simbolizado no esquema “uso= reflexão” e explicam:

Os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa (USO à REFLEXÃO à USO), além de orientarem a seleção dos aspectos a serem abordados, definem, também, a linha geral de tratamento que tais conteúdos receberão, pois caracterizam um movimento metodológico de AÇÃO à REFLEXÃO à AÇÃO que incorpora a reflexão às atividades linguísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos. Nesse sentido, o professor, ao planejar sua ação, precisa considerar de que modo as capacidades pretendidas para os alunos ao final do ensino fundamental são traduzidas em objetivos no interior do projeto educativo da escola. São essas finalidades que devem orientar a seleção dos conteúdos e o tratamento didático que estes receberão nas práticas educativas. (BRASIL, 1998, p. 65.).

O termo *análise linguística* foi empregado por Geraldi, pela primeira vez no Brasil, em 1981, quando publicou o texto “Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa” no Caderno da FIDENE, nº 18. Tempos depois, o autor retomou o termo e lançou um livro por ele organizado, intitulado “*O texto na sala de aula*” (1984). O autor teceu críticas à maneira que o ensino de LP vinha recebendo até então e defendeu, pautado em leituras dos textos do Círculo de Bakhtin¹, a linguagem como lugar da interação humana, argumentando que é por meio dela que os sujeitos praticam ações, agem sobre o ouvinte, constituem compromissos e vínculos que não preexistiam. Para Geraldi, “a língua só tem sentido no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo” (GERALDI, 1984, p. 43).

Reconhecemos os compromissos que se criam por meio da linguagem, de forma que possamos interagir significativamente em uma situação concreta de interação, como defende Geraldi, entretanto atrelamos a sua tese os conceitos de linguagem e língua do filósofo francês Michel Pêcheux, com sua teoria da Análise de Discurso.

O fazer da prática de análise linguística perpassa por três tipos de atividades, as quais sustentam o trabalho do professor em sala de aula (FRANCHI, 1987 apud SILVA et al, 2012, p. 16). São as atividades linguísticas, as atividades epilinguísticas e as atividades metalinguísticas.

As atividades linguísticas são aquelas que tratam da linguagem do texto,

¹ Círculo de Bakhtin - Segundo Faraco (2003, p.15), este círculo trata-se de um grupo de intelectuais [...] que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, primeiro em Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petersburgo. As obras expoentes que tematizam questões sobre linguagem são assinadas por Mikhail Mikhailovich Bakhtin e Valentin N. Volochinov.

levando em conta o contexto do enunciador e do discurso; as atividades de leitura e compreensão e interpretação textual são exemplos de atividades linguísticas. As atividades epilinguísticas são aquelas que dizem respeito à capacidade do falante em operar sobre a linguagem, fazendo escolhas lexicais, avaliando os recursos expressivos utilizados, fazendo retomadas, corrigindo estruturas etc.; geralmente elas se apoiam nas atividades linguísticas, como exemplos têm-se os exercícios de reescrita de sentenças e de produções textuais, as paráfrases e a reflexão sobre os usos linguísticos. As atividades metalinguísticas, por vez, são um dos tipos de atividades epilinguísticas, entretanto de modo mais consciente e sistemático, uma vez que é a linguagem falando da própria linguagem e aplicando as teorias. Construir e/ou escolher tais atividades é um trabalho delicado que exige do professor estudo e atenção, pois nem todo livro didático de Língua Portuguesa está organizado sob essa perspectiva teórico-metodológica, dessa forma o trabalho do professor parte da escolha do livro didático, até a seleção das atividades a serem aplicadas em sala de aula.

No trabalho com análise linguística olha-se, mais especificamente, para as marcas linguísticas do texto (escolhas lexicais, sintáticas, semânticas, estruturais e/ou recursos multimodais como cores, imagens, figuras etc.), sem perder de vista o extraverbal que, de algum modo, eclodiu para que aquelas escolhas linguísticas tivessem sido feitas, além disso, é preciso relacionar, ainda, o estilo com os valores, os aspectos axiológicos que envolvem o enunciado, bem como as relações de poder entre interlocutores do texto, autor e leitor, agenciadas pelos discursos ideológicos.

A prática de análise linguística passeia por todos os campos da linguística: Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Semântica, mas é a partir de 2000 que ela se volta para as unidades do texto, gênero e discurso dentro do contexto da Pragmática. Assim, ela pode estar fundamentada na Linguística Textual, da Linguística Aplicada, da Análise de Discurso, ou de teorias enunciativas. Desta forma, é possível que o professor de língua percorra esse caminho linguístico levando os alunos a terem um olhar apreciativo e crítico diante do que se lê, pois a prática linguística deve ser um dos princípios básicos para o aperfeiçoamento da língua.

As autoras Bezerra e Reinaldo expõem três momentos históricos distintos que discutiam sobre as unidades linguísticas, cada um com visões diferentes, todavia são esses estudos que dão fundamentos para a criação do termo *análise linguística* e posterior organização de estudos e pesquisas. Vejamos o que diz o terceiro momento,

no qual se insere nossa pesquisa:

3) Século XXI – as perspectivas teóricas (estruturalistas, sociais, culturais e ideológicas) do século XX permanecem e se especificam (enfoques diferenciados da Psicolinguística, da Sociolinguística, da Análise do Discurso, entre outras). Os sistemas de computação e a tecnologia da informação contribuem para o aparecimento de novos objetos de estudo: por exemplo, linguagem multimodal e textos/gêneros digitais. As unidades da língua em destaque são palavra, frase, texto e discurso, acrescidas de outros sistemas semióticos (por exemplo, pictórico, numérico, musical etc.). (BEZERRA e REINALDO, 2013, P.19, 20)

Vale reconhecer a importância de cada tendência teórica, porém a prática pedagógica precisa acompanhar as novas mudanças; a Linguística ampliou o rol de disciplinas para possivelmente dar conta de descrever e explicar todos os fenômenos linguísticos que vão surgindo e, além disso, apresentar propostas metodológicas para o ensino da língua. Como vemos, a Análise de Discurso pertence a essa nova tendência linguística sendo uma das unidades de estudo da Análise Linguística.

2.2 Prática de análise linguística nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN são um documento criado pelo Ministério da Educação- MEC com a finalidade de ser uma referência para as discussões sobre o currículo de cada área de ensino. Mesmo durante muito tempo depois de ser lançado, ainda havia resistência por parte de muitos professores em ler o material e considerar a importância dessas discussões para o bom êxito do processo-aprendizagem; é possível que ainda hoje haja aqueles que nunca leram e mantêm o mesmo ensino de antes. Os PCNLD fazem uma releitura de teorias linguísticas surgidas a partir dos anos 70, os elaboradores são professores com formação específica na área e a bibliografia revela-nos claramente as concepções teóricas defendidas por meio da proposta de ensino.

Não é errôneo dizer que essa inovação na pedagogia de ensino a partir dos PCN causou maior impacto e estranheza para os profissionais da disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que o ensino da língua privilegiava apenas a gramática normativa, com uma prática meramente prescritiva. Assim, os PCNLP vieram para as escolas para levarem os professores a refletirem sobre essas questões e, conseqüentemente, promoverem a mudança. O documento está organizado em duas partes: apresentação da área e definição das linhas gerais da proposta; e

caracterização do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nos ciclos, quando se definem objetivos e conteúdos, apresentam-se orientações didáticas, especificam-se relações existentes entre o ensino de Língua Portuguesa e as tecnologias da comunicação e, por fim, propõem-se critérios de avaliação.

A crítica a esse ensino prescritivo toma mais consistência no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas pela Linguística se tornam mais independente da tradição normativa e filológica, assim nascem os estudos em variação linguística e psicolinguística, entre outros, os quais possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. Esses estudos fazem emergir muitos questionamentos e reflexões sobre o ensino da língua. Os PCNLD nos expõem quais eram as críticas mais frequentes desse período. Vejamos:

- A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- A excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- O uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- A excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- O ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- A apresentação de uma teoria gramatical inconsistente uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 2001, p.18)

Para minimizar de maneira mais rápida e prática os problemas em torno do ensino da língua, vistos sob a ótica dessas críticas, o MEC distribuiu os PCN nas escolas públicas de todo país, nas esferas municipais, estaduais e federais, e incentivou que as secretarias promovessem Formação Continuada aos professores da rede. Entretanto, ainda encontramos muitos desafios para desempenharmos realmente um ensino de qualidade, mas de lá para cá muita coisa já mudou, inúmeras pesquisas teórico-metodológicas já foram realizadas por meio das Universidades e tudo que ainda é possível pesquisar e propor terá sempre um lugar de relevância para contribuir ao processo de ensino-aprendizagem pautado na Ação → Reflexão → Ação, descrito nos PCN.

Os PCNLP distribuem os conteúdos a serem ensinados em três eixos de estudo, os quais já citamos no início do capítulo, trataremos especificamente do terceiro, do qual versa a nossa pesquisa: *prática de análise linguística*. Em primeiro

lugar, vamos apresentar, de forma resumida, quais os objetivos propostos pelos PCNLD nesse eixo, cuja intenção é orientar os professores a essa prática, tomando-os como necessários para desenvolver as atividades da nossa pesquisa. São eles:

- Reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e ao estilo;
- Observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo linguístico;
- Comparação dos fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades, privilegiando os seguintes domínios;
- Realização de operações sintáticas que permitam analisar as implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido, de modo a ampliar os recursos expressivos;
- Ampliação do repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras;
- Descrição de fenômenos linguísticos com os quais os alunos tenham operado, por meio de agrupamento, aplicação de modelos, comparações e análise das formas linguísticas, de modo a inventariar elementos de uma mesma classe de fenômenos e construir paradigmas contrastivos em diferentes modalidades de fala e escrita, com base;
- Utilização da intuição sobre unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como parte das estratégias de solução de problemas de pontuação;
- Utilização das regularidades observadas em paradigmas morfológicos como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia e de acentuação gráfica;
- Valorização das variedades linguísticas que caracterizam a comunidade dos falantes da Língua Portuguesa nas diferentes regiões do país. (BRASIL, 2001, p. 59 a 63).

Para cumprir esses objetivos na prática faz-se necessário elaborar atividades linguísticas, atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas, sabendo distingui-las e refletindo sobre a importância de cada uma para explorar a capacidade dos alunos em entender e usar a língua com competência e habilidade.

A crítica ao ensino tradicional da gramática e a criação do termo *análise linguística* levou muitos professores de LP a um grande equívoco, alguns deixaram de ensinar gramática normativa e outros passaram a usar o texto como pretexto para o ensino da gramática. Desfazer essa confusão tornou-se um grande desafio para as Academias e para os formadores das Formações Continuidas de Língua Portuguesa. E agora o que ensinar? Essa era a pergunta que não queria calar. Geraldi (1997) responde-nos:

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações,

discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações, etc. essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno em estudo. (GERALDI, 1997, P.74).

Em outras palavras, a mesma visão de Geraldi está posta nos PCNLP e o rol de conteúdo de cada eixo segue essas orientações teóricas e alerta-nos que “a prática de análise linguística não é uma nova denominação para ensino de gramática.” Assim, entende-se que a prática de análise linguística envolve tudo que leva à reflexão sistemática da língua em seus aspectos discursivos e gramaticais, sempre tomando o texto como unidade de ensino.

Vale lembrar que os textos possuem regularidades linguísticas específicas de cada gênero textual em que se organizam, aí se explica a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros. Por fim, convém ressaltar que a intenção do trabalho pedagógico em torno desse eixo de estudo é possibilitar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos selecionados, o debate de caráter linguístico-discursivo em torno da leitura e a reescrita da produção textual.

Retomando a epígrafe do capítulo, é importante o professor acautelar-se para que não perca a constituição do seu eu como sujeito diante do seu objeto de trabalho, a Língua Portuguesa, e diante das diretrizes oficiais, os PCN, pois como explica o autor, “o significante pode produzir o efeito de desvanecimento do professor, de modo a implicar o seu apagamento, por um lado, e a sua constituição, por outro.” Isso significa que o professor não pode perder sua capacidade de criar e recriar a linguagem e o modo como vai abordar a língua mesmo em face das orientações do documento.

2.3 O eixo prática de análise linguística na Base Nacional Comum Curricular

Para demonstrar como o documento intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta o eixo *prática de análise linguística*, explanaremos alguns pontos relevantes que ele descreve. A BNCC se autodefine como:

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL.BNCC,2019).

Ela está embasada pela Constituição Federal Brasileira de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Sendo regida pelos princípios legais e humanos que sustentam a democracia.

O novo documento apresenta as habilidades agrupadas em quatro tipos de práticas de linguagem: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. Essa última área se refere ao estudo de textos em múltiplas linguagens, incluindo as digitais, como os memes, os gifs, as produções de youtubers dentre outras. Para o Ensino Fundamental, de sexto ao nono ano, as diferentes práticas de linguagens estão distribuídas em cinco campos: campo da vida cotidiana; campo de atuação na vida pública; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo artístico-literário; e campo jornalístico-midiático. As habilidades das práticas de linguagem mostram-se bem articuladas e conectadas com os campos de atuação de modo claro e objetivo.

Notamos que com as novas mudanças na BNCC, o eixo *prática de análise linguística*, descrita nos PCN, passa a ser nomeado como eixo *da análise Linguística/Semiótica*. Essa nova nomenclatura apresenta termos incorporados na Linguística recentemente. Segundo o documento esse eixo envolve:

Os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero. (BNCC/BRASIL, 2019, p.80)

Há outras mudanças que separam os PCN da BNCC, entretanto muitos princípios permanecem, principalmente, no que diz respeito à centralidade do texto e dos gêneros textuais. Isso implica dizer que o ensino de Língua Portuguesa precisa continuar contextualizado, articulado ao uso social da língua. A BNCC acompanhou a evolução do uso da tecnologia, ao trazer esses avanços como propostas para as aulas de Língua Portuguesa. Consideramos que a nova proposta é bastante relevante e aguça inúmeras possibilidades pedagógicas aos professores. Tais avanços se manifestam, principalmente, em dois aspectos: a presença de textos multimodais (popularizados pela democratização das tecnologias digitais) e as questões de multiculturalismo (uma demanda política da contemporaneidade).

Todavia, a BNCC não conceitua as novas teorias utilizadas, apenas descreve como podemos refletir sobre a língua de modo prático. Desta forma, entendemos a necessidade das Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios promoverem formações continuadas aos professores de linguagem, os quais, provavelmente, as desconheçam.

É importante compreender, que embora a BNCC traga novos conceitos e direcionamentos à atividade pedagógica e didática, não há uma completa ruptura com o que já foi apresentado pelos PCN. Ao contrário, ela aprofunda pressupostos teóricos já existentes no documento. Como, por exemplo, o trabalho com os gêneros textuais e a ênfase do estudo da linguagem em diferentes contextos de práticas sociais.

Outro fator que precisamos entender, é que a BNCC foi estruturada de modo a apresentar objetivos de conhecimentos e habilidades que precisam ser desenvolvidas a cada ciclo, todavia não estabelece orientações metodológicas. Desta forma, pressupõe-se que as redes e as escolas devem ter autonomia para criar suas metodologias em consonância com a realidade em que estão inseridas, levando em conta fatores locais, regionais, linguísticos e cognitivos.

Sobre os novos gêneros que devem ser incorporados nas aulas de Língua Portuguesa, a BNCC faz a proposta, mas não refuta os gêneros que já eram trabalhados, ou seja, eles permanecem, cabendo ao professor traçar estratégias para todos esses gêneros, uma vez que a proposta da Base é a formação integral dos estudantes.

Por fim, devemos estar atentos que a finalidade principal da BNCC é a de “balizar” a educação brasileira para que ela possa ser de qualidade em todas as

esferas de governo: municipal, estadual e federal. Dando suporte para que as competências traçadas sejam alcançadas por todos os estudantes.

Como professores da Língua Portuguesa, nosso trabalho aos moldes da BNCC deve estar veiculado ao modo de conceber a língua e ensiná-la por via dos cinco campos de prática de linguagem.

A BNCC também sugere um trabalho de leitura voltado à análise de discurso e reforça que o professor deve inserir em suas aulas atividades de leitura que levem os alunos a refletirem sobre os discursos que permeiam os textos que circulam no meio social, deixando livre aos professores que essas atividades sejam desenvolvidas em quaisquer campos e com quaisquer gêneros.

3 CAPÍTULO 2

TEORIZANDO PARA A PRÁTICA

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática. (FREIRE [1974], 1996).

Antes de explanarmos o que compete este capítulo, vamos salientar os conceitos de linguagem, língua e gramática pertinentes a nossa linha de pesquisa. Há três linhas teóricas gerais da Linguística que fazem essa conceituação: o Estruturalismo de Saussure², o Gerativismo de Chomsky³ e o Funcionalismo da Escola Linguística de Praga⁴. Nossa prática pedagógica nessa proposta interventiva se aproxima da visão funcionalista, porém expande-se amparada em outros estudos pós-Linguística Moderna, em nosso estudo na Análise de Discurso. Assim, concebemos a linguagem como interação social, quando o interesse de investigação linguística se dá tanto pela estrutura gramatical, quanto pelo contexto discursivo, que motiva a realização da língua. Nesse contexto, a língua é “o conjunto das variedades utilizadas por uma comunidade linguística” (POSSENTI, 1997 apud SILVA et al, 2012, p. 18) e ao mesmo tempo é a base de materialidade do discurso, segundo Pêcheux (2008), o fundador da Análise de Discurso francesa. Para ele, a língua se materializa no discurso e é sempre dotada de duas forças: a história e a ideologia; a linguagem é o que constitui o sujeito (o eu). Essa mesma concepção é vigente na Teoria da

² Essa corrente tem como marco inicial a publicação do Curso de Linguística Geral (1916), que dá início ao desenvolvimento dos estudos de cunho estruturalista. Essa obra traz as discussões de Ferdinand de Saussure, precursor do estruturalismo, por meio de anotações de seus alunos. Pioneiro na vertente estruturalista, Saussure (2006[1916]) propõe que a língua constitui um sistema regido por regras internas que obedecem à determinada orientação de funcionamento, ao mesmo tempo em que exclui as influências externas, uma vez que a língua deve ser estudada, segundo a referida concepção, enquanto sistema autônomo.

³ Diferentemente do que Saussure (2006[1916]) propõe, o gerativismo considera que a linguagem é inata ao ser humano, e não um sistema adquirido socialmente, em função do contato com a comunidade linguística. Assim, o gerativismo preocupa-se em entender e explicar o funcionamento desse aspecto biológico, que é a competência linguística.

⁴ Contrariamente a essas propostas, o funcionalismo compreende que é a necessidade de uso da língua que prevê sua aprendizagem, ou seja, “[...] a língua não constitui um conhecimento autônomo, independente do comportamento social, ao contrário, reflete uma adaptação, pelo falante, às diferentes situações comunicativas.” (CUNHA, 2011, p.158).

Enunciação de Benveniste⁵.

Paralelo ao conceito de língua adotado, tomamos a gramática como “uma explicitação das regras de uso da língua, em situações significativas” (MURRIE, 1994 apud SILVA et al, 2012, p. 20). Para alguns autores a gramática pode ser equivalente à análise linguística, desde que contemple a variedade de recursos expressivos da língua, ou seja, quando o estudo gramatical não privilegia apenas uma gramática, como geralmente acontece com o ensino da Gramática Normativa, mas reflète e explica todas elas. É nesses conceitos que sustentamos a nossa pesquisa, uma vez que não abandonamos os aspectos gramaticais no estudo com a AD, mas os analisaremos a partir do viés social, histórico e ideológico em que a língua está inserida.

Em consonância com o posicionamento teórico que assumimos, trataremos neste capítulo das concepções teóricas que são a base de nossa pesquisa, dividindo-o em duas seções que tratam da Análise de discurso de linha francesa; e dos aspectos da intertextualidade e da interdiscursividade. Só por meio dessa fundamentação é possível construir nas aulas de LP o ponto de partida para que os alunos façam análises, levantem problemas, hipóteses, agenciem pontos de vistas, façam inferências e, assim, descubram o encanto da leitura proporcionada pela prática da análise linguístico-discursiva. O exercício dessa prática só se torna eficaz quando o professor compreende esse embasamento teórico, de forma a transpô-lo para a prática de maneira natural ao trabalho que já realiza, entrelaçando no percurso da leitura o início, o meio e o fim; por um caminho não linear, uma vez que a leitura, por si mesma, precisa de curvas, idas e voltas.

A maneira como a leitura é concebida na escola, por meio de projetos e atividades, ainda não é suficiente para o nosso trabalho, uma vez que pretendemos ler as “entrelinhas”, ou seja, perceber quais são as vozes enunciativas presentes nas músicas e possivelmente entender as ideologias que elas defendem no discurso, para tanto fizemos das ideias pecheutianas nossa fonte de inspiração.

Para Pêcheux (1981), a leitura é um processo de produção de sentidos que leva em conta as formações ideológicas tanto do autor, quanto do leitor. Isso implica

⁵ Nas palavras do linguista: “Antes de qualquer coisa, a linguagem significa, tal é seu caráter primordial, sua vocação original que transcende e explica todas as funções que ela assegura no meio humano.” (BENVENISTE, 1989, p. 222). Significar é, pois, o caráter primordial da linguagem. A linguagem é o mecanismo social que opera a língua e o discurso.

dizer que a interpretação de um texto oral e/ou escrito depende dessas formações, as quais podem estar presentes no discurso de forma interna ou externa. Assim, o princípio da leitura para a Análise de discurso é reconhecer as vozes que atravessam os discursos; o que Pêcheux denominou de interdiscurso.

3.1 Compreendendo a teoria discursiva de Michel Pêcheux

Antes de abordarmos a teoria da Análise de Discurso criada por Michel Pêcheux, faremos um breve escólio de sua biografia. Ele foi um jovem filósofo da linguagem e precursor nos estudos sobre a teoria discursiva. Nasceu em Tours (França) em 1938 e faleceu em Paris 1983. Escreveu cinco livros em defesa do objeto linguístico considerado por ele o mais preciso para se estudar uma língua: o discurso. Seus estudos começaram a ser divulgados quando ele estudou na École Normale Supérieure (ENS Paris) e passou a pesquisar sobre a linguagem e sua materialidade.

Estudar a teoria de Pêcheux é, a priori, bastante complexo, isso porque, paradoxalmente, nos perdemos e nos encontramos por diversas vezes na trilha emaranhada de sua filosofia. Entretanto, aos poucos, vamos nos inteirando de sua linguagem e assimilando suas ideias quando as confrontamos com nossas situações comunicativas, seja no espaço da sala de aula, ou em momentos corriqueiros.

Michel Pêcheux tem sua teoria associada à filosofia de Karl Marx, não como um defensor do marxismo, mas por conceber a língua como um instrumento de poder nas relações sociais comunicativas; uma vez que, como Marx, ele vê o ser humano como um ser político constituído de ideologias. Nesse sentido, Pêcheux estuda a linguagem desde a subjetividade à realização linguística, correlacionando as estruturas linguísticas às ideologias discursivas da situação comunicativa.

Outrossim, a Análise de Discurso (AD) proposta por Pêcheux traz novas postulações para a Linguística e faz evoluir as pesquisas e ensino de línguas, contrariando as teorias difundidas até em então pelo Estruturalismo e pelo modelo gerativista de Chomsky. Desta forma, o discurso sai da imaterialidade substanciada e passa a ser material linguístico, capaz de ser analisado por vários ângulos e incorporado à Análise linguística, que, por sua vez, não conseguia incluir em suas análises as vozes implícitas dos enunciados, assim, o sentido real do discurso era ignorado, os linguistas trabalhavam apenas com as sentenças estruturais e fora do contexto real de fala. A língua, nos moldes dessa nova teoria, é pensada de forma

política e ideológica, para Pêcheux seria indispensável compreender o sentido do dito e do não dito materializado nos discursos enunciativos.

A professora Eni Orlandi da Unicamp, tradutora de Pêcheux no Brasil, foi quem trouxe e problematizou a teoria pecheutiana para a academia. Graças ao seu trabalho, as demais universidades tiveram a oportunidade de conhecer esse estudo e promover diversas pesquisas nessa linha. Para Orlandi, a Análise de Discurso está no “entremeio” da teoria e da prática da análise de leitura:

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2007, p.15).

Mussalim (2017) nos traz um estudo sobre a análise de Discurso e explicita-nos a raiz discursiva e filosófica que dá origem à Análise de Discurso francesa. Segundo ela, a obra “Análise Automática do Discurso (AAD 69)” de Pêcheux critica a ideia da Linguística Moderna, de Saussure, em estudar a língua por meio textos e analisar sobre eles questões de naturezas distintas provenientes, ao mesmo tempo, da atividade de gramático e da prática escolar.

Compreendemos por meio de Mussalim que Pêcheux considera que os fenômenos da dimensão do texto não podem ser tratados a partir dos mesmos instrumentos conceituais utilizados para analisar fenômenos de ordem inferior ao texto, ou seja, fenômenos que se referem ao funcionamento sintático, morfológico e fonológico. Daí a necessidade de uma “mudança de terreno”, isto é, buscar conceitos exteriores ao campo da Linguística Moderna. Para tratar das questões de sentido de um texto, portanto, ela esclarece-nos que Pêcheux incorpora em seus estudos conceitos provenientes do Materialismo histórico, de Louis Althusser e da Psicanálise lacaniana.

A partir do estudo dela, entendemos que o filósofo Louis Althusser fez uma releitura do livro “O capital” de Karl Marx, para contestar uma visão marxista que a sociedade fazia dele, mas que não representava verdadeiramente a sua teoria. Assim, esse trabalho consistia em desfazer esse equívoco. O principal conceito para a teoria de Althusser, oriundo do pensamento de Karl Marx, é a ideologia, vista por ele como uma relação imaginária que os homens mantêm com suas condições de existências reais. Althusser elaborou a teoria “Ideologia e os Aparelhos ideológicos do Estado”,

por onde investigou o que determinava as condições de reprodução social, partindo do pressuposto que as ideologias têm existência material, por isso deviam ser estudadas não pelo plano das ideias, mas pela maneira como as pessoas vivem em sociedade. Na teoria dele, há dois tipos de aparelhos ideológicos: O aparelho Repressivo do Estado (ARE), que funciona pela violência; e o Aparelho Ideológico do Estado (AIE), que funciona pela ideologia.

Quando passamos a entender como se estruturam e agem tais aparelhos ideológicos, e como enunciam seus discursos, passamos a compreender como funciona a ideologia. Nesse sentido, a teoria de Althusser se correlaciona com a Linguística, para ele a ideologia deve ser estudada em sua materialidade e a linguagem seria o suporte para a sua materialização.

Transcrevendo Mussalim, um estudo estruturalista como o de Saussure não seria suficiente para dar suporte a esse projeto, é nesse contexto que Michel Pêcheux passa a questionar a Linguística Moderna e a compor um estudo que arrolasse componentes linguísticos e componentes sócio-histórico-ideológicos. Assim, O nascimento da AD está ligado ao Marxismo e à Linguística Pós-moderna.

Ainda segundo ela, o conceito de sujeito da psicanálise lacaniana é outra teoria pertinente à AD. Jacques Lacan faz uma releitura de Sigmund Freud em torno da concepção de que sujeito é aquele que é dividido pelo consciente e pelo inconsciente. A ideia de Lacan era a de abordar com mais precisão o inconsciente, na maioria das vezes, entendido como uma entidade misteriosa e abstrata. Para esse estudo, Lacan recorre ao Estruturalismo linguístico e considera que o inconsciente se estrutura como uma linguagem, desta forma as palavras (os significantes) que vão se repetindo e interferindo no discurso efetivo, parecem carregar outras palavras; como se o discurso fosse, inconscientemente, atravessado por outros discursos.

Para a AD proposta por Pêcheux, a relevância do pensamento lacaniano está no conceito de sujeito, o qual é definido em função do modo como se estrutura a partir da relação com o inconsciente e com a linguagem, já que a linguagem é condição do inconsciente, como também é condição da ideologia.

Caucionada nessas teorias, a AD concebe o discurso como uma manifestação e materialização da ideologia decorrente da organização dos modos de produção social. Sendo assim, os sujeitos do discurso não decidem sobre os sentidos e possibilidades do próprio discurso, mas como aqueles que ocupam um lugar numa dada formação social e só a partir dela produz seus enunciados, sem ter consciência

disso, como bem nos explica Mussalim (2017).

A partir desse ponto de vista, a Análise de Discurso jamais é um instrumento para a explicação simples de textos ou a aplicação de um modelo teórico, mas busca o sentido que não está explícito, ou seja, o que não é o óbvio. Pêcheux ainda acrescenta que esse “dizer ou não dizer” passa a ser notado a partir das nossas formações discursivas (FDs), tal como explica:

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma preposição, etc., não existe “em si mesmo”... mas, ao contrário é determinado pelas posições ideológicas que estão colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. Poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, preposições, etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as produzem, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas (...) nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, formações discursivas aquilo que, em uma formação ideológica dada, isto é, a partir de uma conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina “o que pode e deve ser dito” (articulado sob a forma de uma alocução, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc). (PÊCHEUX, 1998, p.160).

À luz dessas concepções, a pesquisa em questão buscou nelas a base para elaborar uma proposta de análise de discurso, com o intuito de fazer leituras mais criteriosas e conscientes e menos objetiva e direta, como diz Orlandi (2005) “é preciso ensinar a ler o real sob a superfície opaca, ambígua e plural do texto.” Tarefa nada fácil diante das falhas de leitura que enfrentamos no cotidiano da escola, entretanto são essas falhas que nos motivam a traçar novos caminhos, ou melhor, novas possibilidades de leitura.

Em *Semântica e Discurso*, Pêcheux afirma que:

[...] o sistema da língua é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo discurso: a língua se apresenta, assim, como a base comum de processos discursivos diferenciados [...]. Ao opor base lingüística [sic] e processo discursivo, inicialmente estamos pretendendo destacar que [...] todo sistema lingüístico [sic], enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, é dotado de uma autonomia relativa que o submete a leis internas, as quais constituem, precisamente, o objeto da Lingüística [sic]. (PÊCHEUX, 1988, p.91.).

A oposição entre base linguística e processo discursivo é indispensável em nossa pesquisa, pois um trabalho de análise de discurso não pode relegar a segundo

plano a materialidade da língua nas análises realizadas, deixando de lado a descrição de arranjos linguísticos que, em alternância com a interpretação poderiam fundamentar a própria interpretação. Foi assim que pensamos na prática da análise de discurso com o gênero textual música: inferir o efeito de sentido entranhado na escolha de um vocábulo ou expressão, até mesmo na escolha da pontuação e entender o discurso ideológico presente nas vozes enunciativas com o dito e o não dito.

Queremos e propomos uma análise discursiva que nos possibilite demonstrar a relevância da materialidade linguística, sem distanciar o vínculo entre as análises discursivas e a ciência da linguagem. O estudo e a análise discursiva estão um tanto superficiais nas aulas de LP, assim, acreditamos ser importante uma pesquisa de intervenção pedagógica com a teoria de Michel Pêcheux para ressignificar a língua a partir dessa prática.

3.2 A intertextualidade e a interdiscursividade: o jogo de interlocução entre intertextos e interdiscursos

Segundo o dicionário eletrônico Houaiss, a raiz latina dos termos interdiscursividade e intertextualidade são conceituados, respectivamente, como: inter "entre, dentro de, no meio" + discurso[discursus] - o + i + dade; e inter "entre, dentro de, no meio" + texto [Textus] (fazer tecido, entrelaçar). O termo intertextualidade no Brasil passou a ser empregado no estudo da língua a partir dos PCN (1998), mas provavelmente, antes disso já vinha sendo usado no contexto educacional, conforme menciona Fiorin (2006). Já a interdiscursividade é um termo recente e pouco recorrente na área da linguagem, há poucos autores que discorrem nessa abordagem de interdiscursos e poucos artigos revelam pesquisas utilizando esse conceito. Fiorin, segue a linha da análise de discurso bakhtiniana, mas por falta de encontrarmos um autor da linha de análise de discurso pecheutiana que explicitasse tais conceitos, tivemos de acolhê-lo com referência para essa conceituação.

A verdade é que há uma grande confusão ao conceituá-los e propor sinônimos para eles. Nos PNC é claro o uso e a menção da teoria dos gêneros de Bakhtin (1988), entretanto percebe-se que o termo Intertextualidade é usado como sinônimo de dialogismo, mesmo sem o teórico nunca ter se referido a ele, e em nenhum momento o documento oficial cita o termo dialogismo. Nesse contexto, é indispensável

explicarmos e desfazemos essas incoerências. Segundo Fiorin (2006), a palavra intertextualidade foi uma das primeiras a ter prestígio no Ocidente, bem antes do termo dialogismo, e isso ocorreu por meio da obra de Júlia Kristeva.

Júlia Kristeva, uma semanticista e notável estudiosa da obra bakhtiniana, ao elaborar um trabalho voltado para a semiótica literária, lança o termo que é divulgado na revista *TEL QUELL*, onde cita que “qualquer texto se constrói como mosaico de citações e é absorção e transformação de outro texto” (Poética nº 27, p.45-53). Ela afirma que todo texto literário reverbera outras vozes, desfazendo a noção de texto monológico. Todavia, constrói certas incoerências, como, por exemplo, ao dizer que a “intersubjetividade” daria lugar à intertextualidade. O que ela chama de intersubjetividade remete ao discurso individual, que ao entrecruzar com outros discursos geraria os intertextos, processo o qual Bakhtin denomina de dialogismo; toda interação discursiva é estabelecida entre os enunciados, para ele a língua em si mesma já possui esse caráter de propriedade dialógica.

Há outros teóricos que, como Fiorin, contestam a ideia de Kristeva, é o caso de Bezerra, (2011). Para esse tradutor de Bakhtin, Kristeva é responsável por uma “deturpação do pensamento e da teoria de Bakhtin” (BEZERRA, 2011 [2010], p. XII apud Maciel, 2017, p. 139). Diante desse cataclismo em torno do vocábulo intertextualidade, cabe-nos dizer que mesmo numa visão equivocada, a semioticista apresentou uma proposta relevante e inovadora com a literatura comparada e se o uso do vocábulo foi incoerente como sinônimo de dialogismo, é hora de fazermos uso dele de forma coerente, tal como propõe Fiorin:

Há claramente uma distinção entre as relações dialógicas e aquelas que se dão entre textos. Por isso, chamaremos qualquer relação dialógica, na medida em que é uma relação de sentido, interdiscursiva. O termo intertextualidade fica reservado apenas para os casos em que a relação discursiva é materializada em textos. Isso significa que a intertextualidade pressupõe sempre uma interdiscursividade, mas que o contrário não é verdadeiro. Por exemplo, quando a relação dialógica não se manifesta no texto, temos interdiscursividade, mas não intertextualidade. (FIORIN, 2006, p. 181)

Chegamos ao ponto teórico crucial da nossa pesquisa: conceituar e estabelecer as relações interlocutivas entre a interdiscursividade e a intertextualidade. O que Bakhtin batizou de dialogismo, se aproxima do que Michel Pêcheux conceituou e explicitou como interdiscurso, de modo que em alguns momentos esses vocábulos se apoiam em outros que se correlacionem. Concordamos com Fiorin, é possível termos

interdiscursividade sem haver intertextualidade, porém toda intertextualidade denota interdiscursividade, ainda que os discursos dialoguem de forma contraditória entre si.

Para Fiorin, o intertexto é explícito, ou seja, visível e materializado no texto, enquanto o interdiscurso é imaterial, implícito. Maciel (2017), sobre as postulações de Fiorin, faz o seguinte questionamento:

Não parece ser através desse critério de “explicitude” que se pode diferenciar a intertextualidade das demais relações dialógicas, que não seriam explícitas. Aliás, a dificuldade de se divisar o que seriam relações dialógicas explícitas e mostradas ou relações dialógicas “implícitas” compromete, até mesmo, o próprio intuito de opor interdiscursividade, como algo mais amplo, genérico, “não-mostrado”, à intertextualidade, como um fenômeno mais específico, talvez mais concreto e textualmente marcado. (MACIEL, 2017, p. 146.)

Talvez seja um pouco trabalhoso perceber o cruzamento de textos e discursos em outros, mas não acreditamos, como Maciel, que os limites nessa interlocução se tornem obscuros por conta da classificação “explícito” e “implícito”, contudo acreditamos que é possível ampliar essas definições, mostrando, por exemplo, que os interdiscursos são vozes ideológicas que ecoam de fora para dentro e de dentro para fora do texto de forma subjetiva e os intertextos retomam essas vozes de maneira demarcada, sendo necessário conhecimento prévio do outro texto para reconhecer uma intertextualidade. A nossa proposta com o gênero música motivou-se em apontar o modo como os alunos do ano escolar percebem tais leituras.

A interdiscursividade é um jogo de interlocução entre textos que podem ter sido construídos em contextos históricos distintos e por autores de estilos diversos. Nesse sentido, é preciso conhecer essa diacronia para compreender o modo como os discursos conversam e entrelaçam suas ideologias. A esse respeito Pêcheux (1975) afirma:

É que [...] toda formação discursiva dissimula, pela transparência de sentido que nela se constitui, sua dependência com relação ao “todo complexo com dominante” das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas... (PÊCHEUX, 1975, p. 162)

A Linguística Textual, enquanto ciência do texto, procura esmiuçar o processo da intertextualidade, mas deixa de fora as formações discursivas no âmbito de suas ideologias. Na base da ciência do texto não há o uso da expressão “interdiscursividade”, trata-se tudo de intertextualidade, dividindo-a em três grupos (Kock e Elias, 2015): intertextualidade *lato sensu* (implícita); intertextualidade *stricto*

sensu (explícita); intertextualidade *détournement*. A primeira seria em sentido amplo, já que um texto é sempre a releitura de outro texto, a segunda ocorre quando percebemos os elementos que explicitam um texto no outro e a terceira é um tipo de intertextualidade implícita, entretanto ela se utiliza de substituições, acréscimos, supressões e transposições operadoras sobre o “enunciado-fonte”. O que a Linguística Textual chama de “intertextualidade *lato sensu*”, a AD chama de “interdiscursividade”. Todavia, não entraremos no mérito dessa ciência, uma vez que ela não atende ao que propomos.

O *corpus* desse trabalho constituiu-se a partir desse íterim para demonstrarmos os efeitos das relações interdiscursivas e intertextuais em pares de música. Nossa proposta aludiu ampliar o repertório textual dos alunos para que possivelmente percebessem a interdiscursividade e a intertextualidade e as cenas enunciativas desenvolvidas na sala de aula abriram espaço para novas formações discursivas. Citemos mais uma vez Pêcheux (2009), ao retomar de Foucault (2008) a seguinte noção:

[...] as palavras, expressões, proposições etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. [...] seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva. (PÊCHEUX, 2009, p. 147-148).

A leitura de intertextos e de interdiscursos visibiliza-nos as posições ideológicas assumidas nos discursos. E as nossas FDs a partir dessas leituras na sala de aula expressam também nossas formações ideológicas. A Análise de Discurso pecheutiana nos ajuda a compreender essas relações quando há o cruzamento das vozes dos textos com as nossas vozes, gerando reafirmações ou oposições ideológicas. Pêcheux problematizou essas questões, mostrando-nos a natureza ideológica da linguagem, direcionando-nos a pensar sobre a língua de maneira consciente, de modo a entendermos suas ideologias, seus equívocos e suas correções na materialidade dos enunciados de qualquer discurso.

O livro didático de Língua Portuguesa de nono ano adotado pela escola que pesquisamos é o “Português Linguagens”, dos autores William Cereja e Thereza Cochar. Esse livro é organizado em quatro unidades com três capítulos cada uma.

Nas unidades 1, 3 e 4 há em um dos capítulos um tópico intitulado “Cruzando linguagens”, as atividades desse tópico são voltadas para a leitura, interpretação e comparação com um texto do tópico anterior, intitulado “Leitura expressiva do texto”; observamos que tais atividades se assemelham ao que discutimos e consideramos como interdiscursividade e intertextualidade, entretanto em nenhum momento os autores usam tais termos, tampouco nas perguntas de análise há os termos “discurso”, “enunciação”, “voz enunciativa” e “ideologia”. As questões voltadas à reflexão dos discursos dos textos, os autores denominam de “Trocando ideias”.

Podemos depreender dessa constatação, que o trabalho pedagógico de Língua Portuguesa por essa perspectiva ainda é muito recente e não está presente na maioria (para não dizer em todos) dos materiais didáticos das escolas. Cabe salientar, a partir disso, a relevância de nossa pesquisa para o ensino, tal como sugere a BNCC. Queremos, como Paulo Freire, diminuir a distância entre teoria e prática, para que a nossa fala seja sempre o reflexo de nossa prática; e a nossa prática, o reflexo de nossa fala.

4 CAPÍTULO 3

A MÚSICA COMO DISPOSITIVO PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

“Canta uma canção bonita falando da vida em ré maior”. (MONTENEGRO,1997)

Este capítulo em torno da música foi organizado para dar conta de explicar a relevância que ela tem no contexto das aulas de Língua Portuguesa. Ele está dividido em três seções sobre a música, a saber: O percurso com o uso da música no meu fazer pedagógico; A música como gênero textual multimodal no contexto escolar; e Música brasileira: um breve histórico. Assim, tomamos como referência a filosofia dos dispositivos de Michel Foucault (1987) elucidados por Gilles Deleuze (2005).

Para Deleuze, os dispositivos são um conjunto multilinear de diferentes naturezas, ou seja, não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por conta própria, como acontece com os objetos, os sujeitos, a linguagem e assim por diante, mas se direcionam, traçando processos sempre em desequilíbrio, aproximando ou afastando uma das outras. Os dispositivos nos conduzem e nos permitem agenciar e traçar paralelos como uma rede que iremos tecendo pouco a pouco, construindo sentidos por meio das linhas. Segundo Foucault, há três grandes instâncias sucessivamente distintas: Saber, Poder e Subjetividade. Nessa perspectiva, a música é um dispositivo capaz de provocar nossos afetos e perceptos em nossas relações interativas de poder e busca do saber.

Os dispositivos também comportam linhas de força que, invisíveis e indizíveis, articulam o ver e o dizer, definindo as condições de possibilidade do saber. Essas linhas dimensionam as curvas de visibilidade e de enunciação, de um ponto a outro, em um movimento contingente. Para Deleuze:

O que pertence ao lado de fora é a força, porque em sua essência ela é relação com outras forças: em si mesma, ela é inseparável do poder de afetar outras forças (espontaneidade) e de ser afetada por outras (receptividade). Mas, o que decorre, então, é uma relação da força consigo, um poder de se afetar a si mesmo, um afeto de si por si. (DELEUZE, 2005, p. 108).

É nesse jogo de forças entre a espontaneidade e a receptividade que a música se torna nosso dispositivo no ensino da Língua Portuguesa, procurando revelar saberes e afetos de dentro para fora e de fora para dentro dos sujeitos participantes das cenas

enunciativas do espaço da sala de aula. Na visão de Foucault (2000), um dispositivo consiste, também, em uma máquina enunciativa singular que determina o regime de disseminação dos enunciados durante as práticas discursivas, indicando as diversas posições do sujeito e do objeto no discurso, as modalidades de enunciação, as definições conceituais, as escolhas estratégicas etc. Ao longo desta pesquisa, veremos como esse jogo será conduzido e quais resultados serão encontrados.

4.1 O percurso com o uso da música no meu fazer pedagógico

Ter a música como um dispositivo principal ou coadjuvante em minhas aulas de Língua Portuguesa sempre foi fator preponderante, desde a época em que eu trabalhava no ensino infantil. O certo é que a música nunca fora um elemento figurativo para enfeitar o cenário da aula, mas ocupava e ocupa um papel ativo de interação entre mim e meus alunos. A linguagem musical é uma companheira de todas as horas, seja para iniciar uma discussão polêmica, para estudo das formas linguísticas ou para tratar de questões estéticas e/ou afetivas. Para cada momento e cada assunto há, absolutamente, uma música capaz de traduzir discursos e sentimentos.

A música é um texto cheio de vida, de dor, de risos e de ideologias. Por ter um caráter literário, ela traz encantos, mesmo quando fala de horrores. Todavia, o trabalho com músicas é algo peculiar a poucos docentes, pois requer sensibilidade, criatividade e pesquisa. Escolher ou encontrar a música que ampare o planejamento pedagógico é trabalhoso e leva tempo. Coisa que faço há anos nos meus horários de planejamento ou que deveriam ser de ociosidade e descanso, como nos meus dias de folga, ou nas minhas madrugadas perdidas ouvindo várias canções e preparando atividades.

Nas relações de força e poder da sala de aula a música também ajuda a estreitar os laços dessas relações embaraçosas. Perceber isso, parte da intuição do professor. Certa vez, numa turma de terceira série do Ensino Fundamental precisei desse senso intuitivo e estratégico para cativar e motivar a turma. Eram crianças agitadas, agressivas, desafetuosas... Carentes de tudo a maioria. Só consegui inseri-las no processo de ensino-aprendizagem quando fiz da música meu dispositivo pedagógico. Para sossegá-los, logo no início eu colocava uma música bem calma, organizava as carteiras em círculo para que se sentassem, entregava-os a letra e começava a cantar; muitos não liam ainda direito, a música os ajudou em tudo. Depois de eles estarem calmos, eu iniciava o conteúdo do dia por meio do livro didático ou na lousa. Além dessa

rotina, a música também era usada para corroborar com os assuntos de Língua Portuguesa, História, Ciências, Artes... Ou como som ambiente nos momentos de atividades individuais. Fiquei ainda a quarta série com eles, fui feliz na proposta que desenvolvi: música, aprendizagem, sensibilidade e amizade.

Continuei usando essa estratégia nas turmas de sexto e sétimo ano, quando a indisciplina se sobressaía sobre o interesse pelo estudo. A escola Padre Giuliano Moretti, local da presente pesquisa de campo, conheceu bem esse meu trabalho. Em 2010, ano que entrei nessa escola, vivi momentos angustiantes por falta do bom comportamento das crianças. Violência verbal contra mim, violência física entre eles e fracasso escolar eram constantes. A música outra vez me ajudava a vencer uma guerra, inúmeras vezes necessitei apoiar-me na música gospel para transmitir valores ausentes na postura da turma. E quando a música atendia ao conteúdo, a aprendizagem fluía melhor e as aulas eram agradáveis.

Para trabalhar as classes gramaticais, lá estava eu com uma música; para as orações coordenadas e subordinadas, também; para leitura e interpretação; para ensinar figuras de linguagem, rimas poéticas ou gêneros literários, o repertório era extenso. Nos últimos anos, os livros didáticos contribuíram mais com essa proposta, os capítulos intitulados “Prática de análise linguística” geralmente vêm com uma música ou pelo menos um trecho de uma. Entretanto, confesso que gosto de criar outras possibilidades, mesmo usando o livro. A didática com a música é interessante e necessária, ainda, para mostrar o rol cultural e histórico desse dispositivo, levando os alunos a terem acesso a uma cultura musical variada da qual eles não encontram no dia a dia extraescolar, seja em casa ou na rua.

A presente pesquisa é um sonho que se solidifica nesta dissertação de mestrado, há tempos almejo produzir um material pedagógico com o gênero música na linha da Análise de discurso, por isso posso atestar que todas as atividades aplicadas nas aulas-pesquisa são exclusivamente de minha autoria; qualquer semelhança com outras já produzidas será pura coincidência. Parafraseando Paulo Freire (1992), realizar essa pesquisa e produzir esse material foi algo prazeroso, “movido pelo desejo e pela paixão” e o “eu professora” aqui revelado apresenta o melhor de mim.

4.2 O uso da música como gênero textual e multimodal nas aulas de Língua Portuguesa

O ensino da Língua Portuguesa mediante os gêneros textuais é uma proposta apresentada pelos PCN (1998), no entanto só em meados de 2005 essa proposta passa a ser incluída gradativamente nas escolas, tornando-se obrigatória a partir de 2010 na grade curricular dos estados e municípios. Isso porque, fundamentado na teoria dos gêneros textuais, mesmo sem citá-la no corpo dos PCN, acreditava-se que o trabalho com os gêneros colaborasse significativamente para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos alunos. Inegavelmente, o trabalho com os gêneros, seguindo a sequência didática criada por Schneuwly e Dolz (2004), surtiu e surte efeito positivo na leitura e na produção textual dos nossos alunos.

Todavia algumas incoerências também foram aparecendo, como, por exemplo, acreditar que quanto mais gêneros trabalhados, maior a possibilidade de escrever melhor, priorizando quantidade em vez de qualidade. Com esse pensamento, muitas escolas passaram a sufocar seus alunos com um número exorbitante de gêneros textuais, sem primar pelo estudo consciente do texto, ou em muitos momentos desvalorizando a arte literária em detrimento das características específicas do gênero em questão.

A teoria de gêneros de Dolz e Schneuwly (2004) surge a partir da perspectiva sociocognitivista-interacionista, quando os autores enfatizam o estudo de uma determinada língua dentro de uma perspectiva interacional, levando em consideração o contexto histórico e social em que as atividades de linguagem ocorrem. Entretanto, devemos ter muita cautela e estratégias metodológicas para que a proposta não seja superficial, submetendo aos alunos apenas à mera imitação escrita de outros textos.

Marcuschi (2008) define os gêneros textuais como “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural”, ou seja, eles partem da coletividade humana, assim, organizam e dão estabilidade às atividades comunicativas do nosso dia-a-dia. A quantidade de gêneros textuais é infindável, pois um gênero é definido a partir de sua função na sociedade, logo, novos gêneros são criados a todo instante no contexto comunicativo dos falantes e podem ser estudados na escola. O autor ainda reitera em outro momento:

[...] toda a postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais

se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. (MARCUSCHI, 2005, p.22)

É imprescindível também que deixemos bem claro a distinção entre gênero e tipo textual. Marcuschi segue a teoria de Douglas Biber (1988), John Swales (1990.), Jean Michel Adam (1990), Jean Paul Bronckart (1999) para fazer essa definição:

(a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

(b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

O ensino com os gêneros textuais, além de possibilitar um leque de leituras de vários níveis, tipologias e discursos, também abre espaço para a análise linguística, oportunizando os alunos a refletirem sobre a linguagem em uso e os discursos neles materializados. A BNCC, a partir dessas teorias, também sugere o trabalho com os gêneros textuais e ampara sistematicamente as aulas de Língua Portuguesa para essa abordagem, desmitificando a efetivação do ensino da língua sob a égide da Gramática Normativa. Vale ressaltar, que nossa pesquisa não entra no mérito do trabalho com a produção de um gênero textual, como sugere a proposta de Dolz e Schneuwly, tampouco elucidaremos sobre as características tipológicas definidas por Marcuschi nas músicas selecionadas para esta pesquisa. Contudo, fizemos essa breve explanação para circunscrevê-la nessa definição, tal qual apresentámo-la desde o início.

Outrossim, a música é considerada um gênero textual por possuir todas as características e fatores de textualidade de um texto; ela pode e deve ser inserida no ensino de Língua Portuguesa no que diz respeito à interpretação e à funcionalidade linguística. É necessário levar em conta seu aspecto híbrido, quando tomada como elemento artístico e analisá-la a partir da interrelação dos seus meios de produção, a

partir da sua característica lítero-musical. Entretanto, nas aulas de Língua Portuguesa convém trabalhá-la como um gênero textual, isto é, reconhecer que ela atua como um texto que apresenta os fatores da textualidade. Além de todos os elementos necessários para um estudo de análise linguística, ela também é um acervo de identidade nacional e se refere muito à história sociocultural do nosso país.

Segundo Costa (2002, p. 256), “[...] a canção é um gênero híbrido de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia)”. Isto é, um gênero que acontece em dois meios linguísticos, assim, revela característica intersemiótica no modo em que são reproduzidos o significante e o significado.

Dada a caracterização da música no contexto da semiótica, ela passa a ser a tratada, então, como um gênero multimodal, uma vez que seus aspectos verbais e não verbais de reprodução ou originalidade, acessibilidade, concepções ou ideias precisam ser articulados e interpretados, em busca de um sentido comum.

Segundo Soares *et. al* (2016) o termo multimodalidade surgiu a partir de 1920 com estudos realizados nas escolas de Praga, Paris e Estados Unidos, inspirados nas ideias do Britânico Michael Halliday e aplicado, recentemente, no campo da linguística, sendo mais específico na Linguística aplicada e na Análise de discurso. Podemos dizer que a multimodalidade é um fenômeno recente presente na sociedade atual, pois os textos de valem de diversas linguagens, de forma que sejam essencialmente multimodais.

Para Rojo (2011), a multimodalidade não é apenas a soma de linguagens, mas a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto. Em outras palavras, é preciso que as linguagens dialoguem para construir os sentidos. Em relação à música, essa multimodalidade amplia-se, uma vez que não é apenas um sincretismo⁶ de linguagens, mas, além disso, uma mesclagem de outras vozes e ritmos musicais se inter cruzando em vários momentos. Entender esses aspectos facilita o estudo discursivo em torno da música e ampara nossa proposta. Coscarelli (2012, apud PREDIGER *et. al*, 2013, p. 212) confirma essa ideia:

Com esses novos textos escritos, é preciso repensar o sentido da palavra ‘texto’, não como um novo conceito, mas como uma ampliação desse conceito para outras instâncias comunicativas, trazendo para ela uma concepção um pouco diferente daquela que tínhamos em mente e nas teorias da Linguística. É preciso entrar na semiótica e aceitar a música, o movimento

⁶ Sincretismo - Para a Semiótica, o sincretismo é a junção das mais diversas linguagens concomitantes, em um mesmo texto, que passa a ser denominadas de linguagem sincrética, isso requer uma leitura na totalidade dessas linguagens, pois tudo é significativo (Grifo nosso).

e a imagem como parte dele.

É importante que a escola se aquilate desses novos conceitos, aceite a multiplicidade dos textos multimodais que vêm circulando e os insira de modo consciente e discursivo nas aulas, sejam elas de quaisquer disciplinas, onde forem cabíveis. As pesquisas já realizadas com textos multimodais têm ocorrido na grande maioria no ensino de línguas, isso denota uma evolução linguística positiva nessa área e promove multiletramentos⁷ no espaço escolar.

4.3 Música brasileira: um breve histórico

A música brasileira é resultado de uma diversidade de ritmos e culturas, europeia (portuguesa), indígena e, sobretudo, africana. Podemos dividir o início, na fase da Modinha e do Lundu; na Música religiosa, composta pela Igreja católica; no Maxixe, primeiro estilo genuinamente brasileiro, e no Choro. Depois vem o samba e, então, a Bossa Nova.

A Modinha e o Lundu que se desenvolveu do final século XVIII ao XIX tem como marca principal a melancolia, inspirada na moda portuguesa. Domingos Caldas Barbosa, mestiço brasileiro, foi tido como criador, utilizando uma viola de arame. Já o Lundu fora uma dança trazida pelos os escravos que mais tarde transformou-se em canção e dança de salão, sendo incorporado mais tarde pelas camadas altas da sociedade, seu ritmo é mais rápido e sensual do que a modinha. Ainda nesse período, desenvolvia-se também Música religiosa, produzida para a liturgia da igreja Católica, os principais responsáveis eram os mestiços e mulatos.

A Música erudita, conhecida e apreciada apenas pelas camadas abastadas, passa a ter um representante brasileiro por volta do século XIX. De acordo com Marcos Napolitano:

A atividade musical profissional ainda era vista, em meados do século XIX, como uma forma de trabalho artesanal, logo, “coisa de escravos”. (...) Com o impacto do romantismo entre nós, a partir de 1840/50, essa visão começou a mudar, e, com efeito, algumas décadas depois, já tínhamos o nosso primeiro “gênio” musical, reconhecido como tal: Carlos Gomes. (NAPOLITANO, 2001. pg. 29).

⁷ Multiletramentos – Para Rojo, o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, p. 13).

Carlos Gomes foi importante para a música erudita brasileira, criou uma carreira internacional e destacou-se com a sinfonia intitulada *Il Guarany*, apesar disso ele interpretava modinha, valsas e canções. As Valsas e as Polcas, que eram de estilos europeus com mistura brasileira, surgem para animar a corte, entre os músicos havia escravos.

Doravante, a música brasileira é apresentada com a figura de Chiquinha Gonzaga, pianista, primeira mulher a assumir uma profissão exclusivamente masculina, a de regente de orquestra, logo, maestrina. Ela é a maior representante em compor tangos e polcas e cria novos ritmos, tais como, a Polca-lundu, tango brasileiro e o Maxixe, resultados de encontros culturais, porém de difícil aceitação pela sociedade carioca conservadora da época.

O Choro também foi um traço notável da música urbana. Segundo Napolitano, "é quase sinônimo do chamado "quarteto ideal": dois violões, cavaquinho e flauta." (NAPOLITANO, 2001. p. 31), entretanto foi incorporado algumas vezes pelo piano de Chiquinha Gonzaga, fazendo muito sucesso nas casas noturnas do Rio de Janeiro. Nasceu mais como uma forma musical até ir criando características próprias, do jeito brasileiro de fazer música, fora apreciado mesmo pelos eruditos. O choro tem como um dos representantes, o flautista Joaquim Antônio da Silva Calado, conhecido como Calado.

Em 1888 houve a abolição da escravatura, fato muito relevante para o surgimento do Samba. Muitos negros migraram da Bahia para o Rio de Janeiro, em princípio o Samba não era um gênero musical, mas sim a dança dos negros, com o passar do tempo, foi adquirindo uma forma, o compositor e violonista Ernesto Joaquim Maria dos Santos, o Donga, foi uma figura importante, gravou o primeiro samba por telefone, fazendo parte da primeira geração junto com João Baiano e Pixinguinha. Ocorreram diversas mudanças no samba até ficar como o conhecemos atualmente.

Em meados dos anos 50, a música brasileira começou a ganhar questionamentos políticos, embates entre a direita e a esquerda, ambos nacionalistas. Houve também a popularização do jazz, boleros entre outros no gosto urbano, nesse contexto surgiu a Bossa Nova, voltada para "valorização do samba "autêntico" e das manifestações musicais anteriores. (...) Da mistura dos gêneros musicais brasileiros com as tendências modernas da música internacional de mercado, como o jazz e o pop." (NAPOLITANO, 2001. p. 42). Ela veio a se tornar grande referência após o show *New Brazilian Jazz Music* em Nova York, que colocou em visibilidade o extraordinário

Tom Jobim e fez a elite apreciar a música popular.

De inspiração revolucionária, a MPB surgiu para nacionalizar a Bossa Nova, valorizar as expressões musicais brasileiras, como, por exemplo o Samba. É um hibridismo que vai até aos gêneros nordestinos. Grandes nomes da MPB são: Nara Leão, Edu Lobo, Geraldo Vandré, Elis Regina, Chico Buarque entre tantos outros. Há críticas de que a MPB já foi xenófoba, pois folclorizava o subdesenvolvimento, entretanto, assumiu uma postura engajada e de lutas sociais, sobretudo com a Ditadura Militar.

Paralelo à MPB, o rock ganhou força pela influência de ídolos internacionais como Elvis Presley, foi criada a Jovem Guarda no Brasil (programa de televisão), trazendo nomes como Roberto Carlos, Wanderléa, Nalva Aguiar, entre outros. Ele evoluiu conforme surgiam novas variações do gênero no mundo. O sertanejo, o axé, o forró entre outros gêneros regionais ganharam espaço nas rádios e posteriormente na televisão. Todos sofreram inúmeras alterações, sendo bem distintos nos dias de hoje da sua forma original.

A música sofre constante mutação. Com o passar dos anos, as misturas de diversas culturas dão margem para novas tendências e as anteriores modificam-se gradualmente acompanhando a modernidade. A música brasileira, como vemos, é fortemente ligada à cultura africana, mas incorporou muitas outras formas e estilos com a evolução da sociedade, a chamada "globalização da música". Ela é extremamente rica e apreciada internacionalmente por sua diversidade. Todavia, alguns gêneros musicais, como, por exemplo, a MPB, o Samba e o Rock brasileiro, têm perdido seu espaço para novos gêneros mais populares, tais como, o Sertanejo (em ritmo de arrocha), o Brega e o Funk, propagados pelos meios midiáticos. Nesses últimos gêneros é visível a pouca criação estética com a linguagem e a depreciação do sentimento amoroso e da figura feminina.

Diante do exposto, é necessário que a escola inclua no currículo escolar o estudo da música. Em agosto de 2008 ocorreu por meio da lei número 11.769 a alteração da Lei de Diretrizes e Bases Orçamentárias (LDB), trazendo a obrigatoriedade de incluir o ensino de música na grade curricular das escolas. Essa legislação completou dez anos em 2018, mas ainda não saiu do papel. Por inúmeros entraves, sendo o principal a falta de formação de professores na área, poucas escolas conseguiram fazer a lei vigorar, resta para a maioria apenas um capítulo do livro didático de Arte que contempla o ensino de música. Assim, há necessidade de

aprofundá-lo.

Para as aulas de Língua Portuguesa a música é uma forte aliada, ela sempre aparece nos livros didáticos, seja no capítulo de análise linguística ou nos capítulos de literatura brasileira, em atividades de literatura comparada ou para estudo de figuras de linguagem. O interessante é perceber que o caráter multimodal da música favorece vários estudos linguísticos, por isso o professor de LP deve explorá-la como texto de leitura, de forma consciente e criativa. Consciente no sentido de ter o conhecimento necessário sobre o compositor, o gênero musical e o contexto histórico em que foi escrita, para dar a base que o aluno precisa durante a leitura; e criativa no sentido de promover atividades novas, as quais extrapolem o uso do livro didático e visem aprimorar a leitura, a compreensão e a interpretação textual.

5 CAPÍTULO 4

CAMINHO METODOLÓGICO: EXPOSIÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA, DESCRIÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA PESQUISADA E ELABORAÇÃO DO CONJUNTO DE AULAS DA PESQUISA

“Quem sabe faz a hora, não espera acontecer”. (VANDRÊ, 1968)

Neste capítulo trataremos sobre cada passo elaborado na metodologia dessa pesquisa, o momento mais importante e delicado do trabalho, cujo intuito é fazer a hora acontecer, tal qual nos incita a música de Geraldo Vandré. Faremos na primeira seção a definição e conceituação do tipo de pesquisa escolhida: a pesquisa-ação, por ser ela uma das orientações do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, bem como a que atende melhor a nossa proposta. A segunda seção do capítulo refere-se à descrição da escola e da turma pesquisada para revelar as características físico-sociais e comportamentais que compõem seus perfis; em seguida, na terceira seção, será exposto como foi elaborado o conjunto de aulas a serem aplicadas, desde seu planejamento, preparação das atividades e o modo de desenvolvê-las nas aulas. Para desenvolver essa tarefa, despimo-nos de nosso fazer apenas docente e vestimo-nos da roupagem de caráter pesquisador, fazendo as investigações e observações tentando sempre diminuir a nossa subjetividade e inquietações de docentes. Cabe lembrar que, o trabalho desenvolvido a partir de músicas é quase sempre envolvente para os alunos, quanto para o professor, entretanto, como qualquer outro texto, a música também requer uma leitura minuciosa e atenta, buscando-se na sonoridade, correlacionada aos aspectos linguísticos, as pistas necessárias para chegar-se à compreensão e interpretação.

5.1 A pesquisa-ação: crítico-colaborativa, o primor nas ações

Conceituaremos a pesquisa-ação segundo os estudos de Tripp (2005) e Franco (2005). Há várias versões sobre o surgimento dessa pesquisa, inclusive que tenha sido usada pelos gregos. A verdade é que com tantas afirmações contraditórias, torna-se quase impossível sabermos a origem do termo e qual a primeira pesquisa. O conceito básico que podemos afirmar com clareza é que a pesquisa-ação, quando usada na área da educação, é, sobretudo, uma estratégia desenvolvida para que

professores e pesquisadores possam utilizar suas pesquisas para aperfeiçoar seu próprio modo de ensinar e, portanto, melhorar a aprendizagem de seus alunos.

O modo da pesquisa-ação acontece por um processo investigativo que quase sempre se inicia a partir de um problema identificado e posteriormente vai se construindo ações para saná-lo. Todavia, nossa pesquisa não parte de um problema propriamente dito, mas de uma problematização em torno de uma proposta pedagógica. É necessário então compreender dois contrapontos apresentados na pesquisa-ação: a prática *versus* pesquisa tradicional. Ou seja, sua principal característica é atuar diretamente sobre uma prática, de forma que a teoria calcifique as ações para criar nova ação, distanciando-se da pesquisa tradicional. Assim, Tripp (2005, p. 447), apresenta a pesquisa-ação em um *continuum*.

Prática rotineira *pesquisa-ação* *pesquisa-científica*

É estabelecido nesse *continuum* o centro do nosso trabalho, mudando as ações da prática rotineira para ações sistematizadas e desenvolvidas como pesquisa, a pesquisa-ação, sem desprender-nos da pesquisa científica.

Para Franco (2005, p.485) há, pelo menos, três distinções para a pesquisa-ação:

- a) Quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa, em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo;
- b) Se essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica;
- c) Se, ao contrário, a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação, essa pesquisa perde o qualificativo de pesquisa-ação crítica, podendo ser denominada de pesquisa-ação estratégica.

Analisando esses três modos, vemos que nos enquadrados no grupo A, pesquisa-ação colaborativa, aquela que colabora para novas mudanças na prática dos sujeitos a partir das ações investigativas efetuadas pelo pesquisador. Para realmente seguirmos tal modelo de pesquisa foi necessário definirmos nossas ações por meio

de métodos e técnicas capazes de estarem engajadas nesse processo de colaboração, os quais estarão especificados na próxima seção. A pesquisa-ação tem três fases: “1. planejamento, que envolve reconhecimento da situação; 2. tomada de decisão; e 3. encontro de fatos sobre os resultados da ação” (Franco, 2005, p. 147). Percebe-se que, assim como todo trabalho pedagógico, uma pesquisa interventiva como essa não poderia jamais deixar de valer-se de um bom planejamento, tomadas de decisões e análise dos resultados; nosso percurso seguiu todos esses passos.

De acordo com Franco, a pesquisa-ação é crítica ao levar em conta a voz do sujeito, não apenas para registro e posteriormente análise interpretativa ao modo do pesquisador, mas sim pelos acontecimentos do processo. Todavia é o pesquisador que vai conduzindo esse processo, propondo, indagando e intervindo na busca da criticidade, nesse sentido a pesquisa torna-se colaborativa, daí o uso duplo e composto do termo. Doravante, pesquisa, ação, reflexão e colaboração são atitudes que devem estar interligadas nessa proposta, de forma que os pesquisados e o pesquisador estejam em constante interação e exercendo influências de transformação recíproca entre si. Franco ainda alerta que essa pesquisa precisa de tempo, ou seja, não pode ser feita grosso modo e rapidamente, requer do pesquisador uma postura sensata e paciente, sendo capaz de ouvir seus sujeitos e tomar decisões colaborativas.

É de fato nesses critérios que sustentamos nossa metodologia, tendo a consciência de agir com rigor, criticidade e flexibilidade; houve de fato uma união bem preparada entre a análise do discurso e as orientações provenientes de outros estudos no âmbito da pesquisa-ação.

5.2 O perfil da escola pesquisada

Seguindo as normas de pesquisa do Programa de Mestrado em Letras em Rede nacional, a escola escolhida para a pesquisa é aquela em que a pesquisadora atua no momento como professora de Língua Portuguesa de sexto ao nono do ensino fundamental. Para revelar o perfil dessa escola, lemos o PPP-- documento principal da escola, bem como outras informações mais atualizadas na internet, por meio do censo escolar.

A escola foi fundada em 1979, passando a funcionar conforme a Lei 8.813 de 14 de maio de 1980, sendo denominada de Escola Estadual de 1º Grau de

Tocantinópolis, que mais tarde passou a denominar-se Escola Estadual Pe. Giuliano Moretti por meio da lei 9.977, de 14 de janeiro de 1986, publicada no Diário Oficial nº 14.905 de 21 de janeiro de 1986. A autorização para funcionamento é de nº 007/89 de 25/12/86, para 1ª a 8ª série. A criação da escola foi devido à necessidade de abertura de novas turmas para atender a demanda estudantil, face ao crescimento populacional do município.

A Escola Estadual Padre Giuliano Moretti está localizada no perímetro urbano do município de Tocantinópolis, Estado do Tocantins, cidade localizada às margens do Rio Tocantins, região conhecida como Bico do Papagaio. É uma cidade centenária, hoje com 156 anos, com sua população estimada em 30.608 mil habitantes. E localiza-se no Setor Aeroporto, um dos mais antigos da cidade, à Rua Padre Giuliano Moretti nº 917. Desde a implantação da escola, a infraestrutura do bairro mudou bastante, visto que na época de sua criação não havia pavimentação, nem iluminação pública.

A escola recebeu esse nome em homenagem ao religioso Pe. Giuliano Moretti, pessoa muito carismática e muito querida pela comunidade. O Pe. Giuliano Moretti chegou a Tocantinópolis no dia treze de março de 1970, para ocupar a função de diretor do seminário e vigário da Paróquia da cidade. É uma escola de médio porte que atende o ensino fundamental do sexto ao nono na modalidade regular, distribuído nos turnos matutino e vespertino; e na modalidade EJA, no turno noturno. Além de atender também na modalidade de Ensino Especializado nas salas de AEE.

Quanto à parte física, a escola tem uma em área de 3.790,75m² sendo construída 0,492m² desse total. A estrutura do prédio foi planejada por um engenheiro habilitado e financiada pelo governo do Estado de Goiás, Dr. Ari Ribeiro Valadão, no ano de 1980, época em o município ainda pertencia ao Estado de Goiás. Sua construção inicial tinha uma estrutura física padrão no Estado, na época, ou seja, no ano de 1979, com paredes de tijolos à vista, 04 salas de aulas, 01 secretaria, 01 diretoria, 01 sala de professores, 02 banheiros para alunos (masculino e feminino), 02 banheiros para funcionários, totalizando 11 dependências e mais uma quadra descoberta. A escola passou por várias reformas da década de 80 até hoje.

Atualmente, segundo os dados do Censo escolar de 2018, a escola Giuliano Moretti possui em sua infraestrutura alimentação escolar para os alunos, água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública, esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica e acesso à Internet banda larga (somente aos funcionários); como equipamentos tem TV, DVD, antena parabólica, impressora, aparelhos de som (caixas

de som e microsystem), projetor multimídia (datashow) e câmera fotográfica/filmadora. Nas suas dependências há 10 salas de aulas; 31 funcionários; sala de diretoria; sala de professores; laboratório de informática (desativado, uma vez que os computadores estão obsoletos) usado como sala de vídeo; sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); quadra de esportes coberta; cozinha, biblioteca; banheiro para funcionários; banheiros masculinos e femininos para os alunos (ambos com a acessibilidade a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida); sala de secretaria; despensa; almoxarifado e Pátio descoberto. Entretanto, a logística do prédio deixa as salas de aula sem ventilação, deixando-as quentes e abafadas e os poucos ventiladores barulhentos são insuficientes para resolver o problema do calor.

No quadro funcional, a escola dispõe de 01 diretor de Unidade Escolar; 02 coordenadores Pedagógicos; 01 orientador educacional; 17 professores do 6º ao 9ºano; 01 coordenador de programas e projetos; 01 Coordenador Financeiro; 01 coordenador de secretaria; 01 auxiliar de secretaria; 03 merendeiras; 06 auxiliares de serviços gerais; 03 vigias noturnos; e 02 professores da educação especial.

A escola oferece seus serviços educacionais a 308 alunos divididos em três turnos e o seu trabalho pedagógico ampara-se no trabalho coletivo, onde toda a equipe deve participar ativamente das ações pedagógicas elaboradas a cada ano para o PPP, assim, acredita-se que a escola seja o local onde a interação entre os seus vários atores deve estar sintonizada em objetivos educacionais comuns, estabelecido por meio de um projeto coletivo, a fim de promover a formação não só daqueles que vão aprender, mas também daqueles que são responsáveis pela sua aprendizagem.

Seguindo a normatização do Estado do Tocantins e formalizado no PPP, o processo avaliativo da escola é feito de forma contínuo, cumulativo e por meio de diversas atividades propostas como: prova, testes, seminário, pesquisa e relatório. A prova tem um peso de 50% do total máximo de 10 e dos demais 50%, (teste ou trabalho, 2,5 e participação, assiduidade, pontualidade, caderno de atividades realizado em sala de aula, mais 2,5), para possibilitar um melhor aprendizado e conseqüentemente a redução dos índices de reprovação. Após o aluno realizar as avaliações e não atingir o percentual de 75% deve realizar-se a recuperação da prova bimestral dos conteúdos trabalhados atribuindo nota 5,0.

A avaliação deve partir dos objetivos propostos nos planos de curso e planos de aulas, tudo o que foi organizado e elaborado pelos alunos merece atenção e deve

ser avaliado, levando-se em conta o desenvolvimento, o crescimento, o acúmulo de experiência, a autonomia, a criatividade, a confiança e o respeito. Além de ter como objetivo principal a promoção da aprendizagem, a escola também tem preocupação em aumentar os índices nas avaliações externas. Segundo o censo de 2018, a escola tem 3.0 em 2017, sendo o mesmo número desde 2015, vale ressaltar que desde 2005 para cá, a escola só alternou entre 2.0 e 3.0, índices que realmente merecem atenção e propostas pedagógicas.

Quanto ao contexto socioeconômico do corpo discente, a unidade de ensino atende a uma clientela que é oriunda de um contexto econômico e cultural muito desfavorecido, atendendo, principalmente, alunos dos povoados próximos, tais, como: Ribeirãozinho, Passarinho, Olho D'água, Ribeirão do Pedro Bento, Folha Grossa e fazendas; são filhos de trabalhadores rurais, assalariados e muitos até desempregados, dependentes do Programa Bolsa Família. Observa-se que a maioria dos alunos não tem em seu meio a cultura da leitura e da escrita, nem recebem incentivo familiar para o estudo em casa. A maioria deles, tanto da modalidade regular como EJA, não demonstra perspectivas de objetivos para um futuro promissor, fator bem significativo quanto à evasão e à repetência, segundo revela o PPP.

A indisciplina é outro fator que também dificulta o processo de ensino-aprendizagem e desmotiva os professores. De certa forma, isso explica-se pelo fato de a escola receber alunos transferidos de outras escolas por questões de comportamento inadequado e/ou infração às normas da instituição oriunda. Nesse sentido, uma imagem negativa foi sendo construída culturalmente ao longo dos tempos pela comunidade local.

A postura da escola diante desse contexto é a de que o processo de ensino e aprendizagem precisa ser melhorado e procura inserir em suas ações escolares conteúdos que articulem e contextualizem a prática social da clientela, adequando melhor sua função às necessidades da comunidade escolar. E mesmo com todos esses percalços, ela permanece firme em sua missão, valores e metas futuras. Hoje nosso maior desafio como equipe escolar é desconstruir essa imagem negativa que oculta o nosso bom trabalho.

Segundo o texto do PPP, a escola tem por missão:

Assegurar o acesso, a permanência com sucesso a todos os alunos na escola, desenvolvendo um ensino de qualidade que promova a diversidade e propicie a formação de cidadãos com responsabilidade, respeito mútuo e

comprometidos com a preservação do meio ambiente. Seus valores são: 1) Qualidade: Primar pela qualidade dos serviços oferecidos; 2) Valorização: Valorizar os profissionais na sua formação e outros aspectos objetivando a boa qualidade do trabalho; 3) Democracia: Garantir o direito à participação de todos no processo educativo; 4) Coletividade: Primar pelas ações coletivas numa prática de vivência democrática garantindo o cumprimento da nossa missão; 5) Autonomia: Estabelecer com responsabilidade os caminhos legais que a escola escolhe para percorrer e atingir seus objetivos; 6) Compromisso: Compromisso de todos os funcionários para com as ações que asseguram o cumprimento da missão da escola; e Solidariedade: A solidariedade para com o grupo é que vai fortalecer o sentido da coletividade.(PPP, 2018).

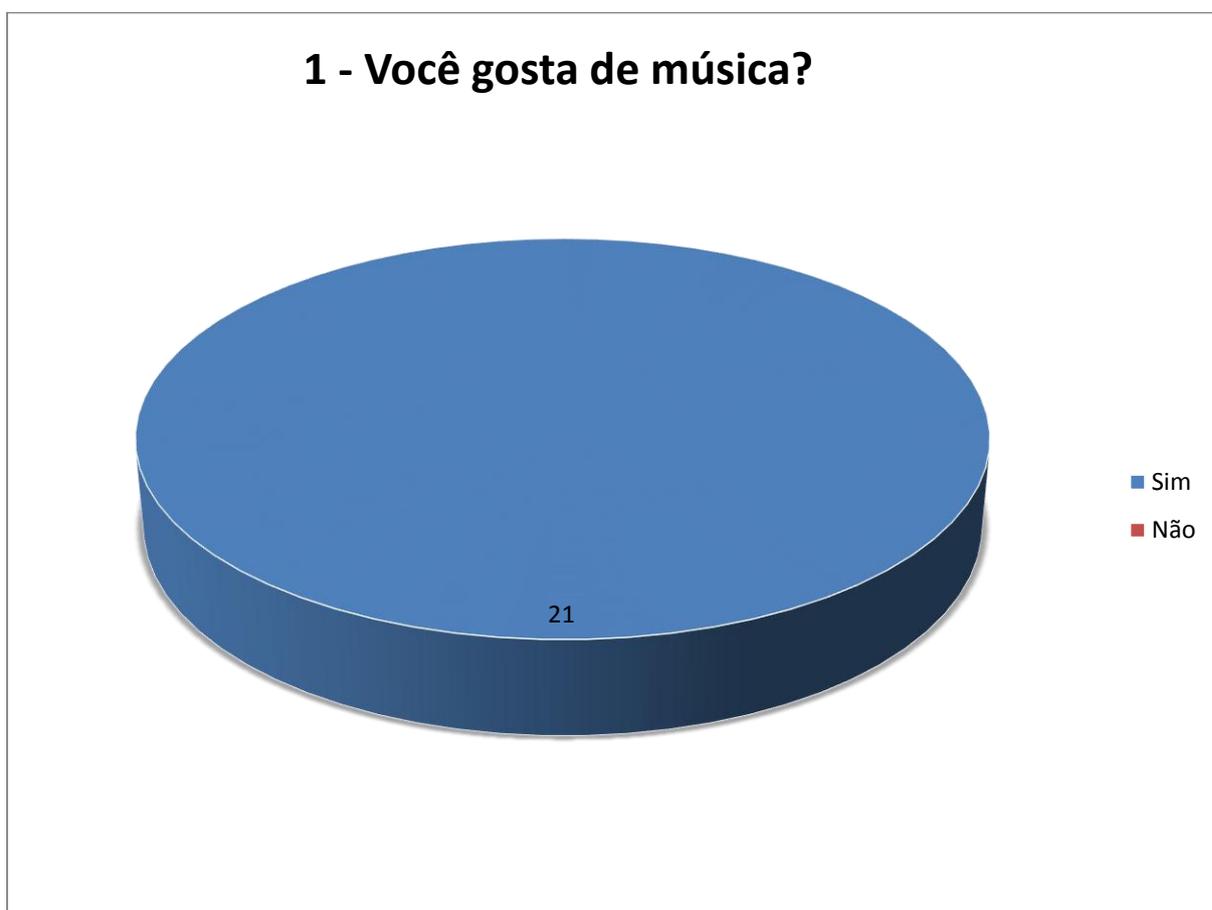
Considerando a nossa realidade hoje, a escola tem como visão de futuro chegar a um padrão de qualidade que evidencie como referência nosso desempenho no trabalho pedagógico, visando atender às necessidades educativas de nossos alunos.

5.2.1 Construindo o perfil da turma pesquisada

A turma de nono ano selecionada são alunos com idade variando entre 14 e 17 anos de idade, com exceção de um aluno que tem 22 anos de idade. É uma turma de 26 alunos, sendo 9 mulheres e 17 homens, entre o total da turma, 7 moram na zona rural, 10 usam o transporte escolar, 20 recebem benefício do Bolsa Família e um deles apresenta dificuldades de aprendizagem (tem laudo médico) e recebe acompanhamento especializado. São adolescentes comuns e oriundos de famílias pobres, entretanto o comportamento em sala de aula é peculiar, uma vez que em relação à oralidade apresentam bastantes dificuldades para expressar opiniões, são tímidos, não participam ativamente das aulas, características essas presentes em todas as disciplinas, segundo relatos dos outros professores nas reuniões ou nos intervalos na sala de professores. Há na escola duas turmas de nono ano, o critério de escolha dessa turma deu-se por ser no turno vespertino, horário em que funcionam apenas duas turmas e por isso ser possível ficar mais distante da outra turma para que fossem trabalhadas as músicas e feitas as gravações das aulas sem a interferência de ruído de outras salas.

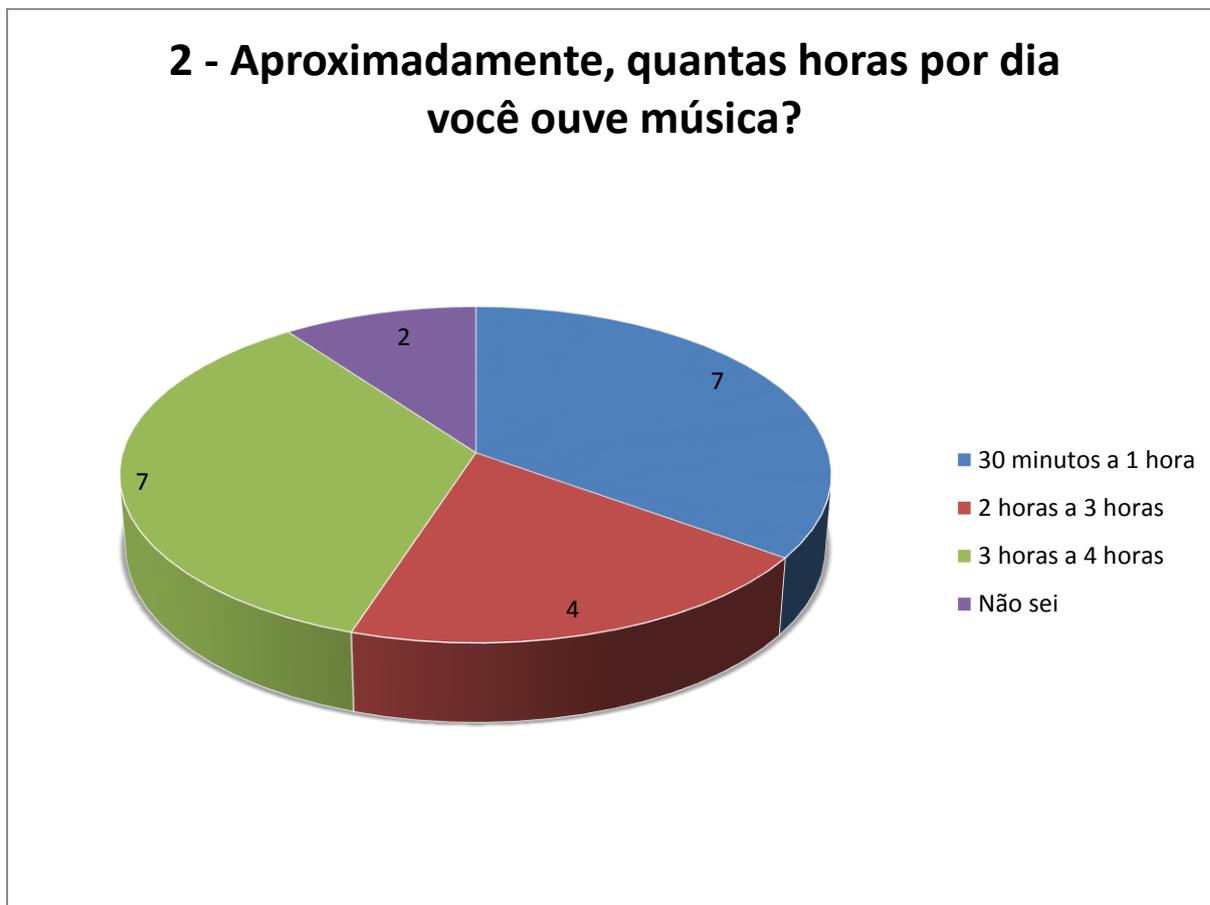
Antes de iniciarmos as aulas-pesquisa, elaboramos e aplicamos um questionário investigativo com 16 perguntas sobre música, para que pudessemos conhecer o gosto musical de cada um, assim como, perceber que conhecimento eles possuíam sobre música em geral. As questões elaboradas não são na linha da análise discursiva, apenas no aspecto da cultura musical, entretanto alguns dados obtidos

foram usados em certos momentos da análise do *corpus* para ajudar a levantar algumas hipóteses. Participaram desse momento 21 alunos, os quais que estavam presentes na aula do dia; não aplicamos o questionário em outra data aos alunos que estavam ausentes. Depois de lermos e analisarmos as respostas do questionário (ver o modelo no anexo 12), fizemos a seguinte tabulação gráfica para representar a quantidade e a especificidade de alunos por respostas:

GRÁFICO 1 – Você gosta de música?

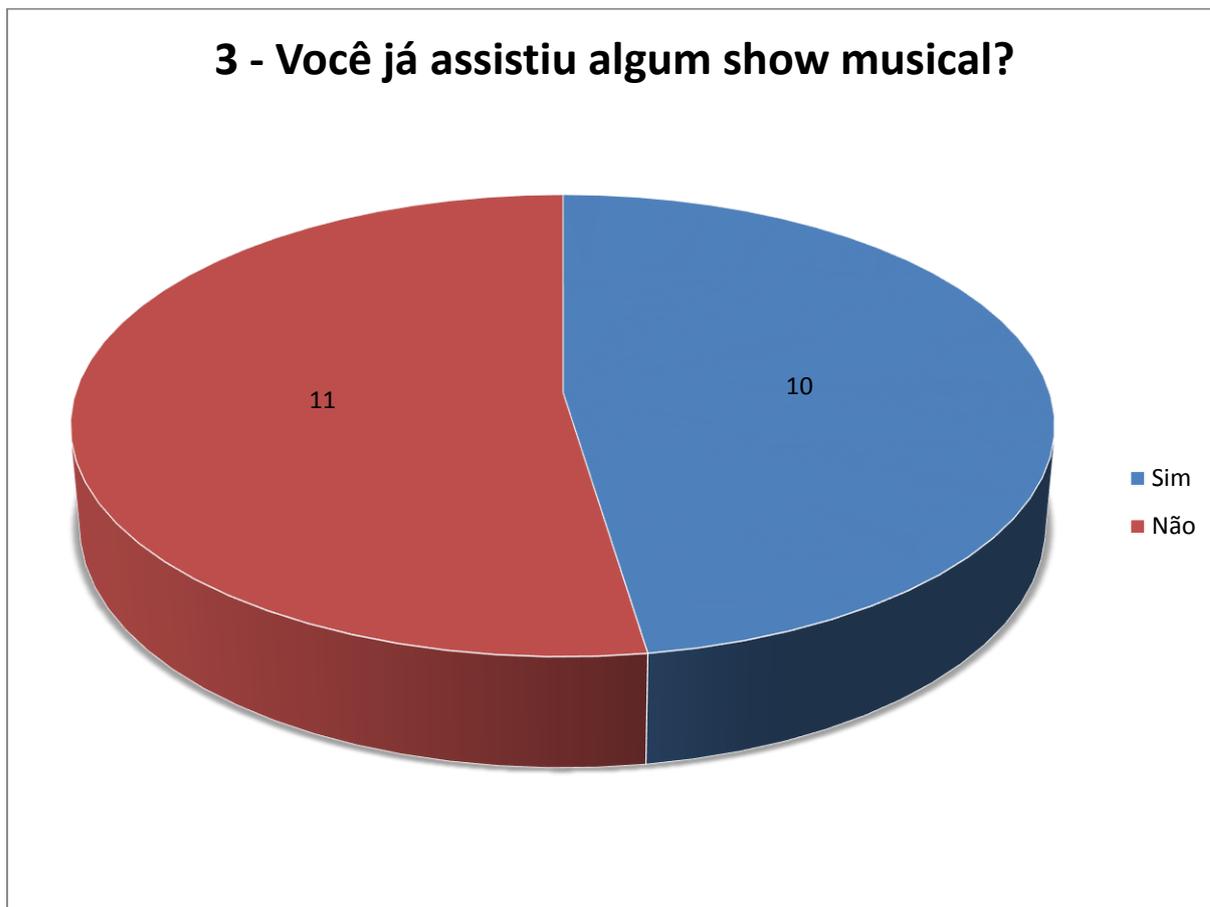
FONTE: Pesquisa de campo / 2019.

Obtivemos 100% de sim para essa pergunta, o que revela que a música seja um elemento importante para os alunos.

GRÁFICO 2 – Aproximadamente, quantas horas por dia você ouve música?

FONTE: Pesquisa de campo / 2019.

Para essa pergunta, houve algumas divergências, entretanto nota-se que todos ouvem música todos os dias, os que responderam “não sei” certamente é porque não conseguiram estipular uma estimativa. A turma teve dificuldade em compreender e responder à pergunta, houve necessidade de explicação.

GRÁFICO 3 – Você já assistiu algum show musical?

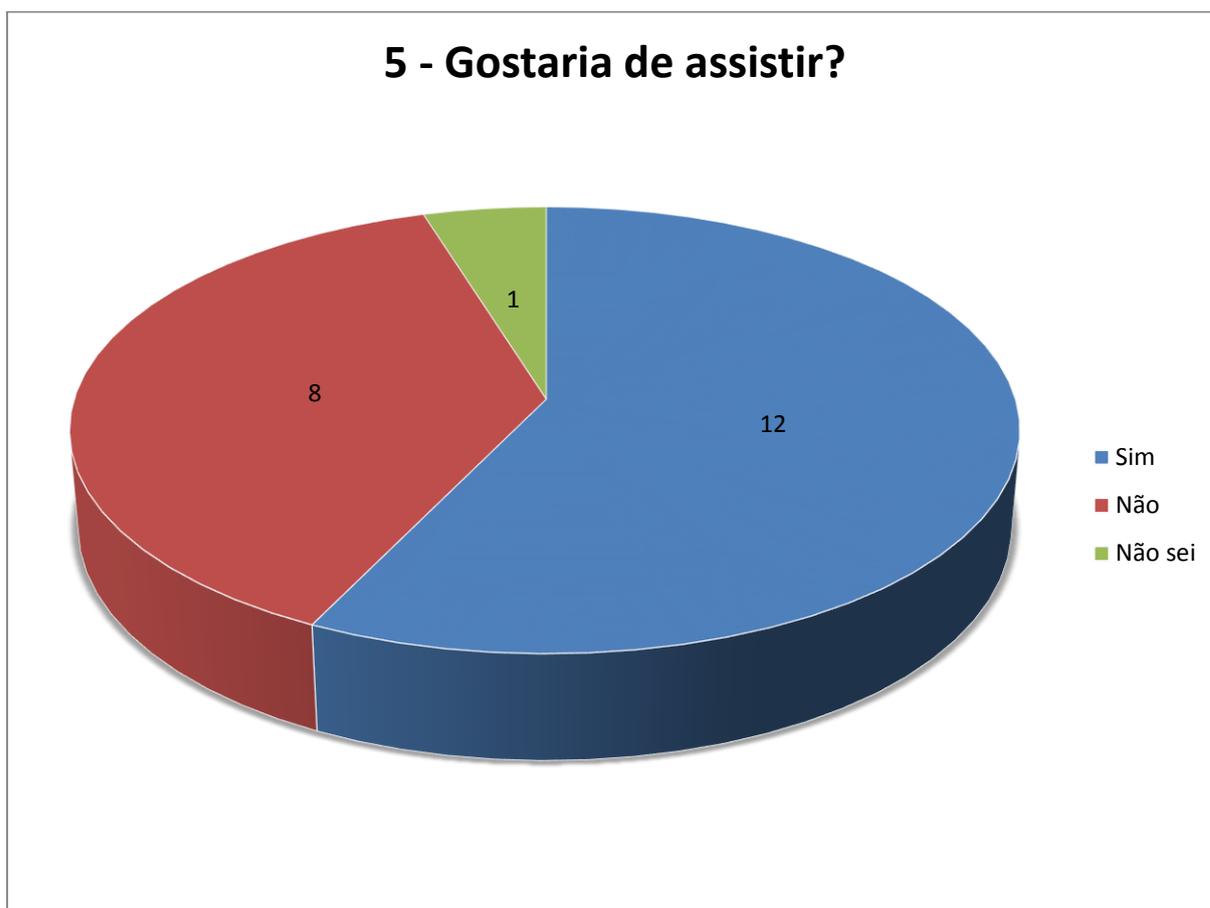
FONTE: Pesquisa de campo / 2019.

As respostas para essa pergunta foram equilibradas praticamente em 50% entre o “sim” e o “não”. Cabe lembrar que o município oferece shows gratuitos nas datas comemorativas, tais, como: aniversário da cidade, ano novo e temporada de praia do mês de julho. Todavia, nem todos podem participar, já que muitos moram na zona rural.

GRÁFICO 4 – Já teve alguma oportunidade de assistir alguma orquestra?

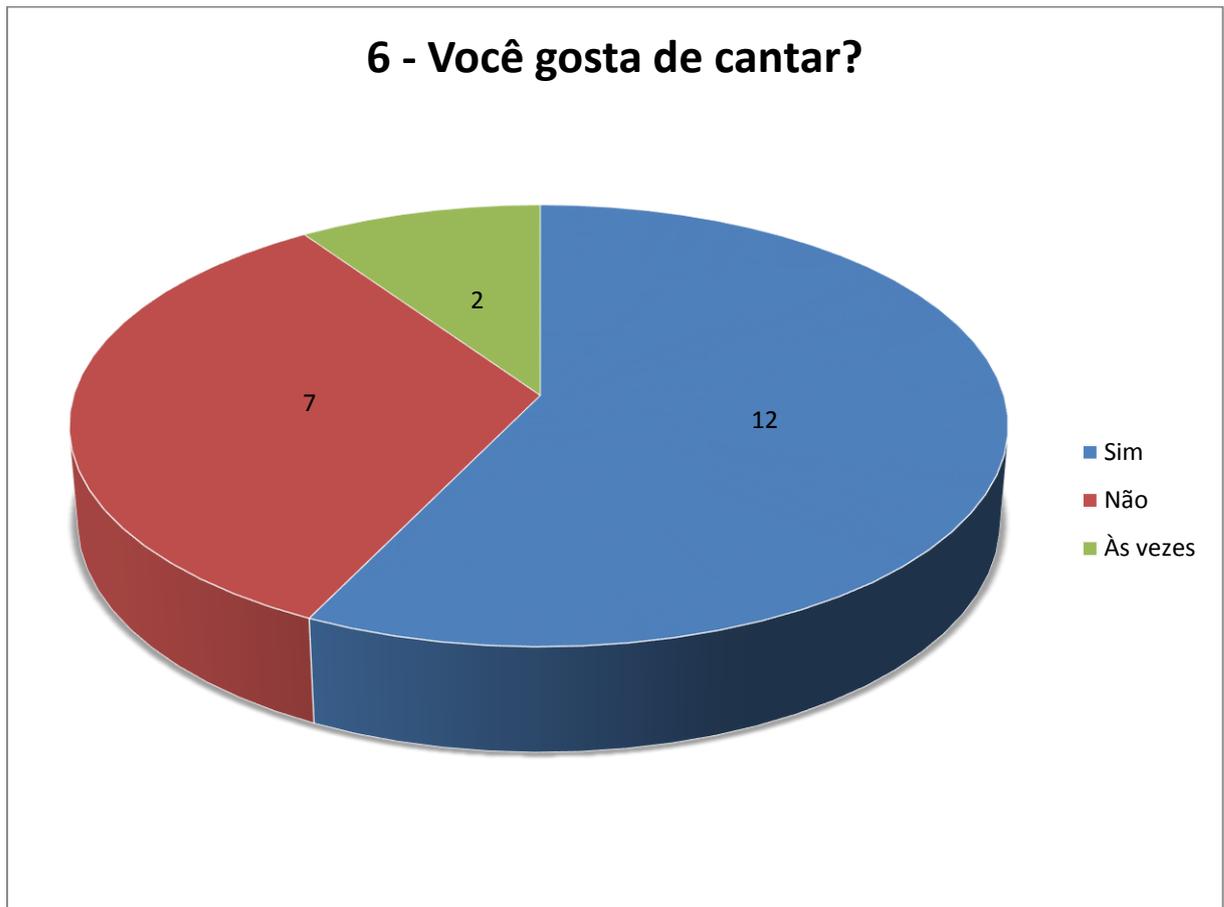
FONTE: Pesquisa de campo / 2019.

Para a pergunta 4, já esperávamos que as respostas fossem negativas, pois não faz parte da cultura do município esse tipo de apresentação musical; o que temos em alguns eventos patrióticos é a Banda de fanfarra fazendo apresentações instrumentais. Não sabemos explicar por que dois alunos disseram “sim”.

GRÁFICO 5 – Gostaria de assistir?

FONTE: Pesquisa de campo / 2019.

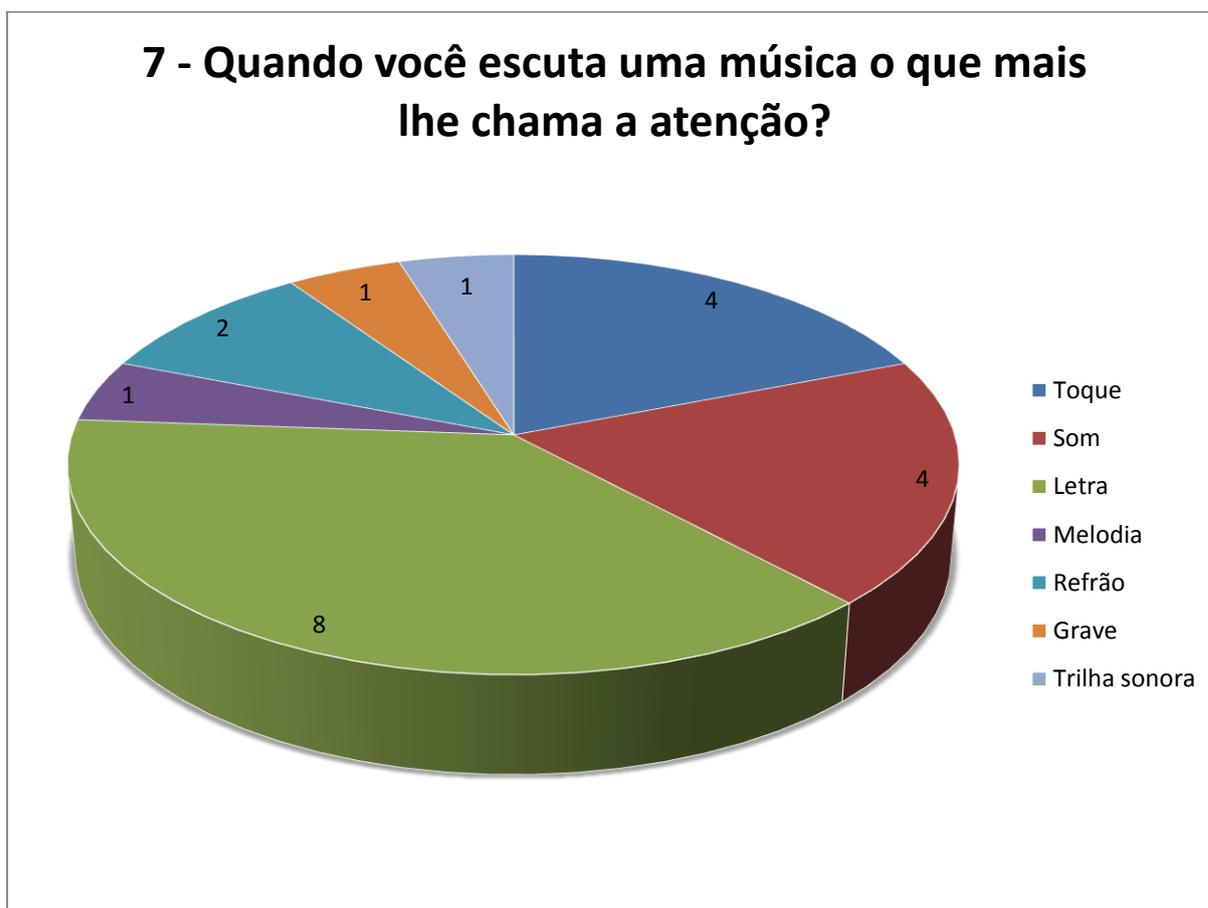
Para a questão 5, houve um equilíbrio entre os que têm e os que não têm vontade de assistir a uma orquestra. Certamente, para os que disseram “não” isso não seja significativo.

GRÁFICO 6 – Você gosta de cantar?

FONTE: Pesquisa de campo / 2019.

Para essa indagação, as respostas também foram equilibradas, isso implica dizer que o fato de gostar de música não significa gostar de cantar.

GRÁFICO 7 – Quando você escuta uma música o que mais lhe chama a atenção?



FONTE: Pesquisa de campo / 2019.

Para essa questão, a maioria respondeu a “letra”, esse é um dado relevante para nossa pesquisa, uma vez que a leitura e a construção de sentidos das letras das músicas selecionadas faz parte da nossa proposta, nesse sentido, a música será observada como um gênero textual multimodal e ao final da pesquisa escolheremos uma para analisarmos os aspectos da sonoridade. Como podemos notar no gráfico, os alunos também estão atentos a esses aspectos quando responderam “toque”, “som”, “melodia” e “trilha sonora”, as quais são do mesmo campo semântico e que provavelmente têm o mesmo significado para eles. Não conseguimos perceber uma explicação para a resposta “grave”, mesmo sendo um tipo de tonalidade do som, a resposta ficou estranha para a pergunta; já resposta “refrão”, dada por um aluno, faz bastante sentido, uma vez que o refrão é um trecho que se repete na música e nos faz memorizá-lo mais rápido que as demais estrofes.

GRÁFICO 8 – Dentre bandas e cantores que você conhece, qual você mais gosta?



FONTE: Pesquisa de campo / 2019.

Essa foi a pergunta de maior divergência nas respostas, entretanto nota-se que quatro alunos responderam “gospel”, sem especificar o nome da banda ou cantor(a), provavelmente por ouvirem música do gênero gospel sem a curiosidade de saber quem canta, ou por não lembrarem na hora. Um aluno apenas especificou uma banda gospel, “Preto no branco”; dois alunos disseram gostar da banda Racionais Mc’s, uma das bandas que faz parte da pesquisa por termos uma selecionado uma música dela. É importante observar que nove respostas são de cantores do gênero sertanejo ou forró.

GRÁFICO 9 – Qual gênero musical você mais gosta?

FONTE: Pesquisa de campo / 2019.

Sobre o gênero musical, o Funk e Gospel aparecem empatados, o sertanejo ocupa o segundo lugar e o Rap o terceiro. Essa questão marca certa contradição com a anterior, uma vez que nenhum aluno cita o gênero Forró; e o Funk não aparece como gênero de nenhuma banda ou cantor (a) citados, não podemos dar uma explicação precisa para isso, mas podemos inferir que talvez eles não consideraram os mc's funkeiros como bandas ou cantores.

GRÁFICO 10 – Você já fez alguma composição musical?

FONTE: Pesquisa de campo / 2019.

Para essa questão, apenas quatro alunos disseram sim, ainda assim consideramos esse número expressivo, uma vez que compor uma música com pouco conhecimento na área não é tarefa fácil.

GRÁFICO 11 – Você tem vontade de tocar algum instrumento musical?

FONTE: Pesquisa de campo / 2019.

A maioria responde “sim” para essa questão, apenas dois alunos dizem “não”. É comum as pessoas dizerem que têm vontade de tocar um instrumento, principalmente porque quem toca algum é bastante elogiado quando a cidade é pequena e não oferece oportunidades.

GRÁFICO 12 – Se sua resposta foi sim na questão anterior, qual ou quais instrumentos você gostaria de aprender?



FONTE: Pesquisa de campo / 2019.

Para essa questão, o violão aparece em primeiro lugar nas respostas, a guitarra em segundo e o piano em terceiro, mas com uma quantidade inexpressiva, pois apenas dois alunos o citam.

GRÁFICO 13 – Você já toca algum instrumento?

FONTE: Pesquisa de campo / 2019.

Para essa pergunta, a maioria das respostas é “não”, isso revalida as respostas das duas perguntas anteriores e quanto aos quatro alunos que disseram “sim” podemos correlacionar essa resposta à questão 10, quando, também, quatro alunos disseram já ter feito uma composição musical; provavelmente sejam os mesmos, mas não podemos afirmar apenas hipotetizar, já que o questionário não havia identificação.

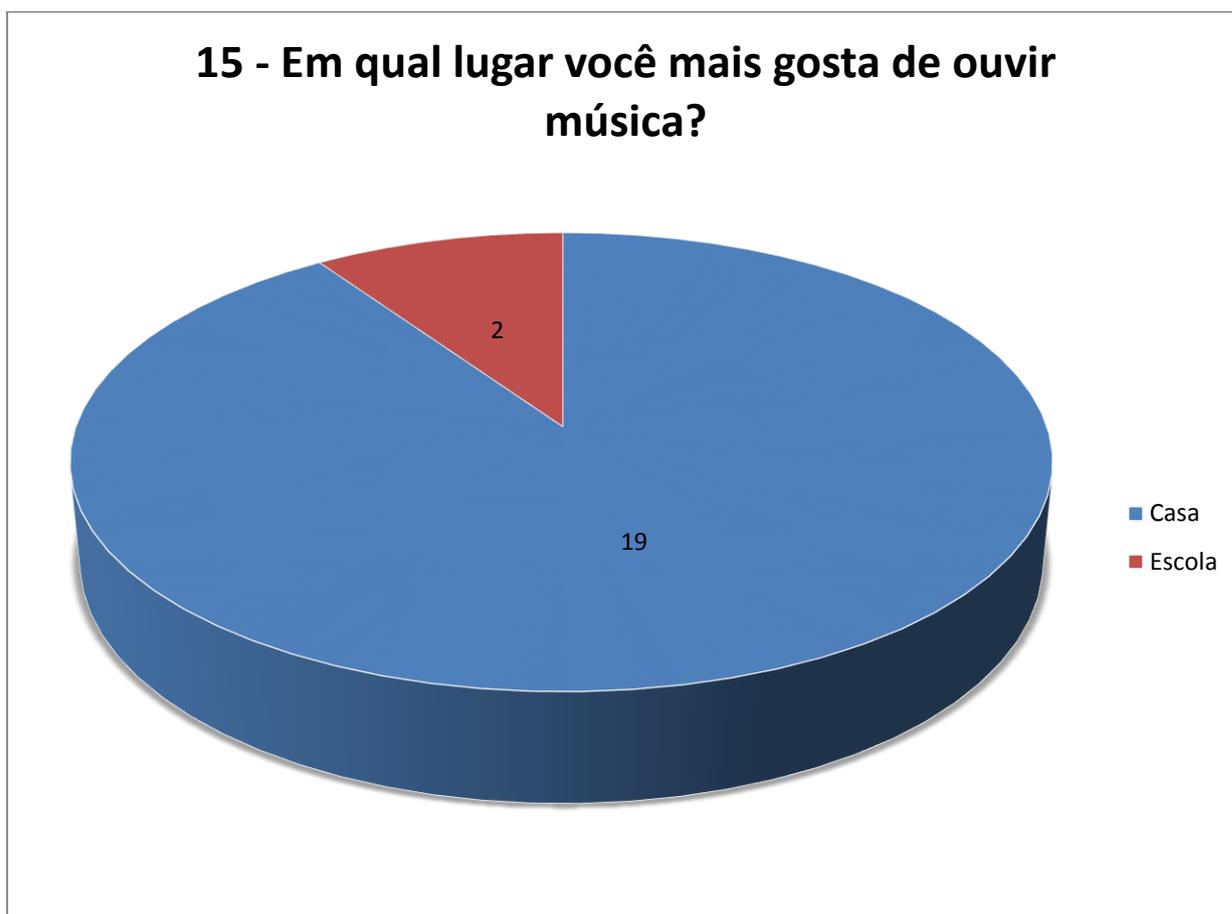
GRÁFICO 14 – Se sua resposta foi positiva na questão anterior, qual ou quais instrumento você toca?



FONTE: Pesquisa de campo / 2019.

Para essa questão, também notamos concordância em relação aos dados anteriores, pois quatro alunos afirmam que tocam, sendo o violão citado por três deles e pandeiro citado por um aluno.

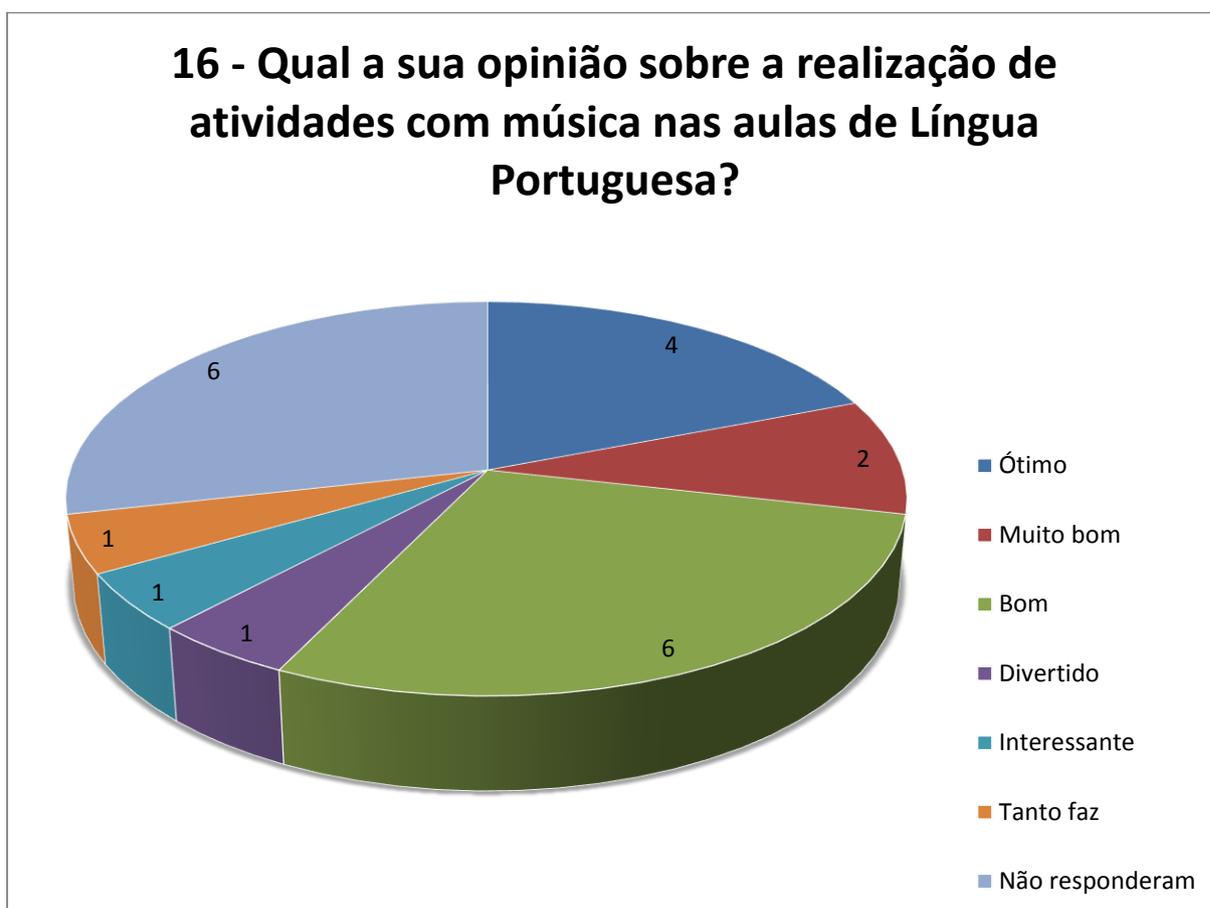
GRÁFICO 15 – Em qual lugar você mais gosta de ouvir música?



FONTE: Pesquisa de campo / 2019.

A “casa” tem a maioria das respostas nessa questão, sendo citada “escola” por dois alunos, isso nos mostra que a música realmente está presente no dia a dia deles no lar.

GRÁFICO 16 – Qual a sua opinião sobre a realização de atividades com música nas aulas de Língua Portuguesa?



FONTE: Pesquisa de campo / 2019.

Essa é a questão mais importante para nosso trabalho, saber o que eles pensam sobre o uso da música na aula; apenas um aluno respondeu com indiferença “tanto faz” e seis alunos afirmaram não haver música nas aulas, mas disseram que esperavam ter, um deles ainda acrescenta que “deve ser músicas boas”. As demais respostas variam, entretanto todas foram de modo positivo e apreciativo. Vale ressaltar, que a algumas dessas respostas foram dadas de forma explicativa, mas tabulamos de forma resumida.

A partir da análise desse questionário, pudemos levantar algumas hipóteses sobre o perfil cultural e musical dos nossos sujeitos da pesquisa que nos servirá para entendermos a apreciação ou a depreciação das músicas selecionadas para as aulas-pesquisa. É comum os vermos ouvindo e cantando Funk na hora do recreio, assim, não é fácil mostrá-los outras possibilidades de cultura musical quando o grupo social em que eles estão inseridos não vai além dos gêneros musicais mais vendáveis do mercado. Nesse contexto, quantidade não quer dizer qualidade; falta-lhes o hábito de

ouvir “letras” mais abstratas e/ou metafóricas e isso talvez comprometa a compreensão e a interpretação em muitos momentos das leituras.

5.3 Elaboração do conjunto de aulas para a prática de análise discursiva

O processo de preparação das aulas da pesquisa partiu inicialmente da composição dos planos das aulas, uma vez que todo fazer pedagógico deve vir de um planejamento bem elaborado (os planos de aula constam no anexo 13), sair do plano das ideias e corporificar-se no registro. Assim, precisamos prever as situações para a aula, não podemos deixar no nível da improvisação. Ainda que o planejamento não seja inflexível, podendo ser alterado no andamento das aulas, é ele que organiza e sistematiza o trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, apoiamo-nos em Padilha (2001, p. 63):

Lembramos que realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

Pensamos e estruturamos as aulas em cinco conjuntos, com cinco aulas em cada um, sendo trabalhado um par de músicas por conjunto e para cada música uma atividade de análise discursiva. O critério de escolha das músicas deu-se pelo caráter intertextual e interdiscursivo que possuíam, ou seja, selecionamos as músicas após ouvir várias e encontrar aquelas que faziam releituras de outras no campo da intertextualidade e da interdiscursividade. Assim, as músicas contemplam a mesma temática, havendo novo tema a cada novo par; totalizaram-se dez músicas divididas em dois pares. Depois das músicas selecionadas, iniciamos a preparação das atividades escritas, inserindo no primeiro momento do plano de aula as indagações orais sobre as músicas para serem trabalhadas na sala de aula, antes das atividades escritas. Dessa forma privilegiamos a prática oral, as aulas de leitura e debate foram preparadas para serem gravadas. A última aula do conjunto foi planejada para o *feedback* entre nós e os sujeitos da pesquisa, retomada do tema, leitura das biografias dos compositores e, caso eles tivessem interesse, ouvir novamente as músicas.

A aula de leitura tem status maior no trabalho pedagógico da nossa pesquisa, sendo as aulas gravadas sem filmagem, apenas áudio para posterior transcrição e análise, juntamente com o material escrito coletado. Cabe lembrar a fragilidade desse recurso metodológico, daí a necessidade de recorrer a ele várias vezes devido a trechos inaudíveis por ruídos dos ventiladores, conversas sobrepostas ou pelo tom de voz muito baixo por parte dos alunos; bem como comparar com as respostas dadas nas atividades escritas. Elaboramos também um diário de pesquisa de campo, onde cada aula ministrada ia sendo relatada após o término, para registrar o caráter subjetivo do olhar do pesquisador sobre a turma pesquisada. O diário não foi usado como material de análise do *corpus*, mas contribuiu para que nenhuma situação do momento da aula se perdesse.

Como critério para a transcrição fonética dos áudios gravados nas aulas, utilizamos a normatização do Projeto da Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro (PROJETO NURC). O PROJETO NURC é uma referência nacional para estudos da variante culta da língua portuguesa. O padrão de transcrição NURC contempla normas para a transcrição fonética de áudios gravados. O PROJETO NURC é largamente usado no Brasil em pesquisas acadêmicas que contemplam o *víeis* da língua oral. Contratamos um profissional para executar esse processo. O quadro com as normas de transcrição encontra-se no anexo 11. Para marcar a nossa fala, usamos a letra “P”; para a fala dos alunos, usamos “A” e acrescentamos as letras “m” e “h” quando foi possível identificar o sexo feminino e masculino, respectivamente. e homem, respectivamente. Quando foi possível identificar a mudança de um aluno para outro, usamos uma numeração.

6 CAPÍTULO 5 CONSTITUIÇÃO E ANÁLISE DO *CORPUS*

“É preciso amor pra poder pulsar, é preciso paz pra poder sorrir. E é preciso chuva para florir.” (SATER e TEIXEIRA, 1990).

Este capítulo apresenta a constituição do *corpus* e a sua análise por meio de vários recortes discursivos (RD). Os R.D. são estruturas que recortamos da transcrição fonética realizada, com base nos áudios gravados no momento da aula. Os R.D. possibilitam a uma análise mais pontual e topicalizada. Os R.D. mantêm uma estrutura própria. Na parte superior vem a identificação dele: RD 01. Logo após a identificação, vem a transcrição fonética do áudio gravado no momento da aula.

As aulas-pesquisa ministradas buscaram considerar o jogo entre a intertextualidade e a interdiscursividade nas músicas trabalhadas, de modo a revelar como os alunos foco da pesquisa percebiam esse jogo. Desta forma, procuramos descrever essas aulas ministradas e coletadas pelas gravações e pelas atividades escritas. Mostraremos, também, o nosso papel como professor-mediador entre os alunos-sujeitos e o processo de leitura e construção de sentidos; nessa perspectiva, cabe lembrar como Leite (2015) concebe a relação entre professor e aluno quando ele diz que na interlocução construída na sala de aula há “uma elaboração subjetiva de saberes e, não, uma mera *troca de informação*”. Assim, também acreditamos que no processo de ensino-aprendizagem os sujeitos envolvidos vão construindo seus conhecimentos transformando uns aos outros. E num trabalho pedagógico que parte da análise de discurso em textos, isso deve ser evidenciado. Nesses “des-encontros” da sala de aula, termo criado por Leite, até o silêncio e os olhares têm algo a dizer.

O capítulo constitui-se de seis seções, até a quinta seção as análises remetem a cada um dos conjuntos de aulas elaborados na metodologia. Na primeira seção, há recortes das aulas do conjunto 1 que estão em torno da leitura do par de músicas “Admirável gado novo” e “Admirável chip novo”; a segunda seção é composta por recortes do conjunto 2 com as músicas “Mar e lua” e “Averso”; a terceira traz os recortes do conjunto 3 com as músicas “Caminhando e cantando” e “Vida loka (parte 3)”; a quarta traz os recortes do conjunto 4 com as músicas “Ai que saudades da Amélia” e “Desconstruindo a Amélia”; a quinta seção recorta o conjunto 5, composto pelas músicas “A carne negra” e “Diga não”. A sexta seção apresenta uma breve

mostra das atividades escritas realizadas pelos alunos, sendo uma atividade para cada música.

Enumeramos os seguintes aspectos para selecionarmos os recortes discursivos a serem analisados: 1. Dificuldade ou facilidade da turma em inferir o sentido de alguma palavra ou expressão das músicas. 2. Dificuldade ou facilidade da turma em construir o sentido global das músicas. 3. Situações constitutivas que atravessaram a aula. 4. Linguagem utilizada pela turma para expor seus pontos de vista. 5. Acolhimento ou não da música pela turma. 6. Identificação das discursividades políticas e/ou ideológicas da turma por meio de seus argumentos em torno do discurso das músicas. 7. Dificuldade ou facilidade da turma em perceber os intertextos e/ou os interdiscursos. A partir desses aspectos, previamente, traçados fomos selecionando os recortes mais relevantes para demonstrá-los e analisarmos.

Dentro desse espaço tão complexo e singular que é a sala de aula, por ser constituídos por sujeitos desiguais, procuramos executar essa pesquisa, bem como interpretar os dados construídos, relacionando nossa prática às teorias referenciadas e em muitos momentos desse caminho foi necessário subjetivarmo-nos de amor e paz para pulsar, sorrir e para conseguirmos seguir em frente, como nos ensina a canção de Almir Sater e Renato Teixeira.

6.1 Conjunto de aula 1: análise discursiva da música “Admirável gado novo”

Texto 1

Admirável gado novo

Zé Ramalho

Ooooooooooh! Oooi!

Vocês

que fazem parte dessa massa

Que passa nos projetos do futuro

É duro tanto ter que caminhar

E dar muito mais do que receber...

E ter que demonstrar sua coragem

À margem do que possa parecer

E ver que toda essa engrenagem

Já sente a ferrugem lhe comer...

Êeeeeh! Oh! Oh!

Vida de gado

Povo marcado

Êh!

Povo feliz!

Êeeeeh! Oh! Oh!

Vida de gado

Povo marcado
 Êh!
 Povo Feliz!
 Lá fora faz um tempo confortável
 A vigilância cuida do normal
 Os automóveis ouvem a notícia

Os homens a publicam no jornal...
 E correm através da madrugada
 A única velhice que chegou
 Demoram-se na beira da estrada

E passam a contar o que sobrou...

Êeeeeh! Oh! Oh!
 Vida de gado
 Povo marcado

Êh!
 Povo feliz!
 Povo feliz!
 Ooooooooooh! Oh! Oh
 O povo foge da ignorância,
 Apesar de viver tão perto dela,
 E sonham com melhores tempos idos,
 Contemplam essa vida numa cela,
 E esperam nova possibilidade
 De verem esse mundo se acabar;
 A Arca de Noé, o dirigível
 Não voam nem se podem flutuar.

Ê, vida de gado...
 Povo marcado,
 Povo feliz...

Para descrever as primeiras aulas desse conjunto, retomemos Pêcheux quando nos diz que a AD é uma reflexão sobre a linguagem que aceita o “desconforto de não se ajeitar nas evidências e no lugar já-feito”. Esse ato de aceitar algo que incomoda e desconforta não é algo fácil, exatamente assim foi o primeiro momento dessa aula, pois a dificuldade de ler dos nossos alunos desconfortava a eles mesmos e a nós. Há certos textos que nos trazem enunciados exigentes e, por sua vez, exigem de nós maior atenção e disposição na busca pelo sentido. A leitura de “Admirável gado novo”, bem como todas as canções de zé Ramalho, requer leitores que exijam de si mesmos a capacidade de pensar o impensável até então, tarefa nada fácil para nossos alunos cujo perfil, já descrito anteriormente, denota tantas características conflituosas. Para exemplificarmos isso, citamos um recorte do relato dessa aula escrito em nosso diário de pesquisa:

(...) fui lendo e fazendo as perguntas de compreensão e/ou interpretação, instigando-os a refletirem sobre o texto e a responderem, mas confesso que tive minhas expectativas frustradas, é assim que me sinto nesse momento, pois não houve a participação que eu esperava; o fato de nem sempre haver participação da turma em certas atividades é algo que todo professor está acostumado a vivenciar, entretanto quem se frustrara ali era a pesquisadora, não a professora.(...). (Relato da aula do dia 04 de abril de 2019).

A partir desse relato, nota-se que a turma encontrou entraves que impediram uma efetiva participação, todavia permanecemos firmes e sendo um fio condutor. Nosso espaço discursivo foi bastante reduzido, mas, ancorados no perfil da turma, traçamos nossas hipóteses e justificativas. Tomemos agora o RD1 coletado nessa aula:

RD1

P: então eu vou ler aí oh. Admirável gado novo, “vocês que fazem parte dessa massa”, esse “vocês”, com quem será que ele tá falando aqui? Nesse texto há uma voz falando essas coisas para essas pessoas, quem são esses “vocês” que ele tá dizendo aí? Quem é o “vocês”? com quem será que ele tá falando?

Ah1: nós

P: nós né, você se incluiu não se incluiu? Quando ele falou “vocês” parece que falou contigo não foi? Quem mais acha... ele tá falando com que povo? Que povo é esse? Quem que é esse vocês que ele se refere?

...

P: alguém mais acha que é outro grupo? Quem é esse “vocês que fazem parte dessa massa”? que que vocês entendem por massa?

[Várias vozes e risos]

P: não, mas olha “vocês que fazem parte dessa massa”, essa “massa” é quem? Quem é essa massa? Ele tá dizendo que esse grupo aqui é uma massa, o que seria essa massa? Ân? Vocês se veem dentro dessa massa aí que ele fala?

[Várias vozes ao mesmo tempo]

P: seria um grupo de que será? De pessoas, é um grupo de pessoas, é um grupo social não é, que ele tá se referindo aí, então essa massa viva, essa massa humana, não seria isso? “Que passa nos projetos do futuro”, então esse “vocês” oh “passa nos projetos do futuro” parece que são pessoas que alguém coloca nos projetos, mas são projetos que apenas passa, “é duro tanto ter que caminhar”, o que seria essa caminhada aí? O que seria esse ato de caminhar? Caminhar pra onde? O que seria essa caminhada? Caminhada de quem? Quem é que tá fazendo essa caminhada? Essa caminhada é dura, é cansativa? “é duro tanto ter que caminhar” quem seria que estaria fazendo essa caminhada?

Ah1: [...]

P: Quem tá fazendo essa caminhada? Esse ato de caminhar?

Ah2: eu

[Risos]

P: Só você será? Nós né... esse nós é quem? Nós os alunos? Quem é esse grupo social? Que que vocês acham? Quem é esse grupo? Oh: “é duro tanto ter que caminhar e dar muito mais do que receber” que que significa isso? Essas pessoas caminhando e dar muito mais do que receber pra vocês significa o quê? (Aula do dia 04 de abril de 2019. Anexo 1).

Essa passagem do recorte nos evidencia a dificuldade que nós encontramos

para equilibrar a turma diante da análise discursiva; os risos, as conversas paralelas e o silêncio depois das perguntas instigadas realçam a fragilidade dos alunos quanto ao ato de argumentar, eles não têm domínio de fala para organizar seu próprio discurso, ainda que seja para formular uma opinião sobre um discurso alheio. Para Pêcheux (1981, apud Orlandi 2005, p.12), “articular o verdadeiro a propósito das materialidades discursivas acompanha-se de deslocamentos de fronteiras entre as disciplinas, afetando profundamente seu regime de verdade (...)”, consideramos que essa articulação entre a verdade dos discursos e aquilo que é possível interpretar foge das possibilidades de um leitor que ainda encontra barreiras em dominar os usos da linguagem, seja para ler ou para formular suas falas.

Com o andamento da aula e com nossa persistência, a turma começa a interagir um pouco mais e a interpretação começa a fluir. Vejamos outro recorte da aula, RD2:

RD2

P: vamos ler, leiam pra mim aí oh

Ah1: aonde é?

P: nessa primeira estrofe aí: “vocês que fazem parte dessa massa, que passa nos projetos do futuro, é duro tanto ter que caminhar e dar muito mais do que receber”, então vocês não imaginam pessoas cansadas nessa situação aqui? Caminhando, trabalhando, e eles trabalham e quase não recebem. Então o que significar “dar” e não ter quase nada pra receber? Então o que seria “dar muito mais” dar seria o seu... trabalho, o seu esforço... e de não quase receber, e esse recebimento seria de quê?

Ah3: Dinheiro!

P: dinheiro né, o pagamento, os benefícios. Vamos lá pra segunda estrofe, segunda estrofe: “e ter que demonstrar sua coragem, a margem do que possa parecer” então tem que continuar tendo o que?

Ah4: coragem

P: coragem! Mesmo que aconteça – quando diz assim: “à margem do que possa parecer”, que que significa isso? Mesmo que venha o que?

Ah4: dificuldade

P: exatamente! Mesmo que venha dificuldades, continuar sendo... corajoso. “E ver que toda essa engrenagem já sente a ferrugem lhe comer”, o que é uma engrenagem? Os meninos aqui alguém entende de mecânica? O que é uma engrenagem? Quando fala em engrenagem vocês pensam em que? Que que tem engrenagem?

[...]

P: faz parte da mecânica a engrenagem, a engrenagem é um elemento de quê? De uma máquina! De um automóvel, engrenagem a gente pensa logo em máquina, em coisa de ferro né... e essa engrenagem já tá sentido a ferrugem lhe comer, o que será que significa quando essa voz diz isso? Que mesmo que eles tenham que ter coragem, mas eles tão vendo que essa engrenagem já está sendo corrompida pela ferrugem. O que acontece quando uma ferrugem ataca uma parte de ferro? Quando uma coisa enferruja o que que acontece?

Am1: fica enferrujado!

P: fica enferrujado e aí quando fica enferrujado vai acontecer o quê?

Ah3: para

P: para de... funcionar! Então, trazendo isso pra vida humana, quando a ferrugem passa a atacar um ser humano ou um sistema, é quando essas pessoas param de?

Am3: fazer as coisas. (Aula do dia 04 de abril de 2019. Anexo 1)

Podemos analisar por esse RD2 que os alunos passam a responder ao questionamento, entretanto foi necessário que nós apresentássemos mais pistas para que fossem construindo os sentidos. As respostas deles são de palavras únicas, sem enunciados elaborados, uma linguagem truncada. Todavia vê-se que eles estão no caminho certo, as respostas conectam-se com coerência ao texto. Em certos momentos, eles começam a formular frases. Retomemos suas falas apresentadas após nossas perguntas para exemplificar isso, conforme o RD3:

RD 3

P: digam, podem dizer, como é que o gado vive? O que que o fazendeiro precisa fazer com o gado que ele tem?

Ah4: bota num pasto, taca ferro, marca e depois morre

P: olha só, muito bem! O fazendeiro precisa colocar o gado no mato, ele precisa ferrar o gado, ele precisa marcar pra mostrar – que que é aquele ferro no gado, que que significa? Quando o fazendeiro ferra o gado, significa o que aquele ferro lá?

Ah4: que o gado é dele

P: que o gado é dele, é uma marcação, muito bem oh, é uma marcação... então se o gado tá marcado é porque ele tem um... dono. Então comparar a vida do gado com a vida do povo, tá dizendo o que desse povo? Que é um povo oh: “vida de gado” vida de gado é uma vida fácil? Tem que obedecer né? Tem que ser obediente, é marcado, é ferrado e depois morto né, no final das contas é pra ser morto né, é pra produzir pro dono da fazenda não é isso? O gado é pra produzir, então a voz aqui desse texto, dessa música, está comparando a vida do povo com a vida do gado, então tá dizendo em outras palavras, como é a vida desse povo? Como é a vida desse povo? Digam? Como é a vida desse povo se ele tá comparando com a vida de gado

Am4: ruim, ruim tem que obedecer. (Aula do dia 04 de abril de 2019. Anexo 1).

Diante disso, vale ressaltar a necessidade de aulas amparadas na leitura, de maneira que desenvolva a oralidade, principalmente, quando os discentes são tímidos e/ou com pouco interesse em ler. Sem a leitura não há possibilidade de compreensão dos discursos alheios, já que não basta valer-se das leituras dos outros, mas de nossas próprias leituras, é nesse parâmetro que nos afixamos ao pensarmos numa pesquisa-ação que oportunizasse os alunos a se emanciparem no ato de ler. Como aponta Orlandi (2005), “o objeto discurso exige explorar a rede de questões que aí circulam: nossos terrenos de encontros problemáticos”. Para andar nesse terreno é preciso cautela, trata-se de organizar os passos, as ideias e reelaborar a linguagem quantas vezes for necessário para interagir-se com os demais que ali estão. Em todo

momento buscávamos aproximar nossa linguagem à dos alunos, procurando fazê-la compreendida ao buscar a interpretação de cada verso da canção.

Quando chegamos à pergunta crucial “Que situação social a música critica?” houve um silêncio, elaboramos e reelaboramos a indagação de várias maneiras, releemos versos para que eles pudessem refletir e depois de alguns instantes de falas emudecidas ecoavam-se algumas palavras. Vejamos este recorte:

RD4

P: que que vocês acham que essa canção tá criticando ou denunciando? Que situação da vida ela tá criticando? ... dá pra vocês terem uma ideia depois de analisar cada verso aí? O que vocês acham? De que situação tá tratando aqui? Que situação da vida humana tá se tratando aqui? Que que a música está denunciando ou está criticando? Que situação de vida ela está criticando?

[...]

P: vocês tão tímidos, podem falar

[...]

P: então diga, que que você acha? Que que essa canção tá denunciando, ou criticando ou alertando?

[...]

P: pode falar, pode falar alto

[...]

P: que situação é essa, que denúncia que ele faz? Que a canção né, faz

Ah1: a vida

P: a vida, mas a vida de quem? E esse povo, que que esse povo tá passando? Pra que essa canção esteja falando de um povo, mas não é o povo todo, é um grupo específico não é? Que situação essas pessoas, esse povo está vivendo? Não vem nenhuma imagem na cabeça de vocês oh, caminhando, beira da estrada, vivendo uma vida de gado

Ah: é mendigo

[risos]

P: será se é mendigo?

Ah2: é trabalho, um emprego ruim das pessoas

(...)

P: (...) Que que vocês imaginam gente que fica aí caminhando de lugar pra lugar em busca de uma oportunidade, de um emprego, quem será que são essas pessoas?

Ah2: trabalhador. (Aula do dia 04 de abril de 2019. Anexo 1)

Nessas circunstâncias encontradas na aula, quando as pausas eram mais longas que as palavras, houve a necessidade de lermos os olhares, os gestos...até os risos, nesse momento nós, analistas de discursos, passamos a interpretar as margens periféricas dos enunciados produzidos pelos alunos, nesse contexto podemos considerar essa situação interlocutiva como uma cena enunciativa, na qual interagem professor e alunos, tentando entender-se uns aos outros.

O professor é um agenciador nessa cena enunciativa, pois além de participar da interlocução ele precisa promover a emissão dos enunciados dos seus alunos, estabelecendo uma negociação na linguagem e fazendo-a fruir. Transportando isso

para a filosofia de Deleuze e Guatarri (1992)⁸ temos que o papel do professor é fazer o aluno desterritorializar-se de seus mundos e se reterritorializar-se em outros. A filosofia do território nos ajuda a entender que o espaço da sala de aula é um território que precisa a todo instante ser (re)construído, na perspectiva da reterritorialização, daí a amplitude sublime do fazer pedagógico do docente em cada novo território; a análise de discurso é um dos territórios da Língua Portuguesa, que, por sua vez, é um dos territórios do universo da sala de aula. Desta forma, faz-se necessário que o professor constitua a sua identidade nesse ambiente discursivo-enunciativo e passe a conhecer como se constitui a identidade de seus alunos nessas cenas que evidenciam o jogo de interlocução desses participantes.

Voltando ao nosso questionamento discursivo em torno de “Admirável gado novo” na aula-pesquisa ministrada, vemos como o processo discursivo dos alunos vai sendo construído lentamente ao longo da aula e, aos poucos, vamos conhecendo suas identidades; não podemos, é claro, nos dar por satisfeitos, pois diante de tamanhas dificuldades encontradas por eles nessa leitura e por nós em aguçá-los a ler e a refletir, cabe-nos envolvê-los sempre mais nas cenas enunciativas criadas no território da sala de aula. A maior dificuldade deles foi justamente perceber na leitura da música o discurso que ela carregava e aquele que ela criticava. Agenciar essa leitura também foi uma ação embaraçosa, uma vez que articular esse debate discursivo requereu de nós um esforço enorme em problematizar o texto (música) sem revelar claramente o sentido dos seus enunciados marcados em cada verso. Convém mencionarmos que no segundo momento da aula, hora de responder à atividade escrita, eles já estavam mais seguros para responder, pois as perguntas já haviam sido exploradas oralmente, agora estavam apenas reescritas com outra linguagem. No último capítulo da pesquisa, apresentaremos um pouco mais essa comparação entre a prática discursiva verbal e a prática discursiva escrita.

⁸ Esses autores criam neologismos que remetem à geofilosofia, essas variantes só são possíveis devido à interpretação de uma dimensão subordinada à inconsciência da realidade territorial. O próprio Deleuze afirma que remete ao significado do neologismo proposto por Félix Guattari: a desterritorialização. [...] construímos um conceito de que gosto muito, o de desterritorialização. [...] precisamos às vezes inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída o território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte (DELEUZE, em entrevista em vídeo). (Santos, 2011. Revista Pandora Brasil – Número 34 – ISSN 2175-3318)

6.1.1 Conjunto de aula 1: análise discursiva da música “Admirável chip novo”

Texto 2

Admirável chip novo

Pitty

Pane no sistema, alguém me desconfigurou
 Aonde estão meus olhos de robô?
 Eu não sabia, eu não tinha percebido
 Eu sempre achei que era vivo
 Parafuso e fluído em lugar de articulação
 Até achava que aqui batia um coração
 Nada é orgânico, é tudo programado
 E eu achando que tinha me libertado
 Mas lá vem eles novamente e eu sei o que vão fazer
 Reinstalar o sistema

Pense, fale, compre, beba
 Leia, vote, não se esqueça
 Use, seja, ouça, diga
 Tenha, more, gaste e viva

Pense, fale, compre, beba
 Leia, vote, não se esqueça
 Use, seja, ouça, diga

Não senhor, sim senhor, não senhor, sim senhor

A música de Pitty cativou a turma com o ritmo do rock, principalmente às meninas, que se movimentavam enquanto a música tocava. Ao percebermos essa aceitação musical, logo que música parou perguntamos qual era o gênero musical, alguns ficaram pensativos, mas duas meninas não demoraram a responder. O RD1 abaixo nos mostra esse início da aula:

RD1

P: Boa tarde, hoje vamos analisar outra música. Vocês estão com as letras na mão, vamos ouvir.

((música))

P: Que gênero musical é essa música?

...

Am1: rock

Am2: rock

P: Sim, rock. Quem conhece a cantora Pitty levante a mão.

P: só duas pessoas. Mas quem assistiu a novela “As aventuras de Poliana” já ouviu, né?

Ah1: eu não

Am2: eu assisto

Am: eu também

P: Leiam o título da música. O que vocês lembram ao ler esse título?

Am1: a música do gado novo.

P: Todos concordam?

A(todos): Sim

P: Exatamente. Então vamos analisar o que ela diz. Eu vou ler. (Aula do dia 16 de abril de 2019. Anexo 2)

Perceber a intertextualidade no título da canção foi fácil para os alunos, entretanto, mesmo depois de lida a letra da música, eles não conseguiram associar os discursos entre as duas. Lembremos Pêcheux (1975) quando nos diz que toda formação discursiva dissimula outras formações implicadas de ideologias. Vejamos o RD2 que revela o andamento da análise até chegar às perguntas comparativas:

RD2

P: Para vocês, o que é uma pane?

Ah1: Não sei

Am1: Quando uma coisa estraga

P: Se der pane no computador, o que acontece?

Ah2: Não presta mais

P: E quando a voz enunciativa diz “alguém me desconfigurou”, que sentido isso tem?

Ah1: eu não sei

Am2: significa que ficou bugado

Ah3: que perdeu a memória

P: Muito bem! Alguém tem outra resposta?

(silêncio)

P: As palavras pane, sistema, parafuso, fluido, a que se referem? Ou seja, a que área elas pertencem?

Am1: Sistema tecnológico

Am3: Engenharia

Ah1: Pertencem aos eletrônicos

P: Correto, alguém tem mais respostas?

Ah2: Não

P: As características enunciadas na música são atribuídas à máquina ou ao ser humano?

Ah1: Aos dois

[...]

P: Comparando as duas músicas “Admirável gado novo” e Admirável chip novo”, o discurso delas se assemelham?

(silêncio)

P: Vamos pensar mais um pouco, vou refazer a pergunta. As duas músicas fazem uma crítica social, qual a semelhança elas apresentam nesse sentido?

((risos))

Ah4: Eu não sei

Am2: Elas são diferentes porque a outra comparava o povo ao gado e essa compara o ser humano com um chip ou uma máquina. [...] (Aula do dia 16 de abril de 2019).

No recorte acima, percebemos que todas as respostas tiveram uma sequência coerente, mas como já dissemos, anteriormente, são formulações simples e com pouca argumentação e quando os levamos a fazer a comparação dos discursos, eles não conseguiram perceber a relação interdiscursiva.

Buscar sentido numa leitura que revela interdiscursos é intrincar-se com a complexa formação ideológica, isso implica dizer que precisamos formar esses

leitores capazes de construir relações semântico-discursivas entre textos, ou seja, levá-los a reconhecer que as vozes enunciativas de certos textos permeiam em outros. Ao solicitarmos que a turma comparasse as músicas e explicassem se haveria semelhanças discursivas, eles demonstraram estranhamento, como se elas estivessem distantes uma da outra, assemelhando-se apenas no fato de se referirem ao povo como gado e a algumas pessoas como chip. Durante o questionamento verbal que conduzimos, todos responderam “não sei” para a seguinte formulação: Comparando as músicas “Admirável gado novo” e “Admirável chip novo”, o discurso delas se assemelha? Explique. Na atividade escrita a maioria das respostas para essa pergunta ficou em branco e aqueles que responderam não conseguiram aproximar suas respostas com uma interpretação permitida pelo texto, houve apenas um aluno que se aproximou ao escrever: “Mais ou menos, porque critica o comportamento da humanidade”.

A análise discursiva de “Admirável chip novo” proposta aos nossos alunos-sujeitos revelou exatamente o que nos adverte Possenti (2003) quando diz que toda formação discursiva gera um conflito regrado na base do dialogismo intradiscursivo e interdiscursivo. Assim, a compreensão dos enunciados perdeu de ser reconhecido em sua totalidade por parte dos alunos, pois não perceberam os discursos se entrecruzando. Eles próprios tiveram consciência dessa falha na leitura quando comentavam: “Essa música é mais difícil que a outra”; “É menor e mais difícil”. Diante desses comentários, explicamos a eles como precisamos do hábito de ler procurando atribuir sentido ao que lemos. Vimos, a partir dessa problemática, a necessidade de aulas de Língua Portuguesa que especifiquem melhor a natureza de determinados elementos presentes em certos discursos, especialmente na medida em que eles fazem interdiscursos, sabendo-se que a prática de análise de discurso não é recorrente no estudo da língua, daí o motivo de haver essa lacuna semântica.

6.2 Conjunto de aula 2: análise discursiva da música “Mar e lua”

Texto 3 **Mar e lua** **Chico Buarque**

Amaram o amor urgente
As bocas salgadas pela maresia
As costas lanhadas pela tempestade

Naquela cidade
Distante do mar
Amaram o amor serenado
Das noturnas praias
Levantavam as saias
E se enluaravam de felicidade
Naquela cidade
Que não tem luar
Amavam o amor proibido
Pois hoje é sabido
Todo mundo conta
Que uma andava tonta
Grávida de lua
E outra andava nua
Ávida de mar
E foram ficando marcadas
Ouvindo risadas, sentindo arrepio
Olhando pro rio tão cheio de lua
E que continua
Correndo pro mar
E foram correnteza abaixo
Rolando no leito
Engolindo água
Boiando com as algas
Arrastando folhas
Carregando flores
E a se desmanchar
E foram virando peixes
Virando conchas
Virando seixos
Virando areia
Prateada areia
Com lua cheia
E à beira-mar

Esse conjunto de aulas abordou um tema delicado, o relacionamento homoafetivo, e nos deixou apreensivos em princípio, mas fomos abrindo aos poucos o espaço para uma discussão equilibrada depois das nossas arguições em torno de cada verso da música. Vejamos um recorte escrito no diário de pesquisa que demonstra isso:

Antes de iniciar a aula eu estava preocupada se causaria algum tipo de impacto negativo na turma ao abordar o tema da canção (relacionamento homoafetivo entre duas mulheres). Entretanto a aula foi bem tranquila, ninguém fez piada ou se mostrou preconceituoso diante do tema. (Relato da aula do dia 07/05/2019)

Diante de uma turma tão tímida como a nossa é normal as preocupações prévias e conduzi-la de forma estimulante e moderada foi um trabalho inusitado para nós. A aula iniciou com a imagem do mar e da lua projetada no datashow e depois de

ouvir a música, lemos a letra. Vamos ao RD1 dessa aula.

RD1

P: O que deu pra vocês compreenderem ouvindo a música?

A (TODOS): Nada

P: Nada? Então vamos ler!

[...]

P: amaram o amor urgente, as bocas salgadas pela maresia, porque será as bocas salgadas pela maresia? maresia é o quê? Porque salgadas, o quê que é salgado? O mar, então se as bocas estão salgadas é porque/ que ação estavam tendo os personagens? ... hã? Óh, as bocas salgadas pela maresia, então o que será que estavam fazendo?

Am1: nadando

P: isso

A: parabéns

P: nadando né!

Am1: no mar salgado

P: as costas lanhadas pela tempestade, o quê que significa as costas lanhadas pela tempestade? ... as costas lanhadas pela tempestade ... sinal de que estavam tomando banho ou choveu né? Ficaram machucadas. “Naquela cidade distante do mar” uma cidade um pouco longe do mar, “amar o amor serenado” serenado vem de quê?

Am2: sereno

P: sereno, então o amor serenado, “das noturnas praias”, noturnas praias, o que vocês imaginam? Em que horário costumavam-se ir à praia?

Am2: a noite. (Aula do dia 05 de maio de 2019. Anexo 3).

A parte inicial do recorte nos mostra que os alunos não conseguiram construir sentido à música apenas ouvindo, tivemos que fazer uma leitura lenta e usar uma linguagem acessível a eles no questionamento. O fato de a música ser de uma época distante da deles também foi um entrave para chamá-los atenção, mas fomos aguçando-os por meio de perguntas simples. No questionário realizado para compor o perfil da turma, quando perguntamos “Quando você escuta uma música o que mais lhe chama a atenção?”, a maioria das respostas obtidas é “a letra”, porém notamos agora que esse resultado não corresponde ao que encontramos aqui, pois se a turma inteira diz não entender nada ouvindo a canção é porque não estão atentos à letra. Torna-se indispensável mencionarmos, sempre que oportuno, esse questionário para apontarmos hipóteses relevantes.

Tomemos mais um RD para continuarmos à análise:

RD2

P: a noite, “levantavam as saias e se enluaravam de felicidade”... enluaravam, recebiam da lua né, a luz da lua ... mas é um enluarado de felicidade, é como se estivesse sentindo a luz da lua e muito feliz né, mas vê se vocês compreendam também esse levantavam as saias ... aí olha só, “naquela cidade que não tem luar” e amavam um amor?

Am3: proibido

P: proibido, porque um amor proibido?

Am3: porque era escondido

P: escondido, e porque as vezes as pessoas precisam se esconder quando estão amando ou namorando?

A: porque o povo não aceita

P: Ah, alguém pode não aceitar né? Então, amavam/ pode ser os pais né? “amavam o amor proibido, pois hoje é sabido”, mas ficou escondido o tempo todo?

A: não

P: não, “todo mundo?”

A: “conta”

P: “conta, que uma andava tonta”

A: grávida

P: “grávida de lua”, é possível engravidar da lua?

A: não

P: não, então aí é só ... sentido figurado, uma imaginação, “e outra andava ?”

A: nua

P: nua, “ávida de mar”, também é metafórico, no sentido figurado, mas quem que vocês conseguem ver aí quando fala, “uma andava tonta e outra andava”, uma e outra, então que pessoas são essas? ... que personagens são esses? Quando a gente fala que estão vivendo um amor, um amor proibido, impossível, está havendo um romance a gente pensa logo em um casal não é?

Am4: é

P: mas nesse caso aí, que casal é esse?

Am4: é duas mulher. (Aula do dia 05 de maio de 2019. Anexo 3).

Assim, a partir da nossa leitura em voz alta, recorrendo às pistas linguísticas, os sentidos começam a ser elaborados. A turma não demonstra espanto quando entendem a história narrada na música, a cena enunciativa vivida nesse momento nos apresenta sujeitos já constituídos de formações ideológicas, provavelmente atravessadas pelos discursos sociais em que estão inseridos. A participação unicamente feminina nesse recorte aponta-nos que as meninas estavam mais atentas à leitura, os meninos apenas concordavam com elas meneando as cabeças.

Nossa leitura prosseguiu compassada, verso a verso, provocando-os a pensar sobre o que liam. Infelizmente essa prática não é recorrente entre os alunos, eles leem superficialmente e pouco entendem. Como explicamos na metodologia, a leitura minuciosa se mantém no foco do nosso trabalho, não há análise de discurso sem ela. A compreensão foi fluindo com certa tranquilidade e naturalidade, fomos pacientes com a leitura, sem marcar o tempo para o ato de pensar. Depois que eles compreenderam toda a narrativa apresentada na música, passamos a discorrer sobre o tema fazendo perguntas que envolvia o contexto social deles. Vejamos mais um RD:

RD3

P: e então elas foram descendo e foram sumindo né? E o que acontece então com elas?

...

A: morreram

P: morreram, porque será então? O que vocês acharam desse final aí? Parece que no início do texto elas eram felizes né? E aqui elas tiveram um final não muito bom. pra você... o que vocês acham desse final, dessa história, desses personagens? Que na verdade esse casal aí/ que casal é esse? ...

A: ()

P: mas que casal de pessoas são essas aqui? E na nossa sociedade, as pessoas que tem algum tipo de relacionamento com as pessoas do mesmo sexo, são bem aceitas na sociedade?

A: não

P: então duas mulheres, elas não tem um final feliz, porque elas começam a ter muito? ... medo né, das pessoas, e aí é como elas tivessem se lançado no rio, né verdade? Então o que será que essa música faz a gente pensar? O quê que a música está levando a gente pensar com essa história? ... imaginem, vocês já viram alguma situação, algum romance desse tipo?

A: muitos

P: aqui na cidade, ou no bairro de vocês? ...

A: ()

P: Hãn?

A: não. (Aula do dia 05 de maio de 2019. Anexo 3).

Aos poucos fomos incentivando-os a pensarem sobre o assunto, retomando o conceito de leitura que nos ampara diante da AD. Esse recorte expressa o conhecimento da turma sobre o tema, nenhum aluno conta saber de algum exemplo de casal homoafetivo feminino na cidade, mas em outro ponto da discussão uma aluna diz que deve existir, mas sem que assumam. Gostaríamos de termos alcançado um debate mais amplo, com todos dando suas opiniões, entretanto esse é o perfil da turma, poucos se sentem à vontade para falar. Na parte escrita, tivemos respostas mais consistentes.

De modo geral, como já dissemos antes, a postura da turma e as respostas dadas durante o questionamento revela que esses adolescentes não assumem o discurso preconceituoso da nossa sociedade. Mostraram-se solidários ao final trágico das duas mulheres vítimas de preconceito na história contada na canção. Todavia, há uma fala de um aluno que expressa uma sutil ideologia preconceituosa, talvez até inconsciente por parte dele. Vejamos o RD4:

RD4

P: já viram? Quem já viu levanta a mão ... duas pessoas ... aí é um relacionamento entre duas? Mulheres né? Vocês já viram relacionamento entre dois homens?

Ah1: infelizmente.

(Aula do dia 05 de maio de 2019. Anexo 3).

O enunciado “Infelizmente”, de certa forma, desmascara um preconceito oculto, que nem mesmo o enunciador tem consciência de possui-lo, isso implica lembrarmos

Foucault (1979) quando nos diz que toda relação é uma relação de poder e os sujeitos sociais carregam os discursos das massas dominantes. Vivemos numa sociedade machista e esse tipo de relacionamento incomoda a maioria das pessoas, principalmente aos homens. Naquele momento da aula não achamos viável levantar essa polêmica, já que a turma se mostrou imatura para esse tipo de debate, mas esperamos que essa leitura de “Mar e lua” tenha (re) constituído o “eu” de cada um, mesmo inconscientemente.

6.2.1 Conjunto de aula 2: análise discursiva da música “Avesso”

Texto 4

Avesso

Jorge Vercilo

Nós já temos encontro marcado
 Eu só não sei quando
 Se daqui a dois dias
 Se daqui a mil anos
 Com dois canos pra mim apontados
 Ousaria te olhar, ousaria te ver
 Num insuspeitável bar, pra decência não nos ver

Perigoso é te amar, doloroso querer
 Somos homens pra saber o que é melhor pra nós
 O desejo a nos punir, só porque somos iguais
 A Idade Média é aqui
 Mesmo que me arranquem o sexo, minha honra, meu prazer
 Te amar eu ousaria
 E você, o que fará se esse orgulho nos perder?
 No clarão do luar espero
 Cá nos braços do mar me entrego
 Quanto tempo levar, quero saber se você
 É tão forte que nem lá no fundo irá desejar
 O que eu sinto, meu Deus, é tão forte!
 Até pode matar
 O teu pai já me jurou de morte
 por eu te desviar
 Se os boatos criarem raízes

Ousarias me olhar, ousarias me ver
 Dois meninos num vagão e o mistério do prazer

Perigoso é te amar, obscuro querer
 Somos grandes para entender, mas pequenos para opinar
 Se eles vão nos receber é mais fácil condenar
 ou noivados pra fingir
 Mesmo que chegue o momento que eu não esteja mais aqui
 E meus ossos virem adubo
 Você pode me encontrar no avesso de uma dor.

Começamos essa aula fazendo perguntas sobre a música da aula anterior, para observarmos se os alunos assimilaram a atividade de análise que fora desenvolvida. Como sempre, as meninas responderam todas as perguntas corretamente e os meninos só concordavam. Em seguida, anunciamos a música a ser trabalhada naquela aula. Vejamos um pequeno recorte desse momento inicial da aula:

RD1

P: bom, a música que eu trouxe hoje, qual é o título que ela tem aí? Vocês estão com as letras na mão, qual é o título da canção?

A.m: avesso

P: avesso, vamos ouvir primeiro, vocês já deram um lidinha aí?

A(todos): não

P: não, então vamos ouvir acompanhando a leitura, ouvindo a música, tá bom

...

((música))

P: acompanhem, acompanhem

((música))

P: o quê que vocês compreenderam aí?

A.h2: quase nada

P: quase nada?

A.m: nadinha

A.h3: nada

P: não compreenderam nada ? O que retrata essa música, de quê que ela fala?

A.h3: sei lá. (Aula do dia 14 de maio de 2019. Anexo 4).

Nota-se que os alunos têm a mesma dificuldade das outras aulas, que é compreender a letra da música apenas ouvindo, mesmo estando com o texto nas mãos. Compreender um texto como a música parece algo simples, entretanto, com a presente proposta, percebemos como essa leitura com o ato de ouvir é superficial, caso os sujeitos leitores não estejam bem atentos, sendo necessária sensibilidade auditiva e afetiva. Quando os sujeitos ouvintes não se sentem cativados pela música que ouvem, os sentidos da percepção cognitiva tornam-se comprometidas. Tomamos essa teoria como hipótese para justificar a dificuldade dos nossos alunos, em vez de apenas afirmarmos que seja falta de atenção.

No caso da música “Averso”, de Jorge Vercilo, fizemos uma leitura propondo algumas reflexões interrogativas para conduzir os alunos a pensarem. Primeiramente, suscitamos que percebessem qual era a voz enunciativa da canção e a quem ela se dirigia. Vejamos o RD2:

RD2

P: [...] “nós já temos encontro marcado, eu só não sei quando” não tem uma voz aí falando, expressando essas coisas é:: se referindo, como se estivesse conversando com uma outra pessoa? Vamos tentar identificar com quem ela está dialogando, com quem ela está falando, ou seja, a quem essa voz enunciativa está se referindo? A quem ela se dirige, qual é a outra pessoa com quem ela está falando? Vamos terminar a leitura óh, no finalzinho da primeira estrofe diz assim óh: “te amar eu ousaria, e você, o que fará se esse orgulho nos perder?”. (Aula do dia 14 de maio de 2019. Anexo 4)

A turma só conseguiu identificar essas vozes depois de concluída a leitura. Alguns alunos riam baixinho, pareciam desconfiados, não sabemos o que pensaram ao compreenderem que ali havia um romance homoafetivo entre dois homens, entretanto percebemos olhares atravessados, como se isso fosse uma novidade inesperada. Segue mais um recorte que evidencia esse conflito, RD3:

RD3

P: “e meus ossos virem adubo, você pode me encontrar no avesso de uma dor”, então aqui agora deu pra vocês descobrirem com quem essa voz está conversando, com quem ele tá falando, quem é essa outra pessoa, que ele fala, que ele se expressa e fala todas essas coisas, quem é essa outra pessoa?

A.h: são dois homens né?

P: deu pra vocês compreenderem óh, em qual passagem você acha que são dois homens? Me mostra aí, leia aí pra mim, e qual passagem, pode ler alto

A.h1: “dois meninos no vagão e o mistério do prazer”

P: humrum, tem mais outra passagem, essa daí “dois meninos no vagão”, muito bem, qual é a outra passagem também que dá pra gente entender que ele tá falando com outro rapaz, com outro homem?

A.h2: “somos homens pra saber o que é melhor pra nós “ (Aula do dia 14 de maio de 2019. Anexo 4).

Ainda que melindrosos, os meninos participaram mais nessa aula que na anterior. Chama-nos a atenção, aqui, o fato de as meninas haver participado mais na discussão sobre “Mar e lua” e nessa aula há essa mudança no percurso da formação discursiva, conforme a cena enunciativa exposta por meio desse recorte e de outros. É abstruso explicar o motivo dessa mudança, mas podemos inferir que a formação ideológica, na perspectiva da ideologia de gênero, tenha possibilitado que as meninas ficassem mais à vontade para falar quando se tratava do romance homoafetivo entre mulheres; já para os meninos essa hipótese deu-se de forma oposta.

Todavia, esse aspecto não nos revela que não haja algum preconceito em relação à opção sexual das pessoas, precisamos lembrar que não somos livres para dizermos o que quisermos (Mussalim, 2006) e no espaço da sala de aula, diante da professora, dos colegas e do tema em questão, talvez, nenhum aluno ou aluna tenha se sentido confortável para demonstrar o que realmente pensa. Assim, para que

podéssemos afirmar algo concreto teríamos que conceber quais as identificações dos nossos sujeitos com as FDs sociais em que eles se encontram, tais como família e religião, principalmente. Como nos diz Orlandi (2009), muitas vezes os discursos são “administrados”, impedindo que reconheçamos a qual formação ideológica ele pertence. O RD4 a seguir nos mostra que o não dito pode significar. Vejamos:

RD4

P: [...] Mas o que é a decência, pessoa decente? ... ele tá falando aqui, será que a música não está falando de uma forma crítica? ... chamando essas pessoas que querem ser decentes né? Quando ele fala a decência, ele está se referindo é a todas as pessoas que não é: ... que não ... concordam com esse tipo de relacionamento, não é isso? Então ele chama de decência essas pessoas, para que essas pessoas não vejam, o que vocês pensam sobre isso? ... eles precisam realmente estar as escondidas? O que vocês pensam? ... vocês concordam? ... vocês acham que as pessoas que tem esse tipo de relacionamento vivem sempre tentando se esconder ou não? ... hein? ...

A.m1: sim

P: sim ou não?

A.m1: sim

P: aí ele continua dizendo: “perigoso é te amar, doloroso querer”, que sentido tem esse verso aqui? ... “perigoso é te amar, doloroso querer”, porque que é perigoso? ... tira a folha, fala Jarbas, porque que é perigoso? ... porque que esse amor é perigoso, quando ele falar “perigoso é te amar” ... “doloroso querer” ... diga ... quem sabe explicar esse verso? O que é uma coisa perigosa? ... essa é fácil né? ... tem medo de quê? [...] (*Aula do dia 14 de maio de 2019. Anexo 4*).

Na interlocução entre professor e aluno evidenciado nesse recorte, vê-se uma fuga das perguntas direcionadas à opinião crítica dos alunos: “o que vocês pensam sobre isso? ...eles precisam realmente estar as escondidas? O que vocês pensam? ... vocês concordam? ...” Mesmo com a pausa entre uma pergunta e outra, não há resposta. Na sequência de perguntas, apenas uma é respondida e nós, como mediadores do processo discursivo, tivemos que prosseguir com outras questões. Essa lacuna discursiva remete-nos a pensar no que não fora dito e por que. Na margem do implícito certas ideologias podem estar submersas. Aparentemente a turma não expressou a ideologia preconceituosa da nossa sociedade, mas no cruzamento de discursos ideológicos que nos cercam é possível que nossos alunos não consigam se esquivar de reproduzi-lo.

A letra de “Avesso” foi explorada por completo, até esgotarem-se as possibilidades da compreensão textual, depois disso perguntamos se a música em análise os fazia lembrá-los de outra, já que por si mesmos não houve quem percebesse a interdiscursividade. Apresentamos o RD5:

P: é:: ouvindo essa música, vocês é:: lembraram de alguma outra, alguma outra música que vocês já ouviram que tem esse mesmo sentido, que fala dessa mesma/ desse mesmo tema?

A.h: a outra que a senhora passou

P: que fala/ qual é o nome da outra?

A.m: mar e lua

P: são parecidas ou não?

A.h: são, só que são dois homens, lá é duas mulher

P: exato, até o refrão óh, o refrão, o quê que diz aí? “no clarão do luar, espero, cá nos braços do mar, me entrego, quanto tempo levar quero saber se você é tão forte que nem lá no fundo irá desejar”, também essa passagem aí dá pra lembrar outra música? ... a outra falava também de lua e de mar, mar e lua né? Aqui também tem a passagem lua e mar, bem lembrado. (Aula do dia 14 de maio de 2019. Anexo 4).

Nossos alunos têm dificuldade em ler os interdiscursos, precisam ser preparados. A metodologia planejada para essa pesquisa tenta ampará-los e dar-lhes repertório de leitura, mas até o presente conjunto de aula a autonomia leitora é ineficaz. Durante a atividade escrita circunstanciamos a necessidade de ler-se novamente o texto e explicamos as questões elaboradas. As respostas escritas não apresentaram cunho preconceituoso, mas, como mencionamos anteriormente, tendo por base Pechêux (2009), as FDs não são nem individuais nem universais, são constituídas por posições de classes, assim não podemos fazer afirmações precisas, já que houve o lugar do não dito.

6.3 Conjunto de aula 3: análise discursiva da música “Pra não dizer que não falei das flores”

Texto 5

Pra não dizer que não falei das flores

Geraldo Vandré

Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer

Pelos campos há fome em grandes plantações
Pelas ruas marchando indecisos cordões
Ainda fazem da flor seu mais forte refrão
E acreditam nas flores vencendo o canhão

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
 Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.
 Há soldados armados, amados ou não

Quase todos perdidos de armas na mão
 Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição
 De morrer pela pátria e viver sem razão

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
 Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.
 Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
 Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

Nas escolas, nas ruas, campos, construções
 Somos todos soldados, armados ou não
 Caminhando e cantando e seguindo a canção
 Somos todos iguais braços dados ou não
 Os amores na mente, as flores no chão
 A certeza na frente, a história na mão
 Caminhando e cantando e seguindo a canção
 Aprendendo e ensinando uma nova lição
 Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
 Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.
 Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
 Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

Essa aula foi um dia em que a turma estava mais desanimada que nunca; realmente bem inertes, por isso a aula fora mais expositiva que de interação discursiva, assim a cena enunciativa vivida na sala de aula centrou-se no professor. Iniciamos essa aula no mesmo formato das outras, diferenciando-se das demais apenas por realizarmos a leitura da canção em coro com a turma. Para que os alunos pudessem ter conhecimento prévio a respeito da temática abordada na música fizemos uma breve contextualização histórica na qual ela está envolvida-- a ditadura militar, antes que ouvissem e lessem. Após realizarmos todo o processo de audição e leitura, iniciamos as indagações. A seguir, demonstramos o primeiro RD dessa aula:

RD1

P: na primeira estrofe aí, deixa eu fazer uma pergunta, pela primeira estrofe ... quando a gente vê esse verso, “caminhando e cantando e seguindo a canção, somos todos iguais, braços dados ou não”, que imagem vem à mente de vocês nessa primeira estrofe?

A: nenhuma

((risos))

P: não dá pra pensar no quê que tá acontecendo aqui?

A.m: não, sei lá

P: quem é que tá caminhando e cantando, seguindo a canção?

A.h: pessoa

P: pessoas

((palmas))

P: e olha só, essas pessoas estão de braços dados ou não, estão

caminhando, caminhando onde será?
 A.h: nas ruas
 P: me diz outro lugar, caminhando onde?
 A.m: nas escolas. (Aula do dia 10/06/2019. Anexo 5).

O recorte nos evidencia que a turma estava dispersa, não há reflexão para responder, sendo necessário facilitarmos as perguntas, os risos também demonstram a falta de concentração na aula e prosseguimos à análise em meio à dificuldade que eles iam encontrando, como se a música fosse um enigma a ser decifrado. Aos poucos fomos relacionando a música à atualidade e descobrimos que eles são indiferentes aos problemas sociais e políticos do nosso país. Vejamos outro RD:

RD2
 P: nas escolas, nas ruas, que canção será que essas pessoas estão seguindo? ... lembra que eu falei que essa música foi composta na época de que?... em que época?
 A.h: eu não me lembro não
 P: em que época foi composta a música?
 A.h2: da ditadura
 P: isso, na época da ditadura militar... então, na ditadura as pessoas estão fazendo o que nas ruas? Por que essas pessoas estão caminhando pelas ruas, chamando pessoas pelas praças, pelas escolas, pra que? ... que movimento é esse? O que eles querem com essa caminhada? ... vocês já participaram de alguma caminhada?
 A.h: não
 P: vocês fizeram um passeio esses dias na cidade, sobre o lugar onde vivo, não fizeram? Andaram pela cidade, mas o que é uma caminhada? As vezes a secretaria de saúde faz, a escola faz, pra quê que serve as caminhadas nas ruas, de várias pessoas? ... geralmente uma caminhada ela tem um objetivo, não tem? Quando é uma caminhada de grupo, é preciso ter um objetivo, um lema, é pra sempre reivindicar por alguma coisa, não é? essas reivindicações, qual é o nome que nós chamamos essas reivindicações? ... vocês viram na tv o que vem acontecendo ultimamente? ...
 A.m: não
 P: um monte de pessoas nas ruas
 A.h: nem televisão eu assisto mais. (Aula do dia 10/06/2019. Anexo 5).

Nota-se pelo recorte que mesmo com todas as pistas que apresentamos, os alunos não conseguem explicar o que seriam as tais caminhadas, nem recordam de terem visto na tv algo semelhante. Isso reverbera uma realidade bastante recorrente em nossas escolas: como nossos jovens estão alheios ao que acontece aos seus arredores. É como se não fizessem parte da sociedade e como se nenhum problema os afetasse. Esse panorama opõe-se à juventude da época em que essa música fora composta, quando as vozes de Geraldo Vandré, Caetano Veloso, Chico Buarque, Gilberto Gil e tantos outros artistas levaram centenas de jovens às ruas para fazerem-se protagonistas da história do Brasil marcada pela ditadura.

Essa distinção entre juventudes aponta-nos uma falha na educação que nossas escolas públicas oferecem, uma vez que não conseguem engajar os jovens à exercerem a cidadania. Faltam-nos mais projetos escolares que discutam sobre o protagonismo juvenil e promovam ações cidadãs.

Depois de reformular nossas indagações, algumas respostas começam aparecer. Vejamos mais um recorte:

RD3

[...]

P: com carros de som, com faixas, com cartazes, é um?

A.h: protesto

P: protesto, e quando a gente vai pra rua fazer um protesto, o quê que significa protestar? ... em meninos o quê que significa protestar? ... o quê que significa protestar? ... vão pra rua fazer uma caminhada pra fazer protesto, mas se faz protesto por que? ...

A.h: porque quer a mudança

P: exatamente, porque quer uma mudança, e a gente não vai fazer um protesto quando a gente concorda, quando tudo está bem né? ... aluno também pode fazer protesto?

A.h2: pode

P: por exemplo, se tiver acontecendo alguma coisa na escola, se for tomada alguma decisão que vocês não concordem, vocês podem se unir e podem/

A.h3: () fazer greve. (Aula do dia 10/06/2019. Anexo 5).

Um aluno correlaciona o termo protesto ao termo greve, mesmo sem que tivéssemos usado nas nossas explicações. Possivelmente a greve seja mais recorrente na memória dos alunos, uma vez que a Educação faz protesto parando suas atividades escolares. Aproveitamos a resposta do aluno para explicarmos mais sobre os movimentos de protestos e continuamos com a leitura da música, levando-os a refletirem sobre a postura da polícia em torno desses movimentos.

Nossos alunos conseguiram fazer inferências coerentes, entretanto foi preciso insistirmos nas mesmas perguntas, por isso dissemos anteriormente que a aula fora mais expositiva. A falta de atenção da turma e as conversas paralelas foram um empecilho para o bom andamento da aula e da análise. Alguns alunos interrompiam para pedir para tomar água, outros levantavam para ir à carteira de outro colega. Foram bastantes os transtornos e o calor que fazia na sala também colaborava para a dispersão. Vejamos mais um recorte que evidencia esse momento.

RD4

P: o que vocês acham que significa, “nos quartéis ensinam os soldados uma antiga lição, de morrer pela pátria e viver sem razão”, e diz que eles são soldados armados, e muitas vezes nem são amados, o que vocês entendem com esses versos? ... quando fala de soldados aqui, que soldados são

esses? Soldados são quem? Soldados armados é quem?

A.h4: polícia

P: isso, a polícia, soldados é a polícia, eles andam armados ou não? E na época dos protestos, na época dos protestos, os policiais estão lá nas ruas pra proteger quem tá protestando ou eles são contra quem está protestando geralmente?

A.m: contra

P: porque algumas pessoas realmente fazem bagunça, mas nós temos o direito, toda população tem o direito de ir pra rua fazer um protesto, e muitas vezes a polícia é contra quem está protestando, por quê? Porque quando nós estamos protestando, nós estamos indo contra quem? ... quando a gente faz um protesto, contra quem que nós estamos protestando? ... contra quem? ... contra quem que a gente faz o protesto quando vamos pra rua/

A.h4: os políticos

P: contra os políticos né, contra o governo, que o governo é formado por políticos ... vamos fazer silêncio, estão conversando... então o quê que significa isso? [...] (Aula do dia 10/06/2019. Anexo 5)

Em vários momentos foi necessário pedir silêncio, ou aumentar o tom de voz para termos a atenção dos alunos. A aula foi marcada por esses contratempos desagradáveis, entretanto as atividades escritas foram mais consistentes, ainda que alguns tenham deixado questões em branco. Observemos que, mesmo com essa oralidade truncada, os alunos demonstram ir compreendendo a leitura por meio de nossa arguição. Grosso modo, eles vão construindo sentidos aos discursos impressos na canção. Nesse percurso de construção de sentidos, o papel do professor é crucial para administrar esse contato do aluno com o texto, fomentando a reflexão; tarefa nada fácil quando a turma está indisposta ou com má vontade, conforme o diário de pesquisa relata: “Sem ânimo, a maioria concluiu a atividade escrita deixando uma ou outra sem responder. Dois alunos se recusaram a fazer.”

6.3.1 Conjunto de aula 3: análise discursiva da música “Vida loka

Texto 6

Vida loka (parte 3)

Racionais Mc's

Pela ordem mano microfone firmando
 Tô devagar pode acreditar
 Vou que vou chegando
 A base arrebetando
 Em cima vou rimando
 Lado a lado com os manos,
 Os bo me expressando,
 Relatando tudo aquilo que você conhece
 Respire fundo, prepare-se
 Bem vindo ao teste
 Resistência, equilíbrio, ser firme e forte
 É preciso

Venham comigo, irmãos
 É necessário prestar atenção
 Mano portão em ação
 Voz ativa na quebrada
 Valem muito minhas palavras
 Minha atitude
 Não pago de comédia não, não me iludo, não
 Chego chegando, trincando
 Em busca de solução,
 Hé, correndo atrás dos meus direitos
 A todo preço
 Daquele jeito imponho respeito
 Bato no peito, me orgulho de ser do gueto
 Fico na ira com todos os preconceitos
 Mano é preciso pregar a igualdade,
 Justiça, paz e liberdade
 Vivo, sim, atrás das grades, você no mundão
 Só mesmo em Jesus Cristo
 Encontrarás a salvação
 A solução pros seus problemas
 Não se entrega a Satanás
 Não se entrega ao sistema
 Na fé, firme e forte, perseverante
 Sigo em frente
 Passando idéia positiva pra minha gente
 Pra juventude, principalmente
 Carente de informação, é ligado à educação
 Aqueles pais não se conformam
 Pelo filho não ter sido matriculado na escola
 De manhã, de tarde, nas ruas, descalços,
 De bermuda jogando bola
 Quem sabe, futuramente, um jogador profissional
 Ou completar os seus 18 com a cara no jornal
 Na página policial, mais um marginal daqueles
 Bem mau
 Que no farol te trata, com a arma te ameaça
 Seqüestra, te mata, não deixa pista
 Tá perdido, procurado vivo ou morto
 Pela policia
 Hé, isso que eu tento evitar
 Rimas precisa os meus manos se ligar
 Barato ousado não se deixar levar
 Seu mano portão minha ação
 Minha idéia esta no ar, está no ar, está no ar.
 É preciso ter fé, quem sabe faz a hora
 Não espera acontecer

Assim que é
 Vamos seguir em frente sempre em mente
 Melhores condições de vida pra nossa gente
 Tenho autoestima
 Tô na confiança enquanto a vida ascende a esperança
 Acreditando sempre no ser humano
 Na recuperação, regeneração daquele mano
 Condenado a cinco anos em um presídio
 Saudades da coroa, da esposa, dos filhos
 Do 157, diz está arrependido
 Foi um período difícil de sua vida
 Desempregado, apertado, com uma pá de dívidas
 Debaixo do colchão, guardava um oitão

Que havia comprado para sua proteção
 Devido à situação
 Tá ligado como é, Satanás, 24 horas no pé
 Atentando no pé do ouvido, soprano seduzindo mano, que
 Não resistiu, pro crime partiu
 A casa caiu, sei que ninguém viu
 Satanás sorriu, conseguiu aquilo que ele sempre quis
 Com certeza agora se sente feliz
 Na prisão, o mano se tornou cristão
 Lendo a Bíblia e Jesus Cristo
 Encontrou a saída, o verdadeiro caminho pra felicidade
 Está se realizando, os sonhos de liberdade
 Só quer reconstruir sua vida
 Dar a volta por cima
 Recuperar o tempo perdido junto a sua família
 Descolar um trabalho, ser respeitado
 Andar na quebrada sossegado
 Sem ser chamado de ex-presidiário
 Cada caso é um relato, esse fato
 Quem errou tem que pagar, se acertar
 Mas eu não tô aqui pra condenar ninguém
 Nem pra defender melhores condições de vida
 Eu vou torcer pra mim e pra você
 Meu papel vou exercer
 Hé, com consciência
 Inteligência, positivismo, lutar pra conquistar
 Esse é o meu objetivo, manos de fé,
 Te convido a vir comigo, comigo, comigo
 É preciso ter fé, quem sabe faz a hora
 Não espera acontecer
 Assim que é
 Vamos seguir em frente sempre em mente
 Melhores condições de vida pra nossa gente.

A aula em torno da música dos Racionais Mc's animou a turma, lembremos que no questionário investigativo sobre a música essa banda foi bastante recorrente nas respostas. Vejamos um trecho do relato da aula do dia: "Iniciei entregando a letra, a turma ficou surpresa quando viu de quem era a música. Um aluno comentou: "Hoje tem uma música boa" [...]" (relato da aula do dia 17/06/2019). Depois de ouvir a música com a turma, lemos toda a letra, pausadamente, dando ênfase onde era necessário, fizemos a contextualização social da canção e em seguida iniciamos o questionamento. Observemos o RD a seguir:

RD 1

P: [...] Que convite que ele tá fazendo aí, pra quem que ele se dirige? Ele usa um vocativo aí, ele chama alguém, ele chama um grupo, e como é que ele trata é:: esse grupo que ele tá chamando, com quem ele tá falando aí? ...

A.h: o quê que ele tá falando?

P: é, com quem? A quem ele se dirige? ... vamos voltar lá no inicio óh, ele chama alguém, como se ele estivesse falando diretamente com um grupo aí

que ele chama pra ouvir o que ele tá dizendo, como é que ele chama essas pessoas? Ele tem um tratamento, ele chama de?

A.h2: irmãos

P: meus irmãos, ele tem ainda um outro tratamento que substitui meus irmãos, qual é esse outro tratamento?

Ah: mano

P: Mano, ele diz manos/ eu não tô ouvindo mesmo, vem pra perto/ ele diz manos né? Manos, irmãos. Qual é uma outra ...

Ah2: gíria

P: outra gíria que substitui irmão e mano?

A.h: parceiro

P: que é em outra língua? Parceiro também, qual é outra? Que é na língua inglesa?

A.m: hã?

P: na língua inglesa

A.h3: brother

P: brother né, meu brother, meu parceiro, meu mano, meus irmãos, então ele faz esse chamamento aí né? (Aula do dia 17/06/2019. Anexo 6)

A turma mantém a característica já descrita anteriormente, com respostas incompletas ou breves, entretanto coerentes. Nessa parte inicial, nossa intenção era que os alunos percebessem a quem a voz enunciativa se dirigia, passo importantíssimo na análise do gênero textual em questão: compreender quem são os interlocutores.

Vejamos outro RD:

RD 2

P: porque que ele chama de irmão, meus irmãos, meus manos? ... meus brother, porque ele tem esse tratamento? ...

A.h: fala aí

A.m: eu não sei

P: ele se sente parte da mesma situação que vive essas pessoas, não se sente parte?

A.m: sim

P: e o que os une de verdade, pra que ele se considere realmente irmão, o que os une?

... hã? O que os une? ... a cor da pele né? Eles são o quê?

A.h: negros

P: negros, pretos, e moram onde, são de onde?

A: da favela

P: da favela ... e aí essa voz da canção, que traz essa mensagem pros manos faz um convite a esses interlocutores, faz um convite a esses manos, que convite é esse? Quê que ele tá convidando a fazer o quê? Que convite é esse? ... vamos voltar na canção, que convite que ele faz? ... identifiquem aí pra mim, qual é o verbo lá na canção que identifica que tá convidando esses mano a fazer, a tomar uma atitude junto com ele óh ... ele tá chamando, tá fazendo um chamamento, um convite, identifique aí pra mim, vamos ler aí na canção ... tem que identificar, ainda na primeira parte da canção ... da uma linha lá no início e identifique aí pra mim.

A.h: venham comigo

P: exatamente, vamos ler juntos comigo aí, leiam pra mim, "venham comigo irmãos, é necessário prestar atenção, mano portão em ação, voz ativa na quebrada, valem muito minhas palavras, minha atitude", então ele chama pra vir com ele, pra ouvir o que ele diz, pra mudar de atitude né, pra ouvir as palavras dele, então esse convite bem interessante, é como se ele estivesse

tendo um papo, um papo de irmandade entre os seus manos ali ... de quem é essa história narrada no decorrer dessa canção? Essa é uma história de quem, de uma única pessoa, de uma pessoa específica?

A.m: não

P: e quem são essas pessoas, de que história é essa? Vocês já viram, é:: esse tipo de história na TV, nas páginas policiais, o quê que acontece com as pessoas desfavorecidas nas favelas? ... onde geralmente vão aparecer suas fotos, seus retratos?

A.h2: no jornal

P: no jornal, em que página?

A.h3: policial

P: na página policial, porque são mais propícios ao crime, são seduzidos ao crime pelas condições sociais né? Pela falta de oportunidade que a sociedade não os dá. Então pra você é uma história verdadeira ou é uma história fictícia? ... se é uma história real ou é uma história criada, isso não existe? No Brasil não existe isso... existe isso no Brasil gente? ... e como né? Existe muitas favelas, pessoas que não tem oportunidade de uma vida melhor, que não tem oportunidade de estudo, que não tem oportunidade de um trabalho digno, e quando entram no crime, pra sair dele mais difícil é né, e quando sai, as portas se abrem para a pessoa que já foi um dia criminoso? Será que ele tem uma vida fácil depois que ele consegue sair do crime?

A.h: tem não

P: tem não, vocês conhecem alguém que já passou por isso?

A.h: já (Aula do dia 17/06/2019. Anexo 6)

Esse recorte nos demonstra a necessidade que tivemos em reelaborar as perguntas e/ou explicá-las para que a turma compreendesse, já que percebíamos pelo olhar de cada um o receio em falar, como se não estivessem entendendo o assunto. As reticências demarcam a pausa pela espera da resposta. Nosso dever é sempre esse, reorganizar nossa fala para que o discurso se torne claro e haja sucesso na interação comunicativa.

A aula foi um tanto monológica e pouca dialética, contrariando as nossas expectativas, já que sabíamos que a banda de autoria da música estava entre as favoritas da turma e também pela euforia que alguns revelaram ao perceberem de quem era a música. Esta constatação gerou em nós uma inquietação: é possível gostar de uma banda, se identificar com suas músicas, sem entender seus discursos? Nesse contexto da sala de aula dessa turma de nono ano, é bem difícil obter a resposta, mas torna-se relevante pensar sobre isso. E nosso intuito ali era despertar neles essa curiosidade, provocando-os à reflexão.

O grupo Racionais mantém uma singularidade em suas letras de protesto, seus discursos são fortes, não há “o não dito”, tudo o que se pretende dizer, é dito, sem medo de retaliações e quem não concorda se recusa a ouvir; Foucault (1970) define isso como discurso intransitivo, quando o autor não segue os discursos pré estabelecidos da sociedade, mas escreve aquilo que ele realmente acredita. Os

nossos alunos ouvem e gostam das letras, ainda que na imaturidade de refletir sobre os discursos nelas inerentes.

Em alguns momentos da aula, o calor era um vilão para interromper a discussão, pois precisávamos desligar os ventiladores barulhentos para que pudéssemos ouvir e ser ouvidos. Os alunos estavam apreensivos devido ao calor e se dispersavam, sendo necessária nossa intervenção para trazê-los ao foco, sempre pedindo que lessem o texto para contextualizar nosso discurso. O RD abaixo confirma:

RD 3

P: conhece? ... então que grupo social mais convive com esses problemas retratados nessa música? ... que grupo social mais tem esses problemas? ... de ser seduzidos ao crime, de estar no mundo do crime ... qual é o grupo social? ... onde vive essas pessoas? Que grupo social é esse? Existe classes sociais né? A sociedade é organizada em classe, a que classe nós pertencemos? ... nós somos ricos? Nós somos da classe média ou da classe baixa mesmo?

A.h: da baixa

P: aqui nós vivemos em uma cidade pequena, mas nas capitais né, esses grupos sociais, onde é que eles vivem?

A.m: professora liga esse ventilador por favor

P: liga o ventilador aí/ nas favelas né? Então, as pessoas que são pobres né, bem pobres mesmo, sem oportunidades ... na terceira estrofe, na metade da terceira estrofe há uma mudança na narrativa, o que é retratado nessa estrofe? Vamos ler lá ... quero ver se vocês é:: concordam com isso que ele diz óh, terceira ... “tenho autoestima, tô na confiança enquanto a vida ascende a esperança, acreditando sempre no ser humano, na recuperação, regeneração daquele mano condenado a cinco anos em presídio, saudade da coroa, da esposa, dos filhos, está arrependido, foi um período difícil da sua vida”... o quê que aconteceu com esse mano aqui? ...

A.h2: foi preso (Aula do dia 17/06/2019. Anexo 6)

Lemos e levantamos indagações de toda a letra do rap e tivemos que sugerir a análise diante da intertextualidade e da interdiscursividade entre as duas músicas do conjunto para que possivelmente pudessem perceber, já que não perceberam involuntariamente. Vejamos mais um RD.

RD 4

P: deixa ela ler ali pra mim, deixa eu ver se ela identificou ... qual é o refrão aí e que texto/ que outra música vocês percebem aí nessa letra? ... pode ler aí pra mim? Ler aí ... essa pequenininha, essa estrofe pequenininha, “é preciso ter fé, quem sabe faz a hora?”

A.m: não espera acontecer

P: vocês conhecem esse trecho? Essa frase? Essa frase é de quem? ... da música do? ...

A.h5: do laialaiá num tem?

P: isso, do laia láia de vocês

((risos))

P: vocês só lembram do laia láia né? O que significa “quem sabe faz a hora, não espera acontecer”? o que é fazer a hora e não esperar? O quê que

significa isso? ... o que significa isso? ...

A.m: como é o nome do homem? Geraldo o quê?

P: Geraldo Vandrê/ o quê que significa pra você? Que quem sabe faz a hora, não espera acontecer? Que mensagem esse verso nos traz? ... que nós temos que:: ter atitudes né? Nós temos que agir, fazer as coisas realizarem, não ficar esperando, sentados, parados, deixando que o sistema tome de conta né?

A.h: é verdade

P: é verdade ... e vocês conseguem também ver alguma semelhança do discurso dessa música com a outra? Vocês conseguem ver semelhança nos discursos? Qual é o discurso de cada uma delas? ... qual é a mensagem que cada uma nos traz? ... que discurso elas defendem? ... vocês acham que há semelhança nesses discursos dessas duas músicas? em que sentido ... que elas são parecidas, que os discursos são parecidos? ... na palavrinha bem importante né, que tem haver com essa frase do refrão, de saber fazer a hora, não esperar acontecer ... os discursos delas se parecem muito, que nós devemos ir sempre a:: ... avante, devemos sempre ir à luta, lutar pelo que nós?

A.m: queremos. (Aula do dia 17/06/2019. Anexo 6)

A intertextualidade foi percebida, entretanto ninguém lembrava-se do nome da música, nem do compositor, o aluno citou usando a sonoridade vocal do início da canção “laiálaiá”. Fizemos várias perguntas em torno das expressões identificadas, mas não houve respostas, assim nós explicamos o sentido, para interromper o silêncio da turma e a nossa espera. O recorte também demonstra que a turma não conseguiu traçar o paralelo discursivo entre as músicas, nós o revelamos. Durante a atividade escrita, explicamos mais uma vez as perguntas e fizemos as orientações que a turma solicitava ao responder. Essa atividade foi concluída com tranquilidade e boa participação.

6.4 Conjunto de aula 4: análise discursiva da música “Ai que saudades da Amélia”

Texto 7

Ai Que Saudades da Amélia
Ataulfo Alves/ Mário Lago

Nunca vi fazer tanta exigência
Nem fazer o que você me faz
Você não sabe o que é consciência
Nem vê que eu sou um pobre rapaz
Você só pensa em luxo e riqueza
Tudo que você vê você quer
Ai, meu Deus, que saudade da Amélia
Aquilo sim é que era mulher
Às vezes passava fome ao meu lado
E achava bonito não ter o que comer
E quando me via contrariado
Dizia: Meu filho, que se há de fazer

Amélia não tinha a menor vaidade
 Amélia é que era mulher de verdade
 Amélia não tinha a menor vaidade
 Amélia é que era mulher de verdade.

A música em questão foi apresentada à turma na versão do Ataulfo Alves Jr. com um samba mais moderno. Apesar do calor e de um pouco de dispersão logo no início da aula, a turma gostou e se animou com o samba, deixando-nos mais confortáveis para aplicar a proposta planejada. O relato da aula no diário de pesquisa pode confirmar essa satisfação na interação interlocutiva: “Apesar do calor ter incomodado um pouco, a aula foi proveitosa, bem melhor que as duas anteriores; houve falas sobrepostas, mas eram comentários sobre o tema.” (Relato da aula do dia 14/08/2019). Nesse dia nós nos sentamos em círculo no fundo da sala, para ficarmos mais próximos do único ventilador, entretanto em alguns momentos foi necessário que o desligássemos porque seu barulho interferia em nossa escuta e na gravação. Cabe dizer, que usamos outra sala nesse dia à procura de um lugar mais arejado, já que as janelas dessa sala permitiam mais ventilação natural, mas a troca não solucionou o problema. Vejamos o primeiro recorte dessa aula:

RD 1

P: vamos acompanhar a leitura depois agora que vocês já ouviram/ para de bater a caneta aí, silencio turma, silencio, qual é o motivo da graça?

A.h: hãh

A.h2: que graça?

P: que vocês estão sorrindo ... tira os pés da cadeira, vamos prestar atenção aqui ... levanta as cabeças, vamos acompanhar a leitura, vocês ouviram, já deu pra ver de quê que trata a letra da música né, de quem é que fala né, sobre o quê que fala, a:: o título é: ai que saudades da Amélia, é uma música antiga tá, os compositores são Ataulfo Alves e Mário Lago, nessa versão que eu coloquei pra vocês aí, é uma versão já do filho do compositor, então é:: é uma versão mais nova, tem também Gabriel Pensador também gravou essa musica numa versão mais moderna também, mas essa aí eu achei mais interessante pra vocês ouvirem, vamos acompanhar a leitura óh: Nunca vi fazer tanta exigência, Nem fazer o que você me faz, Você não sabe o que é consciência Nem vê que eu sou um pobre rapaz Você só pensa em luxo e riqueza, Tudo o que você vê, você quer. Ai, meu deus, que saudade da Amélia Aquilo sim é que era mulher, Às vezes passava fome ao meu lado, E achava bonito não ter o que comer quando me via contrariado, Dizia: "meu filho, o que se há de fazer!", Amélia não tinha a menor vaidade, Amélia é que era mulher de verdade, Amélia não tinha a menor vaidade, Amélia é que era mulher de verdade. Nós vamos observar aí que esse enunciador, essa voz que fala sobre essa pessoa, ele tá conversando com uma outra mulher, tá, e falando sobre a Amélia, não é isso? Com quem será que ele tá falando aí? ...

A.h: mulher dele

P: com a? mulher dele, então ele tá falando da mulher atual, dizendo pra ela, mas ele tá lembrando de quem?

A.h2: da ex

P: da ex, e como é o nome dessa ex mulher?

A.m: Amélia

P: Amélia, e aí ele faz uma comparação, entre a atual e a ex, ele tá falando diretamente com essa mulher atual dele e falando da ex, olha que cara mais chato né, tá com uma e lembrando da outra, e aí ele tá falando de que forma? Ele tá elogiando a atual, ele tá elogiando a ex, que situação ele tá falando das duas?

A.h3: ele tá elogiando a ex, que ele é corno ((risos)). (Aula do dia 19/08/2019. Anexo 7)

Esse recorte denota a clareza da turma na identificação dos interlocutores da canção, como sempre, lemos a letra vagarosamente. Houve risos quando um aluno acrescenta que o marido é corno, talvez ele associe o fato da mulher atual ser vaidosa à traição feminina, revelando a nós um discurso machista presente na sociedade e que é apreendido pelos meninos logo cedo. E em outro momento, um aluno chama a mulher de interesseira e como contraponto argumentamos que isso era o pensamento do marido. Vejamos outro RD:

RD 2

P: [...] “nunca vi fazer tanta exigência, nem fazer o que você me faz, você não sabe o que é consciência, nem vê que eu sou um pobre rapaz, você só pensa em luxo e riqueza”, o que ele tá criticando dela?

A.h: que ela é/ sei lá

A.h2: interesseira

P: olha, é, de certa forma achando que ela é?

A.h4: vaidosa

P: vaidosa, interesseira, mas isso é o que ele pensa né, que ela não se contenta só, ela quer óh, ele diz assim óh, “você/ tu só pensa em luxo e riqueza, tudo que você vê, você quer”, que ela sempre quer que ele compre algum coisa pra ela, cuide melhor né, ela tem vaidade, aí ele lembra de quem? Quando ela faz essas exigências

A.h: Amélia. (Aula do dia 19/08/2019. Anexo 7)

Notemos também nesse início de discussão que os meninos são os que mais participam, não temos precisão em explicar esse fato, mas inferimos que pode ser por se sentirem à vontade para tecer críticas às mulheres, um comportamento natural da maioria dos homens. Mais adiante, quando os induzimos a refletir sobre o modo como a mulher é vista nos dias de hoje, as meninas começaram a se manifestar. O RD abaixo comprova.

RD 3

P: então é:: vocês tem que tentar comparar o comportamento da mulher, da ex mulher dele com a mulher atual, e nos dias de hoje, como a sociedade vê a mulher? Será que a sociedade enxerga a mulher que ela deva ser igual a Amélia, aquela mulher que não tem vaidade, que se conforma com tudo no

lar, que só faz as coisas dentro de casa, que não reclama de nada né? Vocês acham que ainda há homens assim, que ainda querem mulher como a Amélia nos dias de hoje?

A.m: sim

P: que sejam caladinhas, que não exijam, que não tenham vaidade, que aí ele não vai precisar?

A.m: gastar

P: gastar muito né, que ela não exige nada, vocês acham que há muitas mulheres assim hoje em dia ainda, que são assim? ... são menos do que antigamente não são? Mas vocês acham que ainda existe mulheres assim do tipo Amélia?

A.h: aqui acolá tem demais

P: ah em casa, como é comportamento da mãe de vocês? É mais vaidosa ou é mais Amélia?

A.h: mais Amélia

A.h3: mais vaidosa

P: é?

((risos))

((vozes sobrepostas)). (Aula do dia 19/08/2019. Anexo 7).

Sobre esse recorte é interessante analisar as divergências nas respostas dos meninos, quando perguntamos sobre a postura de suas mães, algumas são Amélias e outras vaidosas; os risos e as vozes sobrepostas traduziam a euforia em responder e não foi possível ser captadas pela gravação. A partir dessas respostas, abrimos uma discussão em torno de uma análise mais pessoal e obtivemos revelações bem surpreendentes, algumas desprovidas de machismo e outras extremamente machistas. Recortamos a parte mais polêmica dessa discussão, vejamos:

RD 4

P: não né ... e vocês concordam que as mulheres tem que ter uma certa vaidade?

A.h: tem

P: vocês meninas, querem ser Amélias futuramente?

A.m: eu não

P: e vocês querem ter uma namorada Amélia ou uma namorada mais vaidosa, arrumada?

A.h: a minha amante, ela vai ser vaidosa

((risos))

P: amante?

A.h: é, vai ser assim e a Amélia é a mulher

P: Ah é, que machista que ele é, ele quer uma esposa Amélia e uma amante vaidosa hein, vocês acham certo isso meninas?

A.m: não

P: que tal hein? Espertinho esse menino, assim como ele está dizendo e assim como essa música diz, há muitos homens assim, qual é o comportamento desse homem aqui que diz essas coisas da mulher dele atual, ele é muito é o que? Qual é o comportamento dele?

A.m: machista

P: muito machista né? Na hora que é pra gastar, na hora que a mulher quer um pouquinho mais de liberdade, de vaidade, cuidar de si, ele já tá achando ruim né? É assim como nosso colega ali né, quer uma mulher Amélia, mas quer ter uma namorada toda linda, vaidosa né? E quem foi que disse que a mulher ficou só pra cuidar de casa e fazer as coisas, os afazeres do lar, cuidar do marido, dos filhos né, e o marido não ter essa preocupação com ela?

A.h: mulher tem que ficar é em casa (fazendo o de comer). (Aula do dia 19/08/2019. Anexo 7)

Diante desses comentários, só podemos afirmar que os discursos dos nossos alunos são reflexos da educação que recebem no seio familiar. E a educação machista está inserida nas relações sociais por meio de um discurso que, conforme Foucault (1970), coloca em jogo o poder e o desejo. Na fala do nosso aluno que pretende ter uma esposa Amélia e uma amante vaidosa, evidenciamos seu desejo por se sobressair em relação às mulheres, mantendo-as em posição de submissão para satisfação do seu ego masculino. Ele é apenas um adolescente em formação, todavia há uma boa parte da sociedade que aprova e contribui para uma gênese inteiramente distorcida e retrógrada. A escola é um espaço social que as mais variadas formações se misturam e é indispensável que levantemos essas discussões para desfazermos os ranços dessa educação tradicional e maléfica.

A segunda parte da aula, seguindo o planejamento da nossa proposta, foi a atividade escrita e tivemos que antecipá-la concluindo o debate, por conta do calor. A estrutura da escola não colabora para o bom desempenho da aula, mesmo com todas as nossas tentativas para amenizar a precariedade do ambiente. Houve boa participação e desenvoltura da turma na realização da atividade.

6.4.1 Conjunto de aula 4: análise discursiva da música “Desconstruindo a Amélia”

Texto 8

Desconstruindo a Amélia

Pitty

Já é tarde, tudo está certo
Cada coisa posta em seu lugar
Filho dorme, ela arruma o uniforme
Tudo pronto pra quando despertar

O ensejo a fez tão prendada
Ela foi educada pra cuidar e servir
De costume, esquecia-se dela
Sempre a última a sair

Disfarça e segue em frente
Todo dia até cansar (Uhu!)
E eis que de repente ela resolve então mudar
Vira a mesa, assume o jogo
Faz questão de se cuidar (Uhu!)
Nem serva, nem objeto
Já não quer ser o outro
Hoje ela é um também

A despeito de tanto mestrado
 Ganha menos que o namorado
 E não entende por que
 Tem talento de equilibrista
 Ela é muita, se você quer saber

Hoje aos 30 é melhor que aos 18
 Nem Balzac poderia prever
 Depois do lar, do trabalho e dos filhos
 Ainda vai pra night ferver.

A aula para fechamento desse conjunto contou mais com a participação das meninas, foi interessante notar isso, já que o discurso dessa música desconstrói a anterior, como o próprio título sugere. Uma oportunidade de revanche para nossas alunas, depois de ouvirem tantos absurdos por parte dos meninos na discussão anterior. Segundo o relato da aula no diário de pesquisa, “foi uma aula com cenas enunciativas produtivas e, com exceção de algumas posturas de mau gosto, tivemos tranquilidade e boa participação” (relato da aula do dia 21/08/2019).

A turma tímida na qual iniciamos nossa pesquisa passou por uma transformação expressiva a partir do terceiro conjunto de aulas em relação ao comportamento disciplinar, de certa forma passaram a participar mais, por outro lado, alguns alunos passaram a atrapalhar o bom andamento da aula com atitudes incabíveis ou conversas paralelas. Vejamos um pequeno RD:

RD 1

P: gente ... vocês escutaram aí, a música, deixa eu desligar aqui a caixa ... vamos começar pelo título, que título nós temos aí?

A.m: desconstruindo a Amélia

P: desconstruindo a Amélia/ vocês dois aí parem de conversar ... quê que vocês lembram, ou que releitura vocês conseguem perceber nesse título? “desconstruindo a Amélia” ... lembra da? ...

A.m: aí que saudade da Amélia. (Aula do dia 21/08/2019. Anexo 8)

Já nesse início da aula, tivemos que chamar a atenção de alunos que conversavam sem compromisso conosco, entretanto mantivemos sempre um tom de voz moderado e muita calma para que não perdêssemos o foco da discussão e o domínio de sala. Nesse sentido, agenciar essa relação de poder sobre a turma, mas de maneira alinhada, era indispensável. O RD evidencia também a percepção do intertexto por uma aluna. As reticências mostram que tivemos que esperar um pouco para obtermos a resposta, mas é fator positivo notar que a aula anterior ainda estava

fresca na memória.

Prossequimos com indagações discursivas em torno do que seria essa desconstrução. Vejamos outros recortes a partir daí:

RD 2

P: Ai que saudade da Amélia, é ai que saudade da Amélia, mas o quê que significa desconstruir? O que significa desconstruir? ... o que significa desconstruir, me diz primeiro ... o que é desconstruir? Destruir?

A.m: exatamente

P: como é que vai desconstruir a Amélia, que é aquela outra mulher? ... como? tira o papel da boca, como é desconstruir, então em que sentido vai ser essa desconstrução da Amélia? ...

A.m: ()

P: fazer o quê? Mudar o jeito de ser da Amélia, tá,, então nós vamos ver de que forma a cantora aqui vai fazer essa desconstrução da Amélia, vocês lembram como era a Amélia naquela outra música?

A.h: é besta

((risos))

RD 3

P: em outras palavras né, seria isso né, bobinha né, o quê mais que ela era? O quê mais que ela era? ... hã? Você não estava aqui na aula né Vitor, ela era muito o quê? Dona de casa o que mais? ... quais eram as coisas que ela fazia? É:: ela tentava agradar a quem o tempo todo?

A.m: hã?

P: a Amélia daquela música tentava fazer o quê, agradar a quem?

A.m: ao marido

P: ao marido, mas vocês lembram que na música ele fala da Amélia, a Amélia era a esposa dele?

A.m: não, era a ex.

RD 4

P: noite, e ela ainda está fazendo o quê?

A.m: arrumando a coisas

P: arrumando e organizando a casa, enquanto isso ... enquanto isso, onde é que estão os filhos?

A.m: dormindo

P: dormindo, e ela vai preparar tudo pra quando o filho?

A.m: acordar

P: acordar né, o uniforme tá pronto, ela vai sempre levantar mais cedo, vocês lembram da figura de quem quando vocês leem esse pedaço aí? ... lembra das suas? Mães

A.h: minha mãe não acordava não, botava o despertador

P: botava o despertador, mas é ela que faz tudo pra você não é? a sua comida, lava a sua roupa, lava o seu uniforme, pro uniforme vim limpo, tá? ... aí continua óh, “ela foi educada pra cuidar e servir”, o quê que significa que ela foi educada, já é educada pra cuidar e servir? O que vocês acham que significa isso? ...

A.h: foi criada pra isso

P: quem foi que criou a mãe assim, a mulher assim?

A.h2: a mãe dela

Pelo RD 2 nota-se nossa ênfase ao repetir a pergunta, mesmo assim tivemos que sugerir porque um certo silêncio se instaurava, em seguida uma aluna confirma com um “exatamente” Na pergunta seguinte não ficou audível para a transcrição a

resposta da aluna, mas nossa fala esclarece sua resposta, quando repetimos a fala dela: “é preciso que a Amélia mude seu jeito de ser”, que segundo um outro aluno significa ser “besta”. Cabe ressaltar que nossos alunos usam um vocabulário pertinente a sua realidade linguística, mas sempre coerente com o discurso do texto.

No RD 3 vemos que justificamos a fala do aluno e reformulamos indagações em busca de uma discussão mais ampla sobre o comportamento da Amélia, não conseguimos muita coisa, entretanto a turma se mostrava recordar das figuras femininas da música anterior. Já o RD 4 denota que traçamos o paralelo do contexto discursivo com a família do aluno, aproveitando a fala sobre sua mãe, de certa forma ele tenta afirmar que sua mãe não é tão cuidadosa assim, mas balança a cabeça em sinal afirmativo quando o confrontamos com nossos argumentos.

Essas cenas enunciativas nos permitem confirmar as ideias lacanianas retomadas por Pêcheux quando explicam que nossos discursos partem do nosso inconsciente, ou seja, de outros discursos atravessados em nós e que acabamos por repetir inconscientemente. Percebemos, assim, os discursos pelos quais nossos alunos foram constituídos e observamos, também, que nossos discursos iam, de maneira inconsciente, modificando e reelaborando suas posturas discursivas, as quais se manifestavam nos olhares e/ou nos gestos afirmativos, bem como na fala.

Vejamos outros recortes:

RD 5

P: “nem serva, nem objeto, já não quer ser o outro, hoje ela é um também”, o que vocês entendem por ela já não quer ser o outro? ... esse outro seria quem? ... ela não quer mais fazer o papel do outro, ela agora quer cuidar de si mesma, e o que vocês entendem por ser serva, ela não quer ser serva e nem objeto, o que é ser serva? ...

A.h2: servir os outros

P: só servir os outros, e a quem a mulher serve?

A.m: ao marido

P: ao marido e aos?

A.h: filhos

RD 6

P: ela só pensava no outro né, em fazer as coisas para o outro ... “a despeito de tanto mestrado ganha menos que o namorado”, o que vocês entendem por isso? ... que uma mulher mesmo tendo mais formação, ela pode ganhar?

A.m: menos

P: menos, será que é verdade isso? As mulheres ganham menos no mercado de trabalho? O quê que vocês acham?

A.h: é verdade

RD 7

P: trabalha, então ela ocupa várias funções, ela é muito mais do que uma

única profissional, é como se ela tivesse várias profissões né, é babá, é a psicóloga, é a enfermeira quando o filho está doente, tudo é a mulher que resolve ... prestem atenção ... onde eu parei na leitura? ... onde eu parei?

A.m: hoje

P: “hoje aos trinta é melhor que aos dezoito”, quê que isso significa? ... que com a idade ela vai ficando mais? ... óh, aos trinta ser melhor do que aos dezoito, a idade vai chegando, ela vai se tornando melhor do que quando era jovem, que significado que tem isso? ...ela vai adquirindo experiência, ela vai se tornando uma mulher mais? ... sábia né, uma mulher que tem mais experiência pra resolver as coisas ... nem (Balzac) poderia prever, depois do lar, do trabalho dos filhos ainda vai para a night ferver, o quê que vocês entendem isso? Depois que ela cuida dos filhos, cuida da casa, depois que ela trabalha ainda vai pra night ferver, o quê que vocês entendem com essa expressão, “ir pra night ferver”?/ por favor ... o quê que é ir pra night? ... balada ?

A.h: pancadão

P: pancadão, então o que isso quer dizer? Ela tem esse direito de sair também, de ir em uma festa?

A.h3: pode não

A.m: pode sim rapaz

P: será que só o homem tem o direito de diversão, de lazer, o quê que vocês acham meninas?

A.m: não

P: a mãe de vocês tem esse direito também, de se arrumar, sair, passear?

A.m: tem

Os RD's 5 e 6 demonstram que líamos e fazíamos perguntas simples em torno da música para fazê-los pensar e interpretar as expressões linguísticas utilizadas, sendo necessário refazê-las ou repeti-las diante de suas dificuldades. As respostas, como sempre, são breves, todavia coesas. Já no RD 7 vemos que a turma não consegue compreender o que significa dizer “hoje aos trinta é melhor que aos dezoito” e acabamos por explicar e revelar nosso ponto de vista. As demais perguntas são respondidas coerentemente, mas notemos que um aluno afirma que a mulher não tem direito de sair para diversão e foi imediatamente rechaçado por uma colega. Transpareceu-nos que ele quis apenas provocar a opinião feminina, mesmo assim não podemos descartar a possibilidade de que esse dizer seja fruto de sua formação ideológica.

Ao concluirmos toda a leitura e análise da canção, ouvimos novamente e cantamos juntos, logo após solicitamos que respondessem a atividade escrita. Seguimos a mesma metodologia. Quanto à interdiscursividade, percebemos que eles a reconheceram de forma indireta ao se posicionarem contrários ou favoráveis aos discursos de ambas as músicas, mas não apresentaram outros comentários comparativos entre os textos. Retomamos esse questionamento na escrita e a maioria dos alunos argumentaram bem; demonstraremos isso mais adiante.

6.5 Conjunto de aula 5: análise discursiva da música “A carne mais barata”

Texto 9

A carne negra

Seu Jorge, Marcelo Yuca E Wilson Capellette

A carne mais barata do mercado
 É a carne negra
 A carne mais barata do mercado
 É a carne negra Que vai de graça pro presídio
 E para debaixo do plástico
 E vai de graça pro subemprego
 E pros hospitais psiquiátricos

A carne mais barata do mercado
 É a carne negra
 Que fez e faz história
 Segurando esse país no braço, meu irmão
 O cabra aqui, não se sente revoltado
 Porque o revólver já está engatilhado
 E o vingador é lento
 Mas muito bem intencionado
 E esse país vai deixando todo mundo preto
 E o cabelo esticado
 Mas mesmo assim, ainda guarda o direito
 De algum antepassado da cor
 Brigar sutilmente por respeito
 Brigar bravamente por respeito
 Brigar por justiça e por respeito (Pode acreditar)
 De algum antepassado da cor
 Brigar, brigar, brigar, brigar

A carne mais barata do mercado
 É a carne negra, negra, negra, carne negra (Pode acreditar)
 A carne negra;

A aula em torno dessa música foi marcada por alguns transtornos de ordem indisciplinar. Conforme a descrição do perfil da escola e dos alunos no capítulo metodológico, essa é uma realidade constante em quase todas as turmas dessa escola. Não seria diferente conosco, mesmo sabendo eles que nossas aulas seriam gravadas para uma pesquisa acadêmica. Leiamos um trecho do relato dessa aula escrito no diário de pesquisa:

Hoje, para que não sofrêssemos com o calor, preparei a sala dos professores para ser usada por nós – uma sala climatizada. Organizei 21 cadeiras em círculo e ficamos bem próximos uns dos outros, já que a sala não é tão grande. Entretanto as minhas expectativas de uma aula mais agradável por conta do ambiente frio foram frustradas. Alguns meninos estavam com uma intriga devido a roubo de canetas ocorrido na aula anterior a nossa e

atrapalharam o andamento do debate. (Relato da aula do dia 29/08/2019).

Tivemos que alterar o planejamento da aula diante do problema, reduzimos a análise discursiva oral para entregarmos a atividade escrita, isso porque eles não encerravam as conversas paralelas e queríamos evitar maiores constrangimentos. Assim, os RD's selecionados demonstram nossas interrupções na leitura para tecer reclamações. Vejamos os RD's a baixo.

RD 1

P: boa tarde, tudo bem com vocês?

A.h: boa tarde

P: hoje aqui nessa sala tá bem melhor do que nas outras ... estou esperando o silêncio, estou esperando silêncio pra começarmos ... vamos ler o texto que nós temos hoje, eu vou colocar, vocês vão como sempre acompanhar ouvindo e depois a gente começa as perguntas, certo, não vejo motivo pra rir ... vamos fazer silencio que eu vou colocar ... podemos colocar? Acompanha direitinho com a leitura
((música))

RD 2

P: ouvindo aí, vamos ler a letra pra ver se vocês entendem melhor ... vamos ler a letra, senta por favor Andrey ... senta por favor
((conversas paralelas))

P: senta Andrey ... que estilo de música vocês ouviram? Esse som o quê que vocês acham, que gênero era?

A.h: é um RAP

P: meio mistura de reggae com Rap né?

A.h2: é. (Aula do dia 29/08/2019)

Os dois recortes iniciais da aula evidenciam a dificuldade que tivemos para começarmos a aula, o problema estava centralizado no aluno que interpelamos pelo nome e outros meninos conversavam e riam. Nossa primeira pergunta foi em torno do gênero musical para observarmos se saberiam identificar tal gênero, uma vez que o rap teve bastante recorrência no questionário investigativo sobre o gosto musical. Geralmente quando a música trabalhada é do gênero preferido dos alunos, o interesse deles em analisar é maior. No caso dessa aula, a falta de interesse partiu não da música, mas de problemas externos à aula.

Os recortes a seguir evidenciam nosso questionamento discursivo, mesmo que algumas vezes intercortados pelo aluno que procurava suas canetas. Leiamos:

RD 3

P: [...] A carne negra, então nós vamos tentar entender esse termo aí, essa expressão carne negra é uma figura de linguagem, será de quem que ele tá tratando, que carne é essa óh, "a carne mais barata do mercado é a carne negra, a carne mais barata do mercado é a carne negra, que vai de graça pro presídio e para de baixo do plástico e vai de graça pro subemprego e pros

hospitais psiquiátricos”, aí ele justifica por que essa carne negra é a mais barata, então pra vocês o que representa essa carne negra? ... é a carne, que carne é essa? É uma carne que se vende no mercado, pra consumo? Que carne é essa? ... essa carne negra representa o que?

A.m: as pessoas

P: as pessoas?

A.m: negras

P: negras

A.h: o pobre

RD 4

P: a prisão, e o que significa ir de graça para a prisão? ... que sentido tem isso? ... alguém foi parar de graça no presídio, que significado que tem? ... que significado tem parar de graça na prisão, no presídio? ... o que seria esse parar de graça lá? ... vamos pensar comigo óh, “é a carne negra que vai de graça pro presídio”, em que sentido que ele, que o negro vai de graça pro presídio? Eu creio que vocês sabem, não querem é responder, que sentido tem ir de graça, ah fulano foi de graça pra cadeia ... Vitor por favor, Vitor vai responder, que sentido tem Vitor, ir de graça pra cadeia?

A.h3: por que ... pensar

A.h2: () o povo vai e fala que foi o cara, aí ele vai pra cadeia, por causa disso

P: muito bem, sem ter praticado crime algum

((aplausos))

RD 5

P: quando morre coloca onde/ como é que para debaixo do plástico? ... quando vai levar para o necrotério, o quê que enrola primeiro? O plástico, não é verdade? Quando morre na rua né, é diferente de quem morre em uma outra situação ... “e vai de graça pro subemprego”, o quê que é o sub/ existe o emprego/ Vitor ... existe o emprego e o subemprego, o que é o subemprego? ... óh, “e vai de graça pro subemprego”, se há o nível de empregos, o que seria o subemprego? Óh, sub, debaixo ... Andrey

A.h: moço mas eles estão com minha caneta

P: mas depois discute da caneta, agora não é hora, que coisa

((conversas paralelas))

P: Andrey, guarda por favor as canetas, depois você discute isso ... meninas, o que seria “e vai de graça pro subemprego”? ... “e vai de graça pros hospitais psiquiátricos”, o quê que é um hospital psiquiátrico?

A.m: povo doido. (Aula do dia 29/08/2019)

O RD 3 nos mostra que a metonímia “carne negra” foi identificada após a pergunta ser explicada algumas vezes, uma aluna diz ser “pessoas” e complementa com a palavra “negras” quando indagamos repetindo a resposta dada. E achamos bastante interessante quando um aluno complementa com “o pobre”, demarcando a condição social dessas pessoas.

O RD 4 mostra que chamamos a atenção do aluno que está atrapalhando a aula e aproveitamos esse fato para pedir que ele responda. Essa cena nos remete novamente ao papel do professor em agenciar as relações na sala de aula, fazendo valer seu poder já pré-estabelecido para esse espaço. Todavia, não perdemos a civilidade, apenas realçamos o nome do aluno com firmeza para cativá-lo a participar. Antes de responder, ele pede para pensar, depois de uns instantes ele explica de

modo bem coloquial, porém compreendemos a expressão e elogiamos a resposta para que ele se sentisse mais à vontade a participar e esquecesse o caso das canetas no qual estava envolvido. Quando ele diz “o povo vai e fala que foi o cara” entendemos que ele quer dizer que alguém fez uma acusação sem veracidade e que por isso o acusado vai parar na cadeia. Após o nosso elogio ao aluno, a turma aplaude, mostrando-se surpresa por ele ter respondido com coerência. Cabe dizermos que, muitas vezes o emudecimento da maioria dos alunos dessa turma diante do questionamento da análise discursiva demonstra insegurança em dizer o que se pensa, principalmente porque não é comum essa reflexão do discurso alheio.

O RD 5 revela que continuamos a leitura tentando não deixar que problemas adjacentes atrapalhassem, mas ainda assim interferências aconteceram, obrigando-nos a parar e reclamar com o aluno pivô da confusão e, no caso dele, não conseguimos inseri-lo na análise discursiva. A nossa fala no início desse recorte, retoma uma resposta dada sobre o que seria ir parar debaixo do plástico, que um aluno responde “morrer”. A partir dessa resposta, os levamos a pensar sobre o uso dessa expressão “parar debaixo do plástico” que literalmente significa enrolar o cadáver num plástico. Em seguida perguntamos sobre o que seria “ir de graça pro subemprego”, mas nenhum aluno responde porque fomos atravessados pelas conversas paralelas e pelo aluno citado. Depois de chamar a atenção dele, voltamos, inconscientemente, para as meninas, certamente com o intuito de não perder a linha discursiva. Naquele momento nós antecipamos quem seriam nossos interlocutores, assim como fizemos em outro momento quando nos direcionamos especificamente a um aluno, chamando-o pelo nome. Pêcheux (1969) explica que a antecipação é um traço constitutivo de todo discurso. Para ele, as condições de produção dos nossos discursos se fundamentam nas nossas formações imaginárias, ou seja, nós construímos uma imagem dos nossos interlocutores e a nossa fala passa a ser produzida de forma inconsciente a partir dessa imagem. Ao voltarmos para nossas alunas acreditávamos que elas seriam capazes de explicar o que perguntávamos. A resposta dada por uma delas não tem uma estrutura linguística explicativa, mas faz sentido, em outras palavras, ela queria dizer que um hospital psiquiátrico é o lugar onde abriga “povo doido”. Não conseguimos prosseguir com um debate sobre causas e consequências em torno do que afirma a canção, isso porque nosso espaço de interação discursiva sofreu alterações adversas.

Depois de lermos e explicarmos o restante dos versos da música, aos quais a

turma não conseguiu construir sentidos, passamos para a atividade escrita. O último RD selecionado apresenta como ocorreu o final da aula.

RD 6

P: significa o que essa briga? ... a luta né, a nossa luta, por igualdade, por dias melhores, a nossa luta por nossos direitos, então essa briga, essa coragem de lutar por dias melhores, mas será que todos os negros tem essa coragem de lutar? Muitos se acomodam e acabam deixando o destino, acha que eles estão predestinados a isso né, e não lutam por uma vida melhor ... ((conversas paralelas))

P: é:: virem a página e vamos para as perguntas que aí eu vou tirando as dúvidas de vocês ... me empresta uma caneta aí ... a próxima aula vocês não assistem, na próxima aula não assistem, vou pedir pra professora/ me empresta uma caneta, me empresta aí esse lápis ... vamos para as perguntas que aí eu vou explicando, mas creio que vocês foram/ a maioria foi compreendendo até aí ... vamos para as perguntas ... óh, a primeira pergunta que eu coloquei aqui para que vocês escrevam, é:: para você o que representa a expressão carne negra? Né, já discutimos, então são só seis perguntas que vocês vão tentar responder ... e elas já foram debatidas aqui né, já expliquei praticamente. (Aula do dia 29/08/2019)

Esse recorte mostra que passamos do momento da oralidade para o momento da atividade escrita de forma meio brusca. Formulamos várias vezes as indagações sobre o que seria “lutar por justiça e por respeito” e como a turma não manifestou nenhum argumento, explicamos o sentido. Nosso discurso é interrompido por conversas paralelas e isso nos deixa bastante aborrecidos, pedimos caneta ou lápis emprestados para que pudéssemos anotar os nomes dos alunos que estavam envolvidos na situação. Daí solicitamos que virassem a página para responderem às perguntas. Durante a atividade escrita fomos tirando as dúvidas de quem nos requeria.

6.5.1 Conjunto de aula 5: análise discursiva da música “Diga não”

Texto 10

Diga Não

Bia Ferreira

Diga não ao racismo
Diga não ao preconceito
Diga não ao genocídio do meu povo preto
Diga não a polícia racista
Diga não a essa militarização fascista
Diga não
Não fique só assistindo
Muita gente chora irmão enquanto você tá rindo
Diga não! Diga não!
Diga não! Diga não!
Diga não! Diga não!

Diga não ao racismo
Diga não ao preconceito
Diga não ao genocídio do meu povo preto

Diga não a polícia racista
Diga não a essa militarização fascista
Não fique só assistindo
Muita gente chora irmão enquanto você tá rindo

Andando na rua de noite
 Muita gente branca foge de mim
 A minha ameaça não carrega bala
 Mas incomoda o meu vizinho
 O imaginário dessa gente dita brasileiro torto
 Grito pela minha pele
 Qual será meu fim?
 Eu não compactuo com esse jogo sujo
 Grito mais alto ainda
 E denuncio esse mundo imundo
 A minha voz transcende a minha envergadura
 Com essa carne fraca
 Eu sou do tipo carne dura

Diga não ao racismo
 Diga não ao preconceito
 Diga não ao genocídio do meu povo preto

Eu não aguento mais
 Ver meus irmãos pretos estampados mortos
 nos jornais
 Eu não aguento mais
 Ver meus irmãos com cento e onze tiros dados
 por policiais

Diga não ao racismo
 Diga não ao preconceito
 Diga não ao genocídio do meu povo preto

A carne mais barata do mercado é minha
 carne negra
 A carne mais barata do mercado é minha
 carne negra
 A carne mais barata do mercado é minha
 carne negra
 A carne mais barata do mercado
 É minha carne é minha carne é minha carne
 É minha carne é minha carne é minha carne
 A carne mais barata do mercado
 A carne mais barata do mercado
 A carne mais barata do mercado é minha
 carne negra
 Minha carne negra

Minha carne negra
 Minha carne

A carne mais barata do mercado
 A carne mais barata do mercado
 A carne mais barata do mercado é minha
 carne negra

A Lua Cheia clareia as ruas do Capão
 Acima de nós só Deus, humilde, né, não? Né,
 não?
 Saúde! Plim!, mulher e muito som
 Vinho branco para todos, um advogado bom
 Aham, aham
 Ei esse frio tá de fuder
 Terça feira é ruim de rolê, vou fazer o quê?
 Nunca mudou nem nunca mudará
 O cheiro de fogueira vai perfumando o ar
 Mesmo céu, mesmo CEP no lado sul do mapa
 Sempre ouvindo um RAP para alegrar a rapa
 Nas ruas da Sul eles me chamam Brown
 Maldito, vagabundo, mente criminal
 O que toma uma taça de champanhe também
 curte
 Desbaratinado, tubaína tutti-frutti
 Galático, melodramático, bon-vivant
 Depósito de mágoa, quem está certo é o
 Saddam, ham
 Playboy bom é chinês, australiano
 Fala feio e mora longe, não me chama de
 mano
 E aí, brother, hey, uhuuu! Pau no seu hiii!
 Três vezes seu sofredor, eu odeio todos vocês
 Vem de artes marciais que eu vou de sig sauer
 Quero sua irmã e seu relógio Tag Heuer
 Um conto, se pá, dá pra catar
 Ir para a quebrada e gastar antes do galo
 cantar
 Triplex para a coroa é o que malandro quer
 Não só desfilar de Nike no pé
 Vem, com o relógio e o din din do seu pai
 Mas no rolê com nós cê não vai
 Nós aqui, vocês lá, cada um no seu lugar
 Entendeu? Se a vida é assim, tem culpa eu?
 Se é o crime ou o creme, se não deves não
 teme
 As perversa se ouriça, os inimigo treme
 E a neblina cobre a estrada de Itapeirica
 Sai, sai, sai, sai
 Deus é mais, vai morrer pra lá zica!
 Refrão

Nesse conjunto de aula usamos algumas estratégias diferentes dos conjuntos anteriores, primeiro porque entregamos as letras das músicas já anexadas com a atividade escrita, segundo porque após a aula em torno da música “A carne negra” trabalhamos com produção de cartazes sobre o tema Preconceito racial” na aula *feed*

back e discutimos um pouco mais sobre situações do cotidiano que expressam visão preconceituosa e racista. Assim, começamos a aula em questão apresentando esses cartazes produzimos por nós e pela turma, em seguida anunciamos qual a música analisaríamos naquela aula. No plano de aula traçado para esse conjunto havíamos planejado apresentar a música “Diga não” com o vídeo da cantora e compositora Bia Ferreira, entretanto os recursos tecnológicos da escola não funcionaram nesse dia. Nosso objetivo era que os alunos observassem a maneira crítica e talentosa da cantora ao interpretar sua canção.

Vejamos o que diz o trecho a seguir do diário de pesquisa escrito nesse dia:

Esse contratempo reduziu um pouco nossos minutos de aula e dispersou um pouco a turma, mas logo nos organizamos para apenas ouvir a canção e aula prosseguiu com mais tranquilidade que na aula anterior, mas a turma estava apática e eu confesso que também estava meio desmotivada devido os acontecimentos da aula anterior. (Relato da aula do dia 30/082019).

O relato aponta o nosso conflito interno em lidar com a turma, a constituição da nossa subjetividade depende do impacto que advém das nossas relações sociais. Nesse momento era assim que nos sentíamos e isso afetou, de certa, a nossa função de pesquisador. A dura rotina da escola tem esse caráter negativo de pesar nossas ações; isso é fato, contudo essa reflexão é imprescindível para avaliarmos nosso papel enquanto professores. Tomemos os RD’s abaixo para análise dessa aula:

RD 1

P: vamos lá, vamos lá, peguem as letras ... agora que vocês ouviram a música, o que vocês acharam, o quê que vocês acharam dessa música? ... Andrey você gostou da música? ... Gostaram dessa música?

A.h: Não

P: entenderam a mensagem dela? ... vamos ler pra ver, vou fazer algumas perguntas, tá, bem no início, essa voz enunciativa da música nos faz um convite, qual é esse convite? O quê que ela pede pra nós?

A.h2: diga não

P: dizer?

Ah: Não

P: Não ... não a quê? Não a quê? Ao quê mais?

A.h: preconceito

P: ao preconceito, e ao quê mais?

A.m: racismo

A.h: genocídio

RD 2

P: diga não ao genocídio do meu povo, preto ... genocídio é a exterminação de uma raça, de uma etnia, ou de um grupo religioso, ou de uma tribo, no caso aqui ela pede pra dizer não a esse genocídio da raça negra, tá, de nós negros que vivemos no Brasil né ... diga não a polícia racista, o que vocês entendem por polícia racista?

A.h4: racista?

P: é, o que é uma polícia racista? Existe a polícia racista ou a polícia não é racista?

A.h4: existe

A.h: não sei

P: vocês acreditam? ... que a polícia é:: reage ou prende por puro racismo? As vezes sem ter motivo?

A.h: () até batem::

P: () batem, então ela pede, é um grito de socorro a essa polícia que age por puro racismo ... diga não a essa militarização fascista, vocês sabem o que é militarização?

RD 3

P: constantemente nos jornais, nas redes sociais a gente vê debates de pessoas, por conta de uns terem uma opinião, achando que nós estamos passando por um período meio que fascista, o que seria esse fascismo? Vocês acham que atualmente nós estamos vivendo um governo autoritário? Que:: ... não quer fazer melhorias em prol da comunidade pobre, negra, tá, que quer diminuir os direitos dos pobres, vocês acham que estamos vivendo esse momento ou não? ...

A.h4: não sei

P: vocês assistem jornais pra ver? Esses debates ... então depois a gente fala mais sobre essa questão do fascismo, a gente precisa estudar um pouco mais sobre isso pra compreender aqui, agora me expliquem essa expressão aqui óh ... quando ela diz assim “não fique só assistindo, muita gente chora irmão, enquanto você está rindo” o quê que significa isso? ... o quê que significa, “não fique só assistindo, muita gente chora irmão, enquanto você está rindo”?

A.h3: que devemos reagir contra o preconceito

P: que devemos, reagir contra o preconceito, mas todas as pessoas reagem contra o preconceito?

A.h3: não

P: então muitas pessoas ficam só?

A.h3: olhando

O RD 1 demonstra o início da análise e o fato de nos direcionarmos ao aluno foi para fazê-lo participar, já que ele estava conversando. A resposta dele foi negativa, mas nossa experiência em relação ao comportamento dele nos faz perceber quando ele quer apenas satirizar se mostrando contrário a tudo, os demais alunos se mantiveram apáticos e não responderam nada. Ao iniciarmos a leitura e as perguntas, as respostas começam a aparecer.

No RD 2 vemos que nossa explicação foi necessária para explicar os termos linguísticos empregados na música, os quais a turma não conhecia. Colocamos um glossário ao final da letra e mesmo tentando recorrer a ele, a turma não conseguia formular uma resposta interpretativa. Já para a pergunta sobre a ação da polícia, a turma concorda com a visão apresentada na música de que a polícia é racista, dois alunos apenas respondem que sim, um deles até exemplifica, mas não fica claro no áudio devido algumas conversas paralelas e ao ruído do ventilador. O restante da turma concorda apenas com a cabeça. Lembramos que o uso dos parênteses é para

representar o que não foi audível para a transcrição da fala. Sobre a militarização nós tivemos que explicar, pois a turma demonstrava nunca ter ouvido o termo.

O RD 3 revela que para explicarmos sobre o fascismo nos remetemos à polarização desse assunto nos jornais e nas redes sociais, mas a turma demonstrou estar desconectada dessa realidade, não conseguimos problematizar o assunto para debatê-lo, uma vez que a turma não tinha o que dizer. Lembremos que no primeiro conjunto de aula também sentimos essa dificuldade e muitos alunos confessaram que não assistem jornais ou leem sobre esses assuntos nas redes sociais. Propomos à turma que depois falaríamos mais sobre a questão e fizemos outra indagação diante de outro verso lido. As respostas foram bem claras e objetivas, os alunos conseguiram compreender o significado da expressão utilizada. Notamos que a dificuldade dos nossos alunos está em relacionar conhecimentos externos ao texto em busca da compreensão, ou seja, perceber os dizeres alheios incorporados ao texto e dialogar com eles. Para Pêcheux (1969) é nessa habilidade que consiste a leitura.

Observemos mais três recortes dessa aula:

RD 4

P: [...]

vamos ler aí nessa estrofe óh, “andando na rua de noite, muita gente branca foge de mim” por que as vezes um negro andando na rua e um branco foge?

A.h: é um assalto

A.h2: pensa que é bandido, né professora

P: pensa que todo negro é bandido ... e aí ela diz assim, “a minha ameaça não carrega bala, ou seja, só por ser negro já é uma?”

A.m: ameaça

A.h2: não significa ser uma ameaça

P: não significa mas muitos veem assim né, só o fato de carregar a cor negra já é uma ameaça, mesmo sem estar carregando nem um tipo de arma ... “o imaginário dessa gente dita brasileiro torto, grita pela minha pele qual será o meu fim” ,mas aí essa voz enunciativa aqui ela diz, ela grita, ela luta por igualdade, ela diz, “eu não compactuo com esse jogo sujo, grito mais alto ainda, e denuncio esse mundo imundo”, por que ela chama o mundo de imundo aqui? ... o quê que é o imundo, o mundo imundo, em que sentido o mundo está imundo? ... o preconceito é um tipo de imundice?

A.h: é

RD 5

P: “né não, saúde (plim) mulher e muito som, vinho branco para todos, um advogado (ban) ãhram, ei esse frio tá de fuder, terça feira é ruim de rolê, vou fazer o que? Nunca mudou nem nunca mudará, o cheiro de fogueira vai perfumando o ar”, que cheiro de fogueira é esse que vai perfumando o ar?

A.h: não sei

P: fogueira é o que? ... pode ser o que aí esse cheiro de fogueira?

A.h: maconha

P: pode ser maconha, mas pode ser também o que?

A.h2: queimada

RD 6

P: “galatico, melodramático, (bomviva), depósito de mágoa, quem está certo é o sadam, playboy bom é chinês, australiano, fala feio e mora longe, não me chama de mano, ei e aí brother ei, três vezes seu sofredor, eu odeio todos vocês, vem de artes marciais e eu vou de zig zawer, quero sua irmã e seu relógio (tecal) um conto (cê pá) da pra catar, ir pra quebrada gastar antes do galo cantar”, ele cita aqui algum, alguns momentos da vida noturna das pessoas na cidade, como é a noite, como é dar um rolê né, o que eles costumam tomar, e há uma diferença entre o branco e o preto, entre os jovens brancos e os jovens pretos, ambos tem as mesmas situações financeiras? ... tem a mesmas situações financeiras? Não né? ... vamos ouvir mais uma vez para a gente passar para a atividade escrita ... certo ... aqui, vamos ouvir pra ver se vocês conseguem responder, aí eu quero perguntar ali pro Andrey, quando chegou ali na última parte ele cantou junto essa última parte, porque Andrey você cantou junto essa última parte?

A.h3: porque eu conheço essa música

P: de onde você conhece essa parte aqui?

A.h3: () Racionais

P: édos racionais, vocês conhecem?...

Ah3: da ponte pra cá

P: como é o nome?

P: isso, da ponte pra cá

O RD 4 nos mostra que os alunos conseguiram compreender o verso lido, as inferências foram bastante relevantes e achamos bem significativo quando um aluno contradiz o discurso do branco exposto na canção, ao dizer que “não significa ser uma ameaça”. A fala dele, correlacionada ao tom de voz que ele usou e ao contexto da nossa discussão, nos fez perceber sua frustração diante do discurso racista da sociedade dita branca. A partir da fala dele, confirmamos seu dizer e acrescentamos que (infelizmente) é assim que muitos pensam. Quando perguntamos o sentido de “o mundo imundo” houve silêncio, esperamos e não veio sequer uma palavra, então sugerimos e tivemos apenas um “é” como confirmação. Daí em diante apresentamos vários exemplos que denotam essa simbólica imundice.

O RD 5 apresenta algumas possibilidades de interpretação perante outro verso lido; indagamos sobre o que seria o cheiro de fumaça a que o texto se refere no contexto. As duas respostas dadas são interpretações aceitas pela leitura. Não podemos descartar qualquer leitura que caiba no texto, ainda que não corresponda ao sentido original dado pelo autor do texto. Nenhum aluno sugeriu ser algo relacionado há fogos de artifício ou armas de fogo.

No RD 6 temos apenas nossa fala na continuidade da leitura, as reticências revelam que esperávamos por algum argumento da turma, mas nenhum ponto de vista foi elaborado, aproveitamos apenas para fazermos reflexões necessárias. Todavia, durante toda essa estrofe da música um aluno cantou junto enquanto a música tocava e recitou baixinho no momento na nossa leitura. É nesse momento que

ele aponta uma das intertextualidades presentes na canção, a citação de uma estrofe de outra música. A compositora Bia Ferreira se vale dessa intertextualidade para reafirmar seu discurso de indignação e de luta contra o racismo, como faz o grupo Racionais Mc's. O que nenhum aluno comentou foi que havia outra citação presente na música, o verso “A carne mais barata do mercado é a carne negra”, da música trabalhada na aula anterior. Na atividade escrita, quando perguntado sobre que outra leitura era possível perceber na canção, alguns identificaram “a carne negra”, outros “Da ponte pra cá” e alguns não conseguiram perceber nenhuma. Em relação à discursividade, nenhum aluno apresentou comentário oral sobre a relação de interação entre as duas músicas no momento da leitura e discussão, mas alguns conseguiram escrever a respeito. Na aula *feed back* nós traçamos esse paralelo e explicamos sobre o modo como Bia Ferreira e os Racionais tecem suas críticas à sociedade brasileira.

6.6 Análise discursiva nas atividades escritas: uma amostra

Fizemos uma breve amostra para descrever como ocorreu a aplicação das atividades escritas e selecionamos uma atividade para cada música trabalhada, dentre todas as atividades respondidas pelos alunos. Escolhemos aquelas que exemplificam o que citamos na análise do *corpus* da seção 5, ao mencionarmos a atividade escrita. As atividades foram transcritas preservando o modo como foram escritas. A turma foi formada com matrícula inicial de 27 alunos, durante o percurso um aluno foi transferido, três evadiram e uma aluna entrou de licença médica nas últimas aulas da pesquisa. A turma chega ao final do ano letivo com 22 alunos frequentes. Vejamos o quadro que denota a quantidade de alunos participantes:

Quadro 1 – Quantitativo da participação dos alunos/sujeitos em cada atividade escrita

Atividade de leitura e construção de sentidos	Quantidade de alunos participantes
Música “Admirável gado novo”	14
Música “Admirável chip novo”	19
Música “Mar e lua”	17
Música “Avesso”	15

Música “Pra não dizer que não falei das flores”	11
Música “Vida loka (parte 3)”	15
Música “Ai que saudade da Amélia”	17
Música “Desconstruindo a Amélia”	16
Música “A carne negra”	11
Música “Diga não”	11

O quadro revela uma característica da turma que só descobrimos ao longo das aulas, a oscilação na frequência. Esse fator talvez tenha agravado a dificuldade dos alunos faltosos em reconhecer os intertextos e os interdiscursos, quando a falta ocorria na primeira aula do conjunto de aulas. São os casos do conjunto 1 e do conjunto 3, das músicas “Admirável gado novo” e “Pra não dizer que não falei das flores”, respectivamente. Na aula em torno dessa última música citada, dois alunos se recusaram a responder a atividade, ainda assim, a quantidade de alunos foi menor que na aula seguinte. Não podemos tomar esse dado como fundamental para explicar os resultados de nossa pesquisa, mas ele serve para apontar a dificuldade que os nossos alunos têm em manter o interesse pela escola.

A seguir, apresentaremos as atividades escritas e usaremos as letras do alfabeto para nomear os alunos e as alunas de cada atividade selecionada.

6.6.1 Atividade escrita sobre a música “Admirável gado novo”

Tomamos como exemplo a atividade da aluna A abaixo e faremos um breve comentário. Vejamos:

-
- 1) A quem se refere o vocativo “vocês” e o que define o termo “massa” no primeiro verso?
 - 2) No terceiro verso, o que é possível compreender com o verbo “caminhar”, ou seja, a que caminhada a voz da narrativa denomina?
 - 3) Explique o sentido do verso: “dar muito mais que receber”.
 - 4) Que sentido é possível construirmos em: “essa engrenagem já sente a ferrugem lhe comer”.
 - 5) 5. Releia a quarta estrofe e diga o que representa a vigilância, no segundo verso da estrofe.
 - 6) 6. Releia a última estrofe e relacione com as demais. Que situação social o texto critica?
 - 7) 7. No refrão, o enunciador compara a vida do povo com a vida de gado. Qual o sentido dessa comparação? Explique.
 - 8) Na última estrofe, o que podemos entender do verso: “O povo foge da ignorância, apesar de viver tão perto dela”?

- 9) Ainda analisando a última estrofe, por que esse povo deseja ver o mundo se acabar? A que mundo o enunciador se refere?
- 10) Como você analisa os adjetivos usados no título? Explique.

Respostas

- 1) Nós grupo de pessoas que trabalham
- 2) Estão a procura de terra de terras para plantar e colher
- 3) Trabalhar muito é recebem muito pouco
- 4) O povo está muito cansado com o trabalho passado
- 5) A polícia da cidade ou Região
- 6) Está criticando a vida do povo comparando a vida de um admirável gado novo
- 7) O duro trabalho nas terras conquistadas pelas pessoas com muito esforço
- 8) Ou seja, Eles passam por dificuldades e que lutam para ter uma vida melhor
- 9) Eles desejam que acabem o mundo de sofrimento, duros trabalhos, pouca renda em casa, dificuldades de achar trabalho digno
- 10) Admirável gado: um gado O povo com muito dedicação com muito garra é que luta para um futuro melhor

Podemos observar pela atividade que a aluna A apresentou respostas coerentes em relação ao sentido do texto, conseguindo identificar palavras ou expressões do texto e inferir seus sentidos. Mesmo com argumentos simples, a elaboração das respostas nos evidencia que houve boa compreensão e interpretação. Entretanto a resposta dada à questão 6, “Que situação social o texto critica?”, não atendeu com eficiência ao contexto discursivo que envolve a música. Assim, faltou que ela percebesse a profundidade da crítica em relação aos problemas sociais do nosso país e à maneira do povo se manifestar, reduzindo a resposta apenas à vida do povo que é comparada ao gado. Para a questão 8, faltou que ela explicasse o sentido de “apesar de viver tão perto dela”, a resposta atendeu apenas em parte ao enunciado, mas o fato de ela relacionar o sentido do verbo “fugir” ao verbo “lutar” é bastante acolhido pelo texto.

6.6.2 Atividade escrita sobre a música “Admirável chip novo”

A atividade a seguir nos aponta como o aluno B compreendeu a leitura em torno dessa canção:

- 1) Lendo o título, o que você espera que será retratado na música? O que nos lembra esse título?

- 2) Explique o que podemos compreender do primeiro verso. O que é uma pane? E que sentido tem ser desconfigurado?
- 3) As palavras: pane, sistema, parafuso e fluido pertencem a que área do conhecimento?
- 4) Lendo toda a estrofe, o que é possível compreender? As características enunciadas são atribuídas à máquina ou a um ser humano?
- 5) O refrão da música é construído apenas de verbos, o que eles expressam?
- 6) A que objeto o ser humano é comparado?
- 7) Que comportamento humano essa música critica?
- 8) Comparando as músicas “Admirável gado novo” e “Admirável chip novo”, o discurso a. delas se assemelham? Explique.
- 9) Para encerrar a música, a última estrofe é elaborada de dois enunciados que se repetem. Em que situação cotidiana usamos esses enunciados?
- 10) O que você pensa sobre isso? Você concorda que as pessoas apenas reproduzem o que o sistema impõe? É possível ser diferente? Como? Explique.

Respostas

- 1) Admirável gado novo
- 2) Um problema em um celula etc e a perca de memória
- 3) Ao cérebro e o sistema
- 4) Atribuído a máquina e ao ser humano
- 5) Sin espresam una ordem
- 6) A uma maquina, um robo
- 7) A uma vida muinto diferente das outras pessoas e da minha
- 8) Sin porque admirável e novo estão nas duas músicas
- 9) Agradecendo a deus
- 10) Sin e possível, pensando sorindo

A primeira pergunta é referente ao intertexto, como nossas atividades são epilinguísticas não usamos os termos intertextualidade e interdiscursividade em nenhuma delas. Para essa pergunta, o aluno B conseguiu identificar o intertexto, mas não desenvolve uma explicação, apenas cita o nome da outra música. Esse tipo de resposta é comum no contexto escolar, pois a maioria dos alunos são impacientes para tecerem argumentos, preferem a praticidade das respostas lacônicas. Observemos que para as questões 1 a 6 o aluno apresentou respostas acolhidas pelo texto, para a questão 6, por exemplo, ele responde “robo”; o texto acolhe a resposta, uma vez que infere-se que uma máquina e um robô necessitam de chip. Nas questões 7 a 9, as quais necessitavam discorrer sobre a compreensão em torno do discurso expresso, as respostas não foram bem amparadas pelo texto e não houve argumentação. Lembremos que durante o momento da discussão todos os alunos sentiram dificuldade e citamos o caso da fala de uma aluna ao dizer que a música era menor e mais difícil. Infelizmente, nenhum aluno conseguiu perceber o interdiscurso, talvez pelo fato de a linguagem usada por Pitty nessa canção ser bastante metafórica e, como já dissemos em outros momentos, nossos alunos não estão acostumados a

ouvir músicas assim. Por fim, na questão 10 o aluno não conseguiu responder a todas as indagações, mas achamos coesa a resposta dada; que em nossa análise ele deve ter atribuído à última indagação do enunciado sobre “é possível ser diferente”.

6.6.3 Atividade escrita sobre a música “Mar e lua”

Nessa atividade a maioria dos alunos se saíram bem, esse conjunto de aula foi bastante proveitoso, como mostramos na análise do *corpus*. Vejamos a atividade da aluna C:

-
- 1) Leia atentamente a letra da música. De quem é a história narrada nessa música?
 - 2) O que é possível compreender do verso: “Amavam o amor proibido”? Explique.
 - 3) Explique o sentido dos versos: “E foram ficando marcadas/ Ouvindo risadas, sentindo arrepio”.
 - 4) O que aconteceu com os personagens dessa história ao longo da narrativa e ao final? Que pistas linguísticas nos fazem compreender isso?
 - 5) Como você analisa o final dessa história? Você achou justo ou injusto o destino delas?
 - 6) Que reflexão essa música nos traz? Que discurso da sociedade ela critica?

Respostas

- 1) De duas mulheres que se ama
 - 2) Era um amor que ninguém aceitava
 - 3) Elas ficaram marcadas pelas pessoas que criticavam que rian do seu relacionamento e não aceitava um relacionamento de duas mulheres e elas ficaram com medo de serem criticadas
 - 4) Elas tiveram um relacionamento proibido
 - 5) Injusto por que elas eram pessoas do mesmo direito que todo casal
 - 6) Ela só traz uma reflexão que hoje em dia as pessoas criticam um relacionamento de duas mulheres como de dois homens
-

Observemos que essa atividade apresenta letra mais legível, a aluna foi cuidadosa. Todas as respostas da aluna C estão bem coerentes, apenas a questão 4 não teve a ideia concluída, mas compreendemos que ela se referia ao ato de se jogarem no rio (“acabaram se jogando”). Nessa aula a turma encontrou dificuldade para construir os sentidos durante a discussão oral, no entanto a leitura minuciosa possibilitou mais reflexão, por isso a atividade escrita fluiu com melhor desempenho. É interessante destacarmos, também, o discurso da aluna em apoio à liberdade que cada um deve ter para fazer sua opção sexual. Não houve nenhuma atividade com resposta preconceituosa.

6.6.4 Atividade escrita sobre a música “Avesso”

A atividade abaixo, da aluna D revela um pouco dessa aula:

- 1) Leia com atenção a letra da música. De quem é a história contada nessa música? Que elementos do texto nos permitem essa compreensão?
- 2) Que sentimentos são expressos pela voz enunciativa da música?
- 3) Explique o sentido do verso: “Num insuspeitável bar, pra decência não nos ver”.
- 4) Explique o sentido do verso: “O desejo a nos punir, só porque somos iguais”.
- 5) No verso “E você o que fará se esse orgulho nos perder?”, que sentido tem a palavra orgulho nesse contexto?
- 6) O que o enunciador da música critica no verso: “Se eles vão nos receber é mais fácil condenar ou noivados pra fingir”?
- 7) Há alguma semelhança dessa música com a de Chico Buarque? Em que se assemelham? Explique.
- 8) Relacionando a música com o título, que efeito de sentido tem a palavra “avesso”?

Respostas

- 1) Retrata o romance de duas pessoas do mesmo Sexo, com outro homem.
Somos homens para saber o que é melhor para nós
 - 2) Amor é orgulho
 - 3) Que em algum bar insuspeito, para ninguém comentar ou ver a história de amor deles
 - 4) Que se todos ve irão julgar por conta de serem do mesmo sexo, é irão punir com palavras que os magoam
 - 5) Que um que já expos a relação, é o outro tem medo é orgulho do que vão pensar
 - 6) Que quando todos souber vão o condenar é pra disfarçar essa vergonha terão que se relacionar ou casar com mulheres
 - 7) Sim, mar é lua, Em que nela trata duas mulheres que se ama é nesse homens um tem medo de se entregar a esse amor
 - 8) Que eles se amam, mais tem medo se entregar a essa relação, com medo de se ferir. Que els tem que ter amor próprio para enfrentar essa situação
 - 9) Avesso é alcontrário, algo que são a mesma coisa
 - 10) A homossexualidade de mesma pessoa do mesmo sexo, Que a sociedade ainda não aceita isso em todo caso.
- Na minha opinião se duas pessoas se ama é se querem de verdade eles devem lutar contra isso Que nenhum preconceito é nenhuma critica deve interromper o amor que cada um sente
-

A aluna D elaborou com muita clareza suas respostas e mantém uma postura discursiva condizente à crítica implícita na música, a letra caprichada ajuda na leitura. Todas as respostas foram muito bem acolhidas pelo texto. Foi possível notarmos na questão 7 que a interdiscursividade foi percebida, mas não houve explicação quanto ao discurso, argumentação em torno do assunto, a aluna apenas cita o título da outra música e apresenta o assunto de cada uma. A aluna usa o acento agudo no vocábulo “e”, quando deveria ser sem acento e faz o inverso, quando deveria ser acentuado, porém o equívoco não impossibilitou nossa compreensão.

6.6.5 Atividade escrita sobre a música “Pra não dizer que não falei das flores”

Vejam os a atividade do aluno E:

- 1) Que imagem nos vem à mente com os dois primeiros versos?
- 2) A voz enunciativa da canção nos faz um convite. Transcreva-o e explique o seu sentido.
- 3) O que significa dizer: “Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.”?
- 4) Que efeito de sentido tem a repetência dos dois versos do refrão?
- 5) Explique o sentido dos versos: “Há soldados armados, amados ou não/ Quase todos perdidos de armas na mão/ Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição/ De morrer pela pátria e viver sem razão”. O que esses versos estão criticando?
- 6) Que lição essa canção quer nos ensinar?
- 7) Em sua opinião, por que Geraldo Vandré deu esse título à música?

Respostas

- 1) De soldados fazendo o que o exercito manda fazer sem esperar e fazer acontecer.
 - 2) Vem, vamos embora que esperar não é saber. Quem, sabe faz a hora não espera acontecer. Porque se você esperar não irá saber o que vai acontecer, fazer as coisas sem espera as pessoas fazer.
 - 3) fazer sem esperar para fazer acontecer.
 - 4) fazer com que as pessoas fazem o que tem de fazer a favor da melhoria.
 - 5) Que eles fazem as coisas com mandatos do exército e vivem sem razão.
 - 6) Fazer acontecer sem esperar outras pessoas fazerem por nós
 - 7) Pelo fato de ter sentido ao exército
-

A atividade do aluno E tem a maioria das respostas aceitas pelo texto, mas sua explicação é sucinta. Como vimos na análise discursiva oral, a turma teve muita dificuldade para entender o contexto discursivo uma vez que necessitava de conhecimento relacionado ao campo social. Na primeira resposta ele cita “de soldados”, não acreditamos que ele tenha pensando assim no início da música, provavelmente só depois da música toda analisada. Cabe destacar, também, a questão 5, quando ele diz que os soldados fazem as coisas “com mandatos”, inferimos que ele quis escrever “comandados”, para expressar o sentido de obediência dos soldados, porém ele não consegue concluir a argumentação. Para a questão 7, ele não apresentou uma resposta coerente.

6.6.6 Atividade escrita sobre a música “Vida loka - parte 3”

- 1) A quem se dirige a voz enunciativa da música?
- 2) O enunciador faz um convite aos seus interlocutores. Transcreva os versos que expressam esse convite.
- 3) De quem é a história narrada no decorrer da canção? Para você, é uma história verídica ou fictícia?
- 4) Que grupo social mais convive com esses problemas descritos na música?
- 5) Na terceira estrofe há uma mudança na narrativa. O que é retratado nessa estrofe?
- 6) Você acredita que é possível alguém que entrou no crime se arrepender e buscar a regeneração? Explique.
7. Como a sociedade enxerga e trata as pessoas que já estiveram envolvidas com drogas ou criminalidade? Elas têm as mesmas oportunidades dos demais? Explique.
8. Que outro texto é possível identificar no refrão da canção? E quanto ao discurso dessa música, há semelhança com outra? Explique.
9. Que objetivo tem os Racionais com esse rap, ou seja, qual reflexão eles nos trazem?
10. Que relação de sentido há entre o título da canção com a temática apresentada? Explique.

Respostas

- 1) Aos manos
- 2) Bem vindo ao teste, vem comigo, Passando ideias positivas pra minha gente, pra juventude, principalmente.
- 3) De um ex-presidiário, é para min é uma história verídica.
- 4) O grupo da classe baixa, pessoas que não tem igualdades sociais.
- 5) Mostrando que tem vontade de refazer sua vida.
- 6) Sim, porque ao longo do tempo a pessoa vai se arrependendo do que fez. Isso se quiser.
- 7) Enxergam ela como um perdido, um animal e que não tem muitas oportunidades, porque pessoas que já conviverão com esse tipo de gente, ainda lembra do que passol.
- 8) ?
- 9) O objetivo de lembrás as pessoas que não se percam por maus caminhos, e a reflexão e sair desse beco.
- 10) ?

Vejamos quais as dificuldades que o aluno F encontrou nessa atividade:

As respostas que o aluno F redigiu são coerentes para o texto, destacamos, ainda, que a resposta para a questão 3 é bastante significativa, quando ele diz que para ele a história é verídica. Os argumentos que ele usou são todos bem elaborados. O problema é que ele deixou de responder às questões 8 e 10, justamente as que remetem à interdiscursividade e à intertextualidade; esse aluno e muitos outros não conseguiram identificar os interdiscursos e os intertextos, lembremos que esta aula fora um tanto trabalhosa.

6.6.7 Atividade escrita sobre a música “Ai que saudade da Amélia”

Observemos como foi o desenvolvimento do aluno G na atividade a seguir:

1. Você já ouviu a frase popular: “Fulana é Amélia”? Sabe o que significa? Explique.
2. Segundo o enunciador dos versos, quem é mulher de verdade? Por quê?
3. Como é o comportamento da atual mulher dessa voz enunciativa?
4. O que é possível perceber na postura desse enunciador ao criticar sua mulher?
5. Qual a principal característica da Amélia? Você concorda que as mulheres devam ser como ela? Por quê?

Respostas

- 1) Não
 - 2) Amélia porque ela não reclamava das coisas e fazia tudo na casa.
 - 3) E porque ela queria tudo como roupa Brinco e muito mais.
 - 4) Machista porque ele gosta da amélia porque ela não queria nada.
 - 5) Sim por que ela não gasta nada e faz tudo em casa.
-

As perguntas dessa atividade não causaram nenhuma dificuldade à turma e as respostas do aluno G são claras, entretanto ao ler a resposta da questão 4, onde ele classifica o homem como machista, esperamos que na 5 ele seja contrário ao machismo, mas para nossa surpresa ele apresenta discurso machista. Compreendemos que o “sim” refere-se à segunda indagação do enunciado. Conforme vimos na análise discursiva oral, houve outros alunos que também demonstraram discursos machistas, a aula foi polêmica.

6.6.8 Atividade escrita sobre a música “Desconstruindo a Amélia”

Escolhemos agora a atividade da aluna H para analisarmos a diferença nos discursos, quanto a essa temática. Vejamos:

- 1) Na leitura do título é possível prever o que será retratado na música? O que você entende por desconstruir? Explique. Que releitura você identifica?
- 2) Ouça e leia atentamente toda a letra da música. Como é a mulher descrita nessa música?
- 3) O que você entende quando o enunciador diz: “E eis que de repente ela resolve mudar/ Vira a mesa, assume o jogo”. Que sentido tem virar a mesa e assumir o jogo? Explique.

- 4) Nos versos: “Depois do lar, do trabalho e dos filhos / Ainda vai pra night ferver”. Que sentido tem essa última expressão? Você concorda que as mulheres, mesmo sendo donas de casa, têm esse direito? Explique.
- 5) Qual a diferença entre essa mulher apresentada nessa música com a Amélia?
- 6) O que a Pitty critica com essa música? Você concorda com esse discurso? Explique.

Respostas

- 1) Desconstruir quer dizer que ela não vai mais continua sendo aquela velha amélia, que ela vai parar de fazer tudo para agradar o marido e seus filhos, vai se valorizar mais, vai ser mais vaidosa.
- 2) Educada, equilibrada e trabalhadora, Cuida dos seus filhos.
- 3) Que resolve não ser mais a que servia a todos, e que não tinha tempo para você, fazia de tudo pra agradar o marido e seus filhos
- 4) Que logo depois de arrumar tudo em casa ela ainda ia para a festa, sim concordo sim
- 5) Que essa mulher apresentada no texto ela fazia de tudo para agradar a todos, mais também tinha tempo pra ela mesma, curti festa.
- 6) Ela critica que mulher merece coisa melhor, deixando que mulheres não deve se dedicar totalmente a família tem que dá (para) um tempo para ela mesma, dando a si amor próprio.

A aluna H discorreu sobre o assunto com criticidade, todas as respostas são bem elaboradas. Quanto ao intertexto e ao interdiscurso, a aluna percebeu, pois diz “ela não vai continua sendo aquela velha amélia”. Mesmo sem responder a todos os enunciados, fica implícito o reconhecimento da releitura entre as músicas. Talvez nossa pergunta não tenha sido bem pensada e o enunciado não tenha ficado claro, principalmente porque colocamos muitas indagações em um comando só. Ficamos satisfeitos com a atividade dessa aluna e da maioria da turma.

6.6.9 Atividade escrita sobre a música “A carne negra”

A aula em torno dessa música foi repleta de problemas indisciplinados, conforme nossas análises anteriores, por isso exigimos que a turma fosse mais cuidadosa para responder e tivemos que ler e explicar as questões novamente, já que a discussão oral ficou a desejar. Vejamos a atividade da aluna I:

- 1) Para você, o que representa a expressão “carne negra” criada pelos compositores?
- 2) De acordo com a primeira estrofe, por que o enunciador afirma que a carne mais barata do mercado é a carne negra? Quais as justificativas que ele usou e o que elas significam?
- 3) O que você entende desses versos: “É a carne negra Que fez e faz e faz história / Segurando esse país no braço, meu irmão”?
- 4) No verso: “Porque o revólver já está engatilhado / E o vingador é lento”, o que você compreende?

- 5) O que seria “guardar o direito de algum antepassado da cor” e “brigar por justiça e por respeito”? Explique.
- 6) O que essa música está criticando? Você concorda com o discurso dela? Esta crítica ainda faz sentido nos dias atuais? Justifique suas respostas.

Respostas

- 1) Negro da pele escura.
- 2) Porque ela vai de graça pro presídio, a carne negra é aquela que vai presa por não fazer nada só por causa da sua cor de pele: E vai debaixo do plástico porque quando matar ela enrolam o corpo em plástico: E vai de graça pro subterrâneo ou subemprego porque eles ou elas tinham empregos de baixa-renda eles ou elas trabalham muito e crescem muito pouco do que ele pode receber por direito: E vai pros hospitais psiquiátricos porque eles ficam doidos e acabam se internando em hospital psiquiátricos; entre outros.
- 3) A Carne negra que ele falar no Uso é aquela pessoa que puxou ou que tem os mesmos traços da sua família dos anos da escravidão.
- 4) Que ele já sabe que vai morrer porquê ele já estar de frente com o revólver que vai tirar sua vida pra sempre, pois os policiais se vingam mesmo sem os negros terem frito nada só por causa da cor de pele.
- 5) *Guardar algo que você puxou ou tem no seu corpo tom de pele, cor dos olhos, cabelo, origem da família.
*É brigar por justiça e por respeito e direitos pois nos seres humanos temos desde o tempo que fizeram as leis do Brasileiro.
- 6) Está criticando que nos negros, morenos, ou até mesmo pretos temos que o tom ou pele escura eles acham que mesmo nos morenos ou pretos, negros não somos iguais a eles por causa do tom de pele ou pela origem que nasceu.

Todas as respostas da aluna I estão ajustadas ao sentido do texto, entretanto para a questão 6, sua argumentação só atende ao primeiro enunciado, ou seja, à crítica que a música faz, deixando sem argumentos os demais enunciados. Vale ressaltar, que todas as vezes que uma questão tinha mais de uma indagação, a maioria dos alunos não respondiam a todas. Se tivéssemos percebido essa dificuldade antes, poderíamos ter reelaborado a questão. Ainda assim, podemos depreender que a aluna acolhe para si o discurso crítico sobre o racismo, uma vez que ela se declara como pertencente ao mesmo grupo, quando diz “nós negros, morenos...”. Na resposta dela o pronome não está acentuado, contudo compreendemos que ela quis escrever “nós”. Os desvios ortográficos são recorrentes na escrita dos nossos alunos, mas nem sempre eles impendem a comunicação.

6.6.10 Atividade escrita sobre a música “Diga não”

Para essa atividade a turma encontrou bastante dificuldade, principal porque faltou conhecimento prévio sobre a situação política atual do Brasil. Vejamos a

atividade do aluno J:

- 1) A música inicia nos fazendo um pedido, qual é ele?
- 2) Você concorda com o enunciador da música que precisamos lutar contra o genocídio e o racismo? Por quê?
- 3) O enunciador chama a polícia de racista. O que isso significa isso? Você concorda?
- 4) E o que você entende por “militarização fascista”? Você concorda que atualmente estamos vivenciando essa situação? Por quê?
- 5) O que você entende por esses versos: “Não fique só assistindo/ Muita gente chora irmão enquanto você tá rindo”
- 6) Observe que nas últimas estrofes da música o enunciador descreve episódios da vida cotidiana na cidade. Você concorda que há diferenças entre o comportamento dos jovens ricos e dos jovens pobres/pretos? Todos têm as mesmas oportunidades de uma vida melhor? Explique.
- 7) Que outra leitura você consegue perceber nessa canção? Há semelhanças discursivas com outra canção? Explique.

Respostas

- 1) Diga não ao racismo
 - 2) Sim
 - 3) Que os policiais são racistas, não pode ter sido negro mas mesmo assim eles acham que são eles
 - 4) Sim, um autoritário que teve origem na Itália
 - 5) Para nois prostetar não concorda com isso
 - 6) Sim, eles tem medo de que so por que eles são negros eles roubar o seu propio local de trabalho
 - 7) “da ponte pra cá”
-

O aluno J constrói respostas incompletas, não faz boa argumentação e alguns enunciados não são respondidos. Para a questão 3, sua resposta é a que foi melhor elaborada, apesar de não emitir sua opinião. Na questão 4, ele apenas copiou um trecho aleatório que era parte do glossário inserido por nós ao final da letra da música, por isso ficou incoerente; a questão 6 também ficou confusa. Na última questão, ele identifica o intertexto de uma música que não havíamos trabalhado, passando despercebido o trecho de “A carne negra”; também não argumenta em relação aos interdiscursos. Nenhum aluno conseguiu traçar essa releitura discursiva entre as duas músicas.

Encerramos este capítulo fragilizados perante os resultados que encontramos, mas conscientes de que o nosso trabalho foi necessário para que pudéssemos compreender como se dá o processo de leitura e construção de sentidos dos nossos alunos. O nosso desejo é que tenhamos sido um dispositivo para inseri-los no caminho da leitura e da análise discursiva. Salientaremos mais alguns pontos relevantes em torno dessa análise do *corpus* nas considerações finais a seguir.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi um caminho de curvas sinuosas que percorremos cautelosos desde o início. Em alguns momentos, sentimo-nos inseguros, desanimados e, em outros, esperançosos. Ao longo dessa caminhada, tão qual o “povo marcado e feliz”, apresentado por Zé Ramalho, ou “caminhando e cantando”, como propôs Geraldo Vandré, fomos nos constituindo de coragem e de alegria para encontrarmos as respostas para as perguntas foco do nosso trabalho, elucidadas na introdução, a saber: “Os alunos participantes da pesquisa conseguem identificar os intertextos e os interdiscursos presentes nas músicas? Como fomentar a análise discursiva a partir das músicas selecionadas? Como instigar os alunos à reflexão crítica diante das ideologias encontradas nas músicas analisadas?”

Diante dessas indagações, nosso objetivo geral traçado foi de “analisar e problematizar o modo como os alunos foco da pesquisa constroem sentidos para as músicas trabalhadas, considerando o jogo entre a intertextualidade e a interdiscursividade”. Esse objetivo foi nosso condutor no caminho, entretanto cumpri-lo e construir respostas para as questões apresentadas não foi tarefa fácil.

O espaço da sala de aula é um lugar onde os discursos que constituem cada um entram em tensão com os discursos do outro, e o modo de agir de um pode intervir nas ações do outro. As cenas enunciativas que vivemos a partir dessa proposta de aula nos mostrou claramente essa tensão. Além disso, conflitos relacionados à conduta individual e coletiva também foram entraves, para que pudéssemos desenvolver a pesquisa e encontrar resultados plausíveis.

Para responder à primeira pergunta (Os alunos participantes da pesquisa conseguem identificar os intertextos e os interdiscursos presentes nas músicas?), lembremos que durante a referenciação teórica apresentamos, segundo as concepções de Fiorin (2006), que só é possível que o leitor perceba um intertexto ou um interdiscurso quando ele possui conhecimento prévio de tais leituras, ainda assim, isso não é o bastante para se reconhecer uma intertextualidade ou uma interdiscursividade, pois o conceito de leitura na linha da AD pressupõe um leitor que

se constitui por discursividades que podem se materializar no e pelo o texto, e essa constituição ancora a construção de sentido.

Assim, nossa proposta buscou oferecer aos nossos alunos esse conhecimento prévio de leitura, quando selecionamos pares de músicas que se inter cruzavam em seus dizeres. Iniciávamos cada conjunto de aula apresentando aquela que fora composta primeiro, só depois de lida e analisada passávamos para a segunda. O que podemos dizer quanto aos nossos alunos participantes da pesquisa é que eles ainda estão em um processo sócio-histórico e ideológico de formação leitora que necessita do acirramento dos momentos de leitura.

Perceber os intertextos foi menos complicado para eles, ainda assim não foi uma identificação que se estabeleceu de imediato; necessitou que perguntássemos de modo sutil, na tentativa de chamar a atenção dos alunos para os possíveis intertextos. Com exceção de um aluno que percebeu a citação da música “Da ponte pra cá” na música “Diga não”, do conjunto de aula 5, mesmo sem trabalharmos com ela. Cabe ressaltar, que nenhum aluno, durante a análise oral, apontou a música “A carne negra” que havíamos analisado anteriormente no mesmo conjunto de aula. Nos demais conjuntos de aula, todos os intertextos foram identificados, mas não de forma imediata.

No entanto, para perceberem as interdiscursividades reelaborávamos as indagações de análises, explicávamos e relíamos várias vezes as letras das canções, mesmo assim a turma só reconheceu dois interdiscursos; um deles presente na música “Averso”, do conjunto de aula 2, e o outro na música “Desconstruindo a Amélia”, do conjunto de aula 4. Destacamos, que esses conjuntos de aula foram os que mais houve participação da turma e nos quais as aulas foram as mais proveitosas no sentido da interação e do confronto dos discursos, revelando a constituição ideológica cultural preconceituosa e machista do “eu” de alguns alunos.

Também podemos inferir que talvez esse acirramento da interação, em sala de aula, deva-se ao fato de as músicas abordarem temas mais simples ou comuns a eles. Para as músicas que abordavam temas mais politizados a leitura foi dificultosa, isso porque nossos alunos não estavam preparados politicamente para discutir sobre os assuntos, eles próprios afirmaram que não assistem a jornais ou a canais de *youtubers* que noticiam e problematizam os assuntos político-sociais atuais.

Para respondermos à segunda pergunta (Como fomentar a análise discursiva a partir das músicas selecionadas?), tomamos como argumento o nosso próprio

trajeto metodológico, a partir do qual colocamos como destaque a leitura, não aquela leitura superficial, como já dissemos, mas uma leitura ancorada nos princípios da AD de linha francesa. Para fomentar essa análise nós conduzimos nossos alunos a experimentarem essa prática, não alcançamos o que esperávamos, uma vez que faltou a eles certa identificação na leitura e na postura em sala de aula. Todavia, nosso discurso em defesa da leitura esteve disseminado e firme em todas as aulas-pesquisa ministradas; lançamos uma semente que precisa ser adubada e regada para florescer. Interpretando a metáfora, precisamos insistir e promover mais aulas fundamentadas nesse tipo de leitura.

Encontrar a resposta para a terceira pergunta da nossa problemática de pesquisa (Como instigar os alunos à reflexão crítica diante das ideologias encontradas nas músicas analisadas?) foi nosso maior desafio como professor-pesquisador, tentamos não cair no emaranhado da lamentação, mas para isso fizemos um grande esforço. O perfil da turma, analisado e apresentado no capítulo metodológico, foi o maior obstáculo que encontramos. A turma não se doou à leitura, por mais que mudássemos as nossas estratégias. Em muitos momentos, ficamos fragilizados e impotentes diante da apatia de boa parte da turma, mas consideramos ao máximo cada palavra dita e refletimos até pelo não dito.

Face ao que estamos explicando, um exemplo marcante que caracterizou bem a não contrapartida da turma e o nosso desespero em instigá-los foi durante a análise da música “Diga não”. Parecia que tudo estava muito distante do Brasil em que eles vivem, houve dupla estranheza; de um lado, eles sem entender o que dizíamos e perguntávamos, do outro, nós sem entendermos o porquê daquele silêncio. Muita coisa deixou de ser explorada na leitura, uma vez que a falta de interação nos deixou um pouco inseguros; acabamos por perder um pouco o nosso perfil de pesquisador. Talvez podemos avaliar isso como uma falha, outrossim, que tenha sido um fato comum, considerando que a sala de aula é lugar de desajustes e que todo professor está sujeito a esse embate.

O embate na sala de aula também se consolida por meio de problemas adjacentes que atravessam o momento da aula e atrapalham seu andamento. Tivemos algumas situações conflituosas quanto a isso, entretanto eram desentendimentos entre os próprios alunos, conversas paralelas ou brincadeiras desagradáveis, como demonstramos na análise do *corpus*. Em nenhum momento a turma manifestou qualquer desafio a nós. No entanto, não podemos negar que isso

interferiu significativamente na prática discursiva, deixando-nos desapontados.

Nosso papel durante a pesquisa foi de analista de discurso, desse modo, tivemos que analisar previamente os discursos das músicas para podermos selecioná-las. Depois dessa etapa, tivemos que analisá-las com uma leitura mais rigorosa para criarmos as atividades discursivas de construção de sentidos. Ministras as aulas-pesquisa foi o terceiro momento de constituir-se esse analista, refletindo sobre cada aspecto das cenas enunciativas criadas na sala de aula.

Chegamos até aqui, ainda não é o fim, na verdade não existe o fim quando “o fazer” é pedagógico. Concluimos essa proposta e para nós ela é uma porta que se abre para um novo começo: o de fazer das aulas de Língua Portuguesa um espaço de leitura e de análise discursiva, na busca de estabelecer o jogo interlocutivo entre a interdiscursividade e a intertextualidade que irá favorecer na constituição de cidadãos participativos e críticos da nossa sociedade. E os resultados da nossa pesquisa nos faz enxergar o quanto precisamos de aulas com esse foco. Para Michel Pêcheux (1969):

O móvel dessa empreitada é finalmente o de realizar as condições de uma prática de leitura, enquanto detecção sistemática dos sintomas representativos dos efeitos de sentido no interior da superfície discursiva (p. 148).

O material que elaboramos e propomos para essas aulas se estende a outros professores da área de Linguagens, o nosso desejo é contribuir com o ensino da língua sob a ótica da Análise de discurso francesa, fazendo da leitura o primor das ações. Assim, fechamos esse trabalho conscientes de que ele foi o ponto de partida para reflexão e intervenção de nossa própria prática docente e felizes por realizarmos um sonho ao trabalharmos com o gênero música, já que ela sempre fora uma aliada em nossa vida de docente.

Agora que fomos (re)constituídos por essa teoria, é hora de (re)começarmos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ataulfo; LAGO, Mário. **Ai que saudade da Amélia**. Rio de Janeiro: Philips, 1942.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábolas, 2010. ARAÚJO, Denise Lino de; SILVA, Williany Miranda da (Orgs). Gêneros de ensino: didatizando objetos para ensino de língua. In: Gêneros (escolarizados) em contextos de ensino. Curitiba: Appris, 2015. P. 17-39

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5.ed. Campinas: Pontes, 2005.

BERTOLDO, Ernesto Sérgio; MUSSALIM, Fernanda. **Análise do Discurso: aspectos da discursividade no ensino**. In: BERTOLDO, E. S.; MUSSALIM, F. (Orgs.). *Análise do Discurso: aspectos da discursividade no ensino*. v. 1. 1 ed. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006. p. 15-21

BUARQUE, Chico. **Mar e lua**. Rio de Janeiro: Universal Music International LTDA, 1980.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SE, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019.

BEZERRA, Maria. **Análise Linguística: afinal, a que se refere?**. Vol. 3. São Paulo: Cortez Editora, 2013. BRASIL.

CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure: fundamentos e visão crítica**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COSTA N. B. da. **As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária**. In: Dionísio, A.; Machado, A. R.; Bezerra, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.107-121.

CUNHA, Angélica Furtado da. **Funcionalismo**. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org). **Manual de Linguística**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2011. DELEUZE, G. (2005). **Foucault (C. Martins, Trad.)**. São Paulo: Brasiliense. Deleuze, G. (1996).

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba, Paraná: Criar, 2003.

FERREIRA, Bia. **Diga não**. Rio de Janeiro: Sofar, 2018.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2016.

FIORIN, J. L. **Polifonia textual e discursiva**. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 1994. p. 29-36.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educ. Pesqui. vol.31 no.3 São Paulo Sept. / Dec. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes e necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: _____. O texto na sala de aula. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

JORGE, Seu; YUKA, Marcelo; e CAPELLETTI, Ulisses. **A carne negra**. Rio de Janeiro: Universal music, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. Ed., São Paulo: Contexto, 2006.

LEITE, João de Deus. **Aula de língua portuguesa das identificações do professor à sua prática**. 2015. 248 f. Tese (Doutorado em Linguística Letras e Artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. In DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Orgs. **Gêneros textuais e ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSH I, L. A. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. In: Dionísio, A; Machado A. R.; Bezerra, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19 - 36.

MONTENEGRO, Oswaldo; Machado, Ulysses. **Intuição**. Rio de Janeiro: WEA – Atlantic, 1980

MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. **Análise do Discurso (cap.4)**. In: **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2017.

NAPOLITANO, Marcos. **História & música – história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2003.

_____ **Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____ **Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2009.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico: Como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

PÊCHEUX, Michel (1969). **Análise Automática do Discurso (AAD-69)**. In: Por uma análise automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Org.: GADET, Françoise e HAK, T. Campinas, ed. da Unicamp.

_____ **Análise automática do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010

_____ **O discurso: estrutura ou acontecimento/ Michel Pêcheux**; tradução: Eni P. Orlandi – 5ª Edição, Campinas, SP Pontes Editores, 2008.

_____ **Semântica e discurso**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1975.

PITTY. **Admirável chip novo**. Rio de Janeiro: Deckdisc, 2003.

_____ **Desconstruindo a Amélia**. Rio de Janeiro: Deckdisc, 2009.

PREDIGER, A.; KERSCH, D. F. **Usos e desafios da multimodalidade no ensino de línguas**. Signo, v. 38, n. 64, p. 209-227. 2013.

RACIONAIS, Os Mc's. **Vida loka (parte 3)**. São Paulo: Cosa Nostra, 2004.

RAMALHO, Zé. **Admirável gado novo**. Rio de Janeiro: Epic Records, 1979.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SANTOS, William Moreira. **Revista Pandora Brasil** – Número 34, Setembro de 2011 – ISSN 2175-3318

SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana. (Ogs.). **Ensino de gramática: reflexões sobre o ensino da língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOARES, Magda. **Novas Práticas De Leitura E Escrita: Letramento Na Cibercultura. Educação e Sociedade**. Vol.23, n. 81, dez. 2002, p.143-162. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>> Acesso em: 07 de set. De 2016.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VANDRÉ, Geraldo. **Pra não dizer que não falei das flores**. Rio de Janeiro: Audio Fidelity, 1968.

VELOSO, Caetano. **Língua**. Rio de Janeiro: Philips Records, 1984.

VERCILO, Jorge. **Avesso**. Rio de Janeiro: EMI Brazil, 2000.

APÊNDICE

The cover features a background of musical notation on a staff. A large, ornate treble clef is positioned on the left side. The design is divided by diagonal stripes: a yellow stripe at the top left, a black stripe running from the top left to the bottom right, and another yellow stripe at the bottom left. The text is placed on the white background to the right of these stripes.

Rute da Silva Santos

Análise de Discurso em músicas

Atividades de leitura e
construção de sentidos
para 9º ano

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE
NACIONAL - PROFLETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT
CAMPUS ARAGUAÍNA-TO**

RUTE DA SILVA SANTOS

**A INTERDISCURSIVIDADE E A INTERTEXTUALIDADE NO GÊNERO
MÚSICA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO ESCOLAR**

**ARAGUAÍNA - TO
2020**

SUMÁRIO

<i>Apresentação</i>	4
<i>CONJUNTO DE AULA 1</i>	5
1.1 Atividade de leitura e construção de sentidos na música “Admirável gado novo” de Zé Ramalho.....	6
1.2 Atividade de leitura e construção de sentidos na música “Admirável chip novo” de Pitty.....	10
<i>CONJUNTO DE AULA 2</i>	14
2.1 Atividade de leitura e construção de sentidos na música “Mar e lua” de Chico Buarque..	15
2.2 Atividade de leitura e construção de sentidos na música “Averso” de Jorge Vercilo.....	18
<i>CONJUNTO DE AULA 3</i>	22
3.1 Atividade de leitura e construção de sentidos na música “Pra não dizer que não falei das flores” de Geraldo Vandré.....	23
3.2 Atividade de leitura e construção de sentidos na música “Vida Loka (parte 3)” de Racionais Mc's	26
<i>CONJUNTO DE AULA 4</i>	31
4.1 Atividade de leitura e construção de sentidos na música “Ai que saudades da Amélia” de Ataulfo Alves/ Mário Lago.....	32
4.2 Atividade de leitura e construção de sentidos na música “Desconstruindo a Amélia” de Pitty.....	35
<i>CONJUNTO DE AULA 5</i>	38
5.1 Atividade de leitura e construção de sentidos na música “A carne negra” de Seu Jorge, Marcelo Yuka e Ulisses Capelletti.....	39
5.2 Atividade de leitura e construção de sentidos na música “Diga não” de Bia Ferreira.....	42
<i>Orientações e sugestões metodológicas</i>	47
<i>PLANO DE AULA DO CONJUNTO 1</i>	48
<i>PLANO DE AULA DO CONJUNTO 2</i>	51
<i>PLANO DE AULA DO CONJUNTO 3</i>	54
<i>PLANO DE AULA DO CONJUNTO 4</i>	57
<i>PLANO DE AULA DO CONJUNTO 5</i>	60

Apresentação

Caro(a) colega professor(a),

Este caderno de atividades é fruto da minha dissertação de pesquisa intitulada “A interdiscursividade e a intertextualidade no gênero música em aulas de língua portuguesa do 9º ano escolar”, como mestranda do PROFLETRAS, sob a orientação do professor Dr. João de Deus Leite. Nosso objetivo principal foi: analisar e problematizar o modo como os alunos foco da pesquisa leem e constroem sentidos para as músicas escolhidas e trabalhadas na sala de aula, observando o jogo entre a intertextualidade e a interdiscursividade.

Para construir essa proposta e elaborar esse material didático-pedagógico, composto por atividades epilinguísticas, seguimos o aparato teórico da Análise de Discurso de Michel Pêcheux (1979) e dos conceitos de interdiscurso e intertexto concebidos por Fiorin (2010).

Na metodologia dessa pesquisa elaboramos cinco conjuntos de aulas para abrir espaço para a análise de discurso em cinco pares de músicas pré-selecionadas, cujas aulas-pesquisa foram realizadas em uma turma de nono ano de uma escola da Rede Estadual do Tocantins, do município de Tocantinópolis.

Nessa proposta, a música é conceituada como gênero textual multimodal (ROJO, 2011), uma vez que se utiliza da interação de várias linguagens para produzir sentidos.

A produção desse material é de autoria inédita e tem a leitura como primazia durante todo o fazer pedagógico da aula de Língua de Portuguesa na linha da análise de discurso, com a finalidade de instigar os alunos a lerem e a refletirem.

Esperamos que goste e aproveite bem o material!

Bom trabalho!

Rute da Silva Santos

CONJUNTO DE AULA 1

Aluno (a): _____ Turma: _____

1.1 Atividade de leitura e construção de sentidos na música “Admirável gado novo” de Zé Ramalho

Ooooooooooh! Oooi!
 Vocês que fazem parte dessa
 massa
 Que passa nos projetos do futuro
 É duro tanto ter que caminhar
 E dar muito mais do que receber...

E ter que demonstrar sua coragem
 À margem do que possa parecer
 E ver que toda essa engrenagem
 Já sente a ferrugem lhe comer...

Êeeeeh! Oh! Oh!

Vida de gado

Povo marcado

Êh!

Povo feliz!

Êeeeeh! Oh! Oh!

Vida de gado

Povo marcado

Êh!

Povo Feliz!

Lá fora faz um tempo confortável
 A vigilância cuida do normal
 Os automóveis ouvem a notícia
 Os homens a publicam no jornal...

E correm através da madrugada
 A única velhice que chegou
 Demoram-se na beira da estrada
 E passam a contar o que sobrou...
 Êeeeeh! Oh! Oh!
 Vida de gado

Povo marcado

Êh!

Povo feliz!

Povo feliz!

Ooooooooooh! Oh! Oh

O povo foge da ignorância,
 Apesar de viver tão perto dela,
 E sonham com melhores tempos
 idos,
 Contemplam essa vida numa cela,
 E esperam nova possibilidade
 De verem esse mundo se acabar;
 A Arca de Noé, o dirigível
 Não voam nem se podem flutuar.

Ê, vida de gado...

Povo marcado,

Povo feliz...

Responda:

1. A quem se refere o vocativo “vocês” e o que define o termo “massa” no primeiro verso?

2. No terceiro verso, o que é possível compreender com o verbo “caminhar”, ou seja, a que caminhada a voz da narrativa denomina?

3. Explique o sentido do verso: “dar muito mais que receber”.

4. Que sentido é possível construirmos em: “essa engrenagem já sente a ferrugem lhe comer”.

5. Releia a quarta estrofe e diga o que representa a vigilância, no segundo verso da estrofe.

6. Releia a última estrofe e relacione com as demais. Que situação social o texto critica?

7. No refrão, o enunciador compara a vida do povo com a vida de gado. Qual o sentido dessa comparação? Explique.

8. Na última estrofe, o que podemos entender do verso: “O povo foge da ignorância, apesar de viver tão perto dela”?

9. Ainda analisando a última estrofe, por que esse povo deseja ver o mundo se acabar? A que mundo o enunciador se refere?

10. Como você analisa os adjetivos usados no título? Explique.

Aluno (a): _____ **Turma:** _____

1.2 Atividade de leitura e construção de sentidos na música “Admirável chip novo” de Pitty

Pane no sistema, alguém me desconfigurou
Aonde estão meus olhos de robô?
Eu não sabia, eu não tinha percebido
Eu sempre achei que era vivo
Parafuso e fluido em lugar de articulação
Até achava que aqui batia um coração
Nada é orgânico, é tudo programado
E eu achando que tinha me libertado
Mas lá vem eles novamente e eu sei o que vão fazer
Reinstalar o sistema

Pense, fale, compre, beba
Leia, vote, não se esqueça
Use, seja, ouça, diga
Tenha, more, gaste e viva

Pense, fale, compre, beba
Leia, vote, não se esqueça
Use, seja, ouça, diga

Não senhor, sim senhor, não senhor, sim senhor

Responda:

1. Lendo o título, o que você espera que seja retratado na música? O que nos lembra esse título?

2. Explique o que podemos compreender do primeiro verso. O que é uma pane? E que sentido tem ser desconfigurado?

3. As palavras: pane, sistema, parafuso e fluido pertencem a que área do conhecimento?

4. Lendo toda a estrofe, o que é possível compreender? As características enunciadas são atribuídas à máquina ou a um ser humano?

5. O refrão da música é construído apenas de verbos, o que eles expressam?

6. A que objeto o ser humano é comparado?

7. Que comportamento humano essa música critica?

8. Comparando as músicas “Admirável gado novo” e “Admirável chip novo”, o discurso delas se assemelham? Explique.

9. Para encerrar a música, a última estrofe é elaborada de dois enunciados que se repetem. Em que situação cotidiana usamos esses enunciados?

10. O que você pensa sobre isso? Você concorda que as pessoas apenas reproduzem o que o sistema impõe? É possível ser diferente? Como? Explique.

CONJUNTO DE AULA 2

Aluno (a): _____ **Turma:** _____

2.1 Atividade de leitura e construção de sentidos na música “Mar e lua” de
Chico Buarque

Amaram o amor urgente	E foram ficando marcadas
As bocas salgadas pela maresia	Ouvindo risadas, sentindo arrepio
As costas lanhadas pela	Olhando pro rio tão cheio de lua
tempestade	E que continua
Naquela cidade	Correndo pro mar
Distante do mar	E foram correnteza abaixo
Amaram o amor serenado	Rolando no leito
Das noturnas praias	Engolindo água
Levantavam as saias	Boiando com as algas
E se enluaravam de felicidade	Arrastando folhas
Naquela cidade	Carregando flores
Que não tem luar	E a se desmanchar
Amavam o amor proibido	E foram virando peixes
Pois hoje é sabido	Virando conchas
Todo mundo conta	Virando seixos
Que uma andava tonta	Virando areia
Grávida de lua	Prateada areia
E outra andava nua	Com lua cheia
Ávida de mar	E à beira-mar

Responda:

1. Leia atentamente a letra da música. De quem é a história narrada nessa música?

2. O que é possível compreender do verso: “Amavam o amor proibido”? Explique.

3. Explique o sentido dos versos: “E foram ficando marcadas/ Ouvindo risadas, sentindo arrepio”.

4. O que aconteceu com os personagens dessa história ao longo da narrativa e ao final? Que pistas linguísticas nos fazem compreender isso?

5. Como você analisa o final dessa história? Você achou justo ou injusto o destino delas?

6. Que reflexão essa música nos traz? Que discurso da sociedade ela critica?

Aluno (a): _____ Turma: _____

2.2 Atividade de leitura e construção de sentidos na música “Averso” de Jorge

Vercilo

Nós já temos encontro marcado
Eu só não sei quando
Se daqui a dois dias
Se daqui a mil anos
Com dois canos pra mim apontados
Ousaria te olhar, ousaria te ver
Num insuspeitável bar, pra decência não nos ver
Perigoso é te amar, doloroso querer
Somos homens pra saber o que é melhor pra nós
O desejo a nos punir, só porque somos iguais
A Idade Média é aqui
Mesmo que me arranquem o sexo, minha honra, meu prazer
Te amar eu ousaria
E você, o que fará se esse orgulho nos perder?

No clarão do luar espero
Cá nos braços do mar me entrego
Quanto tempo levar, quero saber se você
É tão forte que nem lá no fundo irá desejar

O que eu sinto, meu Deus, é tão forte!
Até pode matar
O teu pai já me jurou de morte
por eu te desviar
Se os boatos criarem raízes
Ousarias me olhar, ousarias me ver
Dois meninos num vagão e o mistério do prazer
Perigoso é te amar, obscuro querer
Somos grandes para entender, mas pequenos para opinar
Se eles vão nos receber é mais fácil condenar
ou noivados pra fingir
Mesmo que chegue o momento que eu não esteja mais aqui
E meus ossos virem adubo
Você pode me encontrar no avesso de uma dor

Responda:

1. Leia com atenção a letra da música. De quem é a história contada nessa música? Que elementos do texto nos permitem essa compreensão?

2. Que sentimentos são expressos pela voz enunciativa da música?

3. Explique o sentido do verso: “Num insuspeitável bar, pra decência não nos ver”.

4. Explique o sentido do verso: “O desejo a nos punir, só porque somos iguais”.

5. No verso “E você o que fará se esse orgulho nos perder?”, que sentido tem a palavra orgulho nesse contexto?

6. O que o enunciador da música critica no verso: “Se eles vão nos receber é mais fácil condenar ou noivados pra fingir”?

7. Há alguma semelhança dessa música com a de Chico Buarque? Em que se assemelham? Explique.

8. Relacionando a música com o título, que efeito de sentido tem a palavra “avesso”?

CONJUNTO DE AULA 3

Aluno (a): _____ Turma: _____

3.1 Atividade de leitura e construção de sentidos na música “Pra não dizer que não falei das flores” de Geraldo Vandré

Caminhando e cantando e seguindo
a canção
Somos todos iguais braços dados
ou não
Nas escolas, nas ruas, campos,
construções
Caminhando e cantando e seguindo
a canção

Vem, vamos embora, que esperar
não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera
acontecer
Vem, vamos embora, que esperar
não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera
acontecer

Pelos campos há fome em grandes
plantações
Pelas ruas marchando indecisos
cordões
Ainda fazem da flor seu mais forte
refrão
E acreditam nas flores vencendo o
canhão

Vem, vamos embora, que esperar
não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera
acontecer.
Vem, vamos embora, que esperar
não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera
acontecer.

Há soldados armados, amados ou

não
Quase todos perdidos de armas na
mão
Nos quartéis lhes ensinam uma
antiga lição
De morrer pela pátria e viver sem
razão

Vem, vamos embora, que esperar
não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera
acontecer.
Vem, vamos embora, que esperar
não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera
acontecer.

Nas escolas, nas ruas, campos,
construções
Somos todos soldados, armados ou
não
Caminhando e cantando e seguindo
a canção
Somos todos iguais braços dados
ou não
Os amores na mente, as flores no
chão
A certeza na frente, a história na
mão
Caminhando e cantando e seguindo
a canção
Aprendendo e ensinando uma nova
lição

Vem, vamos embora, que esperar

não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.
Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

Responda:

1. Que imagem nos vem à mente com os dois primeiros versos?

2. A voz enunciativa da canção nos faz um convite. Transcreva-o e explique o seu sentido.

3. O que significa dizer: “Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.”?

4. Que efeito de sentido tem a repetência dos dois versos do refrão?

5. Explique o sentido dos versos: “Há soldados armados, amados ou não/
Quase todos perdidos de armas na mão/ Nos quartéis lhes ensinam uma antiga
lição/ De morrer pela pátria e viver sem razão”. O que esses versos estão
criticando?

6. Que lição essa canção quer nos ensinar?

7. Em sua opinião, por que Geraldo Vandré deu esse título à música?

Aluno (a): _____ Turma: _____

3.2 Atividade de leitura e construção de sentidos na música “Vida Loka (parte 3)”
de Racionais Mc's

Pela ordem mano microfone
firmando
Tô devagar pode acreditar
Vou que vou chegando
A base arrebetando
Em cima vou rimando
Lado a lado com os manos,
Os bo me expressando,
Relatando tudo aquilo que você
conhece
Respire fundo, prepare-se
Bem vindo ao teste
Resistência, equilíbrio, ser firme e
forte
É preciso
Venham comigo, irmãos
É necessário prestar atenção
Mano portão em ação
Voz ativa na quebrada
Valem muito minhas palavras
Minha atitude
Não pago de comédia não, não me
iludo, não
Chego chegando, trincando
Em busca de solução,
Hé, correndo atrás dos meus
direitos
A todo preço
Daquele jeito imponho respeito
Bato no peito, me orgulho de ser do
gueto
Fico na ira com todos os
preconceitos
Mano é preciso pregar a igualdade,
Justiça, paz e liberdade
Vivo, sim, atrás das grades, você no
mundão

Só mesmo em Jesus Cristo
Encontrarás a salvação
A solução pros seus problemas
Não se entrega a Satanás
Não se entrega ao sistema
Na fé, firme e forte, perseverante
Sigo em frente
Passando idéia positiva pra minha
gente
Pra juventude, principalmente
Carente de informação, é ligado à
educação
Aqueles pais não se conformam
Pelo filho não ter sido matriculado
na escola
De manhã, de tarde, nas ruas,
descalços,
De bermuda jogando bola
Quem sabe, futuramente, um
jogador profissional
Ou completar os seus 18 com a
cara no jornal
Na página policial, mais um
marginal daqueles
Bem mau
Que no farol te trata, com a arma te
ameaça
Seqüestra, te mata, não deixa pista
Tá perdido, procurado vivo ou morto
Pela policia
Hé, isso que eu tento evitar
Rimas precisa os meus manos se
ligar
Barato ousado não se deixar levar
Seu mano portão minha ação
Minha idéia esta no ar, está no ar,
está no ar.

É preciso ter fé, quem sabe faz a
hora
Não espera acontecer
Assim que é
Vamos seguir em frente sempre em
mente
Melhores condições de vida pra
nossa gente

Tenho autoestima
Tô na confiança enquanto a vida
ascende a esperança
Acreditando sempre no ser humano
Na recuperação, regeneração
daquele mano
Condenado a cinco anos em um
presídio
Saudades da coroa, da esposa, dos
filhos
Do 157, diz está arrependido
Foi um período difícil de sua vida
Desempregado, apertado, com uma
pá de dividas
Debaixo do colchão, guardava um
oitão
Que havia comprado para sua
proteção
Devido à situação
Tá ligado como é, Satanás, 24
horas no pé
Atentando no pé do ouvido, soprano
seduzindo mano, que
Não resistiu, pro crime partiu
A casa caiu, sei que ninguém viu
Satanás sorriu, conseguiu aquilo
que ele sempre quis
Com certeza agora se sente feliz
Na prisão, o mano se tornou cristão

Lendo a Bíblia e Jesus Cristo
Encontrou a saída, o verdadeiro
caminho pra felicidade
Está se realizando, os sonhos de
liberdade
Só quer reconstruir sua vida
Dar a volta por cima
Recuperar o tempo perdido junto a
sua família
Descolar um trabalho, ser
respeitado
Andar na quebrada sossegado
Sem ser chamado de ex-presidiário
Cada caso é um relato, esse fato
Quem errou tem que pagar, se
acertar
Mas eu não tô aqui pra condenar
ninguém
Nem pra defender melhores
condições de vida
Eu vou torcer pra mim e pra você
Meu papel vou exercer
Hé, com consciência
Inteligência, positivismo, lutar pra
conquistar
Esse é o meu objetivo, manos de fé,
Te convido a vir comigo, comigo,
comigo

É preciso ter fé, quem sabe faz a
hora
Não espera acontecer
Assim que é
Vamos seguir em frente sempre em
mente
Melhores condições de vida pra
nossa gente.

Responda:

1. A quem se dirige a voz enunciativa da música?

2. O enunciador faz um convite aos seus interlocutores. Transcreva os versos que expressam esse convite.

3. De quem é a história narrada no decorrer da canção? Para você, é uma história verídica ou fictícia?

4. Que grupo social mais convive com esses problemas descritos na música?

5. Na terceira estrofe há uma mudança na narrativa. O que é retratado nessa estrofe?

6. Você acredita que é possível alguém que entrou no crime se arrepender e buscar a regeneração? Explique.

7. Como a sociedade enxerga e trata as pessoas que já estiveram envolvidas com drogas ou criminalidade? Elas têm as mesmas oportunidades dos demais? Explique.

8. Que outro texto é possível identificar no refrão da canção? E quanto ao discurso dessa música, há semelhança com outra? Explique.

9. Que objetivo tem os Racionais com esse rap, ou seja, qual reflexão eles nos trazem?

10. Que relação de sentido há entre o título da canção com a temática apresentada? Explique.

CONJUNTO DE AULA 4

Aluno (a): _____ **Turma:** _____

4.1 Atividade de leitura e construção de sentidos na música “Ai que saudades da Amélia” de Ataulfo Alves/ Mário Lago

Nunca vi fazer tanta exigência
Nem fazer o que você me faz
Você não sabe o que é consciência
Nem vê que eu sou um pobre rapaz
Você só pensa em luxo e riqueza
Tudo que você vê você quer
Ai, meu Deus, que saudade da Amélia
Aquilo sim é que era mulher

Às vezes passava fome ao meu lado
E achava bonito não ter o que comer
E quando me via contrariado
Dizia: Meu filho, que se há de fazer

Amélia não tinha a menor vaidade
Amélia é que era mulher de verdade
Amélia não tinha a menor vaidade
Amélia é que era mulher de verdade

Responda:

8 Você já ouviu a frase popular: “Fulana é Amélia”? Sabe o que significa? Explique.

9 Segundo o enunciador dos versos, quem é mulher de verdade? Por quê?

10 Como é o comportamento da atual mulher dessa voz enunciativa?

11 O que é possível perceber na postura desse enunciador ao criticar sua mulher?

12 Qual a principal característica da Amélia? Você concorda que as mulheres devam ser como ela? Por quê?

Aluno (a): _____ Turma: _____

4.2 Atividade de leitura e construção de sentidos na música “Desconstruindo a Amélia” de Pitty

Já é tarde, tudo está certo
 Cada coisa posta em seu lugar
 Filho dorme, ela arruma o uniforme
 Tudo pronto pra quando despertar
 O ensejo a fez tão prendada
 Ela foi educada pra cuidar e servir
 De costume, esquecia-se dela
 Sempre a última a sair
 Disfarça e segue em frente
 Todo dia até cansar (Uhu!)
 E eis que de repente ela resolve
 então mudar
 Vira a mesa, assume o jogo
 Faz questão de se cuidar (Uhu!)
 Nem serva, nem objeto
 Já não quer ser o outro
 Hoje ela é um também
 A despeito de tanto mestrado
 Ganha menos que o namorado
 E não entende porque
 Tem talento de equilibrista
 Ela é muita, se você quer saber
 Hoje aos 30 é melhor que aos 18
 Nem Balzac poderia prever
 Depois do lar, do trabalho e dos
 filhos
 Ainda vai pra night ferver
 Disfarça e segue em frente
 Todo dia até cansar (Uhu!)
 E eis que de repente ela resolve
 então mudar
 Vira a mesa, assume o jogo
 Faz questão de se cuidar (Uhu!)
 Nem serva, nem objeto
 Já não quer ser o outro
 Hoje ela é um também
 Uhu, uhu, uhu

Uhu, uhu, uhu
 Disfarça e segue em frente
 Todo dia até cansar (Uhu!)
 E eis que de repente ela resolve
 então mudar
 Vira a mesa, assume o jogo
 Faz questão de se cuidar (Uhu!)
 Nem serva, nem objeto
 Já não quer ser o outro
 Hoje ela é um também

Responda:

1. Na leitura do título é possível prever o que será retratado na música? O que você entende por desconstruir? Explique. Que releitura você identifica?

2. Ouça e leia atentamente toda a letra da música. Como é a mulher descrita nessa música?

3. O que você entende quando o enunciador diz: “E eis que de repente ela resolve mudar/ Vira a mesa, assume o jogo”. Que sentido tem virar a mesa e assumir o jogo? Explique.

4. Nos versos: “Depois do lar, do trabalho e dos filhos / Ainda vai pra night ferver”. Que sentido tem essa última expressão? Você concorda que as mulheres, mesmo sendo donas de casa, têm esse direito? Explique.

5. Qual a diferença entre essa mulher apresentada nessa música com a Amélia?

6. O que a Pitty critica com essa música? Você concorda com esse discurso? Explique.

CONJUNTO DE AULA 5

Aluno (a): _____ **Turma:** _____

5.1 Atividade de leitura e construção de sentidos na música “A carne negra” de
Seu Jorge, Marcelo Yuka e Ulisses Capelletti

A carne mais barata do mercado
É a carne negra
A carne mais barata do mercado
É a carne negra Que vai de graça pro presídio
E para debaixo do plástico
E vai de graça pro subemprego
E pros hospitais psiquiátricos

A carne mais barata do mercado
É a carne negra
Que fez e faz história
Segurando esse país no braço, meu irmão
O cabra aqui, não se sente revoltado
Porque o revólver já está engatilhado
E o vingador é lento
Mas muito bem intencionado
E esse país vai deixando todo mundo preto
E o cabelo esticado
Mas mesmo assim, ainda guarda o direito
De algum antepassado da cor
Brigar sutilmente por respeito
Brigar bravamente por respeito
Brigar por justiça e por respeito (Pode acreditar)
De algum antepassado da cor
Brigar, brigar, brigar, brigar

A carne mais barata do mercado
É a carne negra, negra, negra, carne negra (Pode acreditar)
A carne negra

4. Nos versos: “Porque o revólver já está engatilhado / E o vingador é lento”, o que você compreende?

5. O que seria “guardar o direito de algum antepassado da cor” e “brigar por justiça e por respeito”? Explique.

6. O que essa música está criticando? Você concorda com o discurso dela? Esta crítica ainda faz sentido nos dias atuais? Justifique suas respostas.

Aluno (a): _____ Turma: _____

5.2 Atividade de leitura e construção de sentidos na música “Diga não” de Bia
Ferreira

Diga não ao racismo
Diga não ao preconceito
Diga não ao genocídio do meu povo
preto
Diga não à polícia racista
Diga não a essa militarização
fascista
Diga não
Não fique só assistindo
Muita gente chora irmão enquanto
você tá rindo

Diga não! Diga não!
Diga não! Diga não!
Diga não! Diga não!

Diga não ao racismo
Diga não ao preconceito
Diga não ao genocídio do meu povo
preto

Diga não à polícia racista
Diga não a essa militarização
fascista
Não fique só assistindo
Muita gente chora irmão enquanto
você tá rindo

Andando na rua de noite
Muita gente branca foge de mim
A minha ameaça não carrega bala
Mas incomoda o meu vizinho
O imaginário dessa gente dita
brasileiro torto
Grito pela minha pele
Qual será meu fim?

Eu não compactuo com esse jogo
sujo
Grito mais alto ainda
E denuncio esse mundo imundo
A minha voz transcende a minha
envergadura
Com essa carne fraca
Eu sou do tipo carne dura

Diga não ao racismo
Diga não ao preconceito
Diga não ao genocídio do meu povo
preto

Eu não aguento mais
Ver meus irmãos pretos
estampados mortos nos jornais
Eu não aguento mais
Ver meus irmãos com cento e onze
tiros dados por policiais

Diga não ao racismo
Diga não ao preconceito
Diga não ao genocídio do meu povo
preto

A carne mais barata do mercado é
minha carne negra
A carne mais barata do mercado é
minha carne negra
A carne mais barata do mercado é
minha carne negra
É minha carne é minha carne é
minha carne
É minha carne é minha carne é

minha carne
 A carne mais barata do mercado
 A carne mais barata do mercado
 A carne mais barata do mercado é
 minha carne negra
 Minha carne negra
 Minha carne negra
 Minha carne
 A carne mais barata do mercado
 A carne mais barata do mercado
 A carne mais barata do mercado é
 minha carne negra

A Lua Cheia clareia as ruas do
 Capão
 Acima de nós só Deus, humilde, né,
 não? Né, não?
 Saúde! Plim!, mulher e muito som
 Vinho branco para todos, um
 advogado bom
 Aham, aham
 Ei esse frio tá de fuder
 Terça feira é ruim de rolê, vou fazer
 o quê?
 Nunca mudou nem nunca mudará
 O cheiro de fogueira vai perfumando
 o ar
 Mesmo céu, mesmo CEP no lado
 sul do mapa
 Sempre ouvindo um RAP para
 alegrar a rapa
 Nas ruas da Sul eles me chamam
 Brown
 Maldito, vagabundo, mente criminal
 O que toma uma taça de
 champanhe também curte
 Desbaratinado, tubaína tutti-frutti
 Galático, melodramático, bon-vivant
 Depósito de mágoa, quem está
 certo é o Saddam, ham
 Playboy bom é chinês, australiano
 Fala feio e mora longe, não me
 chama de mano
 E aí, brother, hey, uhuuul! Pau no

seu hiii!
 Três vezes seu sofredor, eu odeio
 todos vocês
 Vem de artes marciais que eu vou
 de sig sauer
 Quero sua irmã e seu relógio Tag
 Heuer
 Um conto, se pá, dá pra catar
 Ir para a quebrada e gastar antes do
 galo cantar
 Triplex para a coroa é o que
 malandro quer
 Não só desfilar de Nike no pé
 Vem, com o relógio e o din din do
 seu pai
 Mas no rolê com nós cê não vai
 Nós aqui, vocês lá, cada um no seu
 lugar
 Entendeu? Se a vida é assim, tem
 culpa eu?
 Se é o crime ou o creme, se não
 deves não teme
 As perversa se ouriça, os inimigo
 treme
 E a neblina cobre a estrada de
 Itapecirica
 Sai, sai, sai, sai
 Deus é mais, vai morrer pra lá zica!

Diga não ao racismo
 Diga não ao preconceito
 Diga não ao genocídio do meu povo
 preto

Diga não à polícia racista
 Diga não a essa militarização
 fascista
 Diga não
 Não fique só assistindo
 Muita gente chora irmão enquanto
 você tá rindo

Diga não ao racismo

Diga não ao preconceito
 Diga não ao genocídio do meu povo
 preto
 Diga não à polícia racista
 Diga não a essa militarização
 fascista

Diga não
 Não fique só assistindo
 Muita gente chora irmão enquanto
 você tá rindo
 Diga não ao genocídio do meu povo
 preto

1

Glossário:

Bon-vivant = pessoa endinheirada, que curte a vida

Brother= irmão, parceiro

Desbaratinado= perturbado

Fascista (fascismo)= pertencente ao fascismo (é um regime autoritário que teve origem na Itália)

Galático= da Galáxia, importante

Genocídio= extermínio deliberado, parcial ou total, de uma comunidade, grupo étnico, racial ou religioso.

Melodramático= drama exagerado

Militarização= transformar em regime militar

Nike= marca de tênis

Rolê= passeio, volta

Sig sauer= marca de uma pistola

Tag Heuer= marca de um relógio suíço de luxo

Triplex= casa de três andares, ou apartamento valioso

Tubaína tutti-frutt= refrigerante de guaraná e tutti-frutti, produzido no interior de São Paulo

Responda:

1. A música inicia nos fazendo um pedido, qual é ele?

2. Você concorda com o enunciador da música que precisamos lutar contra o genocídio e o racismo? Por quê?

3. O enunciador chama a polícia de racista. O que isso significa isso? Você concorda?

4. E o que você entende por “militarização fascista”? Você concorda que atualmente estamos vivenciando essa situação? Por quê?

5. O que você entende por esses versos: “Não fique só assistindo/ Muita gente chora irmão enquanto você tá rindo”

6. Observe que nas últimas estrofes da música o enunciador descreve episódios da vida cotidiana na cidade. Você concorda que há diferenças entre o comportamento dos jovens ricos e dos jovens pobres/pretos? Todos têm as mesmas oportunidades de uma vida melhor? Explique.

7. Que outra leitura você consegue perceber nessa canção? Há semelhanças discursivas com outra canção? Explique.

Orientações e sugestões metodológicas

Essas atividades podem ser estendidas ao 1º ano do Ensino Médio, a critério do docente. E cada professor é livre para traçar uma metodologia de aula que seja pertinente ao material, entretanto orientamos que privilegiem a discussão oral voltada para uma leitura cuidadosa e crítica, tal como defendemos durante nosso trabalho à luz da teoria da Análise de Discurso francesa. Como as atividades são epilinguísticas, elas não partem dos conceitos e da explanação sobre a intertextualidade e a interdiscursividade, mas da experiência prática, assim, cabe ao professor abordar o conteúdo só depois de concluir a(s) atividade(s), podendo trabalhar os tipos de intertextualidade se contemplados no referencial curricular adotado pela escola.

A seguir, apresentamos os planos de aula que construímos para cada conjunto de aula. Lembramos, ainda, que o plano é flexível, assim é passível de alterações, se houver necessidade.

Um Abraço!

Rute Santos

PLANO DE AULA DO CONJUNTO 1

Nível de Ensino: Ensino fundamental

Modalidade de ensino: Educação Presencial.

Ano/Semestre: 2020

Ano/Série: 9º

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Tema: Intertextualidade e interdiscursividade entre as músicas “Admirável gado novo” e “Admirável chip novo”

Quantidade aulas: 5 aulas (50 minutos cada)

OBJETIVOS

Geral: analisar e problematizar o modo como os alunos constroem sentidos para as músicas trabalhadas, considerando o jogo entre a intertextualidade e a interdiscursividade.

Específicos:

- analisar a música escolhida buscando compreender e interpretar o discurso que ela revela;
- relacionar o discurso percebido com a realidade social atual e refletir sobre esse paralelo;
- buscar entender os efeitos de sentidos dos recursos linguísticos presentes na música.
- comparar a música com a outra da aula anterior, buscando perceber a intertextualidade e a interdiscursividade.

PRÉ-REQUISITOS DOS ALUNOS

- Habilidade em leitura e interpretação textual

RECURSOS/ MATERIAIS DE APOIO

- Texto impresso da letra da música;
- Pincel e lousa;
- Caixa de som e celular;
- Datashow.

METODOLOGIA

- **Aula 1 e 2:** o professor apresentará a primeira música a ser trabalhada, distribuindo cópias a todos. A música selecionada para essa aula é “Admirável gado novo”, de Zé Ramalho; depois de ouvida e lida, o espaço estará aberto para o debate, por meio das indagações sugeridas pelo professor em busca da compreensão e da interpretação do discurso nela proferido. As seguintes perguntas serão feitas: A quem se refere o vocativo “vocês” e o que designa o termo “massa” no primeiro verso?; No terceiro verso, o que é possível compreender com o verbo “caminhar”, ou seja, a que caminhada a voz da narrativa denomina? Que sentido tem o verso: “dar muito mais que receber”? Que sentido é possível construirmos em: “essa engrenagem já sente a ferrugem lhe comer”. O que seria a vigilância, do segundo verso da quarta estrofe? Quem faz essa vigilância? Que situação social o texto critica? Que discurso percebemos no refrão, quando a voz enunciativa compara a vida do povo com a vida de gado? O que significa ter uma vida de gado? Que efeito de sentido tem os adjetivos usados no título da canção? O professor deverá conduzir o questionamento sempre retomando a leitura do texto. No segundo e último momento da aula, os alunos deverão responder a atividade escrita.
- **Aula 2 e 3:** nessas aulas, é necessário retomar a discussão da aula anterior, levando os alunos a explicitarem seus pontos de vista a respeito da temática; em seguida ouvir e ler a música “Admirável chip novo”, da Pitty, a partir daí o professor promoverá o questionamento para a análise discursiva, de forma a instigá-los a comparar com a música “Admirável gado novo”, de Zé Ramalho. Poderão ser feitas as seguintes perguntas: O que esperamos da música ao ler o título e o que ele nos faz lembrar? O que é uma pane? Que sentido tem alguém ser desconfigurado? A que área do conhecimento pertence as palavras pane, sistema, parafuso e fluido? As características enunciadas são atribuídas à máquina ou aos humanos? A que objeto o ser humano é comparado? O que expressam os verbos do refrão? O que a música critica? As perguntas poderão sofrer alterações no andamento da aula. Também farão a atividade escrita.
- **Aula 5:** essa aula será apenas no âmbito do diálogo, um *feedback* entre

a turma e o professor, o qual promoverá um espaço para que os alunos exponham seus pontos de vistas sobre o que aprenderam ou não, bem como apresentem a relevância (ou não relevância) das aulas. Mais uma vez as músicas serão lidas, ouvidas e cantadas pela turma para encerrar o primeiro conjunto de aulas. É o momento de apresentar as biografias de Zé Ramalho e de Pitty, bem como, reforçar a temática desenvolvida nas músicas. As biografias podem ser solicitadas aos alunos, em forma de pesquisa, na aula anterior.

AValiação

- Atividade escrita de análise epilinguística das músicas.

REFERÊNCIAS

FIORIN, J. L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). Dialogismo, polifonia, intertextualidade. São Paulo: Edusp, 1994. p. 29-36.

ORLANDI, E. P. Análise do discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. O discurso. Estrutura ou acontecimento. Campinas-SP: Pontes, 1990.

PITTY. Admirável chip novo. Deckdisc, 2003.

RAMALHO, Zé. Admirável gado novo. Epic Records, 1979.

PLANO DE AULA DO CONJUNTO 2

Nível de Ensino: Ensino fundamental

Modalidade de ensino: Educação Presencial

Ano/Semestre: 2020

Ano/Série: 9º

Componente Curricular: Língua Portuguesa.

Tema: Intertextualidade e interdiscursividade entre as músicas “Mar e lua” e “Averso”.

Quantidade de aulas: 5 aulas (50 minutos cada)

OBJETIVOS

Geral: analisar e problematizar o modo como os alunos constroem sentidos para as músicas trabalhadas, considerando o jogo entre a intertextualidade e a interdiscursividade.

Específicos:

- analisar a música escolhida buscando compreender e interpretar o discurso que ela revela;
- relacionar o discurso percebido com a realidade social atual e refletir sobre esse paralelo;
- buscar entender os efeitos de sentidos dos recursos linguísticos presentes na música.
- comparar a música com a outra da aula anterior, buscando perceber a intertextualidade e a interdiscursividade.

PRÉ-REQUISITOS DOS ALUNOS

- Habilidade em leitura e interpretação textual ao nível adequado para a série.

RECURSOS/ MATERIAIS DE APOIO

- Texto impresso da letra da música;
- Pincel e lousa;
- Caixa de som e celular;
- Datashow

METODOLOGIA

- **Aula 1 e 2:** nessas aulas, a música “Mar e lua”, de Chico Buarque será apresentada usando o Datashow. Anteriormente a sala será preparada com as carteiras em meia lua e montada com o equipamento. Deve-se ouvir e leremos a música para em seguida fazer as seguintes perguntas: Que história está sendo contada na música? Quem são esses personagens? Que relação há entre eles? O que vocês entendem do verso “Amavam o amor proibido?” O que foi acontecendo com os personagens no decorrer da história? Que sentido têm os versos “E foram ficando marcadas/Ouvindo risadas, sentido arrepio”? Qual foi o desfecho da história? E o que vocês acharam disso? O que essa música nos faz refletir? Que discurso ela critica? Qual a opinião de vocês sobre isso? Outras perguntas poderão surgir conforme as respostas dos alunos. Em seguida, a atividade escrita deverá ser respondida.

- **Aula 3 e 4:** essas aulas devem retomar a música do Chico Buarque, indagando sobre o que eles lembram dela, em seguida coloca-se a música “Avesso”, de Jorge Vercilo, para tocar e ser lida. Podem ser usados os mesmos recursos das aulas anteriores. Após ouvir e ler a letra, passar ao questionamento: O retrata essa música? Que sentimentos são expressos pela voz enunciativa da música? Por quem ele tem esses sentimentos? Que passagens da letra mostram isso?

“Num insuspeitável bar, pra decência não nos ver”? Explique o sentido do verso: “O desejo a nos punir, só porque somos iguais”. O que o enunciador do texto critica no verso: “Se eles vão nos receber é mais fácil condenar ou noivados pra fingir”? Vocês percebem alguma semelhança dessa música com outra? Qual? Em que se assemelham? Que efeito de sentido é possível construirmos com o título da música? Outras indagações poderão surgir ao longo da aula, ou serem reformuladas no momento para que os alunos compreendam o que está sendo perguntado. Aplica-se a atividade escrita, depois do debate.

- **Aula 5:** encerrar essa sequência de aulas apresentando a biografia de Chico Buarque e de Jorge Vercilo, retomar o discurso que eles apresentaram e

ouvir mais opiniões dos alunos sobre o tema em questão. O professor poderá propor à turma uma pesquisa sobre o número de casos de homofobia nas redes sociais.

AVALIAÇÃO

- Atividade escrita de análise linguística da música.

REFERÊNCIAS

- BUARQUE, Chico. Universal Music International LTDA, 1980.
- FIORIN, J. L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). Dialogismo, polifonia, intertextualidade. São Paulo: Edusp, 1994. p. 29-36.
- ORLANDI, E. P. Análise do discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, M. O discurso. Estrutura ou acontecimento. Campinas-SP: Pontes, 1990.
- VERCILO, Jorge. EMI Brazil, 2000.

PLANO DE AULA DO CONJUNTO 3

Nível de Ensino: Ensino fundamental

Modalidade de ensino: Educação Presencial.

Ano/Semestre: 2020

Ano/Série: 9º

Componente Curricular: Língua Portuguesa.

Tema: Intertextualidade e interdiscursividade entre as músicas “Pra não dizer que não falei das flores” e “Vida loka (parte 3)”.

Quantidade de aulas: 5 aulas (50 minutos cada)

OBJETIVOS

Geral: analisar e problematizar o modo como os alunos constroem sentidos para as músicas trabalhadas, considerando o jogo entre a intertextualidade e a interdiscursividade.

Específicos:

- analisar a música escolhida buscando compreender e interpretar o discurso que ela revela;
- Relacionar o discurso percebido com a realidade social atual e refletir sobre esse paralelo;
- buscar entender os efeitos de sentidos dos recursos linguísticos presentes na música.
- comparar a música com a outra da aula anterior, buscando perceber a intertextualidade e a interdiscursividade.

PRÉ-REQUISITOS DOS ALUNOS

- Habilidade em leitura e interpretação textual ao nível adequado para a série.

RECURSOS/ MATERIAIS DE APOIO

- Texto impresso da letra da música;
- Pincel e lousa;
- Caixa de som e celular;
- Datashow.

METODOLOGIA

- **Aula 1 e 2:** nessas aulas, deve-se apresentar a música “Pra não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré e explicar em qual contexto histórico ela foi composta, a letra da música será lida. Depois o professor perguntará: Vocês sabem o que foi a Ditadura militar? Para colaborar com essa aula, a professora de História pode ser convidada, com antecedência, para explicar sobre o assunto. Em seguida, a música será tocada. Pode-se fazer as seguintes perguntas: Que imagem nos vem à mente com os dois primeiros versos? A voz enunciativa da canção nos faz um convite, qual? O que significa dizer: “Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.”? Que efeito de sentido tem a repetência dos dois versos do refrão? O que vocês entendem pelos versos: “Há soldados armados, amados ou não/ Quase todos perdidos de armas na mão/ Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição/ De morrer pela pátria e viver sem razão”. O que esses versos estão criticando? Releiam a terceira estrofe e digam o que vocês entenderam. O que é possível compreender com esses versos: “Nas escolas, nas ruas, campos, construções/Somos todos soldados, armados ou não”? Que lição essa canção quer nos ensinar? Vocês já viram movimentos de protestos nas ruas, que relação de sentido essa música tem com esses protestos? Vocês acham importantes esses protestos? Vocês também participariam se fosse necessário? Após o debate, a atividade escrita deverá ser respondida.

- **Aula 3 e 4:** a música “Vida loka” será tocada. O professor pode perguntar de quem é a música e a qual gênero musical ela pertence. E inicia-se a análise: A quem se dirige a voz enunciativa da música? O enunciador faz um convite aos seus interlocutores, qual é? De quem é a história narrada no decorrer da canção? Que grupo social mais convive com esses problemas descritos na música? Na terceira estrofe há uma mudança na narrativa. O que é retratado nessa estrofe? É possível alguém que entrou no crime se arrepender e buscar ser diferente? Como a sociedade enxerga e trata as pessoas que já estiveram envolvidas com drogas ou criminalidade? Elas têm as mesmas oportunidades dos demais? Explique. Que outro texto podemos notar nesses versos: “É preciso ter fé, quem sabe faz a hora/Não espera acontecer”? Que relação de sentido há entre o título da canção com a temática apresentada? Você acha que as duas músicas

apresentam semelhanças? Em que sentido? Após as discussões, aplica-se a atividade escrita.

- **Aula 5:** essa sequência de aulas deve ser encerrada com as biografias de Geraldo Vandré e Os Racionais; o professor poderá propor uma produção textual do tipo dissertativo com o tema em questão.

AValiação

- Atividade escrita de análise linguística da música.

REFERÊNCIAS

FIORIN, J. L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). Dialogismo, polifonia, intertextualidade. São Paulo: Edusp, 1994. p. 29-36.

ORLANDI, E. P. Análise do discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. O discurso. Estrutura ou acontecimento. Campinas-SP: Pontes, 1990.

RACIONAIS, Os Mc's. Cosa Nostra: São Paulo, 2004.

VANDRÉ, Geraldo. Audio Fidelity: Rio de Janeiro, 1968.

PLANO DE AULA DO CONJUNTO 4

Nível de Ensino: Ensino fundamental

Modalidade de ensino: Educação Presencial.

Ano/Semestre: 2020

Ano/Série: 9º

Componente Curricular: Língua Portuguesa.

Tema: Intertextualidade e interdiscursividade entre as músicas “Ai que saudades da Amélia” e “Desconstruindo a Amélia”.

Quantidade de aulas: 5 aulas (50 minutos cada)

OBJETIVOS

Geral: analisar e problematizar o modo como os alunos constroem sentidos para as músicas trabalhadas, considerando o jogo entre a intertextualidade e a interdiscursividade.

Específicos:

- analisar a música escolhida buscando compreender e interpretar o discurso que ela revela;
- relacionar o discurso percebido com a realidade social atual e refletir sobre esse paralelo;
- buscar entender os efeitos de sentidos dos recursos linguísticos presentes na música;
- comparar a música com a outra da aula anterior, buscando perceber a intertextualidade e a interdiscursividade.

PRÉ-REQUISITOS DOS ALUNOS

- Habilidade em leitura e interpretação textual ao nível adequado para a série.

RECURSOS/ MATERIAIS DE APOIO

- Texto impresso da letra da música;
- Pincel e lousa;
- Caixa de som e celular;
- Datashow.

- Cartolina
- Giz de cera, pincéis hidrocor

METODOLOGIA

- **Aula 1 e 2:** nessas aulas, o professor poderá apresentar a música “Ai que saudade da Amélia”, de Ataulfo Alves e Mário Lago, com várias imagens de mulheres desempenhando as mais diversas profissões e serviços do lar no Datashow. Anteriormente a sala será preparada com as carteiras em meia lua e montada com o equipamento. Deve-se ouvir e ler a música. Em seguida, diferente das aulas anteriores, deve-se entregar a atividade escrita para ser respondida primeiramente de forma oral. As perguntas serão lidas e explicadas, levando os alunos a darem suas opiniões. A partir das respostas dos alunos, o professor provocará um debate sobre “O papel da mulher na sociedade atual x Machismo”. Só depois pedir que os alunos escrevam suas respostas.
- **Aula 3 e 4:** iniciar essas aulas apresentando a música “Desconstruindo a Amélia”, de Pitty e mesmo antes de colocar a música para tocar, já indagar o sentido que tem esse título, observando se eles perceberão a intertextualidade. Depois de ouvir a música, prossegue-se com as perguntas, usando a mesma estratégia da aula anterior e fomentando o debate, instigando-os a relacionarem os discursos entre essa música e a outra. Depois da análise discursiva, mostra-se o vídeo-clip oficial da cantora Pitty interpretando a canção.
- **Aula 5:** Encerrar essa sequência de aulas apresentando a biografia de Ataulfo Alves e Mário Lago (não há necessidade de apresentar novamente a biografia de Pitty), retomar a interdiscursividade das músicas e ouvi-las mais uma vez. Depois, a turma deverá ser dividida em grupos para que ilustrem as músicas em cartazes para serem expostos no mural do pátio.

AValiação

- Atividade escrita de análise linguística da música.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ataulfo; LAGO, Mário. *Ai que saudade da Amélia*. Rio de Janeiro: Philips, 1942.
- FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth. (org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.
- ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, M. *O discurso. Estrutura ou acontecimento*. Campinas-SP: Pontes, 1990.
- PITTY. *Desconstruindo a Amélia*. Rio de Janeiro: Deckdisc, 2009.

PLANO DE AULA DO CONJUNTO 5

Nível de Ensino: Ensino fundamental

Modalidade de ensino: Educação Presencial.

Ano/Semestre: 2020

Ano/Série: 9º

Componente Curricular: Língua Portuguesa.

Tema: Intertextualidade e interdiscursividade entre as músicas “Carne negra” e “Diga não”.

Quantidade de aulas: 5 aulas (50 minutos cada)

OBJETIVOS

Geral: analisar e problematizar o modo como os alunos constroem sentidos para as músicas trabalhadas, considerando o jogo entre a intertextualidade e a interdiscursividade.

Específicos:

- analisar a música escolhida buscando compreender e interpretar o discurso que ela revela;
- relacionar o discurso percebido com a realidade social atual e refletir sobre esse paralelo;
- buscar entender os efeitos de sentidos dos recursos linguísticos presentes na música.
- comparar a música com a outra da aula anterior, buscando perceber a intertextualidade e a interdiscursividade.

PRÉ-REQUISITOS DOS ALUNOS

- Habilidade em leitura e interpretação textual ao nível adequado para a série.

RECURSOS/ MATERIAIS DE APOIO

- Texto impresso da letra da música;
- Pincel e lousa;
- Caixa de som e celular;
- Datashow.

- Cartolina
- Giz de cera, pincéis hidrocor

METODOLOGIA

- **Aula 1 e 2:** apresentar a música “A carne negra”, logo colocando para tocar. Depois de ouvi-la começar a leitura, analisando desde o título. O professor lerá as questões da atividade escrita, explicando os enunciados e logo em seguida os alunos deverão responder.
- **Aula 3 e 4:** a música “Diga não”, de Bia Ferreira, deverá ser apresentada por meio de um vídeo, baixado do *youtube*, o qual mostra a cantora cantando ao vivo. A sala será preparada previamente com o Datashow e as carteiras em círculo. Logo após, pergunta-se o que a turma achou da música e sobre que ela aborda, depois entrega-se a letra da música para ouvirem mais uma vez acompanhando com o texto. A partir daí, o professor deve provocar o debate e a análise da música, lendo a letra da música e as questões da atividade. O professor deverá observar se eles identificarão a interdiscursividade e a intertextualidade presente. Caso ninguém perceba, o professor deverá fazer perguntas para aguçá-los.
- **Aula 5:** nessa aula o professor poderá propor a produção de cartazes para uma campanha contra o racismo. As biografias dos compositores devem ser apresentadas é interessante solicitar que os alunos pesquisem outras músicas de Bia Ferreira.

AValiação

- Atividade escrita de análise linguística da música.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Bia. Diga não. Rio de Janeiro: Sofar, 2018.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth. (org.) Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010.

JORGE, Seu; YUKA, Marcelo; e CAPELLETTI, Ulisses. Rio de Janeiro: Universal music, 1999.

ORLANDI, E. P. Análise do discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. O discurso. Estrutura ou acontecimento. Campinas-SP: Pontes, 1990.

Ficha técnica

Autora

Rute da Silva Santos

Orientador

Dr. João de Deus Leite

Designer gráfico e consultor técnico

Pedro Henrique Leocádio de Sousa Santos

Assessoria técnica

Sandra Oliveira Lima

Editores e diagramação

Gráfica Brasil



PROFLETRAS
Programa de Mestrado
Profissional em Letras
em Rede Nacional



ANEXOS

ANEXO 1 – Transcrição da aula do dia 04/04/2019

P: então eu vou ler aí oh. Admirável gado novo, “vocês que fazem parte dessa massa”, esse “vocês”, com quem será que ele tá falando aqui? Nesse texto há uma voz falando essas coisas para essas pessoas, quem são esses “vocês” que ele tá dizendo aí? Quem é o “vocês”? com quem será que ele tá falando?

Am1: nós

P: nós né, você se incluiu não se incluiu? Quando ele falou “vocês” parece que falou contigo não foi? Quem mais acha... ele tá falando com que povo? Que povo é esse? Quem que é esse vocês que ele se refere?

...

P: alguém mais acha que é outro grupo? Quem é esse “vocês que fazem parte dessa massa”? que que vocês entendem por massa?

[Várias vozes e risos]

P: não, mas olha “vocês que fazem parte dessa massa”, essa “massa” é quem? Quem é essa massa? Ele tá dizendo que esse grupo aqui é uma massa, o que seria essa massa? Ân? Vocês se veem dentro dessa massa aí que ele fala?

[Várias vozes ao mesmo tempo]

P: seria um grupo de que será? De pessoas, é um grupo de pessoas, é um grupo social não é, que ele tá se referindo aí, então essa massa viva, essa massa humana, não seria isso? “Que passa nos projetos do futuro”, então esse “vocês” oh “passa nos projetos do futuro” parece que são pessoas que alguém coloca nos projetos, mas são projetos que apenas passa, “é duro tanto ter que caminhar”, o que seria essa caminhada aí? O que seria esse ato de caminhar? Caminhar pra onde? O que seria essa caminhada? Caminhada de quem? Quem é que tá fazendo essa caminhada? Essa caminhada é dura, é cansativa? “é duro tanto ter que caminhar” quem seria que estaria fazendo essa caminhada?

Ah1: [...]

P: Quem tá fazendo essa caminhada? Esse ato de caminhar?

Ah2: eu

[Risos]

P: Só você será? Nós né... esse nós é quem? Nós os alunos? Quem é esse grupo social? Que que vocês acham? Quem é esse grupo? Oh: “é duro tanto ter que caminhar e dar muito mais do que receber” que que significa isso? Essas pessoas caminhando e dar muito mais do que receber pra vocês significa o que?

Ah2: o que?

P: oh, volta lá no texto: “é duro tanto ter que caminhar e dar” no sentido de doar, que que é esse “dar muito mais do que receber”?

...

P: Que que vocês entendem por esse verso? Que que vocês entendem: “dar muito mais do que receber” doar mais do que receber de volta, que que significa isso?

...

P: que que essas pessoas estão fazendo?

[muitas vozes ao mesmo tempo]

P: vamos pensar um pouco mais né

Am2: então ter mais um pouquinho de vontade né

P: vamos ler, leiam pra mim aí oh

Ah1: aonde é?

P: nessa primeira estrofe aí: “vocês que fazem parte dessa massa, que passa nos

projetos do futuro, é duro tanto ter que caminhar e dar muito mais do que receber”, então vocês não imaginam pessoas cansadas nessa situação aqui? Caminhando, trabalhando, e eles trabalham e quase não recebem. Então o que significar “dar” e não ter quase nada pra receber? Então o que seria “dar muito mais” dar seria o seu... trabalho, o seu esforço... e de não quase receber, e esse recebimento seria de quê?

Ah3: Dinheiro!

P: dinheiro né, o pagamento, os benefícios. Vamos lá pra segunda estrofe, segunda estrofe: “e ter que demonstrar sua coragem, a margem do que possa parecer” então tem que continuar tendo o que?

Ah4: coragem

P: coragem! Mesmo que aconteça – quando diz assim: “à margem do que possa parecer”, que que significa isso? Mesmo que venha o que?

Ah4: dificuldade

P: exatamente! Mesmo que venha dificuldades, continuar sendo... corajoso. “E ver que toda essa engrenagem já sente a ferrugem lhe comer”, o que é uma engrenagem? Os meninos aqui alguém entende de mecânica? O que é uma engrenagem? Quando fala em engrenagem vocês pensam em que? Que que tem engrenagem?

[...]

P: faz parte da mecânica a engrenagem, a engrenagem é um elemento de quê? De uma máquina! De um automóvel, engrenagem a gente pensa logo em máquina, em coisa de ferro né... e essa engrenagem já tá sentido a ferrugem lhe comer, o que será que significa quando essa voz diz isso? Que mesmo que eles tenham que ter coragem, mas eles tão vendo que essa engrenagem já está sendo corrompida pela ferrugem. O que acontece quando uma ferrugem ataca uma parte de ferro? Quando uma coisa enferruja o que que acontece?

Am1: fica enferrujado!

P: fica enferrujado e aí quando fica enferrujado vai acontecer o que?

Ah3: para

P: para de... funcionar! Então, trazendo isso pra vida humana, quando a ferrugem passa a atacar um ser humano ou um sistema, é quando essas pessoas param de?

Am3: fazer as coisas

P: fazer as coisas, muito bem! Então é quando o sistema não tá mais funcionando né, prestando... Aí vamos pro refrão: “eeeeoo vida de gado, povo marcado, povo feliz” quem é que ele tá chamando de gado aqui? Vida de gado oh, se ele tá falando “vocês” ele tá falando com pessoas né, e depois no refrão ele diz que essas pessoas oh: “vida de gado, povo marcado” que que vocês conseguem comparar. Como é a vida do gado? Como é que o gado vive?

[...]

P: digam, podem dizer, como é que o gado vive? O que que o fazendeiro precisa fazer com o gado que ele tem?

Ah4: bota num pasto, taca ferro, marca e depois morre

P: olha só, muito bem! O fazendeiro precisa colocar o gado no mato, ele precisa ferrar o gado, ele precisa marcar pra mostrar – que que é aquele ferro no gado, que que significa? Quando o fazendeiro ferra o gado, significa o que aquele ferro lá?

Ah4: que o gado é dele

P: que o gado é dele, é uma marcação, muito bem oh, é uma marcação... então se o gado tá marcado é porque ele tem um... dono. Então comparar a vida do gado com a vida do povo, tá dizendo o que desse povo? Que é um povo oh: “vida de gado” vida de gado é uma vida fácil? Tem que obedecer né? Tem que ser obediente, é marcado, é ferrado e depois morto né, no final das contas é pra ser morto né, é pra produzir pro

dono da fazenda não é isso? O gado é pra produzir, então a voz aqui desse texto, dessa música, está comparando a vida do povo com a vida do gado, então tá dizendo em outras palavras, como é a vida desse povo? Como é a vida desse povo? Digam? Como é a vida desse povo se ele tá comparando com a vida de gado

Am4: ruim, ruim tem que obedecer

P: ruim, tem que obedecer, o quê mais?

[...]

P: nas palavras mesmo, estão ferrados não estão? Ferrados! Porque as coisas não vão dar muito certo pra eles né. Vamos pra outra estrofe: “lá fora faz um tempo confortável, a vigilância cuida do normal” que que vocês acham? Se tá dizendo que “lá fora tá um tempo confortável e a vigilância tá cuidando de tudo” o que que vocês entendem dessa vigilância? Que que seria essa vigilância?

Am1: polícia

P: a polícia... vocês concordam? Todo mundo concorda que quem faz a vigilância é a polícia? E será que a polícia tá vigiando o que? Será se é pra proteger ou se é pra massacrar esse povo? ... “os automóveis ouvem a notícia” Automóveis falam ou ouvem? Olha só, diz aqui que os automóveis ouvem, que que vocês acham que significa isso? Que que vocês dizem, quando pensa em automóveis de ouvir, vocês pensam em quê?

Ah5: carro

P: carro de quê?

Ah5: de som

P: carro de som nas rua né, dando alguma notícia, será se são notícias boas? “Os homens a publicam no jornal e correm através da madrugada à única velhice que chegou, demoram-se na beira da estrada” quem é que demora na beira da estrada? ... que que vocês acham? ... “e correm” então tá dizendo que... quem é que corre aí? Quem é que vocês acham que corre, que luta, que demora À beira da estrada, que que vocês imaginam quando fala assim que tá demorando – que demora na beira da estrada? Vocês não conseguem imaginar uma cena?

Ah6: gado

P: gado? Mas aqui ele tá comparando a vida do gado com a vida de quem? Do? ... oh: “vida de gado POVO marcado” tá comparando a vida do gado com a vida do povo ou a vida do povo com a vida do gado, então oh, parece atitude de gado mesmo, estar na beira da estrada, mas quem que tá aqui na beira da estrada, é o gado? ... o povo né. Oh: “demoram-se na beira da estrada e passam a contar o que sobrou” o que será esse “contar o que sobrou”? lembra? Vamos voltar lá no início da música: “vocês que fazem parte dessa massa, que passa nos projetos do futuro, é duro tanto ter que caminhar” se aí a música tá falando de um povo comparando com a vida de gado, quem é que tá fazendo essa caminhada aí?

Am3: as pessoas

P: as pessoas né, e eles tão caminhando onde? Onde que será que eles estão caminhando? Depois quando diz lá na outra estrofe: “demoram-se na beira da estrada e passam a contar o que sobrou” depois de madrugada, depois de caminhar, depois de lutar, depois tanta coragem, o que sobre pra eles é muito pouco não é verdade...vamos ouvir mais uma vez? ... agora que vocês vão ouvir, tentem imaginar a cena relacionada a esse povo que vocês compreenderam que tá se falando de povo [música]

P: que que vocês acham que essa canção tá criticando ou denunciando? Que situação da vida ela tá criticando? ... dá pra vocês terem uma ideia depois de analisar cada verso aí? Vocês acham de que situação tá tratando aqui? Que situação da vida

humana tá se tratando aqui? Que que a música está denunciando ou está criticando? Que situação de vida ele está criticando?

[...]

P: vocês tão tímidos, podem falar

[...]

P: então diga, que que você acha? Que que essa canção tá denunciando, ou criticando ou alertando?

[...]

P: pode falar, pode falar alto

[...]

P: que situação é essa, que denúncia que ele faz? Que a canção né, faz

Ah: a vida

P: a vida, mas a vida de quem? E esse povo, que que esse povo tá passando? Pra que essa canção esteja falando de um povo, mas não é o povo todo, é um grupo específico não é? Que situação essas pessoas, esse povo está vivendo? Não vem nenhuma imagem na cabeça de vocês oh, caminhando, beira da estrada, vivendo uma vida de gado

Ah: é mendigo

[risos]

P: será se é mendigo?

Ah: é trabalho, um emprego ruim das pessoas

P: emprego ruim, procurando trabalho... seria isso? Quem mais tem alguma outra opinião? Que situação é retratada aqui na canção? Situação de um povo, como é a vida desse povo? o que que eles estão em busca? Quando diz assim lá na música: “eles sonham com melhores tempos [idos]” eles têm sonhos pro futuro, “mas contemplam essa vida numa cela, esperam novas possibilidades de ver esse mundo se acabar” que mundo que eles querem que acabe? De acabar com o mundo inteiro será que é isso que eles tão querendo? Botar um fim no mundo todo, ou que mundo?

Am: eu não sei muito não, da escravidade?

[...]

P: escravidão que eles tão sofrendo, pode ser né... É quase que uma escravidão né, trabalhar, ter tão pouco pra receber, viver/ fazer essa caminhada a beira da estrada né. Que que vocês imaginam gente que fica aí caminhando de lugar pra lugar em busca de uma oportunidade, de um emprego, quem será que são essas pessoas?

Ah: trabalhador

P: trabalhador querendo emprego, mas em que lugares que eles procuram emprego, pra eles estarem a beira da estrada caminhando, que lugar que eles procuram emprego... que tipo de trabalhador são essas pessoas? Eles estão procurando será que em empresas, são pessoas que tem muito estudo será? Não oh, lá no texto/ a música diz que eles “fogem da ignorância”, mas eles vivem perto dela/ apesar de viver perto dela. Então onde será que eles estão procurando trabalho, procurando emprego, nessa caminhada deles

Ah: nas fazendas por aí assim

P: nas fazendas né, poderia ser nas fazendas, que tipo de trabalho é feito em fazendas?

Ah: vaqueiro

[...]

Ah: mas vaqueiro não é não? Caseiro, esses trem...

P: vaqueiro também, caseiro, que outros serviços mais nas fazendas, não é só cuidar de gado é? Que outros serviços tem na roça? Além de cuida de gado que outros

serviços tem?

Ah: juquira

[risos]

P: limpar pasto, juquira... que mais?

[...]

P: que mais que se faz numa roça gente?

Ah: dá comida pro gado

P: mas vocês tão pensando só no gado, o que mais? Tem mais coisas

[...]

P: além de cuidar dos animais tem outra parte também feita nas roças...

[...]

P: ah ela falou aqui oh, repete aí, é o que?

Am: plantação

P: plantação também né! Então será que essas pessoas não estão procurando um pedaço de terra pra plantar e colher? Será se é isso? Estão caminhando à beira das estradas, passando necessidade, contando o pouquinho que sobra nos seus bolsos, estão procurando o que será né? Procurando um trabalho, procurando uma vida... qual é os sonhos que essas pessoas tem que diz na canção?

Am: vida melhor

P: uma vida melhor... mas será se essa vida melhor faz parte dos projetos/ vamos ver lá no início, quando diz assim oh: “vocês que fazem parte dessa massa que passa nos projetos do futuro” passa nos projetos, será que o governo está preocupado com esse grupo de pessoas, com essa vida, tem projetos bons pra essas pessoas saírem dessa vida difícil, vocês acreditam que tem? Que com facilidade eles conseguem superar tudo, que conseguem construir uma vida melhor, conseguem?

Am: conseguem

P: mas é difícil não é? Ou vocês acham que é uma vida fácil? Uma vida de gado é uma vida fácil gente?

[...]

P: alguém de vocês aqui queria ter uma vida assim, uma vida de gado? Quando diz assim oh: “povo marcado, povo feliz” que significa isso? Que que vocês acham? É um povo marcado, marcado

[...]

P: é um povo que tá sofrendo muito, mas eles continuam sendo felizes, mas essa felicidade, vocês acham que é uma felicidade completa mesmo? Ou que felicidade é essa? Todos os dias eles estão lutando com muita coragem, oh como diz lá no texto: “e ter que demonstrar sua coragem, a margem do que possa parecer” então o pode aparecer? Pode aparecer tantas coisas, não pode? Mas eles tem que permanecer corajosos né, felizes ainda, lutando com esperança, esse povo é um povo que tem esperança?

Ah: é

P: sim né, agora vamos lá no título da música: “admirável gado novo” que que vocês entendem por esse adjetivos oh “admirável” que que significa um ser admirável? Que que significa admirável?

[...]

P: Adrieli que que significa admirável? oh “admirável gado novo”, tem duas características aí pra esse gado né? Esse gado aí do título da música é o “gado gado” mesmo ou é “gado povo”? que que vocês acham? Quando o autor colocou o título de “admirável gado novo” se referindo à canção toda, ele tá se referindo aqui ao gado animal, ou ao gado/ ao povo que ele comparou?

[...]

P: ao povo né! Então porque que é um povo? Em outras palavras seria um povo admirável, um gado admirável, que que significa admirável? Me digam... por que admirável? Porque que será que esse povo eles são admiráveis? É um povo admirável?

[...]

P: fale mais alto que eu não entendi

[risos]

P: repitam aí, quem entendeu fala aí que foi que ele disse, é um povo que tem o que?

Ah: coragem

P: isso... vocês ficam com medo de falar, tem que dizer as palavras, fé, coragem, garra... e novo, por que tá chamando de novo?

Ah: é o que nasceu agora

[...]

P: mas é um povo aqui, não é um animal, então o que é o gado novo admirável, “gado novo”, “povo novo” seria o que? Esse povo aí é um grupo né, um grupo social, e esse grupo de pessoas fazem o que da vida? É um novo grupo, um novo gado né, então esse novo quer dizer que não é mais aquele gado animal, mas é um outro tipo de gado, é o “gado gente” né, o gado humano é o gado gente, é o gado sofredor, como vocês disseram antes, como é uma vida de gado? É uma vida/ foi quem que falou? Que é ferrado né, preso na manga, e depois vai ser morto né, a vida/ o fim do gado é esse

Ah: todo mundo o fim é esse né

[risos]

P: mas de uma forma mais cruel né, porque eles sonham, mas não conseguem conquistar essa vida né verdade

ANEXO 2 – Transcrição da aula do dia 16/04/2019

P: Boa tarde, hoje vamos analisar outra música. Vocês estão com as letras na mão, vamos ouvir.

((música))

P: Que gênero musical é essa música?

...

Am1: rock

Am2: rock

P: Sim, rock. Quem conhece a cantora Pitty levante a mão.

P: só duas pessoas. Mas quem assisti a novela “As aventuras de Poliana” já ouviu, né?

Ah1: eu não

Am2: Eu assisto

Am: eu também

P: Leiam o título da música. O que vocês lembram ao ler esse título?

Am1: a música do gado novo.

P: Exatamente. Então vamos analisar o que ela diz. Eu vou ler.

A(todos): não

P: não, então vamos ouvir acompanhando a leitura, ouvindo a música, tá bom

...

((música))

P: acompanhem, acompanhem

P: Para vocês, o que é uma pane?

Ah1: Não sei

Am1: Quando uma coisa estraga

P: Se der pane no computador, o que acontece?

Ah2: Não presta mais

P: E quando a voz enunciativa diz “alguém me desconfigurou”, que sentido isso tem?

Ah1: eu não sei

Am2: significa que ficou bugado

Ah3: que perdeu a memória

P: Muito bem! Alguém tem outra resposta?

(silêncio)

P: As palavras pane, sistema, parafuso, fluido, a que se referem? Ou seja, a que área elas pertencem?

Am1: Sistema tecnológico

Am3: Engenharia

Ah1: Pertencem aos eletrônicos

P: Correto, alguém tem mais respostas?

Ah2: Não

P: As características enunciadas na música são atribuídas à máquina ou ao ser humano?

Ah1: Aos dois

[...]

P: Comparando as duas músicas “Admirável gado novo” e Admirável chip novo”, o discurso delas se assemelham?

(silêncio)

P:Vamos pensar mais um pouco, vou refazer a pergunta. As duas músicas fazem uma crítica social, qual a semelhança elas apresentam nesse sentido?

((risos))

Ah4:Eu não sei

Ah2:Elas são diferentes porque a outra comparava o povo ao gado e essa compara o ser humano com um chip ou uma máquina..

[...]

ANEXO 3 – Transcrição da aula do dia 07/04/2019

P: O que deu pra vocês compreenderem ouvindo a música?

TODOS: Nada

P: Nada? Então vamos ler!

P: Vamos ver o que diz, como é mesmo o título da:: canção?

Am: Marilua

P: como é o título?

Am: Marilua

P: isso, Marilua, eu vou ler, eu vou ler para vocês, vão acompanhando aí, é:: mentalmente só. Amaram o amor urgente, as bocas salgadas pela maresia, as costas lanhadas pela tempestade naquela cidade distante do mar, amaram o amor serenado, das noturnas praias, levantavam as saias e se enluaravam de felicidade, naquela cidade que não tem luar, amavam o amor proibido, pois hoje é sabido, todo mundo conta que uma andava tonta, grávida de lua, e outra andava nua, ávida de mar, e foram ficando marcadas, ouvindo risadas, sentindo arrepio, olhando pro rio, tão cheio de lua e que continua correndo pro mar, e foram correnteza abaixo, rolando no leito, engolindo água, boiando com as algas, arrastando folhas, carregando flores e a se desmanchar e foram virando peixes, virando cochas, virando seixos, virando areia, prateada areia, com lua cheia e a beira mar. Então, deu para vocês construírem, que história é essa? O que nos conta essa história? ... vamos voltar no início óh, “amaram o amor urgente”, vamos construir essa narrativa aí óh, “amaram o amor urgente”, tem que ter um sujeito para esse verbo aí, quem amaram né?... “amaram o amor urgente”, o que é uma coisa urgente? ... o que é uma coisa urgente? ... Hã?

Am2: urgente

...

P: amaram o amor urgente, as bocas salgadas pela maresia, porque será as bocas salgadas pela maresia? maresia é o quê? Porque salgadas, o quê que é salgado? O mar, então se as bocas estão salgadas é porque/ que ação estavam tendo os personagens? ... hã? Óh, as bocas salgadas pela maresia, então o que será que estavam fazendo?

Ah1: nadando

P: isso

Am: parabéns

P: nadando né?

Am: no mar salgado

P: as costas lanhadas pela tempestade, o quê que significa as costas lanhadas pela tempestade? ... as costas lanhadas pela tempestade ... sinal de que estavam tomando banho ou choveu né? Ficaram machucadas. “Naquela cidade distante do mar” uma cidade um pouco longe do mar, “amar o amor serenado” serenado vem de quê?

Ah2: sereno

P: sereno, então o amor serenado, “das noturnas praias”, noturnas praias, o que vocês imaginam? Em que horário costumavam-se ir à praia?

Am: a noite

P: a noite, “levantavam as saias e se enluaravam de felicidade”... enluaravam, recebiam da lua né, a luz da lua ... mas é um enluarado de felicidade, é como se estivesse sentindo a luz da lua e muito feliz né, mas vê se vocês compreendam também esse levantavam as saias ... aí olha só, “naquela cidade que não tem luar” e

amavam um amor?

Ah3: proibido

P: proibido, porque um amor proibido?

Am: porque era escondido

P: escondido, e porque as vezes as pessoas precisam se esconder quando estão amando ou namorando?

Am: porque o povo não aceita

P: Ah, alguém pode não aceitar né? Então, amavam/ pode ser os pais né? “amavam o amor proibido, pois hoje é sabido”, mas ficou escondido o tempo todo?

Ah: não

P: não, “todo mundo?”

Ah: “conta”

P: “conta, que uma andava tonta”

Ah: grávida

P: “grávida de lua”, é possível engravidar da lua?

A: não

P: não, então aí é só ... sentido figurado, uma imaginação, “e outra andava ?”

Am1: nua

P: nua, “ávida de mar”, também é metafórico, no sentido figurado, mas quem que vocês conseguem ver aí quando fala, “uma andava tonta e outra andava”, uma e outra, então que pessoas são essas? ... que personagens são esses? Quando a gente fala que estão vivendo um amor, um amor proibido, impossível, está havendo um romance a gente pensa logo em um casal não é?

Ah: é

P: mas nesse caso aí, que casal é esse?

Am: é duas mulher

P: deu pra perceber isso? Hãh?

Am: nada não

P: pode dizer

Am: não

Am2: A lua e o mar

P: o mar a lua, a lua e o mar, tá oh, “uma andava tonta, a outra andava nua” e aí vamos ver/ me digam o quê que vai acontecendo com elas ... leiam pra mim ... leiam em voz alta

Am2: bora (Andressa) lê aí

P: vamos lá

Am2: “e foram ficando marcadas, ouvindo risadas, sentindo arrepio/”

Am2: “olhando pro rio, tão cheio de lua”

P: e que continua? Correndo pro mar

Ah2: correndo pro mar

P: “e foram correnteza abaixo rolando no leito” vamos voltar pro início lá da estrofe óh, “e foram ficando marcadas ouvindo risadas, sentindo arrepio”, porque será que elas foram ficando marcadas? ... ouvindo risadas, risadas de quem será?

Ah: ()

P: e ficando marcadas em que sentido, marcadas em que sentido? ... que elas vão ficando marcadas

Ah: deixa eu ver

P: será se até aí ainda estava sendo escondido?

Ah: não

P: não né, porque óh, quando diz lá antes óh, “pois hoje é?... sabido” todo mundo

conta, aí elas foram ficando?

Ah: marcadas

P: marcadas, e?

Ah: ouvindo

P: ouvindo risadas e sentindo arrepio, porque será sentindo arrepio? ...

Ah: medo

P: de quem será esse medo?

Ah: do povo

P: do povo, porque?

Am: era proibido

((risos))

P: porque proibido esse amor? ... porque esse amor é amor proibido?

...

P: porque as pessoas não aceitam? E porque é proibido? E porque tinham que se encontrar as escondidas na praia? Por que?

A: ()

P: elas não tiveram coragem de assumir, mas mesmo assim o povo descobriu né? E porque era um amor proibido? ... porque era um amor proibido? Quem aqui não aceitava?

Ah: os pais

P: os pais, quem mais, será que é só os pais?

Ah: ((falas sobrepostas))

P: o povo todo né, porque a gente vai dizer que é a sociedade. E aí o que aconteceram com elas? Elas foram olhando pro rio, tão cheio de lua, quando é que o rio fica cheio de lua? ... quando é que a gente vê a lua dentro do rio? ... com o? lembra da imagem que eu coloquei

Am: com reflexo

P: isso, com reflexo, então elas foram olhando pro rio tão cheio de lua, e que continua?

A: correndo

P: correndo pro mar, vocês sabem que os rios correm para? O mar. "e foram correnteza abaixo", o que aconteceu com elas? ... foram correnteza abaixo, rolando?

Ah: no leito

P: no leito, o que significa isso?

Ah: caíram

P: que elas?

A: caíram

P: caíram, elas caíram ou elas quiseram ... se jogar nno rio?

Ah: elas caíram

P: aí óh, "e foram? ... correnteza abaixo", o que significa correnteza abaixo?

Am: descendo

P: descendo porque o rio está levando não é? ... e quando cai no rio que a correnteza vai levar, o que acontece?

Ah: engolindo água

P: engolindo água?

Am: boiando com as algas

P: algas, arrastando folhas, carregando flores e a se desmanchar, e foram virando?

Ah: peixes

P: peixes, e o que mais?

Am: virando cochas, virando seixos, virando areia, prateada areia, com lua cheia e a beira mar.

P: e então elas foram descendo e foram sumindo né? E o que acontece então com elas?

...

Ah: morreram

P: morreram, porque será então? O que vocês acharam desse final aí? Parece que no início do texto elas eram felizes né? E aqui elas tiveram um final não muito bom, pra você, o que vocês acham desse final, dessa história, desses personagens? Que na verdade esse casal aí/ que casal é esse? ...

A: ()

P: mas que casal de pessoas são essas aqui? E na nossa sociedade, as pessoas que tem algum tipo de relacionamento com as pessoas do mesmo sexo, são bem aceitas na sociedade?

Ah: não

P: então duas mulheres, elas não tem um final feliz, porque elas começam a ter muito? ... medo né, das pessoas, e aí é como elas tivessem se lançado no rio, né verdade? Então o que será que essa música faz a gente pensar? O quê que a música está levando a gente pensar com essas história? ... imaginei, vocês já viram alguma situação, algum romance desse tipo?

Am: muitos

P: aqui na cidade, ou no bairro de vocês? ...

A: ()

P: Hãh?

A: não

P: já viram? Quem já viu levanta a mão ... duas pessoas ... aí é um relacionamento entre duas? Mulheres né? Vocês já viram relacionamento entre dois homens?

Ah1: infelizmente

P: aí quando diz a letra aqui óh, voltando aqui na letra da música, voltando aqui na letra a música, leiam esses dois versos aí em cima, leiam pra mim

Am: e foram ficando marcadas, ouvindo risadas

P: e foram ficando marcadas, ouvindo risadas, isso significa que as pessoas na sociedade fazem o quê com esses tipos de relacionamento, quando veem pessoas? Criticam, riem né? As pessoas ficam ridicularizadas né? Tristes. Como é a atitude de vocês em relação a isso? Vocês costumam rir quando vocês é:: veem um rapaz que é homossexual ou uma moça que é lésbica, vocês costumam rir dessa pessoa?

A: não

P: hãh? Vocês riem, vocês ficam apontando com o dedo, criticando?

A: não

P: que bom né, mas é comum as pessoas fazerem isso na cidade, no bairro?

A: fazer o quê?

P: criticar, rir

A: é

P: mas é comum na cidade, principalmente aqui na cidade de Tocantinópolis, é comum a gente ver esse tipo de casal na rua?

A: não

P: mas será se tem?

A: tem

P: então porque que a gente não vê muito? Porque não vemos muito?

A: porque eles não assumem

P: verdade, não tem essa?

A: coragem

P: coragem né, porque não tem coragem? ...

A: por causa do povo começar a criticar

P: tem medo das críticas, hã? Fala

A: de serem marcadas

P: de serem marcadas, então essa palavra marcadas significa o que? ... quando diz que foram marcadas, significa o que?

A: apanharam

P: apanharam? Talvez, acontece isso? Agressão física em relação a pessoas que são homossexuais, vocês já viram na televisão casos assim?

A: já

P: vocês já souberam notícias na cidade de pessoas serem assassinadas por serem homossexuais?

A: já

P: aqui já teve casos né, então é uma situação que a gente deve aceitar, vocês concordam com quem fazem esse tipo de agressão com as pessoas?

A: não

P: que bom né, que vocês pensam assim, todas as pessoas tem o mesmo direito?

A: sim

P: mesmo sendo como diz a música, voltando aqui, “amaram ..., amavam o amor proibido”, porque era um amor proibido?

A: porque não concordavam

P: porque as pessoas não aceitavam, não concordavam, exatamente. Vou colocar mais uma vez, vocês acompanhem, vocês tiveram facilidade para conseguir construir esse sentido aí?

A: sim

P: só de ouvir, me digam com sinceridade, quando vocês ouviram, quando eu coloquei a primeira vez, vocês pensaram em tudo isso?

A: não

P: ou só depois/ só quando a gente foi lendo devagar que vocês foram conseguindo assimilar?

A: foi

P: então tá vendo como é importante, tão vendo como é importante a gente ler o texto devagar, com paciência, porque as vezes a gente lê e não?

A: entende

P: entende, então é preciso ler com calma, ler outra vez, pra ir construindo o sentido, é uma história interessante?

A: é

P: se acontecesse com algum de vocês, teriam coragem de enfrentar, ou fariam como elas, de se jogar no mar?

A: não sei

P: certo, vamos ouvir então.

ANEXO 4 – Transcrição da aula do dia 14/05/2019

P: bom, a música que eu trouxe hoje, qual é o título que ela tem aí? Vocês estão com as letras na mão, qual é o título da canção?

A.m: avesso

P: avesso, vamos ouvir primeiro, vocês já deram um lidinha aí?

A(todos): não

P: não, então vamos ouvir acompanhando a leitura, ouvindo a música, tá bom

...

((música))

P: acompanhem, acompanhem

((música))

P: o quê que vocês compreenderam aí?

A.h2: quase nada

P: quase nada?

A.m: nadinha

A.h3: nada

P: não compreenderam nada, o que retrata essa música, de quê que ela fala?

A.h3: sei lá

P: então vamos ler novamente, vamos ler então, vocês ouviram, vamos ler então: “nós já temos encontro marcado, eu só não sei quando, se daqui a dois dias, se daqui a mil anos, com dois canos pra mim apontados ousaria te olhar, ousaria te ver, num insuspeitável bar, pra decência não nos ver, perigoso é te amar, doloroso querer, somos homens pra saber o que é melhor pra nós, o desejo a nos punir só porque somos iguais, a idade média é aqui, mesmo que me arranquem o sexo, minha honra, meu prazer, te amar eu ousaria, e você o que fará? Se esse orgulho nos perder” até aqui quê que compreende óh? de “nós já temos encontro marcado”, quando aí essa voz fala “nós”, então ele está conversando com alguém não está? Quem seria essa outra pessoa que ele está dialogando, que ele está falando? Que nós já temos um encontro marcado, ele só não sabe quando... “nós já temos encontro marcado, eu só não sei quando” não tem uma voz aí falando, expressando essas coisas é:: se referindo, como se estivesse conversando com uma outra pessoa? Vamos tentar identificar com quem ela está dialogando, com quem ela está falando, ou seja, a quem essa voz enunciativa está se referindo? A quem ela se dirige, qual é a outra pessoa com quem ela está falando? Vamos terminar a leitura óh, no finalzinho da primeira estrofe diz assim óh: “te amar eu ousaria, e você, o que fará se esse orgulho nos perder?” aí ele chama, faz um vocativo aqui, você fala diretamente com essa pessoa, “e você?” então eu quero que vocês identifiquem quem é esse você, com quem a voz enunciativa está falando, quem é essa pessoa ... vamos para o refrão, olha, “no clarão do luar espero, caio nos braços do mar, me entrego, quanto tempo levar, quero saber se você é tão forte que nem lá no fundo irá desejar, o que eu sinto meu deus, é tão forte”, tá falando de um sentimento aqui né óh, “o que eu sinto meu deus é tão forte, até pode matar, o teu pai já me jurou de morte por eu te desviar, se os boatos criarem raízes”, o quê que são boatos gente? ... o quê que são boatos? ... o quê que são boatos, quando tem boatos na rua, boatos são o quê?

A.h2: (fofoca)

P: humrum, e quando ele diz assim óh, “se os boatos criarem raízes”, significa o quê?

...

A.h: não sei

...

A.h1 se a fofoca se espalhar

P: é

A.h1: é?

P: é né, se realmente né se espalhar, ou se realmente todo mundo ficar sabendo óh, “se os boatos criarem raízes, ousarias me olhar, ousarias me ver?”, então parece/ o quê que tem aqui que não se pode as pessoas saberem, ou o que pode as pessoas até saberem né, o quê que tá acontecendo que as pessoas podem descobrir, que podem virar boato? O quê que tá acontecendo, analisem aí óh, “se os boatos criarem raízes, ousarias me olhar, ousarias me ver? Dois meninos num vagão e o mistério do prazer, perigoso é me amar, obscuro querer, somos grandes para entender, mas pequenos para opinar, se eles vão nos receber, é mais fácil condenar, ou noivados para fingir, mesmo que chegue o momento que eu não esteja mais aqui, e meus ossos virem adubo”, os ossos virarem adubo é quando acontece o quê?

A.h: morre

P: “e meus ossos virem adubo, você pode me encontrar no avesso de uma dor”, então aqui agora deu pra vocês descobrirem com quem essa voz está conversando, com que ele tá falando, quem é essa outra pessoa, que ele fala, que ele se expressa e fala todas essas coisas, quem é essa outra pessoa?

A.h: são dois homens né?

P: deu pra vocês compreenderem óh, em qual passagem você acha que são dois homens? Me mostra aí, leia aí pra mim, e qual passagem, pode ler alto

A.h: “dois meninos no vagão e o mistério do prazer”

P: humrum, tem mais outra passagem, essa daí “dois meninos no vagão”, muito bem, qual é a outra passagem também que dá pra gente entender que ele tá falando com outro rapaz, com outro homem?

A.h: “somos homens pra saber o que é melhor pra nós “

P: isso, qual é o verso que tá, na primeira estrofe né? “somos homens pra saber o que é melhor pra nós”, então dos boatos que eles estão falando aí, que essa voz está falando, que pode criar raízes, que boatos são esses? ... que pode todo mundo ficar sabendo, o quê que pode virar boato? ... aqui nesse contexto da música, quando ele diz que se os boatos criarem raízes, ousarias me olhar, ousarias me ver? Será se ele iria continuar é:: encontrando com ele mesmo que todo mundo fique sabendo? Mas sabendo o quê, o quê que tá acontecendo então?

A: ()

P: gente não estou ouvindo, o quê que tá acontecendo? ... vocês meninos, o que vocês acham que está acontecendo aqui, o quê que essa pessoa está falando com essa outra em relação a quê? ... em que sentido tem essas palavras que ele usa pra se referir a essa pessoa, de quem ele tá falando? ... há alguma coisa entre essas duas pessoas? e o que há entre essas duas pessoas, esses dois é:: esses dois personagens aí? ... hã? Vocês estão achando assim meio engraçado? A letra, a história ... meio estranho, acham né? ... mas está falando de um? Como a colega disse aqui, de um?

A.h: relacionamento

P: relacionamento, entre?

A.h: dois homens

P: dois homens ... e aí olha só, eu quero que vocês me expliquem, o que vocês entendem quando ele diz assim óh: “com dois canos”/lá na primeira estrofe, “com dois canos pra mim apontados”, ele está imaginando, e ele tá dizendo, que mesmo se tivesse dois canos pra ele apontados, o que são dois canos? Quando ele fala/ dois

canos de quê? ...

A.h3: de uma arma

P: é, dois canos não é um cano de plástico, é uma arma né de fogo, “com dois canos pra mim apontados, ousaria te olhar, ousaria te ver”, mesmo com uma arma apontada pra ele, ele vai continuar? ... olhando né, ele vai ter essa ousadia de ainda querer o outro, aí me expliquem esse verso, quando ele diz assim: “num insuspeitável bar, pra decência não nos ver”, que sentido tem esse verso, quando ele fala que vão continuar se ver num insuspeitável bar pra decência não nos ver, que sentido que tem isso? ... que sentido tem? O que é um lugar insuspeitável? ...

A.h4: () não sei não

P: hã? Num insuspeitável bar, que lugar é esse? ... o quê que eram ser suspeito? Óh, insuspeitável é aquele que não é suspeito né? Então um lugar que não é suspeito, mas suspeito a quê? ... se é um lugar, se é um bar insuspeitável, em que local, de que maneira é esse bar, pra ele ser um bar insuspeitável? ... eles querem, ele quer, ele diz assim óh: “com dois canos pra mim apontados ousaria te olhar, ousaria te ver, num insuspeitável bar”, mas ele não vai/ ele não tá dizendo que vai fazer isso em qualquer lugar, tem que ser num lugar insuspeitável, que é um lugar?

A.m: escondido

P: exatamente , lugar as escondidas, e porque as escondidas?

A.m: pra ninguém suspeitar

P: isso, e porque eles tem medo de alguém suspeitar? E ele fala aqui óh, pra essas pessoas não suspeitar como ela tá dizendo, pra ninguém suspeitar, ele chama de “pra decência não nos ver”, o que é a decência?

A.m: as pessoas

P: as pessoas? Mas o que é a decência, pessoa decente? ... ele tá falando aqui, será que a música

não está falando de uma forma crítica? ... chamando essas pessoas que querem ser decentes né? Quando ele fala a decência, ele está se referindo é a todas as pessoas que não é:: ... que não ... concordam com esse tipo de relacionamento, não é isso? Então ele chama de decência essas pessoas, para que essas pessoas não vejam, o que vocês pensam sobre isso? ... eles precisam realmente estar as escondidas? O que vocês pensam? ... vocês concordam? ... vocês acham que as pessoas que tem esse tipo de relacionamento vivem sempre tentando se esconder ou não? ... hein? ...

A.m: sim

P: sim ou não?

A.m: sim

P: aí ele continua dizendo: “perigoso é te amar, doloroso querer”, que sentido tem esse verso aqui? ... “perigoso é te amar, doloroso querer”, porque que é perigoso? ... tira a folha, fala Jarbas, porque que é perigoso? ... porque que esse amor é perigoso, quando ele falar “perigoso é te amar” ... “doloroso querer” ... diga ... quem sabe explicar esse verso? O que é uma coisa perigosa? ... essa é fácil né? ... tem medo de quê?

A.m: da morte?

P: da morte né? Perigoso, olhem mais lá na frente o que ele diz ainda óh ... mais na frente, mais no verso seguinte óh: “o desejo é nos punir só porque somos iguais”, o desejo é nos punir só porque somos iguais, porque eles tem esse medo, porque que vive esse perigo? Porque eles são... iguais, em que sentido que eles são iguais? Vocês já até disseram antes

A.m: porque são dois homens

P: porque são dois homens né ... e aí o último, a última estrofe, vamos ler aí a última estrofe, “o que eu sinto meu deus é tão forte, até pode matar” que tamanho é esse

sentimento dele né? “o teu pai já me jurou de morte, por eu te desviar”, o quê que vocês entendem por esse verso aqui, o teu pai já me jurou de morte por eu te desviar, o que vocês entendem? ... parece já não mais um segredo né?

A.m: humrum

P: quem já ficou sabendo? ... quem ficou sabendo, a pessoa que mais talvez não ia querer, como ele diz aqui na música né, ‘o teu pai já me jurou de morte por eu te desviar’ o quê que significa o “te desviar”? ... quem aqui óh/ essa voz que tá falando é que tá dizendo, que “teu pai já me jurou de morte por eu te desviar”, então como se ele tivesse desviando o outro, em que sentido, o quê que vocês entendem por desviar? ... desviar a outra pessoa significa o quê? ... pode falar ... o quê que é desviar, nesse sentido de desviar o outro? Vocês nunca ouviram isso, alguma vez o pai ou a mãe de vocês já disse assim: “olha não anda com fulano que ele vai te desviar”, já ouviram isso das mães ou dos pais de vocês?

A.m: o meu já

P: já?

A.h: JÁ

P: em que sentido, porque que ela diz isso, em que sentido?

A.m: levar pro mal caminho

P: exatamente ... com medo né de/ dessa pessoa, dessas amizade levar pro mal caminho, e no caso aqui da música o desviar é o que? O quê que o pai tem medo e tá ameaçando até de morte a vida do outro, porque será? ... porque será que tá ameaçando de morte a vida do outro? ... meninos, porque será que a vida dessa pessoa está sendo ameaçada pelo pai? ... Igor, o Igor sabe ... porque que o pai tá preocupado e tá até ameaçando de morte o outro rapaz?

A.h: sei não

A.h2: fala moço ()

P: digam

A: ()

P: não, estou perguntando assim, nesse sentido de dizer que o pai já jurou de morte por eu te desviar, então ele tá dizendo que ele tá sendo jurado de morte pelo pai do outro, porque o pai disse que ele está desviando o outro, então que sentido tem isso? Porque que o pai está fazendo essa ameaça e dizendo que ele, essa pessoa, está desviando o outro?

A.m2: é porque ele não aceita

P: ele não aceita né, e ele tá/ porque que se ameaça? Porque que ele tá fazendo essa ameaça?

A.h5: com medo filho ir pro mal caminho

P: ele acha que é um mal caminho não é? e então porque que ele tá ameaçando? Mas quando se faz a ameaça, qual é o objetivo do pai a fazer essa ameaça?

A.h5: não sei

A.h: defender o filho dele

P: defender? E pro pai aí, o que significa essa defesa? ... o que significa essa defesa? O pai tá querendo defender, mas defender de quê? ... de quê que o pai tá defendendo o filho aí? ...

A.h5: ()

P: de algo que ele não gosta? Mas o que é que ele tá defendendo o filho para que o filho/ não aconteça com o filho, o quê que ele tá defendendo pra que não aconteça com o filho? ...

A.h6: pro filho dele não trocar de sexo
(risos)

P: trocar de sexo? Não falou na troca de sexo, mas ele não quer que o filho?

A.m: se relacione com o mesmo sexo

P: exatamente, ter um relacionamento com pessoa do mesmo sexo, o quê que os pais esperam dos filhos e das filhas? ... o que será que os pais esperam de vocês?

A.m2: e eu não sei não

P: em relação a relacionamento, o quê que eles esperam? ... que arranjam um namorado, as meninas arranjam um namorado, e os meninos arranjam uma namorada, sempre gente boa né? Mas nesse caso aqui em algum momento tá dizendo que é:: dá pra saber se tem alguma coisa ruim em relação a essa voz que tá falando aí, essa pessoa que tá expressando seu sentimento, ele é uma pessoa ruim? O pai tá ameaçando por ele ser uma pessoa ruim ou por outro motivo? ... não é por ele ser gente ruim né? É apenas em relação ao relacionamento dos dois né verdade, aí ele diz assim ainda óh/ meninos prestem atenção, ... continuando aí... mas ele diz óh: “mesmo que me arranquem o sexo, minha honra, meu prazer, te amar eu ousaria, e você o que fará se esse orgulho nos perder?”, será se o outro tem a mesma certeza que ele, está confiante como ele pra assumir, ou o outro tá na dúvida? ... o quê que vocês acham?... vocês acham que ele tá na dúvida? ... tá né? Porque ele diz óh: “e você o que fará se esse orgulho nos perder?” é:: o outro como o pai é conservador, não quer aceitar, ele fica com medo né? Aí quando ele diz assim lá na:: segunda estrofe, pulando o refrão, “se os boatos criarem raízes, ousarias me olhar, ousarias me ver, dois meninos no vagão e o mistério do prazer, perigoso é me amar, obscuro querer” aí ele tá dizendo pro outro que é perigoso o outro o amar tá ... e é obscuro querer, “se eles vão nos receber é mais fácil condenar ou noivados pra fingir”, o quê que vocês entendem aqui óh, quando ele fala “se eles vão nos receber” esse eles aí, ele está ser referindo a quem? ... principalmente as pessoas da?

A.m: família

P: é, os pais, “se eles vão nos receber” o quê que é mais fácil a família fazer? ... é mais fácil, como diz a música aí, é mais fácil?

A.h: condenar

P: condenar, e o quê que é o condenar? ...

A: ()

P: exato, não aceitar, “ou noivados pra fingir”, o quê que vocês entendem aqui, ou noivados pra fingir? ... a família não aceita, e aí cria noivados pra fingir, então o quê que significa esses noivados? ... o quê que significa esse noivado, mesmo tendo esse sentimento por

A: ()

P: agorinha não, o quê que significa esse “noivados pra fingir”? ... eles vão noivar com quem? ... um noivado pra fingir seria um noivado com quem?

A: com uma mulher

P: exato, com uma mulher pra ele fingir que ele não é? ... que ele não é o quê?

A.h: gay

P: é lgor, que ele não é gay, que ele não é homossexual, então o noivado vai fingir isso, vocês acham que tem pessoas que vivem essa vida de fingimento, vocês acham que tem? ... se casam, se casam, vocês acham que tem? Se casam normalmente, mas com medo, por vergonha em relação a família, ou por medo do que as pessoas vão dizer, acabam casando, mas o sentimento que tem realmente não é pela pessoa do sexo oposto, vocês imaginam que tem esse tipo de relacionamento? ...

A: ()

P: hã?

A: ()

P: tá difícil? ... aí no final ele diz: “mesmo que chegue o momento em que eu não esteja mais aqui, e meus ossos virem adubo, você pode me encontrar no avesso de uma dor”, ele tá dizendo que o sentimento dele mesmo quando ele?

A: morrer

P: ele vai continuar?

A: amando

P: amando, e aí “você pode me encontrar no avesso de uma dor”, o quê que significa então a palavra avesso aqui, comparando, relacionando o título da canção/ como é o título da canção? Como é o título da canção?

A.m: avesso

P: avesso, relacionando com a música, que sentido tem aqui a palavra avesso? ... o quê que é uma coisa avessa?

A : ()

P: exato, ao contrário, então relacionando com a música o que seria esse avesso? ... que sentimento avesso é esse? ... tem sentido a palavra avesso em relação ao contexto da música? ... vocês conseguem relacionar, o fato do Jorge Vercillo ter colocado o título da música avesso, tem relação com o contexto da música?

A.m: tem

P: no significado real da palavra avesso? ... tem ou não tem?

A.m: tem

P: tem gente conversando na hora da leitura ... então vamos ouvir mais uma vez e aí vamos passar para atividade escrita tá bom

((corte))

((continuação))

P: é:: ouvindo essa música, vocês é:: lembraram de alguma outra, alguma outra música que vocês já ouviram que tem esse mesmo sentido, que fala dessa mesma/ desse mesmo tema?

A.h: a outra que a senhora passou

P: que fala/ qual é o nome da outra?

A.m: ()

P: são parecidas ou não?

A.h: são, só que são dois homens, lá é duas mulher

P: exato, até o refrão óh, o refrão, o quê que diz aí? “no clarão do luar, espero, caio nos braços do mar, me entrego, quanto tempo levar quero saber se você é tão forte que nem lá no fundo irá desejar”, também essa passagem aí dá pra lembrar outra música? ... a outra falava também de lua e de mar, mar e lua né? Aqui também tem a passagem lua e mar, bem lembrado

ANEXO 5 – Transcrição da aula do dia 10/06/2019

P: vamos fazer a leitura em voz alta todos juntos, ok? ... Pra não dizer que não falei das flores é uma canção de Geraldo André, um, dois, três e já, todos comigo

Todos: caminhando e cantando, e seguindo a canção, somos todos iguais braços dados ou não, nas escolas, nas ruas, campos, construções, caminhando e cantando e seguindo a canção, vem vamos embora que esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer, vem vamos embora que esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer, pelos campos há fome, em grandes plantações, pelas ruas marchando indecisos cordões, ainda fazem da flor seu mais forte E acreditam nas flores vencendo o canhão vem, vamos embora, que esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer. Vem, vamos embora, que esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer. Há soldados armados, amados ou não, quase todos perdidos de armas na mão, nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição

De morrer pela pátria e viver sem razão, vem, vamos embora, que esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer. Vem, vamos embora, que esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer. Nas escolas, nas ruas, campos, construções, somos todos soldados, armados ou não, caminhando e cantando e seguindo a canção, somos todos iguais braços dados ou não, os amores na mente, as flores no chão, a certeza na frente, a história na mão, caminhando e cantando e seguindo a canção, aprendendo e ensinando uma nova lição, vem, vamos embora, que esperar não é saber,

Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

A.m: Tá bom?

P: na primeira estrofe aí, deixa eu fazer uma pergunta, pela primeira estrofe ... quando a gente vê esse verso, “caminhando e cantando e seguindo a canção, somos todos iguais, braços dados ou não”, que imagem vem à mente de vocês nesse primeiro estrofe?

A: nenhuma

((risos))

P: não dá pra pensar no quê que tá acontecendo aqui?

A.m: não, sei lá

P: quem é que tá caminhando e cantando, seguindo a canção?

A.h: pessoa

P: pessoas

((palmas))

P: e olha só, essas pessoas estão de braços dados ou não, estão caminhando, caminhando onde será?

A.h: nas ruas

P: me diz o lugar, caminhando onde?

A.m: nas escolas

P: nas escolas, nas ruas, que canção será que essas pessoas estão seguindo? ... lembra que eu falei que essa música foi composta na época de que?... em que época?

A.h: eu não me lembro não

P: em que época foi composta a música?

A.h2: da ditadura

P: isso, na época da ditadura militar... na época da ditadura militar, então, na ditadura as pessoas estão fazendo o que nas ruas? O quê que essas pessoas estão

caminhando pelas ruas, chamando pessoas pelas praças, pelas escolas, pra que? ... que movimento é esse? O que eles querem com essa caminhada? ... vocês já participaram de alguma caminhada?

A.h: não

P: vocês fizeram um passeio esses dias no lugar onde () não fizeram? Andaram pela cidade, mas o que é uma caminhada? As vezes a secretaria de saúde faz, a escola faz, pra quê que serve as caminhadas nas ruas de várias pessoas? ... geralmente uma caminhada ela tem um objetivo não tem? Quando é uma caminhada de grupo, é preciso ter um objetivo, um lema, é pra sempre reivindicar por alguma coisa, não é? essas reivindicações, qual é o nome que nós chamamos essas reivindicações? ... vocês viram na tv o que vem acontecendo ultimamente? ...

A.m: não

P: um monte de pessoas nas ruas

A.h: nem televisão eu assisto mais

...

P: com carros de som, com faixas, com cartazes, é um?

A.h: protesto

P: protesto, e quando a gente vai pra rua fazer um protesto, o quê que significa protestar? ... em meninos o quê que significa protestar? ... o quê que significa protestar? ... vão pra rua fazer uma caminhada pra fazer protesto, mas se faz protesto porque? ...

A.h: porque quer a mudança

P: exatamente, porque quer uma mudança, e a gente não vai fazer um protesto quando a gente concorda, quando tudo está bem né? ... aluno também pode fazer protesto?

A.h2: pode

P: por exemplo, se tiver acontecendo alguma coisa na escola, se for tomada alguma decisão que vocês não concordem, vocês podem se unir e podem/

A.h3: () fazer greve

P: não vão fazer greve, mas vocês podem chegar até a direção, vocês podem conversar né? E podem realmente fazer até um protesto com cartazes, organizados, pra reivindicar algum direito, então a gente faz protesto quando a gente se sente prejudicado em alguma situação. ... Aí vamos pra um convite, observem que a música nos faz um convite no refrão, que convite é esse? ... está nos fazendo um convite, explica pra mim qual é esse convite que a música nos faz?

A.h2: esse cara é desenhista óh

P: vem, vem vamos embora, tá convidando pra ir pra onde, pra participar de quê? ... esse “vem” óh, “vem, vamos embora, que esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer”, então está nos fazendo um convite, essa voz iniciativa tá fazendo um convite para que outras pessoas participem desse protesto, se junte a esses que já estão, pra quê protestar? Para lutar por dias melhores, ou para protestar contra algo que está prejudicando uma população. ... vamos para outra pergunta, o que vocês entendem quando diz assim, “quem sabe faz a hora, não espera acontecer”, o quê que significa isso?

A.m: sei lá

P: óh, “quem sabe faz a hora” não fica esperando a hora acontecer, ... o quê que vocês entendem? ... “quem sabe faz a hora, não espera acontecer” ... o quê que significa fazer essa hora aí? “quem sabe faz a hora” ... em que sentido que quer dizer? ... tá nos fazendo um convite, pra gente participar e tá dizendo que quem sabe faz a hora, não fica esperando acontecer, está dizendo que nós precisamos fazer o quê? ... há?

... protestar, então quer dizer que nós devemos agir, não é? devemos agir, tem gente que não age, tem gente que só cruza os braços e fica só esperando as coisas acontecer, não é assim? Fica o tempo todo de braços cruzados, não faz nada, por exemplo, alunos que querem passar de ano mas não estudam, há pessoas que querem arrumar um bom emprego mas não procuram, há pessoas que querem ter uma profissão, mas não vão procurar uma universidade pra estudar, mas só que também há pessoas que não esperam sentadas, há pessoas que não cruzam os braços, há pessoas que vão à luta, então fazer a hora acontecer é ir à luta, é agir, é participar, é não esperar as coisas calados, é não aceitar o que o sistema impõe pra nós, nós não devemos concordar com tudo que o governo, o estado, o sistema impõe, muitas vezes na escola é assim que acontece, e assim, os professores as vezes são obrigados a tomar certas atitudes, a seguir certos planejamentos que nem concordam, por conta do estado, por conta da secretaria de educação que vem e diz que isso é o certo a fazer, ... tá, então essa música está chamando a nossa atenção pra que nós possamos agir, quando você não concorda, quando você percebe que tá errado, não é discordar por discordar, é quando você percebe que as coisas não estão indo bem, que um grupo de pessoas está sendo prejudicado, então é hora de descruzar os braços e ir à luta, ir para essa caminha, ir protestar, e realmente fazer a hora, então há vários momentos, porque está acontecendo essa onda de protestos nas ruas? As universidades de vez em quando param, entram em greve, o estado aqui também parou, fez greve geral, protestando o quê? Em prol de quê? Do nosso bem estar como alunos, como professores né, como classe menos favorecida, protestando a favor, protestando contra cortes na educação, protestando contra a falta de dignidade com os funcionários públicos, com os professores, vocês sabe que tem uma reforma da previdência pra ser assinada, e os mais prejudicados se acontecer essa reforma, são os trabalhadores, são a classe mais/menos favorecida, trabalhadores rurais, mulheres rurais, professores né, funcionários públicos, mudando o tempo de contribuição, ou seja, tem que trabalhar mais pra conseguir se aposentar, então não só os funcionários devem pensar nisso, mas também os alunos, não é bom ter pessoas mais jovens na escola pra dar aula, pra ensinar, será que um professor que já está bem mais velho tem as mesmas condições, que já está cansado, não é bom a gente repousar quando chega a época? Né, então, pensa nos pais de vocês, os pais, os avós envelhecendo e tendo que trabalhar duramente.

A.h3: deixa eu beber água professora?

P: então nós temos que pensar em protestar, não pensando só em nós, mas pensar em toda uma população quando está passando por algum prejuízo social, quando alguma classe está sofrendo com alguma tomada de decisão, correto? ... deixa só eu fazer mais uma pergunta ... podem acompanhar as perguntas aí agora ...

A.m: ainda bem que são só sete questão né?

P: são só sete?

A.m: hãram

P: que bom né ... lá quando fala dos soldados, vamos ler a estrofe que fala assim óh: “há soldados armados, amados ou não, quase todos perdidos de armas na mão, nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição, de morrer pela pátria e viver sem razão”, o quê que vocês acham que significa isso?

A.h3: ei professora, a senhora tem apontador tem?

...

P: o que vocês acham que significa, “nos quartéis ensinam os soldados uma antiga lição, de morrer pela pátria e viver sem razão”, e diz que eles são soldados armados, e muitas vezes nem são amados, o que vocês entendem com esses versos? ...

quando fala de soldados aqui, que soldados são esses? Soldados são quem? Soldados armados é quem?

A.h4: polícia

P: isso, a polícia, soldados é a polícia, eles andam armados ou não? E na época dos protestos, na época dos protestos, os policiais estão lá nas ruas pra proteger quem tá protestando ou eles são contra quem está protestando geralmente?

A.m: contra

P: porque algumas pessoas realmente fazem bagunça, mas nós temos o direito, toda população tem o direito de ir pra rua fazer um protesto, e muitas vezes a polícia é contra quem está protestando, por quê? Porque quando nós estamos protestando, nós estamos indo contra quem? ... quando a gente faz um protesto, contra quem que nós estamos protestando? ... contra quem? ... contra quem que a gente faz o protesto quando vamos pra rua/

A.h4: os políticos

P: contra os políticos né, contra o governo, que o governo é formado por políticos ... vamos fazer silêncio, estão conversando... então o quê que significa isso? Que eles estão armados, que eles não são amados, e que nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição de morrer pela pátria e viver sem razão, o quê que é o quartel? Pra quê que serve o quartel? ... por onde o policial é formado, antes dele se tornar um policial, um soldado, por onde ele passa primeiro? ... quando chega aos dezoito anos, que tem que se alistar, pra onde esses jovens vão quando decidem permanecer no exército, eles são formados em quê, onde é que eles ficam? Nos?

A.m: quartéis

P: quartéis, e ali eles recebem uma formação, mas essa formação é de serem pessoas duras né? não é para serem pessoas sensíveis, tá, então fala assim óh “lhes ensinam uma antiga lição de morrer pela pátria e viver sem razão”, que na verdade eles não tem que ter razão porque estão fazendo, eles tem que fazer o que tem que ser feito, sem agir com sensibilidade, sem pensar, né, de forma emotiva, mas agir porque foram preparados pra isso, pra tomar essas decisões, então é uma crítica que fala aqui a postura da policia né, de agir sem ter essa parte emotiva ... e aí na última estrofe diz assim óh, “nas escolas, nas ruas, campos, construções, somos todos soldados amados ou não”, agora diz que nós somos soldados, nós alunos, nós professores, quem mais quiser lutar, protestar por dias melhores, nós somos todos soldados, mas nós somos soldados armados?

A.h3: não

P: não, a nossa única arma é a palavra né, é a luta, ninguém vai pra rua protestar levando arma, nem um grupo social vai pra rua protestando pra agredir ninguém, a gente vai é com faixas, com cartazes, com músicas, com livros, pra fazer com que esse protesto conscientize as pessoas, façam as pessoas pensarem que nós estamos lutando por uma vida melhor, esse é o objetivo de um protesto.

ANEXO 6 – Transcrição da aula do dia 17/06/2019

P: Então vamos ver a letra né, vocês já ouviram a música, vida louca parte três, e eu vou fazer a leitura, acompanhem aí. “Pela ordem mano, microfone firmando, tô devagar, pode acreditar, vou que vou chegando, a base arrebatando, em cima vou rimando, lado a lado com os mano, vou me expressando, relatando tudo aquilo que você conhece, respire fundo, prepare-se, bem vindo ao teste, resistência, equilíbrio, equilíbrio, ser firme e forte, é preciso, venham comigo irmãos, é necessário prestar atenção, mano portão em ação, voz ativa na quebrada, valem muito minhas palavras, minha atitude, não pago de comédia não, não me iludo não, chego chegando trincando, em busca de solução, é:: correndo atrás dos meus direitos a todo preço, daquele jeito impondo respeito, bato no peito, me orgulho de ser do gueto, fico na ira com todos os preconceitos, mano é preciso pregar a igualdade, justiça, paz e liberdade, vou sim atrás das grades/ vivo sim atrás das grades, você no mundão, só mesmo em Jesus Cristo encontrará a salvação, a solução pros seus problemas, não se entrega a satanás, não se entregue ao sistema, na fé, firme e forte, perseverante, sigo em frente, passando ideia positiva pra minha gente, pra juventude principalmente, carente de informação, é ligado à educação, aqueles pais não se conformam, pelo filho não ter sido matriculado na escola, de manhã, de tarde, nas ruas descalços, de bermuda jogando bola, quem sabe futuramente um jogador profissional, ou completar os seus dezoito com a cara no jornal, na pagina policial, mais um marginal, daqueles bem mau, que no farol te trata com a arma te ameaça, sequestra, te mata, não deixa pista, tá perdido, procurado vivo ou morte pela policia, é, é isso que eu tento evitar, rimas precisam meus mano se ligar, barato ousado, não se deixa levar, seu mano, portão em ação, minha ideia está no ar, está no ar, está no ar. É preciso ter fé, quem sabe faz a hora, não espera acontecer, assim que é, vamos seguir em frente sempre em mente, melhores condições de vida pra nossa gente, tenho autoestima, Tô na confiança enquanto a vida ascende a esperança Acreditando sempre no ser humano Na recuperação, regeneração daquele mano Condenado a cinco anos em um presídio Saudades da coroa, da esposa, dos filhos Do 157, diz está arrependido Foi um período difícil de sua vida Desempregado, apertado, com uma pá de dividas Debaixo do colchão, guardava um oitão Que havia comprado para sua proteção Devido à situação Tá ligado como é, Satanás, 24 horas no pé

Atentando no pé do ouvido, soprano seduzindo mano, que Não resistiu, pro crime partiu A casa caiu, sei que ninguém viu Satanás sorriu, conseguiu aquilo que ele sempre quis Com certeza agora se sente feliz Na prisão, o mano se tornou cristão Lendo a Bíblia e Jesus Cristo Encontrou a saída, o verdadeiro caminho pra felicidade Está se realizando, os sonhos de liberdade Só quer reconstruir sua vida Dar a volta por cima Recuperar o tempo perdido junto a sua família Descolar um trabalho, ser respeitado Andar na quebrada sossegado Sem ser chamado de ex-presidiário Cada caso é um relato, esse fato

Quem errou tem que pagar, se acertar Mas eu não tô aqui pra condenar ninguém Nem pra defender melhores condições de vida Eu vou torcer pra mim e pra você Meu papel vou exercer Hé, com consciência Inteligência, positivismo, lutar pra conquistar Esse é o meu objetivo, manos de fé, Te convido a vir comigo, comigo, comigo É preciso ter fé, quem sabe faz a hora Não espera acontecer Assim que é Vamos seguir em frente sempre em mente Melhores condições de vida pra nossa gente.

Gostaram do texto? Gostaram? Que história que ele nos conta aqui? O quê que vocês compreendem? Primeiro vamos entender, né, é:: onde se passa essas histórias? Não é uma história só de uma pessoa né? Mas de um grupo social, há muitas pessoas que entram no crime, o crime é muito sedutor né? Principalmente quando a pessoa está numa situação difícil, desempregado, vendo que os filhos não estão estudando, vendo que ele não tem condições de sustentar sua própria família, e aí tem sempre alguém convidando, chamando pra entrar nesse mundo, que as coisas são mais rápidas né? Que tudo vem mais fácil, que:: basta você agir, ter essa coragem de ir e de repente você está com dinheiro no bolso, de repente você está de carro, a vida é muito difícil né? Principalmente para quem não tem emprego, para quem não tem boas condições financeiras, pra quem não tem uma profissão, pra quem vive na favela, pra quem é preto, pra quem é pobre, mas preto e pobre na favela, primeiro vamos entender aí, a quem ele se dirige, quando esse eu lírico que tá contando essa história e que está passando essa mensagem, a quem ele se dirige? Que convite que ele tá fazendo aí, pra quem que ele se dirige? Ele faz um vocativo aí, ele chama alguém, ele chama um grupo, e como é que ele trata é:: esse grupo que ele tá chamando, com quem ele tá falando aí? ...

A.h: o quê que ele tá falando?

P: é, com quem? A quem ele se dirige? ... vamos voltar lá no início óh, ele chama alguém, como se ele estivesse falando diretamente com um grupo aí que ele chama pra ouvir o que ele tá dizendo, como é que ele chama essas pessoas? Ele tem um tratamento, ele chama de?

A.h2: pessoas

P: meus irmãos, ele tem ainda um outro tratamento que substitui meus irmãos, qual é esse outro tratamento? Mano, ele diz manos/ eu não tô ouvindo mesmo, vem pra perto/ ele diz manos né? Manos, irmãos. Qual é um a outra ...

Ah2: gíria

P: outra gíria que substitui irmão e mano?

A.h: parceiro

P: que é em outra língua? Parceiro também, qual é outra? Que é na língua inglesa?

A.m: hã?

P: na língua inglesa

A.h3:; brother

P: brother né, meu brother, meu parceiro, meu mano, meus irmãos, então ele faz esse chamamento aí né?

A.h4: bode

P: bode?

((risos))

P: óh, então ele está se dirigindo a quem? Essa voz aí da canção está se dirigindo aos seus irmãos, porque que ele chama essas pessoas de irmãos seus? O que será que tem de irmandade aí? Será que é porque são parentes de verdade?

A.m: não

P: então, porque que ele chama de irmão Andrei?

A.h: sei não

A.m: rum, armaria

P: porque que ele chama de irmão, meus irmãos, meus manos? ... meus brother, porque ele tem esse tratamento? ...

A.h: fala aí

A.m: eu não sei

P: ele se sente parte da mesma situação que vive essas pessoas, não se sente parte?

A.m: sim

P: e o que os une de verdade, pra que ele se considere realmente irmão, o que os une?

... há? O que os une? ... a cor da pele né? Eles são o quê?

A.h: negros

P: negros, pretos, e moram aonde, são da onde?

A: da favela

P: da favela ... e aí essa voz da canção, que trás essa mensagem pros manos faz um convite a esses interlocutores, faz um convite a esses manos, que convite é esse? Quê que ele tá convidando a fazer o quê? Que convite é esse? ... vamos voltar na canção, que convite que ele faz? ... identifiquem aí pra mim, qual é o verbo lá na canção que identifica que tá convidando esses mano a fazer, a tomar uma atitude junto com ele óh ... ele tá chamando, tá fazendo um chamamento, um convite, identifique aí pra mim, vamos ler aí na canção ... tem que identificar, ainda na primeira parte da canção ... da uma lidinha lá no início e identifique aí pra mim.

A.h: venham comigo

P: exatamente, vamos ler juntos comigo aí, leiam pra mim, "venham comigo irmãos, é necessário prestar atenção, mano portão em ação, voz ativa na quebrada, valem muito minhas palavras, minha atitude", então ele chama pra vir com ele, pra ouvir o que ele diz, pra mudar de atitude né, pra ouvir as palavras dele, então esse convite

bem interessante, é como se ele estivesse tendo um papo, um papo de irmandade entre os seus manos ali ... de quem é essa história narrada no decorrer dessa canção? Essa é uma história de quem, de uma única pessoa, de uma pessoa específica?

A.m: não

P: e quem são essas pessoas, de que história é essa? Vocês já viram, é:: esse tipo de história na TV, nas páginas policiais, o quê que acontece com as pessoas desfavorecidas nas favelas? ... onde geralmente vão aparecer suas fotos, seus retratos?

A.h2: no jornal

P: no jornal, em que página?

A.h3: policial

P: na página policial, porque são mais propícios ao crime, são seduzidos ao crime pelas condições sociais né? Pela falta de oportunidade que a sociedade não os dá. Então pra você é uma história verídica ou é uma história fictícia? ... se é uma história real ou é uma história criada, isso não existe? No Brasil não existe isso... existe isso no Brasil gente? ... e como né? Existe muitas favelas, pessoas que não tem oportunidade de uma vida melhor, que não tem oportunidade de estudo, que não tem oportunidade de um trabalho digno, e quando entram no crime, pra sair dele mais difícil é né, e quando sai, as portas se abrem para a pessoa que já foi um dia criminoso? Será que ele tem uma vida fácil depois que ele consegue sair do crime?

A.h: tem não

P: tem não, vocês conhecem alguém que já passou por isso?

A.h: já

P: conhece? ... então que grupo social mais convive com esses problemas retratados nessa música? ... que grupo social mais tem esses problemas? ... de ser seduzidos ao crime, de estar no mundo do crime ... qual é o grupo social? ... onde vive essas pessoas? Que grupo social é esse? Existe classes sociais né? A sociedade é organizada em classe, a que classe nós pertencemos? ... nós somos ricos? Nós somos da classe média ou da classe baixa mesmo?

A.h: da baixa

P: aqui nós vivemos em uma cidade pequena, mas nas capitais né, esses grupos sociais, onde é que eles vivem?

A.m: professora liga esse ventilador por favor

P: liga o ventilador ai/ nas favelas né? Então, as pessoas que são pobres né, bem pobres mesmo, sem oportunidades ... na terceira estrofe, na metade da terceira estrofe há uma mudança na narrativa, o que é retratado nessa estrofe? Vamos ler lá ... quero ver se vocês é:: concordam com isso que ele diz óh, terceira ... “tenho

autoestima, tô na confiança enquanto a vida ascende a esperança, acreditando sempre no ser humano, na recuperação, regeneração daquele mano condenado a cinco anos em presídio, saudade da coroa, da esposa, dos filhos, está arrependido, foi um período difícil da sua vida”... o quê que aconteceu com esse mano aqui? ...

A.h2: foi preso

P: foi preso, foi condenado ... mas ele lá na prisão/ o que aconteceu com ele na prisão? ... o que aconteceu com ele, com esse mano na prisão, condenado a cinco anos? ... Virou? ... crente né? Ou seja, mesmo que não tenha virado um crente né, a gente não sabe, mas ele se arrependeu pelas condições que ele passa na prisão... vocês acham que é possível que essa regeneração que o:: que essa voz enunciativa nos fala aqui? Acreditando sempre na recuperação, na regeneração do ser humano, vocês acreditam que o ser humano é capaz de se regenerar, de se recuperar, de construir uma nova vida?

A.h3: é verdade

P: vocês acreditam nisso? ...

A.m2: como é que é?

P: é fácil? Vocês acreditam que as pessoas que passam por isso, que ele pode reconstruir, que ele pode se arrepender, que ele pode conseguir sair do crime? ... mas vocês acham que isso é fácil?

A.h4: não

A.h5: não é fácil porque já tá preso, aí tem que mudar mesmo

P: e além disso né ele fica preso também às exigências do grupo que o mantém dentro do crime, quando alguém entra numa gangue criminosa, numa facção, ele fica preso porque a família passa a depender daquela facção, o próprio crime comanda a favela né, e as facções de certa forma ajuda as famílias, com o dinheiro que ganham no crime, então a pessoa que se arrepende, que não quer continuar na criminalidade é difícil, e muitas vezes ele não tem um final muito bom, ele pode ser morto pelos próprios da facção né, ou ele vai ser morto pela polícia né ... então nessa mudança aí, vocês acreditam que é possível essa mudança? ... tem gente conversando, por favor ... como a sociedade enxerga e trata as pessoas que já estiveram envolvidas com drogas ou criminalidade? Como a sociedade pra vocês, como a sociedade vê as pessoas que já forma ex presidiárias? ... conseguem emprego fácil?

A.m: não

....

P: volta pra escola fácil, facilmente, tipo o orgulho né, no ombro, com autoestima? Não né? É uma situação bem difícil, e aí ele continua recebendo preconceito e as coisas vão se tornando difíceis né pra ele conseguir essa recuperação ... que outro texto vocês conseguem identificar no refrão dessa música óh, pouco refrão porque a gente

sabe que ... é:: os racionais são umas letras bem longas que não se repetem tá, não há quase refrão, que gênero musical é essa música aqui? Vocês sabem me dizer? ...

A.h: quê?

P: que gênero é essa Música? ... é o? ... RAP, tá, são letras fortes né? Que conta os problemas sociais da classe pobre ... então qual é o outro texto que vocês conseguem perceber dentro dessa música aqui? Que outra música vocês conseguem perceber aqui? ... procurem aí a estrofe:: essa estrofe que é menorzinha que é o refrão ... vocês conseguem perceber uma outra leitura dentro dessa? ... tentem identificar aí pra mim ... qual é o trecho? Fala aí pra mim ... desliga aí de novo o ventilador, só um pouquinho

A.h4: ah não professora

P: deixa ela ler ali pra mim, deixa eu ver se ela identificou ... qual é o refrão aí e que texto/ que outra música vocês percebem aí nessa letra? ... pode ler aí pra mim? Ler aí ... essa pequenininha, essa estrofe pequenininha, “é preciso ter fé, quem sabe faz a hora?

A.m: não espera acontecer

P: vocês conhecem esse trecho? Essa frase? Essa frase é de quem? ... da música do? ...

A.h5: do laiálaiá num tem?

P: isso, do laiá laiá de vocês

((risos))

P: vocês só lembram do laiá laiá né? O que significa “quem sabe faz a hora, não espera acontecer”? o que é fazer a hora e não esperar? O quê que significa isso? ... o que significa isso? ...

A.m: como é o nome do homem? Geraldo o quê?

P: Geraldo Vandré/ o quê que significa pra você? Que quem sabe faz a hora, não espera acontecer? Que mensagem esse verso nos traz? ... que nós temos que:: ter atitudes né? Nós temos que agir, fazer as coisas realizarem, não ficar esperando, sentados, parados, deixando que o sistema tome de conta né?

A.h: é verdade

P: é verdade ... e vocês conseguem também ver alguma semelhança do discurso dessa música com a outra? Vocês conseguem ver semelhança nos discursos? Qual é o discurso de cada uma delas? ... qual é a mensagem que cada uma nos traz? ... que discurso elas defendem? ... vocês acham que há semelhança nesses discursos dessas duas músicas? em que sentido ... que elas são parecidas, que os discursos são parecidos? ... na palavrinha bem importante né, que tem haver com essa frase do refrão, de saber fazer a hora, não esperar acontecer ... os discursos delas se parecem

muito, que nós devemos ir sempre a:: ... avante, devemos sempre ir à luta, lutar pelo que nós?

A.m: queremos

P: queremos, desejamos, pelos nossos sonhos, pelos nossos objetivos, e mesmo quando as coisas estão dizendo não, mesmo quando as coisas estão difíceis, nós devemos continuar tentando, fazendo a hora acontecer, tá, então é nesse sentido quando Geraldo Vandré chama as pessoas pra lutar, e aqui também, tá, aqui também, com a canção dos racionais, está trazendo essa mensagem pros manos, pros manos poderem lutar por uma vida melhor, ouvir a mensagem que ele tem a dizer, tá, se tiver entrado no crime, é hora de sair, de ficar atento pra não entrar no mundo do crime, fazer a hora acontecer de uma forma diferente ... vocês acreditam que isso é possível?

A.h: é, eu acho

P: acha né? É possível, é possível

ANEXO 7 – Transcrição da aula do dia 14/08/2019

P: vamos acompanhar a leitura depois agora que vocês já ouviram/ para de bater a caneta aí, silencio turma, silencio, qual é o motivo da graça?

A.h: hãh

A.h2: que graça?

P: que vocês estão sorrindo ... tira os pés da cadeira, vamos prestar atenção aqui ... levanta as cabeça, vamos acompanhar a leitura, vocês ouviram, já deu pra ver de quê que trata a letra da música né, de quem é que fala né, sobre o quê que fala, a:: o título é: ai que saudades da Amélia, é uma música antiga tá, os compositores é Ataulfo Alves e Mário Lago, nessa versão que eu coloquei pra vocês aí, é uma versão já do filho do compositor, então é:: é uma versão mais nova, tem também Gabriel Pensador também gravou essa musica numa versão mais moderna também, mas essa aí eu achei mais interessante pra vocês ouvirem, vamos acompanhar a leitura óh: Nunca vi fazer tanta exigência, Nem fazer o que você me faz, Você não sabe o que é consciência Nem vê que eu sou um pobre rapaz Você só pensa em luxo e riqueza, Tudo o que você vê, você quer. Ai, meu deus, que saudade da Amélia Aquilo sim é que era mulher, Às vezes passava fome ao meu lado, E achava bonito não ter o que comer quando me via contrariado, Dizia: "meu filho, o que se há de fazer!", Amélia não tinha a menor vaidade, Amélia é que era mulher de verdade, Amélia não tinha a menor vaidade, Amélia é que era mulher de verdade. Nós vamos observar aí que esse enunciador, essa voz que fala sobre essa pessoa, ele tá conversando com uma outra mulher, tá, e falando sobre a Amélia, não é isso? Com quem será que ele tá falando aí? ...

A.h: mulher dele

P: com a? mulher dele, então é como ele tá falando da mulher atual, dizendo pra ela, mas ele tá lembrando de quem?

A.h2: da ex

P: da ex, e como é o nome dessa ex mulher?

A.m: Amélia

P: Amélia, e aí ele faz uma comparação, entre a atual e a ex, ele tá falando diretamente com essa mulher atual dele e falando da ex, olha que cara mais chato né, tá com uma e lembrando da outra, e aí ele tá falando de que forma? Ele tá elogiando a atual, ele tá elogiando a ex, que situação ele tá falando das duas?

A.h3: ele tá elogiando a ex, que ele é corno

((risos))

P: não, corno não é não, mas ele tá fazendo, tecendo elogios a? a outra né, então ele tá fazendo uma critica a atual, vamos ver que crítica é essa óh, ele fala assim, "nunca vi fazer tanta exigência, nem fazer o que você me faz, você não sabe o que é consciência, nem vê que eu sou um pobre rapaz, você só pensa em luxo e riqueza", o que ele tá criticando dela?

A.h: que ela é/ sei lá

A.h2: interesseira

P: olha, é, de certa forma achando que ela é?

A.h4: vaidosa

P: vaidosa, interesseira, mas ela/ isso é o que ele pensa né, que ela não se contenta só, ela quer óh, ele diz assim óh, " você/ tu só pensa em luxo e riqueza, tudo que você vê, você quer", que ela sempre quer que ele compre alguma coisa pra ela, cuide melhor né, ela tem vaidade, aí ele lembra de quem? Quando ela faz essas exigencias

A.h: Amélia

P: quando ela quer uma vida melhor, ele lembra da? Amélia, aí o que ele fala da Amélia “ai que saudade da Amélia, aquilo sim é que era mulher”, o que ele quer dizer com isso “aquilo sim é que era mulher”? o que vocês acham ... quer dizer então que essa aqui não é mulher, aquela é que era mulher, olha só o que ele diz né

A.h: é que a que ele tá agora é trans

((risos))

P: essa agora exige demais né, ele tá meio incomodado, a outra, aí na segunda estrofe, o que ele fala sobre a outra? ... a outra as vezes? ... podem ler alto ...

((inaudível))

P: e achava bonito ... não ter o que comer, e quando me via contrariado dizia?

A.m.: meu filho

P: o que há de se fazer, então assim, parece que ele ainda viveu um momento de dificuldade, mas ela estava lá do lado e ela? Se contentava, se não trouxesse nada pra comer ela achava bonito ainda passar fome né? E essa atual / ô por favor / e essa atual não, ela é mais? ... exigente né ... então o que ele diz? Quem é que não tinha vaidade?

A.m: Amélia

P: e essa de agora?

A.m.: tem

P: tem vaidade, então é nesse sentido que ele diz que a outra né, era mulher de?

A.m: de verdade

P: de verdade, então qual o comportamento da mulher que ele tem agora, como é o comportamento da mulher atual dele?

A.m: muito vaidosa

P: humrum, muito vaidosa, o que mais?

A.h3: meu deus do céu, tirar a roupa aqui

((risos))

P: gente essa sala tá quente né? Tá quente, eu vou ligar o ventilador sim, tá

A.m2: professora deixa eu beber água?

P: então é:: vocês tem que tentar comparar o comportamento da mulher, da ex mulher dele com a mulher atual, e nos dias de hoje, como a sociedade vê a mulher? Será que a sociedade enxerga a mulher que ela deva ser igual a Amélia, aquela mulher que não tem vaidade, que se conforma com tudo no lar, que só faz as coisas dentro de casa, que não reclama de nada né? Vocês acham que ainda há homens assim, que ainda querem mulher como a Amélia nos dias de hoje?

A.m: sim

P: que sejam caladinhas, que não exijam, que não tenham vaidade, que aí ele não vai precisar?

A.m: gastar

P: gastar muito né, que ela não exige nada, vocês acham que há muitas mulheres assim hoje em dia ainda, que são assim? ... são menos do que antigamente não são? Mas vocês acham que ainda existe mulheres assim do tipo Amélia?

A.h: aqui acolá tem demais

P: ah em casa, como é comportamento da mãe de vocês? É mais vaidosa ou é mais Amélia?

A.h: mais Amélia

A.h3: mais vaidosa

P: é?

((risos))

P: a mãe de vocês é mais Amélia?

A.m: a minha não é não

P: ou é mais vaidosa? A dele aqui disse que é vaidosa ... mas ser vaidosa é ser uma pessoas ruim?

A.h4: não

A.m: não

P: não né, é querer ter ânimo de viver, é se arrumar, é se preocupar também consigo mesma, ou vocês acham que a mulher ela tem que se preocupar só com a casa, lavar, cozinhar, cuidar dos filhos e não tem que cuidar de se mesma, não tem que cuidar da beleza, não tem que querer uma roupa bonita, vocês acham que ela tem que ser Amélia Amélia?

A.h4: não

P: não né ... e vocês concordam que as mulheres tem que ter uma certa vaidade?

A.h: tem

P: vocês meninas, querem ser Amélias futuramente?

A.m: eu não

P: e vocês querem ter uma namorada Amélia ou uma namorada mais vaidosa, arrumada?

A.h: a minha amante, ela vai ser:::

((risos))

P: amante?

A.h: é, vai ser sem ser a Amélia e a mulher

P: Ah é, que machista que ele é, ele quer uma esposa Amélia e uma amante vaidosa hein, vocês acham certo isso meninas?

A.m: não

P: que tal hein? Espertinho esse menino, assim como ele está dizendo e assim como essa música diz, há muitos homens assim, qual é o comportamento desse homem aqui que diz essas coisas da mulher dele atual, ele é muito é o que? Qual é o comportamento dele?

A.m: machista

P: muito machista né? Na hora que é pra gastar, na hora que a mulher quer um pouquinho mais de liberdade, de vaidade, cuidar de si, ele já tá achando ruim né? É assim como nosso colega ali né, quer uma mulher Amélia, mas quer ter uma namorada toda linda, vaidosa né? E quem foi que disse que a mulher ficou só pra cuidar de casa e fazer as coisas, os afazeres do lar, cuidar do marido, dos filhos né, e o marido não ter essa preocupação com ela?

A.h: mulher tem que ficar é em casa (fazendo o de comer)

P: como é que n's vemos hoje na sociedade? As mulheres também não trabalham, não tem uma profissão? Em quê que a gente vê muito? As mulheres trabalham, quando chegam em casa, ainda fazem o serviço de casa, e muitas vezes os maridos nem ajudam né? Na casa de vocês, os pais de vocês ajudam nas tarefas diárias?

A.m: não

P: quem mora com pai e mãe aqui, ou padrasto?

A.h: meu pai vai só pra dormir

P: ou o avô, mas vocês costumam ver o homem ajudando nos afazeres da casa?

A.h2: não

P: não né, quem mais faz as tarefas do lar? É mais a:: mulher, e muitas vezes/ silencio/ e muitas vezes as mães ensinam as filhas fazerem as tarefas de casa e os filhos não fazem as coisas não é? não é injusto isso?

A.m: é

P: os rapazes também tem que aprender a cuidar dos seus calçados, a limpar uma

casa né? Ajudar nas tarefas de casa, não só as mulheres, nós vivemos em outros tempos

A.h: (inaudível)

P: olha com ele é machista não é?

((risos))

P: então, essa música faz a crítica a essa mulher moderna que quer se vestir melhor, que tem vaidade, ele deseja a volta da sua Amélia, obediente né, que fazia tudo sem reclamar, que concordava com tudo, não é verdade? (Vamos responder isso aqui por escrito), e aí eu vou ligar o ventilador, tá muito calor hoje né?

ANEXO 8 – TRANSCRIÇÃO DA AULA DO DIA 21/08/2019

P: gente ... vocês escutaram aí, a música, deixa eu desligar aqui a caixa ... vamos começar pelo título, que título nós temos aí?

A.m: desconstruindo a Amélia

P: desconstruindo a Amélia/ vocês dois aí parem de conversar ... quê que vocês lembram, ou que releitura vocês conseguem perceber nesse título? “desconstruindo a Amélia” ... lembra da? ...

A.m: aí que saudade da Amélia

P: Ah que saudade da Amélia, é ah que saudade da Amélia, mas o quê que significa desconstruir? O que significa desconstruir? ... o que significa desconstruir, me diz primeiro ... o que é desconstruir? Destruir?

A.m: exatamente

P: e como é que vai, óh, a Amélia é aquela outra né?

A.m: é

P: como é que vai desconstruir a Amélia, que é aquela outra mulher? ... como, tira o papel da boca, como é desconstruir, então em que sentido vai tá essa desconstrução da Amélia? ...

A.m: ()

P: fazer o quê? Mudar o jeito de ser da Amélia, tá,, então nós vamos ver de que forma a cantora aqui vai fazer essa desconstrução da Amélia, vocês lembram como era a Amélia naquela outra música?

A.h: é besta

((risos))

P: em outras palavras né, seria isso né, bobinha né, o quê mais que ela era? O quê mais que ela era? ... há? Você não estava aqui na aula né Vitor, ela era muito o quê? Dona de casa o que mais? ... quais eram as coisas que ela faziam? É:: ela tentava agradar a quem o tempo todo?

A.m: há?

P: a Amélia daquela música tentava fazer o quê, agradar a quem?

A.m: ao marido

P: ao marido, mas vocês lembram que na música ele fala da Amélia, a Amélia era a esposa dele?

A.m: não, era a ex

P: era a ex e ele ficava criticando a atual né, falando bem da Amélia, então eu vou ler a letra e vamos acompanhar, como é que a Pit faz essa desconstrução da Amélia, já é () / usem aí a folhinha pra abanar, tá calor demais né, vou começar, “já tarde, tudo está certo, cada coisa posta em seu lugar, filho dorme, ela arruma o uniforme, tudo pronto pra quando despertar, o ensejo a fez tão prendada, ela foi educada pra cuidar e servir, de costume, esquecia-se dela, sempre a última a sair”, até aí, o quê que nós entendemos dessa mulher aqui? “já é tarde tudo está certo”, isso significa o quê? Que já é::?

A.m: noite

P: noite, e ela ainda está fazendo o quê?

A.m: arrumando a coisas

P: arrumando e organizando a casa, enquanto isso ... enquanto isso, onde é que estão os filhos?

A.m: dormindo

P: dormindo, e ela vai preparar tudo pra quando o filho?

A.m: acordar

P: acordar né, o uniforme tá pronto, ela vai sempre levantar mais cedo, vocês lembram da figura de quem quando vocês leem esse pedaço aí? ... lembra das suas? Mães

A.h: minha mãe não acordava não, botava o despertador

P: botava o despertador, mas é ela que faz tudo pra você não é? a sua comida, lava a sua roupa, lava o seu uniforme, pro uniforme vim limpo, tá? ... aí continua óh, “ela foi educada pra cuidar e servir”, o quê que significa que ela foi educada, já é educada pra cuidar e servir? O que vocês acham que significa isso? ...

A.h: foi criada pra isso

P: quem foi que criou a mãe assim, a mulher assim?

A.h2: a mãe dela

P: a mãe dela, a família dela né, cuidou então, é como se fosse, é como se fosse não, já é tradição educar a mulher pra cuidar das coisas... por favor ... ei, vamos continuar, “de costume esquecia-se dela, sempre a última a sair, disfarça e segue em frente, todo dia até cansar ... e eis que de repente ela resolve então mudar, vira a mesa, assume o jogo, faz questão de se cuidar” / liga o ventilador aí vai liga ... mas só que não conversem, por que já basta o ventilador ligado né, refresca mas/ fique aqui no seu lugar, volte pro seu lugar ... pra você pegar vento do ventilador né, e me ouvir ... vamos continuar ... onde eu parei?

A.m: “nem serva, nem objeto”

P: “nem serva, nem objeto, já não quer ser o outro, hoje ela é um também”, o que vocês entendem por ela já não quer ser o outro? ... esse outro seria quem? ... ela não quer mais fazer o papel do outro, ela agora quer cuidar de si mesma, e o que vocês entendem por ser serva, ela não quer ser serva e nem objeto, o que é ser serva? ...

A.h2: servir os outros

P: só servir os outros, e a quem a mulher serve?

A.m: ao marido

P: ao marido e aos?

A.h: filhos

P: filhos, não é verdade? As mães não servem, não estão lá pra cuidar do lar e pra servir? Mas será que a responsabilidade delas e elas deveriam só fazer isso e mais nada, e não pensar em si?

A.m: não

P: a questão é esse né, a Amélia ela pensava em si?

A.m: não

P: ela só pensava no outro né, em fazer as coisas para o outro ... “a despeito de tanto mestrado ganha menos que o namorado”, o que vocês entendem por isso? ... que uma mulher mesmo tendo mais formação, ela pode ganhar?

A.m: menos

P: menos, será que é verdade isso? As mulheres ganham menos no mercado de trabalho? O quê que vocês acham?

A.h: é verdade

P: mesmo as vezes fazendo o mesmo serviço dentro do comércio ou de uma empresa grande, faz o mesmo serviço e ganha menos, e as vezes é até mais capacitada do que o seu colega de trabalho ... “tem talento de equilibrista” o quê que significa que essa mulher tem talento de equilibrista? ... o equilibrista é uma profissão que faz o quê? ... o quê que é o equilibrista? ... equilibrar né, o equilibrista no circo é aquele que se equilibra na corda bamba, e na vida real, o quê que significa a gente ser equilibrista? ... essa mulher, que ela é equilibrista, ela tem talento até de equilibrista, que mesmo quando as coisas não estão indo bem ela consegue equilibrar, manter as

coisas em ordem, nos seus devidos lugares ... vamos continuar, “ela é, ela é muitas”/acrescenta um szinho aí que no texto faltou, “ela é muitas, se você quer saber”, o que vocês acham que essa mulher é muitas? Ela é muitas o quê? ... a mãe de vocês poderia ser muitas ao mesmo tempo, muitas mulheres, ter muitas qualidades ao mesmo tempo? Então é como se ela fosse várias pessoas ao mesmo tempo, por que que ela é várias pessoas ao mesmo tempo? O quê que a mulher faz que dá essa capacidade pra ela de desempenhar funções diferentes, o quê que ela faz assim, de tão diferente do homem? ... conversando não dá ... o quê que ela faz de diferente que:: o quê que a mulher faz, nas suas ações que são tão diferentes das ações do home? ... o quê que ela pratica? ... cuida de casa, cuida dos filhos e ainda?

A.m: trabalha

P: trabalha, então ela ocupa várias funções, ela é muito mais do que uma única profissional, é como se ela tivesse várias profissões né, é babá, é a psicóloga, é a enfermeira quando o filho está doente, tudo é a mulher que resolve ... prestem atenção ... onde eu parei na leitura? ... onde eu parei?

A.m: hoje

P: “hoje aos trinta é melhor que aos dezoito”, quê que isso significa? ... que com a idade ela vai ficando mais? ... óh, aos trinta ser melhor do que aos dezoito, a idade vai chegando, ela vai se tornando melhor do que quando era jovem, que significado que tem isso? ...ela vai adquirindo experiencia, ela vai se tornando uma mulher mais? ... sábia né, uma mulher que tem mais experiencia pra resolver as coisas ... nem (Balzar) que poderia prever, depois do lar, do trabalho dos filhos ainda vai para a night ferver, o quê que vocês entendem isso? Depois que ela cuida dos filhos, cuida da casa, depois que ela trabalha ainda vai pra night ferver, o quê que vocês entendem com essa expressão, “ir pra night ferver”/? por favor ... o quê que é ir pra night? ... balada ?

A.h: pancadão

P: pancadão, então o que isso quer dizer? Ela tem esse direito de sair também, de ir em uma festa?

A.h3: pode não

A.m: pode sim rapaz

P: será que só o homem tem o direito de diversão, de lazer, o quê que vocês acham meninas?

A.m: não

P: a mãe de vocês tem esse direito também, de se arrumar, sair, passear?

A.m: tem

...

P: “disfarça e segue em frente, todo dia até cansar, e eis que de repente ela resolve então mudar, vira a mesa, assume o jogo, faz questão de se cuidar”, o quê que significa virar a mesa, assumir o jogo? ...

A.h: ela não aceitar

P: ela não ... aceita mais a vida que ela tinha de ser apenas um ... escrava, uma serva né, mas agora ela quer se cuidar também, assumir jogo, quer dizer, ser dona de si mesma, e aí o refrão repete, “disfarça e segue em frente, todo dia até cansar, e eis que de repente ela resolve então mudar, vira a mesa, assume o jogo, faz questão de se cuidar, nem serva, nem objeto, já não quer ser o outro, hoje ela é um também”, compreenderam aí o que significa ela ser um também, ela ser uma pessoa também? ... não mais ficar sendo?

A.m: (escrava)

P: carregando a vida do outro né, fazendo só o que o outro quer/ não responda agora

...

A.h2: vou responder já

...

P: vamos ouvir mais uma vez pra vocês acompanharem cada passagem da letra certo

... vamos ouvir mais uma vez

ANEXO 9 – TRANSCRIÇÃO DA AULA DO DIA 29/08/2019

P: boa tarde, tudo bem com vocês?

A.h: boa tarde

P: hoje aqui nessa sala tá bem melhor do que nas outras ... estou esperando o silêncio, estou esperando silêncio pra começarmos ... vamos ler o texto que nós temos hoje, eu vou colocar, vocês vão como sempre acompanhar ouvindo e depois a gente começa as perguntas, certo, não vejo motivo pra rir ... vamos fazer silêncio que eu vou colocar ... podemos colocar? Acompanha direitinho com a leitura

((música))

P: acompanha, acompanha com a letra

A.m: professora que parte é essa aí mesmo?

P: essa aí é só vocal né, não é letra, vamos ler então ... vão analisando ... vamos ler o texto

A.m: não entendi foi nada

P: ouvindo aí, vamos ler a letra pra ver se vocês entendem melhor ... vamos ler a letra, senta por favor Andrey ... senta por favor

((conversas paralelas))

P: senta Andrey ... que estilo de música vocês ouviram? Esse som o quê que vocês acham, que gênero era?

A.h: é um RAP

P: meio mistura de reggae com Rap né?

A.h2: é

P: essa não é a versão original por que essa música foi gravada primeiro por uma cantora bem antiga chamada Elsa Soares, mas como eu achei a versão que não combinaria muito com vocês, aí eu preferi essa versão de seu Jorge, a letra é do Seu Jorge, mas a primeira gravação não foi dele, e essa versão dele mais atual achei que ficaria melhor pra vocês ouvirem, então uma mistura de reggae meio que com rap né, a original dela é quase assim que um samba praticamente ... vamos ler aí, eu gostaria que vocês entendessem desde o título, qual é o título da música? A carne negra, então nós vamos tentar entender esse termo aí, essa expressão carne negra é uma figura de linguagem, será de quem que ele tá tratando, que carne é essa óh, “a carne mais barata do mercado é a carne negra, a carne mais barata do mercado é a carne negra, que vai de graça pro presídio e para de baixo do plástico e vai de graça pro subemprego e pros hospitais psiquiátricos”, aí ele justifica por que essa carne negra é a mais barata, então pra vocês o que representa essa carne negra? ... é a carne, que carne é essa? É uma carne que se vende no mercado, pra consumo? Que carne é essa? ... essa carne negra representa o que?

A.m: as pessoas

P: as pessoas?

A.m: negras

P: negras

A.h: o pobre

P: negras e por consequências históricas, pobres também né? Olha só a justificativa dele óh ... “é a carne negra que vai de graça pro presídio”, por que que é a carne negra que vai de graça pro presídio? O que vocês entendem? ... em que sentido tem que essa carne negra é a que vai de graça para o presídio, o quê que é ir de graça? O que é o presídio? O que é o presídio?

...

A.h2: uma prisão

P: a prisão, e o que significa ir de graça para a prisão? ... que sentido tem isso? ... alguém foi parar de graça no presídio, que significado que tem? ... que significado tem parar de graça na prisão, no presídio? ... o que seria esse parar de graça lá? ... vamos pensar comigo óh, “é a carne negra que vai de graça pro presídio”, em que sentido que ele, que o negro vai de graça pro presídio? Eu creio que vocês sabem, não querem é responder, que sentido tem ir de graça, ah fulano foi de graça pra cadeia ... Vitor por favor, Vitor vai responder, que sentido tem Vitor, ir de graça pra cadeia?

A.h3: por que ... pensar

A.h2: () o povo vai e fala que foi o cara, aí ele vai pra cadeia, por causa disso

P: muito bem, sem ter praticado crime algum

((aplausos))

P: não é Vitor? Sem ter praticado crime/

A.h:()

P: exatamente, as pessoas já tem receio quando na rua, por exemplo, tá andando na rua a noite ou anoitecendo, vê de longe um homem negro já fica preocupado com medo né? E as vezes aí o que acontece, a policia chega, revista, dependendo do horário bota no carro e leva né ... fica melhor se vocês deixarem de conversar outras coisas e prestar atenção ... e o que significa então, “e para debaixo do plástico”, que plástico é esse, vocês sabem? “parar debaixo do plástico”

A.h: morrer

P: quando morre coloca aonde/ como é que para debaixo do plástico? ... quando vai levar para o necrotério, o quê que enrola primeiro? O plástico, não é verdade? Quando morre na rua né, é diferente de quem morre em uma outra situação ... “e vai de graça pro subemprego”, o quê que é o sub/ existe o emprego/ Vitor ... existe o emprego e o subemprego, o que é o subemprego? ... óh, “e vai de graça pro subemprego”, se a o nível de empregos, o que seria o subemprego? Óh, su, debaixo ... Andrey

A.h: moço mas eles estão com minha caneta

P: mas depois discute da caneta, agora não é hora, que coisa

((conversas paralelas))

P: Andrey, guarda por favor as canetas, depois você discute isso ... meninas, o que seria “e vai de graça pro subemprego”? ... “e vai de graça pros hospitais psiquiátricos”, o quê que é um hospital psiquiátrico?

A.m: povo doido

P: que são os que mais enlouquecem então né, e o subemprego ainda? Vamos tentar ver o que é o subemprego, as profissões que tem menos? ... remuneração, que são menos valorizadas, então por que que o negro vai de graça pra esse subemprego? ... é:: eu vou ter que convidar vocês a se retirarem

A.h3: não professora

((conversas paralelas))

P: vocês dois estão conversando ... tá bem difícil, e eu achei que ia ficar melhor vindo para uma sala que tivesse ar condicionado ... é e parece que no calor estava melhor?

A gente não vem mais ... alguém lê pra mim a segunda estrofe

A.h:2 Lê aí Sara

P: a segunda

A.h4: “a carne mais barata é a carne negra”

A.m: “a carne mais barata do mercado é a carne negra, que fez e faz história, segurando esse país no braço meu irmão”

P: para aí, “que fez e faz história” então é a carne negra que fez e faz história, em que sentido que o negro fez e faz história? ... na época/ desde a época da escravidão, e

se os negros estão ficando sempre com o subemprego, sempre pegando os empregos menos valorizados, isso é consequência de quê no país? ... consequência da? ... escravidão, tá, das poucas oportunidades que eles tiveram ...

P2: boa tarde

Alunos: boa tarde

A.h: é Andrey, ... pega bem aí teus lápis pra mim ver bem aqui um negócio

P: cotinua, pode continuar a leitura ... pode continuar

A.m: () por que o revolver já está engatilhado

P: então o que vocês entendem aqui? E aí muitos não se sentem nem com revolta por que é como se já fosse o destino dele já fosse aquele né, um destino ruim, então como se já tivesse nascido/ nasceu negro, já nasce traçado pra um emprego ruim, já nasce destinado a ir pra cadeia, já nasce destinado a ficar louco, então em ter sempre um final ruim, como se já tivesse esse destino ...

A.m: pode continuar?

P: pode continuar

A.m: mas muito bem intencionado é esse país, vai deixando todo mundo preto e o cabelo esticado, mas mesmo assim ainda guarda o direito de algum antepassado da cor/

P: guarda o direito de algum antepassado da cor, o que é um antepassado? ... o que é um antepassado, um antepassado nosso é quem? ... é:: os parentes bem dist/ tataravô, bisavô, os parentes bem distantes, e o antepassado da cor então, quer dizer que é um parente distante que ele tem que é da mesma cor né, o negro distante, um parente distante, e ele guarda um direito, qual é o direito que ele guarda, que direito que o negro guarda, que muitos guardam? Tá aí na letra da música

A.m: birgar/

P: brigar sutilmente o respeito, brigar por justiça?

A.m: e por respeito

P: de algum antepassado da cor, brigar, brigar, brigar, esse sentido de brigar aí que sentido tem? Sair por aí fazendo guerra? Ou sentido de quê esse brigar por justiça e por direito?

A.h4: sair matando

P: que sentido tem essa briga? O que significa nós brigarmos por nossa justiça, por nossos direitos? ...

A.m: é::

P: significa o que essa briga? ... a luta né, a nossa luta, por igualdade, por dias melhores, a nossa luta por nossos direitos, então essa briga, essa coragem de lutar por dias melhores, mas será que todos os negros tem essa coragem de lutar? Muitos se acomodam e acabam deixando o destino, acha que eles estão predestinados a isso né, e não lutam por uma vida melhor ...

((conversas paralelas))

P: é:: virem a página e vamos para as perguntas que aí eu vou tirando as dúvidas de vocês ... me empresta uma caneta aí ... a próxima aula vocês não assistem, na próxima aula não assistem, vou pedir pra professora/ me empresta uma caneta, me empresta aí esse lápis ... vamos para as perguntas que aí eu vou explicando, mas creio que vocês foram/ a maioria foram compreendendo até aí ... vamos para as perguntas ... óh, a primeira pergunta que eu coloquei aqui para que vocês escrevam, é:: para você o que representa a expressão carne negra? Né, já discutimos, então são só seis perguntas que vocês vão tentar responder ... e elas já foram debatidas aqui né, já expliquei praticamente.

ANEXO 10 – TRANSCRIÇÃO DA AULA DO DIA 30/08/2019

P: vamos lá, vamos lá, peguem as letras ... agora que vocês ouviram a música, o que vocês acharam, o quê que vocês acharam dessa música? ... Andrey você gostou da música? ... Gostaram dessa música?

A.h: Não

P: entenderam a mensagem dela? ... vamos ler pra ver, vou fazer algumas perguntas, tá, bem no início, essa voz enunciativa da música nos faz um convite, qual é esse convite? O quê que ela pede pra nós?

A.h2: diga não

P: dizer? Não ... não a quê? Não a quê? Ao quê mais?

A.h: preconceito

P: ao preconceito, e ao quê mais?

A.m: racismo

A.h: genocídio

P: vocês sabem o que é genocídio? ... alguém sabe o que é genocídio?

A.h3: eu sei, eu sei, pera aí, pera aí

P: tá bem, eu fiz um glossário, porque essa música/ ... eu fiz um glossário porque tem umas palavras bem difíceis aí ... então coloquem aí ... então o que é genocídio?

A.h4: genocídio?

...

P: diga não ao genocídio do meu povo, preto ... genocídio é a exterminação de uma raça, te uma etnia, ou de um grupo religioso, ou de uma tribo, no caso aqui ela pede pra dizer não a esse genocídio da raça negra, tá, de nós negros que vivemos no Brasil né ... diga não a policia racista, o que vocês entendem por policia racista?

A.h4: racista?

P: é, o que é uma policia racista? Existe a policia racista ou a policia não é racista?

A.h4: existe

A.h: não

P: vocês acreditam? ... que a policia é:: reage ou prende por puro racismo? As vezes sem ter motivo?

A.h: batem::

P: () batem, então ela pede, é um grito de socorro a essa policia que age por puro racismo ... diga não a essa militarização fascista, vocês sabem o que é militarização?

A.h: sei::

P: é o quê

A.h: pera aí

((risos))

P: do regime militar, tornar algo, fazendo parte do regime militar ... por favor, quem está conversando faz favor de parar de conversar ... não é obrigado a ficar na sala ... então o quê mais? Então quem é a militarização? Ainda fascista, vocês sabem o que é fascismo?

A.h: pera aê, eu sei

P: constantemente nos jornais, nas redes sociais a gente vê debates de pessoas, por conta de uns terem uma opinião, achando que nós estamos passando por um período

meio que fascista, o que seria esse fascismo? Vocês acham que atualmente nós estamos vivendo um governo autoritário? Que:: ... não quer fazer melhorias em prol da comunidade pobre, negra, tá, que quer diminuir os direitos dos pobres, vocês acham que estamos vivendo esse momento ou não? ...

A.h4: não sei

P: vocês assistem jornais pra ver? Esses debates ... então depois a gente fala mais sobre essa questão do fascismo, a gente precisa estudar um pouco mais sobre isso pra compreender aqui, agora me expliquem essa expressão aqui óh ... quando ela diz assim “não fique só assistindo, muita gente chora irmão, enquanto você está rindo” o quê que significa isso? ... o quê que significa, “não fique só assistindo, muita gente chora irmão, enquanto você está rindo”?

A.h3: que devemos reagir contra o preconceito

P: que devemos, reagir contra o preconceito, mas todas as pessoas reagem contra o preconceito?

A.h3: não

P: então muitas pessoas ficam só?

A.h3: olhando

P: olhando, assistindo, e muitas vezes até? Rindo, né, por que quando não acontece, quando não sofre o preconceito na pele, acha que não existe mesmo né, quando não se é negro, não se assume como negro, acha que não existe ... agora vamos para a segunda parte aí, depois do refrão, eu quero que vocês acompanhem a leitura comigo aí/ até você tá conversando, tá difícil/ “andando na rua de noite, muita gente branca foge de mim”, olha só, “andando na rua de noite, muita gente branca foge de mim, a minha ameaça não carrega bala, mas incomoda meu vizinho, o imaginário/ ... o imaginário dessa gente dita brasileiro tordo, grita pela minha pele, qual será meu fim? Eu não compactuo com esse jogo sujo, grita mais alto ainda, grito mais alto ainda, e denuncio esse mundo imundo, a minha voz transcende a minha envergadura, com essa carne fraca, eu sou do tipo carne dura”, vamos ler aí dessa estrofe óh, “andando na rua de noite, muita gente branca foge de mim” por que as vezes um negro andando na rua e um branco foge?

A.h: é um assalto

A.h2: pensa que é bandido, né professora

P: pensa que todo negro é bandido ... e aí ela diz assim, “a minha ameaça não carrega bala, ou seja, só por ser negro já é uma?

A.m: ameaça

A.h2: não significa ser uma ameaça

P: não significa mas muitos veem assim né, só o fato de carregar a cor negra já é uma ameaça, mesmo sem estar carregando nem um tipo de arma ... “o imaginário dessa gente dita brasileiro torto, grita pela minha pele qual será o meu fim” ,mas aí essa voz enunciativa aqui ela diz, ela grita, ela luta por igualdade, ela diz, “eu não compactuo com esse jogo sujo, grito mais alto ainda, e denuncio esse mundo imundo”, por que ela chama o mundo de imundo aqui? ... o quê que é o imundo, o mundo imundo, em que sentido o mundo está imundo? ... o preconceito é um tipo de imundice?

A.h: é

P: que assola a nossa sociedade né? O preconceito, o genocídio, tá, o racismo, não aceitar as pessoas do modo como elas são, a crueldade, o egoísmo tudo isso é o que está transformando o mundo em um mundo imundo, não é a imundice de sujeira, mas é a imundice da postura, do comportamento das pessoas, da maldade humana ... “a

minha voz transcende a minha envergadura”, o quê que é envergadura? Vocês sabem? O quê que é envergar? ... o quê que é envergar?

A.h: ()

P: não, o quê que é envergar? ... você óh, baixar a cabeça, mas aí ela diz o seguinte, “a minhas voz transcende a minha envergadura” a voz é mais alta do que esse de baixar a cabeça e aceitar tudo, “com essa carne fraca eu sou do tipo carne dura” ... a última parte, vamos analisar a última parte da música, também depois do refrão ... tem também aí no texto óh, percebam óh, depois do refrão, ela faz uma parte vocal com as seguintes frases óh, “a carne mais barata do mercado é minha carne negra” a carne mais barata do mercado é carne negra ... e aí a última parte, “a lua cheia clareia as ruas do (capão) acima de nós só deus, humilde né?”

A.h: não

P: “né não, saúde (plim) mulher e muito som, vinho branco para todos, um advogado (ban) ãhram, ei esse frio tá de fuder, terça feira é ruim de rolê, vou fazer o que? Nunca mudou nem nunca mudará, o cheiro de fogueira vai perfumando o ar”, que cheiro de fogueira é esse que vai perfumando o ar?

A.h: não sei

P: fogueira é o que? ... pode ser o que aí esse cheiro de fogueira?

A.h: maconha

P: pode ser maconha, mas pode ser também o que?

A.h2: queimada

...

P: pólvoras de tiros também... “mesmo céu, mesmo CEP, no lado sul do mapa, sempre ouvindo RAP, pra alegrar a (rapa), nas ruas da sul eles me chamam Braw, maldito, vagabundo, mente criminal”, esses são adjetivos que usam contra quem, para quem esses adjetivos? ... para o? negro né? “o tomam uma taça de champagne, também () desbaratinado ...

()

P: “galatico, melodramático, (bomviva), depósito de magoa, quem está certo é o sadam, playboy bom é chinês, australiano, fala feio e mora longe, não me chama de mano, ei e aí brother ei, três vezes seu sofredor, eu odeio todos vocês, vem de artes marciais e eu vou de zig zawer, quero sua irmã e seu relógio (tecal) um conto (cÊ pá) da pra catar, ir pra quebrada gastar antes do galo cantar”, ele cita aqui algum, alguns momentos da vida noturna das pessoas na cidade, como é a noite, como é dar um rolê né, o que eles costumam tomar, e há uma diferença entre o branco e o preto, entre os jovens brancos e os jovens pretos, ambos tem as mesmas situações financeiras? ... tem a mesmas situações financeiras? Não né? ... vamos ouvir mais uma vez para a gente passar para a atividade escrita ... certo ... aqui, vamos ouvir pra ver se vocês conseguem responder, aí eu quero perguntar ali pro Andrey, quando chegou ali na última parte ele cantou junto essa última parte, porque Andrey você cantou junto essa última parte?

A.h3: porque eu conheço essa música

P: de onde você conhece essa parte aqui?

A.h3: () Racionais

P: é dos Racionais, vocês conhecem ? ...

A.h3: da ponte pra cá

P: como é o nome?

A.h3: da ponte pra cá

P: isso, da ponte pra cá.

ANEXO 11 – QUADRO DE NORMATIZAÇÃO DO PROJETO DA NORMA URBANA ORAL CULTA DO RIO DE JANEIRO (PROJETO NURC).

Fonte: PRETI, D.(org). **O discurso oral culto**. 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2.) 224p

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Comentários que quebram a seqÜência temática da exposição; desvio temático	-----	...a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	ligando as linhas	A.na [casa da sua irmã B. [sexta-feira? A.fizem [LÁ... B. [cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima...ah escreve na ocasião... “O cinema fa- lado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...

OBSERVAÇÕES:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por *está: tá? você está brava?*)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...(alongamento e pausa)*.
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto- e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

ANEXO 12 - QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO SOBRE MÚSICA

1 Você gosta de música?

2 Aproximadamente, quantas horas por dia você ouve música?

3 Você já assistiu algum show musical?

4 Já teve a oportunidade de assistir alguma orquestra?

5 Gostaria de assistir?

6 Você gosta cantar?

7 Quando você escuta uma música o que mais lhe chama a atenção?

Dentre as bandas e cantores de música conhecidas quais você mais gosta?

8 Qual o gênero musical você mais gosta?

9 Você já fez alguma composição musical?

10 Você tem vontade de aprender a tocar algum instrumento musical?

11 Se sua resposta foi sim na questão anterior, qual ou quais instrumentos você gostaria de aprender?

12 Você já toca algum instrumento?

13 Se sua resposta foi positiva na questão anterior, qual ou quais instrumentos você toca?

14 Em qual lugar você mais gosta de ouvir música

16 Qual a sua opinião sobre a realização de atividades com músicas nas aulas de Língua Portuguesa?

ANEXO 13 - 1 PLANO DE AULA DO CONJUNTO DE AULA 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CÂMPUS DE ARAGUAÍNA
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS
PROFLETRAS



Avenida Paraguai, s/nº, esquina com a Rua Uxiramas – Setor Cimba
| 77824-838 | Araguaína/TO (63)3416-5601 | (63)3416-5602

PLANO DE AULA DO CONJUNTO DE AULA 1

Mestranda: Rute da Silva Santos
Nº de Matrícula: 2018132287
IES: UFT
Ano/Período: 2019. 1º bimestre
Curso: Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional

Nível de Ensino: Ensino fundamental
Modalidade de ensino: Educação Presencial.
Ano/Semestre: 2019.1º Semestre
Ano/Série: 9º
Componente Curricular: Língua Portuguesa
Tema: Intertextualidade e interdiscursividade entre as músicas “ Admirável gado novo” e Admirável chip novo”
Quantidade aulas: 5 aulas (50 minutos cada)

OBJETIVOS

Geral: analisar e problematizar o modo como os alunos foca da pesquisa constroem sentidos para as músicas trabalhadas, considerando o jogo entre a intertextualidade e a interdiscursividade.

Específicos:

- Analisar a música escolhida buscando compreender e interpretar o discurso que ela revela;
- Relacionar o discurso percebido com a realidade social atual e refletir sobre esse paralelo;
- Buscar entender os efeitos de sentidos dos recursos linguísticos presentes na música.
- Comparar a música com a outra da aula anterior, buscando perceber a intertextualidade e a interdiscursividade.

PRÉ-REQUISITOS DOS ALUNOS

- Habilidade em leitura e interpretação textual

RECURSOS/ MATERIAIS DE APOIO

- Texto impresso da letra da música;
- Pincel e lousa;
- Caixa de som e celular;
- Datashow.

METODOLOGIA

- Aula 1 e 2: Nessas primeiras aulas a professora-pesquisadora explicará como será a metodologia adotada durante o processo pedagógico da pesquisa. Em seguida, apresentará a primeira música a ser trabalhada, distribuindo cópias a todos. A música selecionada para essa aula é “Admirável gado novo”, de Zé Ramalho; depois de ouvida e lida, o espaço estará aberto para o debate, por meio das indagações sugeridas pela professora-pesquisadora, em busca da compreensão e da interpretação do discurso nela proferido. As seguintes perguntas serão feitas (previamente elaboradas no plano das atividades epilinguísticas): A quem se refere o vocativo “vocês” e o que designa o termo “massa” no primeiro verso?; No terceiro verso, o que é possível compreender com o verbo “caminhar”, ou seja, a que caminhada a voz da narrativa denomina? Que sentido tem o verso: “dar muito mais que receber”?; Que sentido é possível construirmos em: “essa engrenagem já sente a ferrugem lhe comer”. O que seria a vigilância, do segundo verso da quarta estrofe? Quem faz essa vigilância?; Que situação social o texto critica? Que discurso percebemos no refrão, quando a voz enunciativa compara a vida do povo com a vida de gado? O que significa ter uma vida de gado? Que efeito de sentido tem os adjetivos usados no título da canção? A professora-pesquisadora deverá conduzir o questionamento sempre retomando a leitura do texto. No segundo e último momento da aula, os alunos receberão atividade escrita para responderem. Essa aula terá gravação em áudio.
- Aula 2 e 3: Nessas aulas retomaremos a discussão da aula anterior levando os alunos a explicitarem seus pontos de vista a respeito da temática; em seguida ouviremos e leremos a música “Admirável chip novo”, da Pitty, a partir daí a professora-pesquisadora promoverá o questionamento para a análise discursiva, de forma a instigá-los a comparar com a música “Admirável gado novo”, de Zé Ramalho. Faremos as seguintes perguntas: O que esperamos da música ao ler o título e o que ele nos faz lembrar? O que é uma pane? Que sentido tem alguém ser desconfigurado? A que área do conhecimento pertence as palavras pane, sistema, parafuso e fluido? As características enunciadas são atribuídas à máquina ou aos humanos? A que objeto o ser humano é comparado? O que expressam os verbos do refrão? O que a música critica? As perguntas poderão sofrer alterações no andamento da aula. Também farão atividade escrita. Essa aula terá gravação em áudio.
- Aula 5: Essa aula será apenas no âmbito do diálogo, um feedback entre a turma e a professora-pesquisadora, a qual promoverá um espaço para que os alunos exponham seus pontos de vistas sobre o que aprenderam ou não, bem como apresentem a relevância (ou não relevância) das aulas. Mais uma vez as músicas serão lidas, ouvidas e cantadas pela turma para encerrar o primeiro conjunto de aulas.

Apresentaremos também a biografia de Zé Ramalho e de Pitty, bem como, reforçaremos a temática desenvolvida nas músicas. Essa aula não será gravada.

AVALIAÇÃO

- Atividade escrita de análise epilinguística das músicas.

REFERÊNCIAS

KOCH, Ingedore Villaça. Desvendando os segredos do texto. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ORLANDI, E. P. Análise do discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. O discurso. Estrutura ou acontecimento. Campinas-SP: Pontes, 1990.

PITTY. Admirável chip novo. Deckdisc, 2003.

RAMALHO, Zé. Admirável gado novo. Epic Records, 1979.

Anexo 14 - PLANO DE AULA DO CONJUNTO DE AULA 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CÂMPUS DE ARAGUAÍNA
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS
PROFLETRAS



Avenida Paraguai, s/nº, esquina com a Rua Uxiramas – Setor Cimba
| 77824-838 | Araguaína/TO (63)3416-5601 | (63)3416-5602

PLANO DE AULA DO CONJUNTO DE AULA 2

Mestranda: Rute da Silva Santos

Nº de Matrícula:

IES: UFT

Ano/Período: 2019. 1º bimestre

Curso: Mestrado Profissional em Letras

Nível de Ensino: Ensino fundamental

Modalidade de ensino: Educação Presencial.

Ano/Semestre: 2019.1º Semestre

Ano/Série: 9º

Componente Curricular: Língua Portuguesa.

Tema: Intertextualidade e interdiscursividade entre as músicas “Mar e lua” e “Avesso”.

Duração da aula: 5 aulas (50 minutos cada)

OBJETIVOS

- Analisar a música escolhida buscando compreender e interpretar o discurso que ela revela;
- Relacionar o discurso percebido com a realidade social atual e refletir sobre esse paralelo;
- Buscar entender os efeitos de sentidos dos recursos linguísticos presentes na música.
- Comparar a música com a outra da aula anterior, buscando perceber a intertextualidade e a interdiscursividade.

PRÉ-REQUISITOS DOS ALUNOS

- Habilidade em leitura e interpretação textual ao nível adequado para a série.

RECURSOS/ MATERIAIS DE APOIO

- Texto impresso da letra da música;
- Pincel e lousa;

- Caixa de som e celular;
- Datashow.

METODOLOGIA

- Aula 1 e 2: Nessas aulas apresentaremos a música “Mar e lua”, de Chico Buarque usando o Datashow. Anteriormente a sala será preparada com as carteiras em meia lua e montada com o equipamento. Ouviremos e leremos a música para em seguida fazer as seguintes perguntas: Que história está sendo contada na música? Quem são esses personagens? Que relação há entre eles? O que vocês entendem do verso “Amavam o amor proibido?” O que foi acontecendo com os personagens no decorrer da história? Que sentido têm os versos “E foram ficando marcadas/Ouvindo risadas, sentido arrepiado”? Qual foi o desfecho da história? E o que vocês acharam disso? O que essa música nos faz refletir? Que discurso ela critica? Qual a opinião de vocês sobre isso? Outras perguntas poderão surgir conforme as respostas dos alunos. Em seguida faremos a atividade escrita.
- Aula 3 e 4: Iniciaremos essas aulas retomando a música do Chico Buarque, indagando sobre o que eles lembram dela, em seguida colocaremos a música “Aveso”, de Jorge Vercilo, para tocar e ser lida. Usaremos os mesmos recursos das aulas anteriores. Após ouvir e ler a letra, passaremos ao questionamento: O retrata essa música? Que sentimentos são expressos pela voz enunciativa da música? Por quem ele tem esses sentimentos? Que passagens da letra mostra isso? Que sentido tem o verso: “Num insuspeitável bar, pra decência não nos ver”? Explique o sentido do verso: “O desejo a nos punir, só porque somos iguais”. O que o enunciador do texto critica no verso: “Se eles vão nos receber é mais fácil condenar ou noivados pra fingir”? Vocês percebem alguma semelhança dessa música com outra? Qual? Em que se assemelham? Que efeito de sentido é possível construirmos com o título da música? Outras indagações poderão surgir ao longo da aula, ou serem reformuladas no momento para que os alunos compreendam o que estamos perguntando. Aplicaremos a atividade escrita depois do debate. Essas aulas serão gravadas em áudio.
- Aula 5: Encerraremos essa sequência de aulas apresentando a biografia de Chico Buarque e de Jorge Vercilo, retomaremos o discurso que eles apresentaram e esperamos ouvir mais opiniões dos alunos sobre o tema em questão. ouviremos mais uma vez as canções.

AValiação

- Atividade escrita de análise linguística da música.

REFERÊNCIAS

- BUARQUE, Chico. Mar e lua. Universal Music International LTDA, 1980.
- FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth. (org.) Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010.
- ORLANDI, E. P. Análise do discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, M. O discurso. Estrutura ou acontecimento. Campinas-SP: Pontes, 1990.
- VERCILO, Jorge. Aveso. EMI Brazil, 2000.

ANEXO 15 – PLANO DE AULA DO CONJUNTO DE AULA 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CÂMPUS DE ARAGUAÍNA
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS
PROFLETRAS



Avenida Paraguai, s/nº, esquina com a Rua Uxiramas – Setor Cimba
| 77824-838 | Araguaína/TO (63)3416-5601 | (63)3416-5602

PLANO DE AULAS DO CONJUNTO 3

Mestranda: Rute da Silva Santos

Nº de Matrícula:

IES: UFT

Ano/Período: 2019. 1º bimestre

Curso: Mestrado Profissional em Letras

Nível de Ensino: Ensino fundamental

Modalidade de ensino: Educação Presencial.

Ano/Semestre: 2019.1º Semestre

Ano/Série: 9º

Componente Curricular: Língua Portuguesa.

Tema: Intertextualidade e interdiscursividade entre as músicas “Pra não dizer que não falei das flores” e “Vida loka (parte 3)”.

Quantidade de aulas: 5 aulas (50 minutos cada)

OBJETIVOS

- Analisar a música escolhida buscando compreender e interpretar o discurso que ela revela;
- Relacionar o discurso percebido com a realidade social atual e refletir sobre esse paralelo;
- Buscar entender os efeitos de sentidos dos recursos linguísticos presentes na música.
- Comparar a música com a outra da aula anterior, buscando perceber a intertextualidade e a interdiscursividade.

PRÉ-REQUISITOS DOS ALUNOS

- Habilidade em leitura e interpretação textual ao nível adequado para a série.

RECURSOS/ MATERIAIS DE APOIO

- Texto impresso da letra da música;
- Caixa de som e celular;
- Datashow;
- Pincel e lousa;

METODOLOGIA

- Aula 1 e 2: Nessas aulas apresentaremos a música “Pra não dizer que não falei

das flores”, de Geraldo Vandré e diremos em qual contexto histórico ela foi composta, a letra da música será lida. Depois perguntaremos: Vocês sabem o que foi a Ditadura militar? Para colaborar com essa aula, a professora de História (convidada com antecedência) fará uma explanação sobre o assunto. Em seguida, ouviremos a música para instigarmos à análise. Faremos as seguintes perguntas: Que imagem nos vem à mente com os dois primeiros versos? A voz enunciativa da canção nos faz um convite, qual? O que significa dizer: “Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.”? Que efeito de sentido tem a repetência dos dois versos do refrão? O que vocês entendem pelos versos: “Há soldados armados, amados ou não/ Quase todos perdidos de armas na mão/ Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição/ De morrer pela pátria e viver sem razão”. O que esses versos estão criticando? Releiam a terceira estrofe e digam o que vocês entenderam. O que é possível compreender com esses versos: “Nas escolas, nas ruas, campos, construções/Somos todos soldados, armados ou não”? Que lição essa canção quer nos ensinar? Nos últimos dias vêm acontecendo movimentos de protestos nas ruas, que relação de sentido essa música tem com esses protestos? Vocês acham importantes esses protestos? Vocês também participariam se fosse necessário? Após o debate, entregaremos a atividade escrita.

- Aula 3 e 4: Iniciaremos essas aulas retomando a música de Geraldo Vandré, perguntado aos alunos sobre o conteúdo da música, em seguida a música “Vida loka” será tocada. Perguntaremos a eles de quem é a música e a qual gênero musical ela pertence. E iniciaremos a análise: A quem se dirige a voz enunciativa da música? O enunciador faz um convite aos seus interlocutores, qual é? De quem é a história narrada no decorrer da canção? Que grupo social mais convive com esses problemas descritos na música? Na terceira estrofe há uma mudança na narrativa. O que é retratado nessa estrofe? É possível alguém que entrou no crime se arrepender e buscar ser diferente? Como a sociedade enxerga e trata as pessoas que já estiveram envolvidas com drogas ou criminalidade? Elas têm as mesmas oportunidades dos demais? Explique. Que outro texto podemos notar nesses versos: “É preciso ter fé, quem sabe faz a hora/Não espera acontecer”? Que relação de sentido há entre o título da canção com a temática apresentada? Você acha que as duas músicas apresentam semelhanças? Em que sentido? Após as discussões, aplicaremos a atividade escrita.
- Aula 5: Encerraremos essa sequência de aulas apresentando as biografias de Geraldo Vandré e Os Racionais; retomaremos o discurso que eles apresentaram e esperamos ouvir mais opiniões dos alunos sobre o tema em questão. Ouviremos mais uma vez as canções.

AVALIAÇÃO

- Atividade escrita de análise linguística da música.

REFERÊNCIAS

- FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth. (org.) Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010.
- ORLANDI, E. P. Análise do discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, M. O discurso. Estrutura ou acontecimento. Campinas-SP: Pontes, 1990.
- RACIONAIS, Os Mc’s. Vida loka (parte 3). Cosa Nostra: São Paulo, 2004.
- VANDRÉ, Geraldo. Pra não dizer que não falei das flores. Audio Fidelity: Rio de Janeiro, 1968.

ANEXO 16 – PLANO DE AULA DO CONJUNTO DE AULA 4

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CÂMPUS DE ARAGUAÍNA
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS
PROFLETRAS



Avenida Paraguai, s/nº, esquina com a Rua Uxiramas – Setor Cimba
| 77824-838 | Araguaína/TO (63)3416-5601 | (63)3416-5602

PLANO DE AULA 4

Mestranda: Rute da Silva Santos
UFT

Nº de Matrícula:

IES:

Ano/Período: 2019. 1º bimestre

Curso: Mestrado Profissional em Letras

Nível de Ensino: Ensino fundamental

Modalidade de ensino: Educação Presencial.

Ano/Semestre: 2019.2º Semestre

Ano/Série: 9º

Componente Curricular: Língua Portuguesa.

Tema: Intertextualidade e interdiscursividade entre as músicas “Ai que saudades da Amélia” e “Desconstruindo a Amélia”.

Duração da aula: 5 aulas (50 minutos cada)

OBJETIVOS

- Analisar a música escolhida buscando compreender e interpretar o discurso que ela revela;
- Relacionar o discurso percebido com a realidade social atual e refletir sobre esse paralelo;
- Buscar entender os efeitos de sentidos dos recursos linguísticos presentes na música.
- Comparar a música com a outra da aula anterior, buscando perceber a intertextualidade e a interdiscursividade.

PRÉ-REQUISITOS DOS ALUNOS

- Habilidade em leitura e interpretação textual ao nível adequado para a série.

RECURSOS/ MATERIAIS DE APOIO

- Texto impresso da letra da música;
- Pincel e lousa;
- Caixa de som e celular;
- Datashow.
- Cartolina
- Giz de cera, pincéis hidrocor

METODOLOGIA

- Aula 1 e 2: Nessas aulas apresentaremos a música “Ai que saudade da Amélia”, de Ataulfo Alves e Mário Lago, mas antes colocaremos várias imagens de mulheres desempenhando as mais diversas profissões e serviços do lar no Datashow. Anteriormente a sala será preparada com as carteiras em meia lua e montada com o equipamento. Ouviremos e leremos a música. Em seguida, diferente das aulas anteriores, entregaremos a atividade escrita para ser respondida primeiramente de forma oral. As perguntas serão lidas e explicadas, levando os alunos a darem suas opiniões. A partir das respostas dos alunos, provocaremos um debate sobre “O papel da mulher na sociedade atual x Machismo”. Só depois pediremos que escrevam suas respostas. (As aulas serão gravadas).
- Aula 3 e 4: Iniciaremos essas aulas apresentando a música “Desconstruindo a Amélia”, de Pitty e mesmo antes de colocar a música para tocar já perguntaremos o sentido que tem esse título, observando se eles perceberão a intertextualidade. Depois de ouvir a música prosseguiremos com as perguntas, usando a mesma estratégia da aula anterior e fomentando o debate, instigando-os a relacionarem os discursos entre essa música e a outra. Depois da análise discursiva, mostraremos o vídeo-clip oficial da cantora Pitty interpretando a canção. As aulas serão gravadas.
- Aula 5: Encerraremos essa sequência de aulas apresentando a biografia de Ataulfo Alves e Mário Lago (não há necessidade de apresentar novamente a biografia de Pitty), retomaremos a interdiscursividade das músicas e as ouviremos mais uma vez. Depois dividiremos a turma em grupos e solicitaremos que ilustrem as músicas em cartazes para serem expostos no mural do pátio. (Essa aula não será gravada).

AVALIAÇÃO

- Atividade escrita de análise linguística da música.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ataulfo; LAGO, Mário. Ai que saudade da Amélia. Rio de Janeiro: Philips, 1942.
- FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth. (org.) Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010.
- ORLANDI, E. P. Análise do discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, M. O discurso. Estrutura ou acontecimento. Campinas-SP: Pontes, 1990.
- PITTY. Desconstruindo a Amélia. Rio de Janeiro: Deckdisc, 2009.

- Cartolina
- Giz de cera, pincéis hidrocor

METODOLOGIA

- Aula 1 e 2: Apresentaremos a música “A carne negra”, logo colocando para tocar. Depois de ouvi-la começaremos a fazer as perguntas aos alunos, analisando desde o título. Com as seguintes questões: (As aulas serão gravadas).
- Aula 3 e 4: Iniciaremos essas aulas apresentando a música “Diga não”, de Bia Ferreira, por meio de um vídeo, baixado do youtube, onde mostra a cantora cantando ao vivo. A sala será preparada previamente com o Datashow e as carteiras em círculo. Logo após, perguntaremos o que a turma achou da música e sobre que ela aborda, depois entregaremos a letra da música e ouviremos mais uma vez acompanhando com o texto. Pediremos que eles marquem as palavras às quais não conheçam os sentidos. Depois colocaremos o significado de palavras e expressões no Datashow. A partir daí provocaremos o debate e análise da música, observando se eles identificarão a interdiscursividade e a intertextualidade presente. Caso ninguém perceba, faremos perguntas para aguçá-los. (As aulas serão gravadas).
- Aula 5: Encerraremos essa sequência de aulas apresentando as biografias dos compositores e reiterando mais uma vez os discursos abordados. (Esta aula não será gravada).

AVALIAÇÃO

- Atividade escrita de análise linguística da música.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA, Bia. Diga não. Sofar, 2018.
- FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth. (org.) Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010.
- JORGE, Seu; YUKA, Marcelo; e CAPELLETTI, Ulisses. Rio de Janeiro: Universal music, 1999.
- ORLANDI, E. P. Análise do discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, M. O discurso. Estrutura ou acontecimento. Campinas-SP: Pontes, 1990.