



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL de LONDRINA

---

ANDRESSA APARECIDA LOPES

**GÊNERO DISCURSIVO CANÇÃO:**  
UMA PROPOSTA DE DIDATIZAÇÃO PARA O ENSINO  
FUNDAMENTAL

ANDRESSA APARECIDA LOPES

**GÊNERO DISCURSIVO CANÇÃO:**  
UMA PROPOSTA DE DIDATIZAÇÃO PARA O ENSINO  
FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alba Maria Perfeito

Londrina  
2013

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

L864g Lopes, Andressa Aparecida.  
Gênero discursivo canção: uma proposta de didatização para o ensino fundamental / Andressa Aparecida Lopes. – Londrina, 2013.  
150 f. : il.

Orientador: Alba Maria Perfeito.  
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2013.  
Inclui bibliografia.

1. Linguística aplicada – Teses. 2. Leitura – Teses. 3. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 4. Análise lingüística (Linguística) – Teses. 5. Canções – Teses. I. Perfeito, Alba Maria. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 801:372.41

ANDRESSA APARECIDA LOPES

**GÊNERO DISCURSIVO CANÇÃO:**  
UMA PROPOSTA DE DIDATIZAÇÃO PARA O ENSINO  
FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alba Maria Perfeito  
UEL – Londrina – PR

---

Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo  
UEM – Maringá – PR

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Loredana Límoli  
UEL – Londrina – PR

Londrina, 05 de abril de 2013.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, por ter me concedido força, fé e vontade para lutar por mais um sonho a ser concretizado.

À CAPES, pelo apoio financeiro que possibilitou minha total dedicação aos estudos.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alba Maria Perfeito, orientadora-amiga-exemplo, pelo carinho, dedicação, confiança e atenção. A ela, que me proporcionou ensinamentos acadêmicos, mas, sobretudo, de vida, os quais levarei sempre comigo.

Ao Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo e à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Loredana Límoli, que compuseram a Banca de Exame de Qualificação, pelas atenção, dedicação e pelas valiosas sugestões e encaminhamentos.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da UEL, pela troca de conhecimentos e experiências.

Aos meus pais e à minha irmã, que sempre incentivaram meus sonhos, pelo amor, dedicação e paciência.

Ao Rafael, meu grande incentivador, pelo amor, carinho, paciência e apoio tanto nos momentos de alegria quanto nos de medo e angústia.

Aos meus amigos, pelo apoio constante mesmo diante da distância e da ausência. Especialmente ao Everton, Juliane D'Almas e Rejane que sempre acreditaram em mim.

Aos meus colegas do PPGEL, pelo companheirismo e pelos saberes compartilhados constantemente.

Aos meus companheiros do projeto de pesquisa “Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e produção textual” pelos conhecimentos

compartilhados. Em especial à Marcia Kraemer e Neluana, amigas e companheiras que possibilitaram grandes saberes e momentos de alegria.

Aos professores, equipe pedagógica, funcionários e alunos da Escola Estadual Dr. Willie Davids, pelo carinho e por possibilitarem a realização desta pesquisa.

À professora Claudiana, por toda a paciência, carinho e disponibilidade que concedeu a mim durante o final de minha pesquisa.

*...Mas os livros que em nossa vida entraram  
São como a radiação de um corpo negro  
Apontando para a expansão do Universo  
Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso  
(E, sem dúvida, sobretudo no verso)  
É o que pode lançar mundos no mundo.*

*(Livros – Caetano Veloso – Polygram 1997)*

LOPES, Andressa Aparecida. **Gênero discursivo canção**: uma proposta de didatização para o ensino fundamental. 2013. 150f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

## RESUMO

Este trabalho de cunho qualitativo interventivo objetiva a didatização de o gênero discursivo canção em sala de aula, na tentativa de viabilizar um ensino de língua materna que contextualize as práticas de leitura e análise linguística. Para isso, escolhe-se os enunciados concretos do gênero discursivo canção produzidos em meio ao regime militar, no movimento artístico denominado de Tropicália. Dessa forma, possibilita um breve levantamento das características do gênero em foco (conteúdo temático, construção composicional e marcas linguístico enunciativas; indissolivelmente ligadas às condições de produção), considerando seus aspectos verbais e não verbais. Nesse contexto, selecionam-se os enunciados concretos do gênero discursivo canção como objetos de ensino a fim de produzir multiletramentos. No que tange aos fundamentos teóricos, a pesquisa alicerça-se nos pressupostos bakhtinianos assumindo, assim, a concepção interacionista de linguagem e os gêneros do discurso como eixo de progressão e articulação curricular. O presente estudo baseia-se, também, em Rojo (2009-2012), Brait (2009, 2010, 2012) e Geraldi (1991), além de outros teóricos que discutem o ensino de língua materna via enunciados concretos. Para o processo de didatização do gênero canção, este trabalho apropria-se dos encaminhamentos teóricos-práticos da pedagogia histórico-crítica, apresentados por Gasparin (2012) e nas concepções de mediação e interação em sala de aula veiculados por Vygotsky (1991). Por se tratar de uma pesquisa participativa, tal estudo apropria-se da elaboração de um diário de campo como instrumento para coleta e análise dos dados. Já no que diz respeito às categorias de descrição e análise dos dados coletados, instui-se a verificação do processo de interação entre sujeito-pesquisadora e discentes e a aquisição e transformação dos saberes de ambos, fundamentada na análise de três dimensões, propostas por Magalhães (2001): dimensão cronológica, dimensão conceitual e dimensão didática. Nessa perspectiva, o estudo em tela observa que tecer relações interativas em sala de aula possibilita a apropriação, a transformação e rupturas de valores e conhecimentos, levando a um ensino de língua materna mais eficaz e contextualizado.

**Palavras-chave:** Gênero discursivo canção. Enunciados concretos. Didatização. Plano de trabalho docente.

LOPES, Andressa Aparecida. **Discourse genre song**: a suggestion of didactization in the elementary school. 2013. 150f. Master's degree dissertation in Language Studies – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

## ABSTRACT

This interventive qualitative work aims at the didactization of the discourse genre song in classrooms, in a try to turn viable the teaching of mother tongue that contextualizes the reading practices and the linguistic analysis. For this, it was chosen the concrete statements of the discourse genre song, which were produced during the military regime, in the artistic movement denominated Tropicália. This way, the study enables a brief survey of the genre characteristics (theme content, compositional construction and linguistic enunciation marks; inextricably linked to production conditions), considering their verbal and non-verbal aspects. In this context, it was selected the concrete statements of the discourse genre song as teaching objects in order to produce multiple literacies. Regarding the theoretical foundations, the research is based on Bakhtin's assumptions, assuming this way, the interactionist conception of language and discourse genres as the axis of progression and curriculum articulation. The present study is also based on Rojo (2009-2012), Brait (2009, 2010, 2012/ and Geraldi (1991), besides of other theorists who discuss the mother tongue teaching through concrete statements. For the didactization process of the genre song, this work appropriates of the historical critical pedagogy's theoretical-practical referrals, presented by Gasparin (2012) and the conceptions of mediation and interaction in classrooms served by Vygotsky (1991). Being a participative research, this study appropriates the development of a field journal as a tool for collecting and analyzing data. In what regards the categories of description and analysis of the collected data, it was established the checking of the interaction between subjects-researcher and students and knowledge acquisition and transformation of both, based on the three dimensions analysis, proposed by Magalhães (2001): chronological dimension, conceptual dimension and didactic dimension. In this perspective, the study observes that establishing interactive relations in the classroom enables knowledge and values appropriation, transformation and ruptures, leading to a mother tongue teaching more effective and contextualized.

**Keywords:** Discourse genre song. Concrete statements. Didactization. Teaching plan.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI-5	Ato Institucional número 5
DCE	Diretrizes Curriculares de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais
LP	<i>Long Play</i>
MPB	Música Popular Brasileira
OCEM	Orientações Curriculares do Ensino Médio
ONG	Organização Não governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	<i>Program for International Student Assessment</i>
PTD	Plano de Trabalho Docente
SAEB	Sistema de Avaliações do Ensino Básico

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 GÊNEROS DISCURSIVOS EM SALA DE AULA: DA TEORIA À PRÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	16
1.1 AS MAZELAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....	17
1.2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DE LINGUAGEM.....	18
1.3 A LINGUAGEM COMO FORMA DE INTERAÇÃO E OS GÊNEROS DISCURSIVOS .....	23
1.4 A LINGUAGEM NÃO VERBAL EM SALA DE AULA VIA MULTILETRAMENTOS .....	26
1.5 O GÊNERO DISCURSIVO CANÇÃO .....	29
<b>2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	35
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	35
2.2 A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA.....	39
2.3 A PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO .....	39
2.3.1 A Análise das Canções .....	41
2.3.2 A Construção dos PTD.....	42
2.3.3 A Aplicação dos Planos.....	44
2.3.4 Sujeitos da Pesquisa e Local de Aplicação .....	44
2.3.5 Instrumentos e Procedimentos para Coleta e Análise dos Dados .....	45
2.4 PERSPECTIVAS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: INTERAÇÃO E MEDIAÇÃO EM SALA DE AULA .....	47
2.5 O PLANO DE TRABALHO DOCENTE .....	52
<b>3 A PESQUISA E A ELABORAÇÃO DOS PLANOS: A DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO CANÇÃO</b> .....	57
3.1 A CANÇÃO NO BRASIL .....	57
3.2 A CANÇÃO TROPICALISTA.....	59
3.3 ANÁLISE DAS CANÇÕES.....	63
3.3.1 <i>TROPICÁLIA</i> - CAETANO VELOSO .....	63
3.3.2 <i>Alegria, Alegria</i> - Caetano Veloso .....	68
3.3.3 <i>Domingo no Parque</i> - Gilberto Gil .....	73
3.3.4 <i>Enquanto Seu Lobo Não Vem</i> - Caetano Veloso .....	77

3.3.5	<i>Aquele abraço</i> - Gilberto Gil .....	80
3.4	O PLANO DE TRABALHO DOCENTE: ENUNCIADOS CONCRETOS DO GÊNERO DISCURSIVO CANÇÃO .....	83
3.5	PLANO DE TRABALHO DOCENTE 1 - O GÊNERO DISCURSIVO CANÇÃO .....	87
3.6	PLANO DE TRABALHO DOCENTE 2 - A TROPICÁLIA.....	90
3.6.1	Plano de Trabalho Docente 3 - Enunciados Concretos de Caetano Veloso .....	96
3.6.2	Plano de Trabalho Docente 4 - Enunciados Concretos de Gilberto Gil.....	99
<b>4</b>	<b>DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS</b> .....	<b>105</b>
4.1	A ELABORAÇÃO E A APLICAÇÃO DA PESQUISA: QUESTÕES PRÉVIAS .....	105
4.2	DIMENSÃO CRONOLÓGICA: O PERCURSO.....	108
4.3	DIMENSÃO CONCEITUAL: A TRANSFORMAÇÃO E A AQUISIÇÃO DOS SABERES .....	116
4.3.1	A PRÁTICA SOCIAL INICIAL: O QUE JÁ SE SABE, ONDE SE PODE CHEGAR- .....	116
4.3.2	A Teoria: a Construção dos Novos Conhecimentos Científicos por Meio da Leitura e Análise Linguística.....	118
4.3.3	A Prática Social Final: a Consolidação dos Saberes.....	124
4.3.4	DIMENSÃO DIDÁTICA: OS RECURSOS E AS ALTERAÇÕES DA PRÁTICA EM SALA DE AULA .....	128
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>134</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>138</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>143</b>
<b>ANEXO A</b>	CD com a gravação das canções tropicalistas: Tropicália, Alegria, alegria, Domingo no Parque, Enquanto seu lobo não vem e Aquele Abraço .....	144
<b>ANEXO B</b>	Letra da canção Que tudo vá para o inferno de Roberto Carlos .....	145
<b>ANEXO C</b>	Letra da canção Tá pronto seu lobo, de Edinho Paraguassu.....	146
<b>ANEXO D</b>	Tropicália - Caetano Veloso .....	147
<b>ANEXO E</b>	Carta de anuência .....	148
<b>ANEXO F</b>	Diário de registros de sala de aula .....	149

## INTRODUÇÃO

Apesar de todo o avanço das pesquisas em Linguística Aplicada e da discussão acerca do ensino contextualizado que vem sendo realizada há anos, ainda percebemos a necessidade de que propostas adentrem as escolas para um processo de intervenção. Desde a década de 1980, principalmente com a publicação do livro *Portos de Passagem*, Geraldi (1991) já apontava para um ensino gramatical contextualizado: a análise linguística. Além disso, nas décadas seguintes, linguistas aplicados, como Moita-Lopes (1996; 2006), Pennycook (1998) e Almeida Filho (2009), questionavam a necessidade de investigação de questões quanto ao uso da linguagem.

Há décadas, vemos discussões a respeito das mudanças em sala de aula, tanto no aspecto teórico quanto no didático, e a ausência de tais transformações tem refletido na qualidade do ensino avaliada nos exames nacionais. Tendo em vista o exposto, nosso trabalho pretende realizar, conforme veiculado por Moita-Lopes (1996), uma pesquisa interventista, com o propósito de abordar o gênero discursivo canção em sala de aula, no Ensino Fundamental, integrando-o às práticas de ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente de leitura e de análise linguística, conforme projetos de pesquisa coordenados por Perfeito<sup>1</sup>.

Por conseguinte, nosso estudo apresenta uma abordagem de análise linguística contextualizada ao ensino de leitura por meio da elaboração e da aplicação de um Plano de Trabalho Docente, tendo como objeto de ensino enunciados concretos do gênero discursivo canção.

Justificamos tal enfoque, pois a prática pedagógica de análise linguística ainda tem sido foco de dúvidas e discussões, especialmente com relação ao questionamento “se devemos ensinar gramática na escola”. Primeiramente, devemos considerar que a gramática ensinada tradicionalmente não vem rendendo frutos, no tocante ao ensino reflexivo da língua e leitura, há mais de uma década, portanto mudanças metodológicas devem acontecer. Em segundo lugar, pautados

---

<sup>1</sup> Entre 2003 e 2012, em pesquisas realizadas na UEL e coordenadas pela professora doutora Alba Maria Perfeito, passou-se a compreender a análise linguística como processo reflexivo, epilinguístico (mas empregando recursos metalinguísticos como meio) dos sujeitos-aprendizes, com a mediação docente, em relação aos movimentos de recursos textuais, lexicais e gramaticais de textos-enunciado de determinados gêneros, veiculados no processo de leitura, de construção e de reescrita textuais.

na concepção de linguagem sob a forma de interação, notamos a linguagem como algo flexível que se adapta ao enunciado concreto que uma determinada situação comunicativa exige em um dado momento. Portanto, mais que conhecer as regras gramaticais, nossos discentes devem refletir sobre o uso da língua em seus efetivos intercâmbios sociais.

Dessa forma, não excluimos o ensino gramatical de nossas salas de aula, porém pensamos que há momentos específicos para realizar tal prática: 1) nas dimensões de um gênero discursivo – construção composicional e marcas linguístico-enunciativas; e 2) na produção e refacção textual – objetivando o ato reflexivo do aluno sobre sua própria escrita.

Contudo, segundo Lopes-Rossi (2005), nem todo enunciado concreto de determinado gênero discursivo permite a contextualização das três práticas –leitura, análise linguística e produção textual –, ora porque alguns gêneros podem apresentar grau de dificuldade relacionado à série/ano escolar nos quais foram abordados, ora porque alguns enunciados concretos apresentam mais de uma linguagem, o que pode exigir mais tempo de estudo e recursos de que uma escola nem sempre pode dispor.

Essa segunda consideração é o nosso caso especificamente. Ao adotarmos enunciados concretos de um gênero que implica a união de linguagem verbal e não verbal (musical), precisaríamos de mais horas/aula e da disponibilidade de instrumentos musicais a toda uma sala de aula para a sua produção textual<sup>2</sup>. Assim, sabendo que tais exigências não seriam facilmente atendidas, conforme dito, abordamos apenas a leitura e a análise linguística.

A escolha pelo estudo e a didatização do gênero discursivo canção foram realizadas, ainda no curso de Especialização em Língua Portuguesa, devido a duas questões principais. A primeira está relacionada à nossa própria prática social: por apreciarmos muito as canções brasileiras, enxergamos a necessidade de propiciar a valorização da cultura nacional por parte dos jovens. Isso nos ocorreu, por sabermos que os enunciados concretos do gênero discursivo canção estão presentes de forma fragmentada nos livros didáticos. Por esse motivo e considerando os estudos sob o viés do multiletramento, pensamos em abraçar os enunciados desse gênero como nosso objeto de ensino.

---

<sup>2</sup> Entendemos, também, que nem todos os alunos são, potencialmente, poetas ou compositores de canção.

A segunda questão que nos levou a versar sobre o gênero foi a possibilidade de que os discentes tivessem contato, dentro da escola, com outras linguagem além da verbal, visto observarmos que as demais linguagens e tecnologias fazem parte da prática social da maioria dos adolescentes e pouco circulam no espaço escolar.

Ainda necessitávamos escolher as canções significativas para fazer parte de nossa pesquisa. Então, lembramos que, durante a elaboração de um seminário, ainda no último ano da graduação em Letras, fomos incumbidos de estudar o movimento Tropicália como um “divisor de águas” na música popular brasileira. Com base no trabalho e pela apreciação das composições de Caetano Veloso e Gilberto Gil, a nossa seleção surgiu: propusemo-nos a estudar e categorizar as canções tropicalistas para a elaboração de uma transposição didática.

A justificativa da escolha é o fato de acreditarmos que os alunos pudessem ter contato com canções diferentes das quais estão habituados a ouvir em seu cotidiano, refletindo as diferenças quanto à letra e ao arranjo musical, dados os contextos de produção específicos.

Além disso, as pesquisas que envolvem a canção em sala de aula começaram a ser desenvolvidas nestes últimos anos e ainda com perspectivas diferentes das que nos propusemos realizar. Contudo, poucos são os trabalhos que envolvem a didatização da canção enquanto gênero discursivo, principalmente observando os aspectos não verbais. E, embora a canção tropicalista apareça frequentemente nas pesquisas acadêmicas, ela nunca foi didatizada enquanto gênero discursivo, baseando-se na perspectiva dialógica da linguagem de Bakhtin. Conforme pesquisa realizada em bancos de dados, a canção apresenta maiores abordagens descritivo-analíticas e em diversas áreas, como Análise do Discurso, Semiótica, Estudos históricos, ainda aparecendo em pesquisas antropológicas, musicais e artísticas<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> REZENDE, Clarissa Teixeira Fazito. **Folhas volantes**: impressos revolucionários na canção popular brasileira. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.  
FRANCESCHINI, Sheila Regiane. **A experiência multissensorial e a interpretação musical**: um estudo do *Ciclo Portinari* de João Guilherme Ripper. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Estadual Paulista, 2010.  
ALVES, Camila Cristina de Oliveira. **Diálogos entre o rap e repente**: heterogeneidade discursiva e representação da subjetividade na canção. Dissertação em andamento (Mestrado em Letras) Unesp – Araraquara, 2013.

Assim, selecionamos cinco canções: três de Caetano Veloso (*Tropicália, Alegria, alegria e Enquanto seu lobo não vem*) e duas de Gilberto Gil (*Domingo no Parque e Aquele abraço*), cada uma delas com sua especificidade quanto ao conteúdo temático, construção composicional e marcas linguístico-enunciativas, porém associadas às mesmas condições de produção que envolve um período de mudanças políticas e artísticas do Brasil.

Para tal, objetivamos didatizar o gênero discursivo canção por meio da proposta pedagógica de Gasparin (2012), com a intenção de possibilitar uma intervenção nas ações docentes realizadas no ensino básico.

Em relação aos objetivos específicos, almeja-se: a) refletir e analisar o gênero discursivo canção e suas características quanto ao conteúdo temático, à construção composicional e às marcas linguístico-enunciativas, sempre associadas às condições de produção; b) veicular a canção brasileira; c) elaborar um Plano de Trabalho Docente e aplicá-lo em sala de aula, a fim de verificar como será efetuada a didatização do gênero canção no Ensino Fundamental, permitindo, assim, que qualquer docente possa realizar em sua prática de sala de aula o ensino de outras linguagens; d) verificar se o exercício realizado apresenta contribuição na construção e na transformação dos conhecimentos por meio do processo de interação-didatização entre sujeito-pesquisadora e sujeitos-discentes.

Para alcançar os objetivos propostos, este trabalho está dividido em quatro capítulos:

No capítulo I, expomos a fundamentação teórica que alicerça esta pesquisa. Primeiramente, observamos a situação que o ensino básico vem oferecendo desde a década de 1990 e a elaboração de diretrizes nacionais e estaduais que visam nortear os professores a um ensino de linguagem interacionista. Em seguida, apresentamos os pressupostos acerca dos gêneros discursivos e de enunciados concretos, pautados na teoria enunciativa-dialógica bakhtiniana. Por fim, oferecemos os estudos acerca do gênero discursivo canção e nossa tentativa de analisar as canções tropicalistas segundo as dimensões dos gêneros apresentadas por Bakhtin (2010), objetivando inserir a linguagem não verbal nas salas de aula via multiletramento.

No capítulo II, refletimos a metodologia adotada para esta pesquisa. Inicialmente, abordamos as tendências de pesquisa em Linguística Aplicada, destacando a abordagem qualitativa interventiva. Em seguida, apresentamos os métodos de elaboração e aplicação da pesquisa, contemplando os instrumentos e procedimentos para coleta e análise de dados. Ainda, como base de nossa proposta teórico-metodológica, fundamentada por Gasparin (2012), divulgou os pressupostos pedagógicos que alicerçam a transposição didática, refletindo também sobre a pedagogia histórico-crítica e a teoria de Vygotsky no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem.

No capítulo III, trazemos a pesquisa realizada acerca das canções tropicalistas e de todo o movimento Tropicália que direcionou nossa proposta pedagógica e sua transposição didática via Planos de Trabalho Docente.

Por fim, no capítulo IV, analisamos os dados obtidos durante a aplicação de nosso Plano de Trabalho Docente, verificando se foi possível, por meio dessa transposição didática, propiciar aquisição e transformação de conhecimentos e se os educandos apropriaram-se do gênero discursivo canção de forma crítica e reflexiva. E, ao término das análises, damos início às considerações finais desta pesquisa.

## **1 GÊNEROS DISCURSIVOS EM SALA DE AULA: DA TEORIA À PRÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Toda prática docente reflete traços da concepção de linguagem que nós, professores de língua materna, adquirimos durante nossa formação inicial, continuada, e por meio de anos de prática em sala de aula. Nossas posturas, gestos, suportes e métodos de ensino estão, mesmo inconscientemente, permeados por atitudes e crenças linguísticas, segundo Geraldi (2002).

Nesse sentido, a pesquisa em foco alicerça-se à concepção interacionista de linguagem como eixo fundamental para nossa prática pedagógica. Desse modo, apresentamos neste capítulo conceitos acerca de tal concepção, de enunciado concreto e de gêneros discursivos, basilares nos pressupostos bakhtinianos que configuram o trabalho.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve o ensino de língua materna, propomo-nos, também, a considerar as propostas curriculares apresentadas por documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), as Orientações Curriculares do Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares de Ensino – DCE (PARANÁ, 2008). Observamos, ainda, resultados de avaliações como Prova Brasil, SAEB, Censo escolar e PISA, para avaliarmos a necessidade de incorporar novas metodologias e objetos de ensino em sala de aula.

Dessa forma, considerando os pressupostos mencionados, apresentamos análise do gênero discursivo canção para posterior transposição didática por meio da elaboração de um Plano de Trabalho Docente, apresentado no capítulo III.

Em consequência, relacionamos uma teoria à prática docente no ensino de língua materna, tendo como objeto de ensino os enunciados concretos do gênero discursivo canção, com a intenção de possibilitar o processo de multiletramento e, nesse contexto, realizar a prática de análise linguística contextualizada à leitura.

## 1.1 AS MAZELAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação básica no Brasil vem apresentando situações alarmantes quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Não é nenhuma novidade que nossos jovens alunos saiam da escola sem saber ler efetivamente. De acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), é constatado anualmente, por intermédio de pesquisas do IBOPE, pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa, que o domínio pleno da leitura não sofre evoluções. Tal informação evidencia que, apesar de o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ter avançado, a capacidade de leitura e escrita dos alunos não está em uma boa situação.

Especificamente no que concerne ao ensino de língua materna, a partir da década de 1990, resultados de avaliações do ensino, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), além do Programme for International Student Assessment (PISA) – Programa internacional de avaliação de estudantes, apresentaram-nos resultados alarmantes no tocante à capacidade de leitura e produção textual dos discentes brasileiros. As implicações das avaliações indicam crescimento ao longo dos anos, porém o analfabetismo funcional vem aumentando e o nível de leitura, por parte dos estudantes, vem diminuindo, o que acaba sendo contraditório aos dados estatísticos do IDEB. Em decorrência, verifica-se que não há uma mobilização, por parte das escolas, em realizar uma abordagem metodológica fundamentada em pressupostos teórico-práticos e naveiculação de diversos textos para que os discentes tornem-se proficientes em leitura.

De acordo com Rojo (2009), o SAEB preocupa-se com a capacidade de leitura e análise de diversos gêneros textuais/discursivos, relacionando esses conhecimentos científicos ao contexto de produção, ou seja, envolve nas avaliações tanto as capacidades cognitivas quando discursivas, excluindo a existência apenas de atividades de decodificação

Nos dados do SAEB, constatou-se que, apesar de os avaliados apresentarem habilidades de leitura de diversos textos, não se tratam, ainda, de leitores críticos. Suas capacidades de leitura e interpretação de textos são simples e básicas, originadas geralmente de leituras rápidas e textos curtos. Isso pode nos

levar a inferir que, embora um exame “constituente” do IDEB (avaliação motivadora de preocupação dos professores) examine a capacidade de leitura e escrita discente de enunciados concretos de variados gêneros discursivos, nesse sentido, essa prática não ocorre de modo significativo no contexto escolar.

Tal enfoque faz-nos refletir sobre a necessidade de um trabalho que possibilite aos alunos um contato maior e mais aprofundado com a diversidade de gêneros discursivos, os quais propiciem avanço na capacidade de leitura, produção textual e análise linguística. Para isso, no contexto em foco, entendemos ser preciso a revisão das práticas docentes, no que tange aos domínios científico e pedagógico.

## 1.2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DE LINGUAGEM

A educação brasileira, e não só o ensino de língua materna, passou por muitas mudanças durante as últimas décadas, principalmente a partir de 1970, com o crescente aumento do alunado. Diante de tantas transformações no que se refere ao ensino de língua portuguesa, as visões e metodologias adotadas também foram influenciadas pelas concepções de linguagem que permeavam a prática dos profissionais da educação (não só os professores, mas os pedagogos e toda a direção escolar).

A partir da década de 1990, por meio da elaboração de um documento que pretendia auxiliar na prática pedagógica dos docentes de Ensino Fundamental (então chamados de 1º a 4º ciclos), as mudanças propostas e permeadas pelas “novas” teorias linguísticas chegaram aos docentes, então, por intermédio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

De acordo com Beauclair (2006, s/p),

A partir de dados estatísticos e pesquisas do ensino fundamental, e de diversos estudos de diferentes propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, os PCNs, no decorrer de seu processo de elaboração, contou com a participação de diferentes profissionais da área educacional brasileira, de diversos níveis e localidades, que foram chamados para opinar e debater sobre o projeto piloto e, dessa forma, sugestões de uma mostra significativa foram debatidas, ouvidas e até mesmo incorporadas.

Dessa forma, os parâmetros apresentam abordagens para a transformação do ensino básico no Brasil, não somente no nível dos conteúdos mas

sobre os valores educacionais e sociais que emergem nas situações escolares. Conforme o autor:

Nos PCNs estão estabelecidos os objetivos que devem ser alcançados ao longo do ensino fundamental. No entanto, o que podemos perceber é que sua principal função é fazer com que a escola seja formadora de opiniões, extremamente crítica, fornecendo ao educando a possibilidade gradativa de ler e compreender a realidade que o cerca, procurando se posicionar, fazendo suas escolhas, optando por posturas próprias, e, principalmente, agindo criteriosamente (BEAUCLAIR, 2006).

Sob tal enfoque, os alunos deixam de ser meros aprendizes para serem cidadãos críticos e capazes de reconhecer e se estabelecer em diversos grupos de que participam socialmente. Nesse sentido, a escola e, principalmente, os professores devem estar aptos a tal realização.

É o que se presencia nas considerações direcionadas ao ensino de língua portuguesa. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 19), é responsabilidade da escola contribuir para que seus alunos apropriem-se de todos os saberes linguísticos necessários para exercer a cidadania. Dessa maneira, é nos anos escolares que o indivíduo deve ampliar seus conhecimentos e, nesse período, espera-se que “cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1998, p. 19).

Assim sendo, os PCN concebem a linguagem em sua forma de interação ou, conforme apontam, “um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20), de forma a considerar o que Bakhtin (2010) já apontava ao tratar dos enunciados “relativamente estáveis” que surgiam da necessidade comunicativa. Ainda de acordo com os PCN, baseado em Dolz e Schenewly (1996), o gênero discursivo passa a ser objeto de ensino e eixo de articulação e progressão curricular, e o texto, unidade de ensino.

Partindo desse pressuposto e contemplando que o ensino de linguagem deve ser realizado por meio da reflexão de seu uso, os PCN objetivavam um novo olhar ao ensino de língua portuguesa, proporcionando que os professores, em primeiro lugar, refletissem suas ações docentes e se posicionassem em relação ao sugerido, de forma a contribuir positivamente para mudanças significativas na

educação básica.

Apesar do estabelecimento dos PCN nas escolas, o ensino continuava a tratar o texto como uma simples soma de frases que eram organizadas sintaticamente por meio de regras gramaticais aplicáveis a qualquer texto escrito. Embora o documento fosse de origem nacional, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, quase dez anos após a elaboração dos PCN, sugeriu uma avaliação e a produção de um documento estadual que procurasse um direcionamento aos problemas enfrentados pelo ensino básico.

Assim, reuniram-se diversos professores, doutores e especialistas em educação e de cada área de atuação para a discussão e avaliação das propostas para a criação de uma Diretriz Curricular que possibilitasse o fortalecimento do trabalho pedagógico no estado. Apesar de considerar os PCN em sua reflexão, as Diretrizes Curriculares apresentam uma base teórica ligada ao materialismo histórico apresentado por Marx e concebido pela pedagogia histórico-crítica<sup>4</sup>, tornando a escola a maior responsável pela transformação dos conhecimentos prévios em conhecimentos científicos por meio da interação social e partindo-se da prática social dos sujeitos.

Essa abordagem permite que se crie um ambiente escolar diversificado, onde as diversas áreas de conhecimento perpassam cada uma das disciplinas de forma interdisciplinar, possibilitando que o aluno reflita sobre a ciência também em sua prática. Para isso, as Diretrizes Curriculares de Ensino (PARANÁ, 2008) preocupam-se com o currículo e com o estabelecimento dessa interdisciplinaridade de forma a conservar ainda o caráter individual de cada disciplina. Além disso, os conteúdos são tratados e definidos entre o grupo docente em atuação, sem que a determinação venha de terceiros (geralmente órgãos governamentais), possibilitando maior flexibilidade e reflexão acerca do que realmente é importante ser ensinado naquele contexto sócio-histórico específico, afinal, cada ambiente escolar encontra-se permeado por fatores externos impactantes no processo de ensino-aprendizagem e que definem seu público e suas características.

Pensando nesse critério de seleção de conteúdos a partir do contexto escolar, as Diretrizes, assim como os PCN, priorizam o ensino de

---

<sup>4</sup> A base teórica será discutida no capítulo II.

linguagens como forma de interação ou, como já foi dito anteriormente, a língua em seu uso efetivo.

Assim, tanto para os PCN (BRASIL, 1998) quanto para as DCE (PARANÁ, 2008), opor-se para um ensino de qualidade começa a partir da concepção de linguagem como forma de interação. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem é viabilizado por meio de práticas sociais dos sujeitos envolvidos (docentes, discentes, funcionários, conselho e direção escolar). Porém, cabe ressaltar que é responsabilidade da escola dar suporte para contextos sócio-históricos e culturais diferentes daqueles com que nossos discentes estão em contato diariamente, possibilitando, assim, que o indivíduo tenha na escola um instrumento para emancipação social:

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1998, p. 19).

Após discussão conjunta de participantes dos projetos de pesquisa “Análise linguística contextualizada às práticas de leitura e produção textual” e “Plano de trabalho docente e análise linguística: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica”, foi (re)avaliada a concepção dos gêneros discursivos como objeto de ensino. Considerando pressupostos bakhtinianos, os gêneros discursivos são vistos como eixo de articulação e progressão curricular no ensino básico; visto que

[...] os gêneros discursivos são enunciados típicos relativamente estáveis, consubstanciados pelas ideologias de seus campos sociais, por suas condições de produção, finalidade discursiva e configurados por suas três dimensões: o conteúdo temático [...]; a construção composicional [...] e o estilo [...], e [...] o caráter normativo dos gêneros discursivos e seu *status* estável são dados historicamente e no processo enunciativo (PERFEITO, 2013).

Assim, segundo Perfeito (2013), como os gêneros discursivos são proferidos por sujeitos falantes, em processo interativo, em formas de enunciados concretos, os quais, ainda que permeados por vozes de outrem, são irrepetíveis no plano enunciativo, eles são entendidos como objeto de ensino, pelo fato de lermos,

falarmos, escrevermos, analisarmos enunciados concretos, não gêneros discursivos.

Consoante ao já mencionado, os gêneros discursivos como eixo de progressão e articulação curricular propiciam ao discente contato com sua variedade no processo de ensino-aprendizagem, cuja seleção deve ocorrer em contextos específicos no ensino básico. Dessa forma, avaliamos o ensino de língua portuguesa abordando as práticas de leitura, produção textual e análise linguística de enunciados concretos, de maneira integrada, para ultrapassar a “artificialidade que se instituiu na sala de aula quanto ao uso da linguagem” (GERALDI, 2002, p. 88). No contexto, a observação no tocante aos aspectos textuais, lexicais e gramaticais de um texto foi sendo veiculada na escola gradativamente (PERFEITO, 2013). Contudo, a questão de se transpor a gramática tradicional de forma isolada e descontextualizada ainda perpassa as salas de aula de língua portuguesa.

É importante considerar que a norma padrão deve continuar a ser ensinada na escola, ou melhor, conforme Possenti (2002): a escola deve criar condições para que a língua padrão seja aprendida. Isso quer dizer que o aluno deve (e tem o direito de) aprender a variante padrão, porém de forma que o possibilite refletir sobre o seu uso e sobre as demais variantes linguísticas, adequando-as em suas práticas sociais:

O trabalho de reflexão linguística a ser realizado com esses alunos deve voltar-se para a observação e análise da língua em uso, o que inclui morfologia, sintaxe, semântica e estilística; variedades linguísticas; as relações e diferenças entre língua oral e língua escrita, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual e discursivo, visando à construção de conhecimentos sobre o sistema linguístico (PARANÁ, 2008, p.60).

Como proposta para um ensino reflexivo, a prática pedagógica de análise linguística contextualizada à leitura e produção textual permite que haja, durante o processo de ensino-aprendizagem, por parte do aluno, a percepção da especificidade da linguagem em determinados contextos de produção e leitura. Ainda, a análise linguística via gêneros discursivos possibilita “verificar como os elementos verbais (os recursos disponíveis da língua), e os elementos extraverbais [...] atuam na construção de sentido do texto” (PARANÁ, 2008, p.60) fazendo com que o texto deixe de ser pretexto para o estudo dos elementos gramaticais descontextualizados.

No que concerne à prática da leitura, índice de avaliação da educação brasileira, segundo já dito anteriormente, além de prática pedagógica, é uma prática social que deveria ser dominada pelos alunos. Ao ler, “o indivíduo busca as suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural, enfim, as várias vozes que o constituem” (PARANÁ, 2008, p.56).

Levar a leitura por meio de enunciados concretos de variados gêneros discursivos possibilita que os alunos/indivíduos passem a circular nas diversas esferas sociais de atividade humana – esfera artístico-literária, jornalística, científica, midiática etc. –, percebendo, assim, o emprego da língua em todas as interações e as diferenças quando ao seu uso.

Em virtude de alicerçarmos nossa prática docente à concepção de linguagem como interação e de propiciar um ensino de língua materna via gêneros discursivos como eixo de articulação e progressão curricular, apropriamo-nos da teoria enunciativo-dialógica de Bakhtin (2009), conforme apresentamos a seguir.

### 1.3 A LINGUAGEM COMO FORMA DE INTERAÇÃO E OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Apesar de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975) não se dedicar aos estudos linguísticos, mas aos pensamentos filosófico-literários, sua obra e suas considerações acabaram por fundamentar estudos linguísticos e práticas docentes. Como evidencia o próprio título de sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin apresentava um cunho político-ideológico marxista, postulando que acreditava que os preceitos de Marx (1818-1883) tinham relação com o “dizer” e o “fazer” social. Assim, segundo Henriques (2007), apropriando-se dos princípios do materialismo histórico veiculado por Marx e Engels (1987), Bakhtin (2009) relacionou a linguagem e seu funcionamento com os “modos de produção” do capitalismo.

A designação “materialismo histórico” surgiu como denominação do processo de interpretar os acontecimentos históricos de forma econômico-social. De acordo com Marx (1982), todas as ações humanas estão relacionadas ao trabalho e à produção: “Para produzir, os homens contraem determinados vínculos e relações sociais, e só através deles se relacionam com a natureza e se efetua a produção” (MARX, 1982, p.152).

Para Bakhtin (2009), a enunciação é o produto da **interação** entre indivíduos socialmente organizados. Dessa forma, a linguagem só se realiza por

meio da interação; é nela que locutor e interlocutor reconhecem seus signos em comum e é por meio dela que ambos dialogam, uma vez que é o fato de preceder de alguém e dirigir-se a alguém que torna a palavra objeto da interação verbal. Conforme Rodrigues (2005, p. 155), “no processo de interação verbal, as palavras nos vêm de outros enunciados e remetem a eles”. Ressaltamos, contudo, que as relações sociais entre os homens não são permeadas apenas por meio da linguagem verbal. Nossas atitudes são revestidas por dimensões não verbais diversas e que, adjacentes à linguagem verbal, geram enunciados de onde emanam sentidos.

De acordo com Bakhtin (1926), os enunciados concretos constituem-se no processo da interação social entre os indivíduos envolvidos na enunciação, e é somente por meio dela que a forma e o significado do enunciado são determinados.

Segundo Brait e Melo (2010), o enunciado deve ser visto em conformidade com o momento histórico e cultural no qual foi produzido para que consigamos enxergá-lo além de sua dimensão exclusivamente verbal: “Na vida, o discurso verbal é claramente não autossuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação”. (BAKHTIN, 1926, p.5).

Para Bakhtin (1926), já é característica constitutiva dos enunciados concretos o fato de estabelecer conexões com o contexto extraverbal da vida e, longe dessas situações, os enunciados concretos perdem sua significação. Assim, partindo do pressuposto bakhtiniano de que o ser humano se constitui na e pela linguagem, o emprego da língua realiza-se sob a forma de enunciados concretos ou de textos-enunciado que refletem:

[...] condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2010, p.262).

De acordo com o autor, todas as esferas de atividade humana estão relacionadas ao uso da linguagem. Cada esfera social apresenta especificidades quanto à necessidade comunicativa e por isso acabam utilizando enunciados peculiares àquele determinado campo de atividade humana. Assim, os “tipos *relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 2010, p.262) constituem-se

apresentando regularidades para evitar o caos comunicativo.

Denominados por Bakhtin (2010) de gêneros discursivos, são configurados, de acordo com o exposto, por três dimensões: conteúdo temático (objeto de sentido, avaliativo e interacionalmente construído); construção composicional (elemento de estrutura e de significação); e estilo (a manifestação de recursos textuais, lexicais e gramaticais ou recursos linguístico-expressivos, também denominados marcas linguístico-enunciativas). Essas características estão indissolúvelmente associadas às condições de produção – locutor, interlocutor, intenção, veículo/local de circulação, momento da produção.

Ainda é relevante reiterar que os gêneros discursivos são determinados pelas especificidades da esfera de comunicação (espaços sociais e ideologicamente conformadas) e, conforme mencionado anteriormente, são dizíveis como enunciados concretos em manifestações concretas, particulares, irrepetíveis, em que são, também, mobilizadas as marcas de expressividade dos sujeitos (as irregularidades).

Ademais, os gêneros discursivos como “tipos *relativamente estáveis* de enunciado” (BAKHTIN, 2010, p.262) podem sofrer evoluções, transformações, mudanças, adequações ou, até mesmo, desaparecer devido às novas exigências e desenvolvimento das esferas sociais. Essas condições possibilitam considerar os diversos gêneros, segundo Bakhtin (2010), como simples ou complexos. Aos gêneros de caráter simples, denominamos como primários, sendo aqueles produzidos na necessidade comunicativa do cotidiano, como, por exemplo, bilhetes e telefonemas. Quanto aos gêneros de caráter complexo, designamo-los como secundários, os quais, por sua vez, não surgem da ação imediata: surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo, desenvolvido e organizado. Os gêneros secundários, muitas vezes, são adaptações históricas de gêneros que anteriormente eram primários, porém as condições de produção de um contexto social diferente exigem uma adequação nos elementos composicionais dos gêneros discursivos.

Independente da necessidade de produção de um gênero discursivo, toda enunciação gera uma resposta. Até mesmo a ausência de uma resposta realiza-se como uma ação: “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.” (BAKHTIN,

2010, p.271).

Sob tal enfoque, até mesmo a escolha por um determinado gênero discursivo é perpassado pela responsividade que se espera do interlocutor. Bakhtin postula que nossas escolhas, segundo posto, são determinadas pelas esferas sociais, pelo tema, pela situação concreta da interação e pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Porém, para atendermos a todos esses aspectos, necessitamos de um amplo conhecimento dos gêneros discursivos. Isso implica dominá-los em suas distintas formas:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2010, p.285).

Dessa maneira, percebemos que, ao elencarmos os gêneros discursivos para nosso trabalho docente, devemos nos conscientizar de que há a necessidade de abordar vários gêneros ao longo dos anos escolares, entretanto eles devem relacionar-se ao contexto em que a escola e os discentes estão envolvidos, incluindo várias esferas sociais e suportes diferenciados.

#### 1.4 A LINGUAGEM NÃO VERBAL EM SALA DE AULA VIA MULTILETRAMENTOS

Atualmente, devido ao avanço tecnológico e à diversidade dos meios de comunicação eletrônicos, a leitura, seja na esfera escolar, seja na esfera cotidiana, adquire suportes diferenciados. Assim, emerge com maior ênfase a multimodalidade das linguagens (linguagem verbal + linguagem não verbal), por meio de sons, imagens, símbolos, entre outros elementos.

Segundo Lorenzi e Pádua (2012, p. 39):

A formação de um leitor proficiente é um dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa e uma proposta de alfabetização com vistas aos multiletramentos precisa levar em conta o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de sua significação.

As autoras ainda consideram que este trabalho, se realizado sob a perspectiva enunciativo-dialógica da linguagem de Bakhtin (2009), permite uma

ampla abordagem de enunciados e situações comunicativas diversas.

Tal afirmação retoma o objetivo do ensino via gêneros discursivos que pretende realizar, como dissemos anteriormente, a progressão e a articulação curricular. Ao considerarmos essas duas questões no processo de ensino-aprendizagem, pretendemos um desenvolvimento crescente no que concerne ao aprendizado e ao amadurecimento dos conhecimentos científicos apresentados pela escola.

Ainda, o processo de articulação permite, em níveis diferentes, abordar o mesmo gênero discursivo em vários anos escolares diferentes, de tal forma que possibilite a reflexão sobre condições de produção diversas e, principalmente, na percepção de que os gêneros são flexíveis e constituem-se na interação viva da linguagem.

A abordagem também é apresentada quando nosso assunto são as multimodalidades dos diversos enunciados que encontramos ao longo de nossa vida, pois um gênero discursivo que há dez anos apresentava como suporte o livro impresso, hoje, diante de tantas tecnologias, já pôde apresentar modificações no suporte, tornando-se um áudio-livro ou, até mesmo, utilizando recursos interativos para apresentar imagens e informações adicionais disponíveis na internet.

As mudanças nos suportes e no emprego de várias linguagens ao mesmo tempo já estão sendo vistas e utilizadas por todos nós. O mesmo ocorre, e podemos dizer que com maior destaque, com nossos alunos em sua prática social, tanto que as discussões e abordagens em sala de aula de letramentos digitais e multiletramentos vêm sendo observadas desde a década passada por intermédio dos Parâmetros propostos pelos governos.

Tanto nas Orientações Curriculares do Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), de abrangência Nacional, quanto nas Diretrizes Curriculares de Ensino – DCE (PARANÁ, 2008), publicadas pela Secretária Estadual de Educação do Paraná, percebemos a motivação e a inserção da concepção de multiletramentos nas práticas sociais e pedagógicas, justamente pela nova (desde os anos 2000) prática social do alunado.

Segundo as OCEM (BRASIL, 2006), o ensino de linguagens deve considerar

[...] as práticas de linguagem que envolvem a palavra escrita e/ou diferentes sistemas semióticos – seja em contextos escolares seja em contextos não escolares –, prevendo, assim, diferentes níveis e tipos de habilidades, bem como diferentes formas de interação e, conseqüentemente, pressupondo as implicações ideológicas daí decorrentes (BRASIL, 2006, p.28).

Já as DCE (PARANÁ, 2008) sugerem que o ensino dê conta, além dos textos escritos e falados, da integração da linguagem verbal com outras linguagens:

O educador deve atentar-se, também, aos textos não-verbais, ou ainda, aqueles em que predomina o não-verbal, como: a charge, a caricatura, as imagens, as telas de pintura, os símbolos, como possibilidades de leitura em sala de aula; os quais exigirão de seu aluno-leitor colaborações diferentes daquelas necessárias aos textos verbais (PARANÁ, 2008, p.72).

Ainda, assim como as coerentes e oficiais postulações das OCEM (2006) e DCE (2008), preconizando a valorização do uso das linguagens não verbais em sala de aula, referendamos, como Soares (1998), a necessidade de se propiciar o multiletramento na prática pedagógica:

A leitura dessas múltiplas linguagens, realizada com propriedade, garante o envolvimento do sujeito com as práticas discursivas, alterando “seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos” (SOARES, 1998, p. 18).

Os textos multimodais (que apresentam mais de uma semiose na produção de sentidos) já chegam às esferas da atividade humana e perpassam as práticas sociais diversas:

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semiose) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO, 2012, p. 19).

Sendo assim, já não basta somente a leitura do texto estritamente verbal; nossos alunos, fora dos muros escolares, interagem com enunciados que se caracterizam por meio da união de duas ou mais linguagens.

A escola pode e deve apropriar-se dos enunciados concretos que propiciem “letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita” (ROJO, 2009, p. 107).

Além de aprimorar suas capacidades quanto ao uso das diversas linguagens, a prática por intermédio dos multiletramentos possibilita o reconhecimento de diversos contextos culturais (valorizados ou não) da cultura nacional (popular ou erudita):

O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes de poder ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam essas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente (LEMKE, 2010).

Dessa forma, ao adotarmos o trabalho com enunciados concretos do gênero discursivo canção para nossa didatização, trabalhamos com duas semioses: a linguagem verbal (a letra da canção) e a linguagem não verbal (a melodia), que, juntas, produzem um efeito de sentido singular.

### 1.5 O GÊNERO DISCURSIVO CANÇÃO

O gênero discursivo canção, um dos mais antigos da humanidade, surgiu em meados de 6000 anos antes de Cristo e originou-se devido à observação do homem em relação aos sons da natureza. Há vestígios de instrumentos musicais em diversos documentos históricos, com pinturas e gravuras que demonstram a prática musical no cotidiano e até no culto a deuses nas mais diversas religiões (como ocorre ainda hoje). Contudo, de acordo com Bennet (1986), a música começou a apresentar elementos teóricos de arranjo e composição somente a partir da Antiguidade Clássica, quando as primeiras definições a respeito dos acordes surgiram.

Sabemos, entretanto, que a canção e a música sofreram, assim como todos os elementos de uma cultura, transformações ao longo dos anos, influenciadas pelas condições políticas e sociais de cada período, tanto no nível popular quanto no erudito.

A canção é considerada um gênero discursivo **híbrido** devido ao seu

caráter de agregar propriedades, quanto ao conteúdo temático, à construção composicional e às marcas linguístico-enunciativas, de outros gêneros discursivos da mesma ou de outras esferas sociais. Isso ocorre em consequência, principalmente, das condições de produção que possibilitam que elementos de gêneros distintos, como poemas, contos e fábulas, sejam incorporados à construção de uma determinada canção para a produção de efeitos de sentido. É, ainda, **intersemiótico** por apresentar a união entre linguagem verbal (a letra das canções) e a linguagem não verbal (melodia, arranjos musicais, instrumentos e interpretação). Isso acontece naturalmente nas dimensões sociais do gênero e, principalmente, nas marcas linguístico-enunciativas, nas quais, além do estilo do gênero, presenciamos marcas específicas do autor, fundamentais ao processo constitutivo de enunciados concretos de um gênero discursivo.

Para Bakhtin (2009, p.33), “todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer”. Portanto, como na palavra, a produção de sentidos pode ocorrer na dimensão não verbal, visto que emana de uma determinada condição de produção e tem em sua manifestação uma concretização material:

A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele (BAKHTIN, 2009, p.38).

Apesar de o gênero canção já se concretizar dessa forma – a melodia e seu sentido constroem-se simultaneamente ao sentido da letra –, assinalamos que, ao isolarmos a dimensão não verbal, mesmo construindo-se como um enunciado que desperta e produz sentidos por meio da audição, nossa interpretação é resposta ao sentido produzido realizar-se-ão por meio da linguagem verbal. De tal modo, ao concebermos a canção como um gênero discursivo, consideramos que a multimodalidade das duas linguagens é um ato natural desse gênero do discurso:

Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte *da unidade da consciência verbalmente constituída*. A consciência tem o poder de abordá-la verbalmente. [...] Toda *refração ideológica do ser em processo de formação*, seja qual for a natureza de seu material significante, *é acompanhada de uma refração ideológica verbal*, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação (BAKHTIN, 2009, p. 38).

Em tempos de canção, na dimensão não verbal, existem três elementos fundamentais à sua composição<sup>5</sup> para gerar sentido, dependente ou não da linguagem verbal. Segundo Priolli (1989), são eles: ritmo, melodia e harmonia.

No que concerne à harmonia, entendemos como sendo uma combinação de sons, ou seja, de acordes que produzem sentido (ZAMACOIS, 2009, p.233). A produção de sentidos do ouvinte incide nas respostas sensoriais porque a linguagem musical é constituída essencialmente pela produção de sons que ativam os sistemas de sentidos humanos:

Todo som ouvido é causado por alguma coisa que vibra. As vibrações são levadas através do ar na forma de ondas sonoras que se espalham simultaneamente em todas as direções. Acabam por atingir a membrana do tímpano, fazendo com que também se ponha a vibrar. Transformadas, então, em impulsos nervosos, as vibrações são transmitidas ao cérebro que as identifica como tipos diferentes de sons (BENNETT, 1994, p. 7).

Entretanto, todo o processo de produção de sentidos só ocorre se houver harmonia durante toda a construção da melodia, ao contrário serão apenas sons dispersos e sem conexão alguma. Na canção, a harmonia torna-se elemento fundamental, visto que ela é responsável pela produção de sentido realizada em conjunto com a letra.

Para se produzir uma harmonia, é necessária a combinação dos acordes (notas musicais) que, ao serem acompanhados de um ritmo, produzem a melodia. Vejamos, por exemplo, na canção *Aquele abraço*, durante a primeira estrofe da canção, a seguinte sequência de acordes: E7/9 – A7/6. Tais escolhas são realizadas pelo que chamamos de campo harmônico: uma relação de sete notas que

---

<sup>5</sup> Selecionamos os três elementos fundamentais para esse processo, pois, pensando que nosso trabalho dirige-se ao ensino de língua portuguesa, devemos privilegiar questões essenciais ao gênero, porém não de forma a não dar conta no processo de didatização. Isso significa que existem outros elementos que contemplam a canção, mas que serão abordados em outro momento.

podem combinar-se durante sua execução de forma a produzir sons organizados, ou seja, a partir do tom selecionado, o compositor busca no campo harmônico suas melhores combinações para acompanhar a letra e o ritmo. Na harmonia de *Aquele abraço*, antes representada, só foi possível selecionar tais acordes porque eles fazem parte da mesma harmonia, ou melhor, sua combinação intensifica o ritmo adotado.

Já o ritmo – que se origina do grego *rhythmos*– designa movimento, a fluidez. No tocante ao ritmo musical, de acordo com Kiefer (1973), os fatores que geram tal movimento são fundamentalmente dois: a duração e a intensidade dos sons.

Entendemos por duração a comparação dos valores mais longos com os mais curtos e a percepção da duração longa ou breve. E por intensidade, consideramos os sons de igual duração, mas com alternância de sons mais fracos com sons mais fortes. Quando adotamos uma determinada duração ou intensidade, desejamos obter um ritmo específico, pois somente com as alternâncias dos sons é que definimos nossa canção.

Quanto à melodia, compõe-se como “uma sucessão de sons que diferem entre si por sua duração, intensidade e entonação” (RIBEIRO, 1965, p.15). Trata-se da união entre todos os elementos acima destacados de forma a produzir um sentido único. Na canção, vemos as composições rítmicas, melódicas e harmônicas realizadas de forma mais livre, isto é, os artistas não se atêm às regras fixas, ao contrário do que se vê nas produções eruditas. Por esse motivo, a procura por instrumentos populares (violão, guitarra, teclado, bateria) acaba sendo maior do que a por instrumentos clássicos (piano, violino, violoncelo).

As regularidades dos elementos característicos do gênero discursivo canção são determinadas pelas condições de produção, uma vez que, como elemento histórico-cultural, contempla características que remetem ao convívio social daquele determinado momento:

Os enunciados e as particularidades de sua enunciação configuram, necessariamente, o processo interativo, ou seja, o verbal e o não verbal que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto maior histórico, tanto no que diz respeito a aspectos (enunciados, discursos, sujeitos etc.) que antecedem esse enunciado específico quanto ao que ele projeta adiante (BRAIT, 2010, p.67).

Quanto ao conteúdo temático, podemos encontrar no gênero discursivo canção os mais variados assuntos que se tornam temas a serem avaliados e interacionalmente construídos e que, inclusive, são incorporados à dimensão não verbal.

Na construção composicional e nas marcas linguístico-enunciativas da canção (e não podemos isolar ambas as partes características do gênero, pois elas constroem juntas), apesar das instabilidades, encontramos regularidades verbais e não verbais. As principais delas estão relacionadas às características amplas do gênero discursivo “poema”.

Baseado em Perfeito e Vedovato (2011, p.251), o quadro abaixo apresenta algumas das características da canção que emanam do gênero discursivo “poema”:

<b>Características estudadas do gênero discursivo poema</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ contexto histórico e pessoal normalmente influencia a forma da linguagem empregada, bem como o arranjo do poema;</li> <li>▪ construção da estrutura do enunciado por meio de rimas, estrofes e versos;</li> <li>▪ ritmo (pode ser marcado pela relação do poeta com o seu contexto);</li> <li>▪ emprego de figuras de linguagem e de pensamento;</li> <li>▪ forte presença de estratos fonéticos;</li> <li>▪ efeitos sonoros de linguagem;</li> <li>▪ intertextualidade;</li> <li>▪ possível emprego de neologismos;</li> <li>▪ repetição de versos e palavras.</li> </ul>

Salientamos que, dependendo das condições de produção, as características podem – ou não – sofrer modificações. Mas, de modo geral, incorporando aspectos do poema, a canção apresenta, ainda: refrão, ritmo musical e melodia.

O aparecimento e a utilização do refrão, ou estribilho, acompanham a canção como instrumento de memorização ou para destacar momentos específicos da enunciação (GOLDSTEIN, 2002, p. 41-42).

Geralmente, nas canções populares, busca-se a integração entre letra e melodia para que haja um significado global na composição. Devemos lembrar, no entanto, que nem todas as canções apresentam essa união. Algumas

vezes, letra e melodia oferecem significados distintos, e assim, nas duas situações distintas, carecemos de considerar ambas as dimensões (verbal e não verbal).

Todo enunciado concreto do gênero discursivo canção exibe sua especificidade, portanto cabe avaliar o momento de produção e as condições sociais, culturais, históricas e políticas que permeiam a produção de um determinado locutor.

## 2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

### 2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

As atuais pesquisas em Linguística Aplicada permitem-nos observar que o objeto de pesquisa é a linguagem como prática social, tanto no ensino-aprendizagem quanto no ensino de língua estrangeira. Segundo Menezes, Silva e Gomes (2009, s/p), a Linguística Aplicada nasceu

[...] como uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras e hoje se configura como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência.

O primeiro curso independente de LA – Linguística Aplicada – aconteceu na Universidade de Michigan, em 1946. De acordo com as autoras, tanto na Inglaterra quanto nos Estados Unidos, a LA tratava-se da aplicação de uma “abordagem científica” ao ensino de línguas estrangeiras.

No Brasil, a LA expandiu-se por meio da criação dos cursos de Pós-graduação que continham linhas de pesquisa ou áreas de concentração em LA. Tanto o Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da PUC-SP quanto o Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas foram os responsáveis pela formação de linguistas aplicados e pela disseminação das pesquisas em LA.

Posteriormente, a criação da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), em 1990, também se tornou fulcral para estabelecer a LA como ciência reconhecida no Brasil. Enquanto ciência, questionam-se, e muito, os métodos utilizados na pesquisa em LA.

De acordo com Moita-Lopes (1996, p.83-84), muitas das pesquisas em LA enquadram-se dentro de duas vertentes: 1) investigação teórico-especulativa, baseada em informação teórica, estabelecendo implicações de como proceder em sala de aula, sem que esta seja objeto de investigação; e 2) investigação do produto da aprendizagem de línguas, uma extensão da tradição anterior no sentido de que leva para a sala de aula:

[...] as implicações de uma determinada teoria linguística, que embasa certa abordagem de ensino a ser investigada em termos de uma relação de causa e efeito quanto ao desempenho dos aprendizes ou do produto final da aprendizagem (MOITA-LOPES, 1996, p. 85).

Dentro dessa segunda vertente, encontramos dois tipos básicos de pesquisa: 1) a pesquisa diagnóstica e 2) a pesquisa de intervenção. Segundo Moita-Lopes (1996, p.86), a primeira tendência é centrada “na investigação do processo de ensinar/aprender, conforme realizado nas salas de aulas”, enquanto a segunda situa-se na investigação de possibilidades de **transformar** a situação existente nas salas de aula.

Moita-Lopes (1996) reitera que, apesar de pesquisa de caráter quantitativo fazer parte de ambos os tipos de pesquisa destacados, notamos uma tendência para o uso de abordagens e métodos qualitativos.

Segundo Lüdke (1986), é cada vez mais forte a presença das pesquisas qualitativas nos estudos que envolvem a educação. Emergente das pesquisas realizadas nas áreas da Antropologia e das Ciências Sociais, atualmente, o caráter qualitativo das pesquisas tem adentrado também em trabalhos que envolvem escolas, universidades, ou seja, em ambientes/situações que abarcam a educação.

André (1995, p. 16) aponta que a abordagem qualitativa de pesquisa surgiu no final do século XIX, quando

[...] os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais.

Bodgan e Biklen (1994, p. 47) consideram cinco as características que consolidam uma investigação qualitativa. A primeira característica admite que a fonte direta dos dados seja o ambiente natural, constituindo o investigador o principal instrumento, ou seja, o professor-pesquisador adentra o ambiente no qual fará sua pesquisa para obter suas informações ou dados complementares que possam ser relevantes. Isso também ocorre para que haja interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

A segunda considera a investigação sendo descritiva. Afinal, os

dados recolhidos não são números, mas se expressam por meio de anotações, sons ou imagens, o que necessita de uma investigação detalhada e mais próxima possível da forma em que os dados foram registrados.

Como terceira característica, entende-se o interesse predominante pelo processo maior do que pelos resultados, pois somente entendendo todo o processo é que os dados apresentados terão significado.

Quanto à sua análise, considerada a quarta característica, ela tende a ser indutiva, já que somente ao final da coleta de dados e ao estabelecer os critérios de análise é que o pesquisador reconhecerá as informações prevaletentes e que são de suma importância para sua pesquisa.

Por fim, o significado, quinta característica, é de importância vital na abordagem qualitativa. Já que serão apresentadas diversas perspectivas, o pesquisador deve mostrar que os procedimentos adotados ou as reflexões efetuadas são direcionados àquele contexto e podem ser considerados de formas distintas em outros ambientes e por outros critérios.

Dessa forma, apesar de termos em mente, desde o início do ingresso no curso de pós-graduação, a realização de uma pesquisa-ação<sup>6</sup>, ao determinarmos o processo de pesquisa, encontramos certa dificuldade em “enquadrar” nosso trabalho nas metodologias qualitativas. Isso ocorreu devido a uma série de fatos que envolvem o processo de elaboração e aplicação da pesquisa em tela.

Inicialmente, como dito, idealizávamos realizar uma pesquisa de cunho etnográfico – uma pesquisa-ação –, durante a qual, após a elaboração teórica e didática de um Plano de Trabalho Docente (Gasparin, 2012), iríamos aplicá-lo em nossa própria sala de aula, em uma escola pública da região de Londrina. Porém, fomos selecionados a receber a bolsa de estudos destinada aos alunos de mestrado e oferecida pela agência de fomento CAPES, que tornava inviável, por regras estabelecidas pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, a realização de atividade remunerada concomitante ao recebimento do benefício.

No contexto, por priorizar os estudos realizados durante o curso, abrimos mão de realizar uma verdadeira pesquisa etnográfica para uma nova possibilidade de aplicar nossa pesquisa: de forma colaborativa/voluntária em alguma

---

<sup>6</sup> A pesquisa-ação, segundo Anderson, Herr e Nihlen (1994, p. 2), é uma pesquisa feita por profissionais usando seu próprio local (sala de aula, escola, comunidade) como foco de seu estudo.

escola que nos recebesse para a realização da coleta de dados.

Contudo, o contato com a turma de nono ano na qual seria realizada nossa pesquisa foi dada de forma superficial. Depois de a professora titular da turma aceitar nosso projeto (e devemos dizer que ela foi extremamente receptiva ao nosso cronograma), fomos até a escola para conhecer os alunos e observar as aulas de língua portuguesa.

Esse processo, sem dúvida, pôde, de certa forma, auxiliar na interação entre pesquisadora e alunos, porém cabe salientar que não conseguimos estabelecer a mesma relação professora-alunos como pretendíamos em nossa primeira pesquisa-ação. Assim, concebemos nossa pesquisa como de origem participativa, sendo considerada qualitativa e interventiva<sup>7</sup>.

A pesquisa participativa teve sua origem ainda na década de 1940, por meio da contribuição de Kurt Lewin (1890-1947), nas primeiras tentativas de propor uma metodologia voltada para a intervenção nos ambientes sociais objetivando a transformação dessas pequenas sociedades e de acordo com a necessidade delas. De acordo com Rizzini (1999), os desdobramentos da pesquisa participativa foram marcados por contextos sociais e regimes políticos diferenciados, o que acarretou observações e necessidades específicas. Contudo, pode-se dizer que a pesquisa participativa surge da “compreensão de que problemas sociais devem ser refletidos a partir, e dentro, da sua realidade que é complexa e mutante” (RIZZINI, 1999, p. 38).

Por essa concepção é que o método participativo ganhou força nas últimas décadas nas pesquisas de educação, visto que o maior desafio das pesquisas atuais na área de Linguística Aplicada tem sido a sala de aula e suas relações com a teoria. Nesse sentido, a possibilidade de criar propostas de intervenção em sala de aula que resultem de uma ponte entre teoria e prática cria uma nova concepção das pesquisas e possibilita entender melhor o que efetivamente está ocorrendo dentro da escola.

Como já dito anteriormente, de acordo com Moita-Lopes (1996), existe uma tendência de pesquisa atual predominantemente interventiva que há de

---

<sup>7</sup> A pesquisa não pôde se tornar colaborativa, uma vez que não havia tempo para proporcionar o envolvimento dos docentes da rede pública. Para que pudéssemos realizar uma formação continuada, seriam muitos os aspectos a serem levantados antes da construção teórica-metodológica e aplicação. Embora essa fosse nossa vontade (realizar uma pesquisa colaborativa), optamos por não realizá-la *a priori*.

consolidar as pesquisas aplicadas em sala de aula para a observação das práticas que estão sendo realizadas ou sugeridas pelos trabalhos investigativos.

Segundo Moita Lopes (1996, p. 88), a pesquisa em sala de aula apresenta uma

[...] descrição narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas. [...] para então entender a) o que está acontecendo neste contexto; b) como esses acontecimentos estão organizados; c) o que significam para alunos e professores; e d) como essas organizações se comparam com organizações em outros contextos de aprendizagem.

Dessa forma, consolidamos nossa proposta de intervenção para observar as particularidades de uma possível didatização do gênero discursivo canção, a fim de verificar como o processo ensino-aprendizagem, especificamente a didatização de textos-enunciado de um gênero discursivo, realizou-se por meio de uma base teórica que apresenta uma concepção interacionista de linguagem e uma pedagogia sob a perspectiva histórico-crítica, baseada no materialismo histórico-dialético, elencadas no mesmo processo.

## 2.2 A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

A dissertação apresentou quatro etapas fundamentais que, ao longo do percurso, complementaram-se. No primeiro ano letivo do curso de mestrado, dedicamo-nos à construção da fundamentação teórica e à análise das canções. No segundo ano, demos continuidade ao construto teórico e realizamos a produção e a aplicação dos Planos de Trabalho Docente, finalizando com a coleta e a análise de dados. Neste capítulo, refletimos acerca das etapas de elaboração de nossa pesquisa.

## 2.3 A PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO

O processo de pesquisa teórica consistiu, basicamente, em fundamentarmos: 1) os pressupostos bakhtinianos acerca da linguagem como forma de interação e dos gêneros do discurso e de enunciados concretos; 2) o gênero

discursivo canção, considerando a regularidade de seus aspectos verbais e não verbais, considerando suas transformações nos modos de “dizer” concretamente; 3) a Tropicália e suas canções (seus enunciados concretos).

A primeira parte, inicialmente, foi apenas uma revisão bibliográfica, visto que as disciplinas do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem proporcionaram-nos a leitura das principais obras de Bakhtin (Estética da criação verbal e Marxismo e filosofia da linguagem). Além disso, o trabalho também se relaciona ao projeto de pesquisa “Plano de trabalho docente e análise linguística: gêneros das esferas literárias, midiática e acadêmica”, desenvolvido na UEL e amparado na teoria bakhtiniana.

O desafio foi buscar, nos construtos de Bakhtin, afirmações que considerassem o não verbal parte essencial nos enunciados concretos. Nesse sentido, consideramos as demais obras de Bakhtin<sup>8</sup> e de seu Círculo<sup>9</sup> para contemplar essa etapa e apoiamo-nos em pesquisadores brasileiros da área, como Brait (2012). Assim, poderíamos sustentar nossa caracterização a respeito do gênero discursivo canção tanto nos aspectos verbais quanto não verbais, sem a necessidade de incorporar demais teorias (Semiótica, Semiótica da canção).

Ainda, durante o processo de pesquisa bibliográfica, demos seguimento à busca de informações e de trabalhos que envolvessem a canção como gênero discursivo. Nessa etapa<sup>10</sup>, pudemos verificar que ainda são poucos os trabalhos que utilizam a teoria bakhtiniana para caracterizar a canção, mas já existem dissertações em andamento, cujas propostas apresentam como aporte teórico as obras de Bakhtin e de seu Círculo, embora se limitem à metodologia de análise, não considerando ação didática.

Em consequência, parte do processo de nossa pesquisa ainda envolvia a reflexão acerca do quadro atual de ensino e de como a aprendizagem dos alunos está ocorrendo, especialmente no que se refere ao ensino-aprendizagem via

<sup>8</sup> BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich. **Discurso na Vida e Discurso na Arte**. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Texto de circulação restrita, 1926.

<sup>9</sup> Referimo-nos ao Círculo de Bakhtin, pois o pensamento bakhtiniano não é constituído apenas pelas obras de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), mas também pela produção de intelectuais que, com ele, participaram de vários círculos de discussão e construção de uma postura singular em relação à linguagem e seus estudos (BRAIT; CAMPOS, 2009, p. 15)

<sup>10</sup> Realizamos a busca em bancos de dados, como SCIELO e CAPES.

gêneros discursivos, além de uma atenção aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e às Diretrizes Curriculares de Ensino (2007), devido ao fato de que, em ambas as orientações, existem sugestões de utilização dos gêneros discursivos em sala de aula. Dessa forma, refletimos não somente o gênero discursivo canção e sua manifestação concreta mas como ele se torna uma ferramenta para um ensino de linguagem, conforme visam as diretrizes.

Ainda no processo de pesquisa, nosso trabalho exigia que realizássemos uma procura de informações acerca da Tropicália e de seus participantes. Assim, a busca de dados foi realizada por meio de livros, periódicos, sítios de especialistas e dos artistas (Caetano Veloso e Gilberto Gil), entrevistas, vídeos e filmes. O processo ainda incluía uma observação acerca do contexto sócio-histórico que permeava a produção artística da década de 1960.

Essa etapa também evidenciou que a Tropicália tem sido enfoque em pesquisas de várias áreas, não só dos estudos linguísticos – o que reitera a relevância de tal movimento artístico ser apresentado aos alunos por meio das canções tropicalistas.

### 2.3.1 A Análise das Canções

Duas considerações devem ser evidenciadas a respeito dos critérios para a escolha e a análise das canções: 1) a análise seria realizada de acordo com as características do gênero discursivo; e 2) seriam selecionados os elementos fundamentais da melodia (harmonia, melodia e ritmo), pois, como nossa abordagem é direcionada ao ensino de língua portuguesa e nossos alunos não são músicos, não teríamos tempo para versar sobre todos os elementos que elencam a teoria musical. Contudo, selecionando tais características, não teríamos perda no processo de construção de conhecimentos nem na abordagem do gênero canção.

Escolhemos canções (enunciados concretos) de Caetano Veloso e Gilberto Gil, primeiramente, por questão de gosto musical e, em segundo lugar, por serem eles os principais artistas que conduziram o movimento tropicalista. Então, selecionamos três canções do primeiro artista: *Tropicália*, *Alegria*, *alegria* e *Enquanto seu lobo não vem*; e duas do segundo: *Domingo no Parque* e *Aquele Abraço*. Adotamos a primeira canção, *Tropicália*, por apresentar o nome do movimento ao título e por estabelecer relações com a proposta do grupo. Já *Alegria*,

*alegria*foiescolhida por se tratar de uma das 100 melhores composições da música brasileira<sup>11</sup> e por, assim como *Domingo no Parque* de Gilberto Gil, ter sido consagrada em Festivais de Música da TV Record na década de 1960. A terceira escolha, *Enquanto seu lobo não vem*, ocorreu-nos em virtude da presença marcante da intertextualidade tanto na dimensão verbal quanto na dimensão não verbal. Por fim, as canções de Gilberto Gil: *Domingo no Parque* apresenta uma grande mistura de elementos da música e da linguagem; e *Aquele Abraço* marca o fim do tropicalismo no Brasil, com o exílio dos artistas em questão.

Selecionadas as canções, iniciamos o processo de análise, que incluía não apenas a observação das letras mas também da melodia. Para essa observação, utilizamos o violão para a reprodução musical, a fim de observarmos os três elementos centrais de nossa dimensão não verbal: a harmonia, a melodia e o ritmo. Dessa forma, conseguimos observar a relação tênue entre música e letra, o que nos possibilitaria dar mais suporte à nossa caracterização do gênero discursivo canção.

Nessa etapa, tentamos apresentar as características essenciais às canções tropicalistas, por sabermos que não seria possível abordar todos os elementos em 18 aulas<sup>12</sup> e, assim, possibilitar uma forma mais didática de levar conceitos teóricos de música à sala de aula para que os alunos, naquele momento de contato com a canção, compreendessem suas relações. Dessa maneira, a elaboração do Plano de Trabalho Docente exigiria uma atenção maior aos conceitos musicais que seriam abordados.

### 2.3.2 A Construção dos PTD

Esta etapa foi realizada no segundo ano do mestrado, quando, após a construção da fundamentação teórica, consolidamos a proposta de didatizar o gênero discursivo canção. É importante frisar que esse planejamento foi modificado várias vezes ao longo de nossa caminhada.

Inicialmente, propusemo-nos a realizar um único Plano de Trabalho Docente que, conforme avaliamos, daria conta de aproximadamente 14 horas/aula

<sup>11</sup> REVISTA ROLLING STONES. *100 maiores músicas brasileiras*. Edição 37, 2009.

<sup>12</sup>A quantidade de horas/aula para a aplicação da pesquisa foi determinada, tomando como referência: o calendário escolar, o calendário da pós-graduação, a agenda da professora da turma e os conteúdos a serem ministrados.

para a aplicação. Nessa primeira versão, abordaríamos o gênero discursivo canção produzido em meio ao movimento Tropicália, portanto, no processo de instrumentalização, conseguiríamos abordar o gênero, o movimento Tropicália e as condições sócio-históricas que permeavam tais enunciados concretos. Contudo, ao participarmos de um estudo avançado com o professor Gasparin (2012), compreendemos que o Plano de Trabalho Docente, mais do que um plano de ação que contemple de forma geral o que será abordado durante o ano escolar, pode ser um plano relacionado a cada conteúdo proposto. Dessa forma, por sugestão do autor e em conformidade com nossa orientadora, optamos por elaborar um grande plano que se subdividiria em quatro planos distintos, porém que retomariam a cada nova prática os conteúdos anteriormente expostos. Assim, procurava-se maior compreensão por parte dos alunos e tranquilidade para a aplicação de nossa pesquisa.

O primeiro plano elaborado apresentava uma introdução do gênero discursivo canção por meio da prática social dos alunos, antes de adentrarmos a Tropicália, como sugestão da professora doutora Loredana Limoli, durante o Seminário de Dissertações e Teses em Andamento, organizado pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, em junho de 2012, onde expusemos parcialmente nossa pesquisa com o intuito de tecer considerações acerca de sua execução. Assim, a elaboração desse plano só poderia ser concretizada após o primeiro contato com a turma, em que os próprios alunos escolheriam a canção a ser trabalhada inicialmente. Por isso, a finalização desse primeiro plano só ocorreu uma semana antes de iniciarmos as aulas.

O segundo plano, envolvendo o movimento Tropicália e introduzindo a canção tropicalista, também foi suscetível a modificações. Primeiramente, porque, como partimos da prática social inicial do aluno, não sabíamos quais eram seus conhecimentos prévios e a partir dos quais daríamos continuidade. Desse modo, algumas alterações acabaram sendo feitas entre uma aula e outra, na sala dos professores ou entre uma troca e outra de professores. Porém, como são pequenas ações transformadas, não sofremos nenhuma perda.

O terceiro e o quarto planos também foram elaborados antecipadamente, mas, conforme as aulas iam acontecendo, as modificações iam se concretizando. Como eram os dois últimos, previa-se que os alunos já estivessem

mais habituados com o ritmo e a forma das aulas, por isso deixamos as principais considerações acerca das características do gênero discursivo canção para essas duas etapas.

De modo geral, nossa elaboração pretendia veicular algo novo com o gênero escolhido, porém as aulas seguiram conforme os alunos já estavam acostumados: uso do quadro negro, cópias de textos, atividades para entregar, uso da TV pen-drive e do rádio, que, apesar de não tão utilizados em sala de aula, estão disponíveis aos professores. Além disso, inserimos algumas atividades lúdicas e vídeos para melhor compreensão dos conteúdos durante a aplicação.

### 2.3.3 A Aplicação dos Planos

Após a elaboração dos planos, demos início à parte prática de nossa pesquisa: a didatização do gênero canção. Para tal, escolhemos o nono ano do Ensino Fundamental<sup>13</sup>, pois os alunos teriam por volta de 14 anos, e essa é uma faixa etária adequada para iniciarmos o trabalho com canções de cunho político mais complexo e materialidades verbo-musical mais elaboradas. A escolha inicial havia sido o Ensino Médio, porém haveríamos de incorporar vozes dialógicas no processo e, devido ao curto tempo que o mestrado nos disponibiliza para cumprirmos os créditos e realizarmos a pesquisa, adotamos, em consonância com nossa orientadora, mudar nossa perspectiva para o trabalho em sala de aula. Dessa forma, o nono ano era mais adequado para nossa pesquisa. Além da aplicação em sala de aula, outro fator ainda fez parte de nosso cotidiano nessa fase: o contato com a escola, com o corpo docente e, principalmente, com os alunos, que até então não nos conheciam.

### 2.3.4 Sujeitos da Pesquisa e Local de Aplicação

Quando conseguimos uma escola para nossa aplicação, nossa primeira preocupação era conhecer melhor o ambiente e os envolvidos (alunos, professores, funcionários, pedagogos, diretores). Assim, fizemos a questão de nos apropriarmos daquela realidade social vivida por eles.

---

<sup>13</sup> A escolha foi feita antes da aplicação.

A escola, uma instituição pública da região central do município de Londrina, contemplava tanto o Ensino Fundamental quanto o Médio. A sala de aula era pequena, e a turma tinha 26 alunos. De acordo com dados escolares, a turma havia iniciado o ano com 32 alunos, porém houve transferências de turnos e evasão, restando, então, os 26 já destacados. Destes, 12 eram do sexo masculino, e 14, do sexo feminino, com a faixa etária entre 14 e 16 anos.

Nas conversas com a turma, percebemos que uma parcela pequena de alunos exercia função remunerada, embora a maioria deles se ocupasse com atividades extraescolares, como esportes ou cursos profissionalizantes e de língua estrangeira.

Em geral, a turma era considerada boa. De acordo com as aulas observadas, os alunos tinham interesse em assuntos diversos, gostavam de ler em voz alta, participavam das aulas e realizavam as atividades, salvo as exceções que apresentavam problemas com notas e desinteresse.

### 2.3.5 Instrumentos e Procedimentos para Coleta e Análise dos Dados

Para a análise de dados, optamos por utilizar fundamentalmente o diário de sala de aula, com o suporte de gravações de áudio e documentação das atividades realizadas pelos alunos, já que precisávamos de outro instrumento que nos auxiliasse na elaboração fidedigna do diário das aulas que ministraríamos.

Conforme Liberalli (*apud* MARTINS, 2004, p. 85), acredita-se

[...] que o diário possa ser um instrumento para a transformação do indivíduo uma vez que, através dele, o sujeito tem a oportunidade de escrever sobre a sua ação concreta e também sobre teorias formais estudadas. Além disso, por sua característica escrita, o diário permite um distanciamento e organização do pensamento, que poderá servir como contexto para o desenvolvimento da reflexão crítica.

Conforme exposto, nossa análise baseia-se nos registros do diário elaborado durante a aplicação do Plano de Trabalho Docente. Dessa forma, nós o empregamos como principal documento para nossa análise interpretativa.

Como o trabalho apresenta os pressupostos bakhtinianos como alicerce teórico acerca dos gêneros discursivos e da linguagem sob a forma interacionista, além de uma metodologia fundamentada na pedagogia histórico-

crítica, pretendemos observar como se deu a interação em sala de aula por meio da linguagem e da mediação entre professor-discente-conteúdo. Contemplamos, assim, as considerações vygotkianas acerca da interação social. Afinal, em nossa pesquisa, e pelos caminhos adotados para nossa aplicação, a interação foi fator responsável pelos dados apresentados.

Logo, pensando nos objetivos do estudo, selecionamos as categorias de análise exposta por Magalhães (2001), em um artigo publicado no livro *A formação do professor – perspectiva da linguística aplicada*, organizado por Angela Kleiman no ano de 2001. No artigo em questão, Magalhães (2001) publica um estudo de caso no qual apresenta, como categorias de análise, três dimensões a serem abordadas: dimensão cronológica, dimensão conceitual e dimensão didática.

É importante frisar que, diferente de nossa proposta, que é uma análise do próprio diário elaborado e aplicado, o objetivo da autora é observar um estudo de terceiros, o que permite maior distanciamento na reflexão e na interpretação. De qualquer forma, optamos por tais categorias, pois elas propiciam uma abordagem das três dimensões que contextualizam a prática realizada.

Na dimensão cronológica, mobilizamos os dados segundo a ordem na qual ocorreram os fatos. Essa dimensão visa confirmar, em nossa pesquisa, se houve ou não transformações e rupturas ao longo do processo. Na dimensão conceitual, refletimos como se consolidaram os saberes científicos, tanto por parte da sujeito-pesquisadora quanto dos discentes. Essa dimensão foi fulcral em nosso trabalho, pois permitiu considerar nossos objetivos de pesquisa, de forma a negar ou afirmar se o ensino via enunciados concretos do gênero canção propiciou conhecimentos aos alunos. E, por último, na dimensão didática, observamos e destacamos as ações discentes e docentes realizadas ao longo de nossas aulas, permeadas por situações específicas naquele contexto em que estávamos inseridos.

Logo, nossa pesquisa de cunho qualitativo interventivo procura considerar todos os fatores envolvidos no processo de elaboração e aplicação do Plano de Trabalho Docente, com o intuito de contemplar as informações obtidas por meio desse trabalho participativo.

## 2.4 PERSPECTIVAS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: INTERAÇÃO E MEDIAÇÃO EM SALA DE AULA

A pedagogia histórico-crítica, apresentada por Saviani (2003) e abordada, em termos didáticos, por Gasparin (2012), incorpora, em seu processo constitutivo, o materialismo histórico-dialético apontado por Marx (1982).

O materialismo histórico-dialético é assim chamado, pois

[...] a sua maneira de considerar os fenômenos da natureza, o seu método de investigação e de conhecimento é **dialético** e a sua interpretação, a sua concepção dos fenômenos da natureza, a sua teoria é **materialista** (STALIN, 1978, p.13, grifos nossos).

Dessa forma, consideramos que nenhum elemento da natureza constitui-se isolado dos fenômenos que o cercam, ou seja, que toda a atividade humana está indissoluvelmente relacionada aos elementos históricos e culturais que permeiam sua produção e existência.

Segundo Marx (1982), o homem, diante de suas necessidades humanas, constrói relações sociais “através das quais se relacionam entre si e com a própria natureza” (BARBOSA, 2002, p. 178).

Assim,

[...] não podem produzir sem se associarem de um certo modo, para atuarem em comum e estabelecerem um intercâmbio de atividades. Para produzir, os homens contraem determinados vínculos e relações sociais, e só através deles se relacionam com a natureza e se efetua a produção (MARX, 1982, p.155).

Tal processo permite verificarmos que a materialização realizada por meio das interações sociais é carregada pelos elementos históricos, determinados por aquele momento específico de relação social. Tais especificidades são responsáveis pelo desenvolvimento e pela transformação da sociedade.

Vygotsky (1984), envolvido no ambiente marxista da época, na antiga União Soviética, considera que a interação social exerce derradeira importância no desenvolvimento do pensamento e da construção do ser humano, essencialmente no que diz respeito às funções psicológicas: “O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de

construção do ser psicológico.” (OLIVEIRA, 1997, p. 60).

Logo, o ser humano estabelece suas relações com o mundo e desenvolve suas habilidades por meio da interação com outros indivíduos. Para Vygotsky (1984), a fim de que se concretize a interação social, existem elementos mediadores fundamentais: os instrumentos e os signos.

Os instrumentos apresentam, segundo os conceitos marxistas, importância na interação social, já que são eles que permitem a mediação entre o ser humano e o seu produto socialmente determinado.

Já os signos são formados por meio do reconhecimento de ambas as partes da comunicação. Um signo só será considerado como um dos elementos do aprendizado se houver reconhecimento e entendimento por parte de todos os indivíduos.

A linguagem, sistema simbólico de todos os seres humanos, possui lugar central nas pesquisas de Vygotsky, no que concerne ao desenvolvimento e à aprendizagem. De acordo com o autor, a linguagem apresenta a função de intercâmbio social, quando os sistemas de linguagem são criados para que o homem consiga se comunicar com outros indivíduos (VYGOTSKY, 1989). É por meio da necessidade de comunicação que a linguagem desenvolve-se.

Já Bakhtin (2010), contemporâneo de Vygotsky, durante as décadas de 20 e 30 do século passado, e, desse modo, compartilhando as mesmas influências histórico-cultural-sociais, preocupou-se com questões referentes à linguagem na construção de sujeito social. O autor pressupõe ser linguagem um conjunto coerente de signos, carregados de valores históricos, sociais e temporais, que emergem nos processos de interações sociais (BAKHTIN, 2009). Portanto, os signos são ideológicos. Assim, é por meio da linguagem, ideologicamente conformada, que os seres estabelecem relações entre si.

Apresentamos a breve introdução, por estarmos falando sobre linguagem socialmente situada – o fato de o homem constituir-se na e pela linguagem –, relacionando-a à abordagem de língua portuguesa em sala de aula. Nesse contexto, entendemos que o materialismo histórico-dialético incorpora-se ao processo pedagógico apontado pela teoria histórico-crítica: é função da escola apropriar-se de condições e conhecimentos científicos, a fim de transformar as atividades humanas e percebê-las socialmente:

Sendo assim, o conhecimento se origina na prática social dos homens e nos processos de transformação da natureza por eles forjados. [...] Agindo sobre a realidade os homens a modificam, mas numa relação dialética, esta prática produz efeitos sobre os homens, mudando tanto seu pensamento, como sua prática (CORAZZA, 1991, p. 84).

Segundo Corazza (1991), a teoria dialética postula que a elaboração do conhecimento constrói-se a partir da práxis: PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA, considerando que se deve “1º) partir da prática; 2º) teorizar sobre ela; e 3º) voltar à prática para transformá-la” (CORAZZA, 1991, p.86).

“A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2003, p. 14). Desse modo, é a escola o principal instrumento para que os indivíduos apropriem-se dos conhecimentos científicos e para que esses conteúdos “sejam integrados e aplicados teórica e praticamente no dia a dia do educando” (GASPARIN, 2012, p.2), além de ser um elemento fundamental para o desenvolvimento cultural de uma sociedade.

Pensar na educação, considerando a pedagogia histórico-crítica, requer que avaliemos não só os conteúdos selecionados mas as mudanças em relação às posições de docentes e discentes, que ganham novas configurações a cada momento: “A responsabilidade do professor aumentou, assim como a do aluno. Ambos são coautores do processo de ensino-aprendizagem. Juntos devem descobrir a que servem os conteúdos científico-culturais propostos pela escola.” (GASPARIN, 2012, p.2).

O processo de reflexão só é possível se o contato entre professor-aluno-conteúdo acontecer de forma contextualizada e **mediada**.

A visão do professor como mediador entre o conhecimento e o aluno aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) como uma forma de articulação no processo de ensino-aprendizagem.

O termo **mediação** surgiu, conforme posto, inicialmente, nos pressupostos vygotskyanos. Para o autor: “Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.”(OLIVEIRA, 1997, p. 26).

De acordo com Vygotsky (1984), a relação entre homem e mundo não é uma relação direta, mas, sim, mediada. E o professor, tendo como papel

principal o de apresentar o mundo aos discentes por meio da prática social, revela-se como mediador:

A mediação realiza-se de fora para dentro quando o professor, atuando como agente cultural externo possibilita aos educandos o contato com a realidade científica. Ele atua como mediador, resumindo, valorizando, interpretando a informação a transmitir (GASPARIN, 2012, p.104).

Segundo Masetto (2000), essa mediação torna-se pedagógica. Isso ocorre devido ao fato de o professor colocar-se como

[...] facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte rolante, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos (MASETTO, 2000, p. 144).

O docente encontra-se na posição de mediador, pois todo aprendiz necessita, nas fases de desenvolvimento da aprendizagem, da participação de outros que auxiliem na apropriação de conhecimentos e no amadurecimento científico. Para isso, torna-se fundamental, no processo de mediação, a linguagem enunciada concretamente por meio de textos-enunciados como “um conjunto coerente de signos ideológicos” (BRAIT, 2012, p. 11-12). E, aqui, reafirmando o dito, retomamos palavras de Perfeito e Vedovato (2011, p. 245), reiterando Bakhtin, via Tchougounnikov (2005):

Segundo Tchougounnikov, o signo ideológico, ou *ideologema* pode ser comparado – em associações com as leis da física – ao elemento flogístico “que se torna visível quando a combustão se transforma em fogo” (TCHOUGOUNNIKOV, 2005, p.14). Dessa maneira, o signo ideológico “se manifesta no curso de um ato de fala e governa a troca discursiva, catalisando os signos linguísticos inertes” (TCHOUGOUNNIKOV, 2005, p.14). O processo de “revelação” do signo ideológico é passível de apreensão por meio da interação, uma vez que é nesse momento que os sujeitos materializam os enunciados e os fazem circular dentro de formas estabelecidas [...] pelas convenções sociais, para evitar o caos comunicativo.

Vygotsky (1988), ainda, considera que existem dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento **real** e o nível de desenvolvimento **potencial**.

O nível de desenvolvimento real apresenta a capacidade de o aprendiz realizar suas tarefas de modo independente, sem o auxílio de uma outra pessoa:

O nível de desenvolvimento da criança caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas, já conquistadas pela criança. As funções psicológicas que fazem parte do nível de desenvolvimento real da criança em determinado momento de sua vida são aquelas já bem estabelecidas naquele momento. São resultados de processos de desenvolvimento já completados, já consolidados (OLIVEIRA, 1997, p. 59).

O nível de desenvolvimento potencial mostra a sua aptidão em desempenhar tarefas e atividades com a ajuda de um mediador mais capaz, que pode ser tanto um adulto quanto uma criança mais desenvolvida:

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VYGOTSKY, 2001, p. 113).

Assim, durante o processo de desenvolvimento, na distância entre o real e o potencial, a mediação é estabelecida para tecer relações entre conhecimento e prática social.

Essa “distância” entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial é o que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal, e Gasparin (2012), de imediato, denominando o caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver “funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real” (OLIVEIRA, 1997, p. 60).

Nesse contexto, cabe ao docente observar o nível real de desenvolvimento em que se encontram seus alunos para, a partir de seus conhecimentos já consolidados, proporcionar novos desafios e buscas amplas de conhecimentos científicos.

Atendendo ao método dialético Prática-Teoria-Prática, Gasparin (2012), em conjunto com os postulados de Saviani (2003) e a pedagogia histórico-crítica, apresenta um modelo didático que contempla a teoria do conhecimento.

A proposta de Gasparin (2012) – o Plano de Trabalho Docente –, com orientação da teoria do desenvolvimento de Vygotsky (1984), contempla três fases a serem sequenciadas em sala de aula, onde cada etapa constitui a construção e a reflexão, por parte do professor e do aluno, sobre os conteúdos abordados:

PRÁTICA	TEORIA			PRÁTICA
<b>Nível de desenvolvimento atual</b> <b>(real)</b>	<b>Nível de desenvolvimento proximal</b>			<b>Nível de desenvolvimento atual</b> <b>(potencial que setorna real)</b>
Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática Social Final

**Fonte:** Adaptado de Gasparin (2012, p. 159).

Gasparin (2012) considera que a cada novo conteúdo a ser trabalhado em sala de aula deve-se pensar e elaborar um Plano de Trabalho Docente, que “cada unidade é um miniprojeto de trabalho que, junto aos de outras unidades, constitui o plano integrado da disciplina” (GASPARIN, 2012, p. 150), confirmando que o planejamento deve ocorrer na forma de unidades de conteúdo, ou seja, em vez de planos de aulas diários, a elaboração deve considerar o conteúdo e, de acordo com as etapas baseadas na pedagogia histórico-crítica, selecionar um grupo de aulas necessárias para sua abordagem.

Dessa forma, e com base no pressuposto do autor, seguem algumas explicitações acerca de cada etapa do PTD.

## 2.5 O PLANO DE TRABALHO DOCENTE

### *I Prática Social Inicial*

Na Prática Social Inicial, estamos em contato com o nível de desenvolvimento real do aprendiz. É nessa fase que os alunos demonstram o que já sabem a respeito do conteúdo a ser trabalhado e, também, é o momento em que o

docente verifica o que pode ser ampliado: “O educador deve considerar essa “leitura do mundo” inicial que o aluno traz consigo, ou melhor, em si. Ele forjou-a no contexto do seu lar, de seu bairro, de sua cidade, marcando-a fortemente com sua origem social.” (FREIRE; CAMPOS, 1991, p.5).

#### 1) Anúncio dos conteúdos

Esta etapa é o momento em que o professor apresenta os tópicos a serem discutidos e trabalhados durante as próximas aulas. Assim, os alunos poderão ser desafiados ao se depararem com conteúdos novos e que se relacionam com sua prática social.

#### 2) Vivência dos conteúdos

Este momento orienta as ações em sala de aula para investigar o que os alunos já sabem e o que mais eles gostariam de saber sobre aquele determinado conteúdo.

### *II Problematização*

No segundo momento do PTD, o professor, como mediador, possibilita a construção dos conhecimentos científicos. Nesta fase, o aluno encontra-se diante de novos conhecimentos e capacidades a serem desenvolvidas, portanto ele se encontra na zona de desenvolvimento proximal, onde a teoria fará com que ele reflita sobre a prática para, posteriormente, tornar-se uma nova prática já estabelecida e amadurecida: “A problematização representa o momento do processo em que essa prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento.” (GASPARIN, 2012, p.34).

É nessa fase, inclusive, que se evidencia a necessidade daquele determinado conhecimento nas diversas dimensões sociais que ele perpassa, fazendo com que aquele conteúdo faça sentido para os alunos.

### *III Instrumentalização*

#### a) Ações didático-pedagógicas para a aprendizagem

A etapa em foco representa a efetiva ação do docente em sistematizar o conhecimento para auxiliar o discente em sua reflexão e apropriação do conteúdo.

As atividades individuais ou coletivas têm como objetivo permitir que os alunos construam seu conhecimento por meios dos signos (linguagem) e da interação uns com os outros.

Nesse momento, a mediação, já abordada no início do capítulo, tem maior destaque, visto que o objeto de conhecimento e o aluno estão em maior evidência devido à sistematização proporcionada pelo professor: “A instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional.” (GASPARIN, 2012, p.51).

#### b) Recursos humanos e materiais

Hoje, com os avanços tecnológicos e dos meios de comunicação, a quantidade de recursos que o docente pode adotar como auxílio em sua prática pedagógica é grande.

Devem-se selecionar recursos relacionados ao conteúdo ministrado, com o intuito de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

### *IV Catarse*

De acordo com Gasparin (2012), a operação essencial da catarse é a de síntese mental, entendida como processo de apropriação ou de internalização dos conteúdos veiculados.

Nesse momento, o aluno deve mostrar o que realmente aprendeu durante todo o processo de elaboração mental e material do conhecimento teórico:

“A catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do

prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola.” (GASPARIN, 2012, p.124).

Sua nova postura, diante dos conhecimentos científicos apreendidos, é observada pelas suas ações, e cabe ao professor selecionar a forma mais adequada de como avaliar os conhecimentos adquiridos.

#### *V Prática Social Final*

Na última etapa, retorna-se à Prática Social Inicial. Então, professores e alunos conseguem refletir sobre os conhecimentos adquiridos; conseguimos, assim, perceber se houve evolução na apreensão dos conteúdos para a vida cotidiana (prática social final). Nesse momento, tanto os alunos quanto os professores transformaram-se, passando, de tal modo, “de um estágio de menos compreensão científica a uma fase de maior clareza e compreensão dessa mesma concepção dentro da totalidade” (GASPARIN, 2012, p.140).

Espera-se que o processo de ensino proporcione novas posturas no agir social, porém não há controle nessa etapa, visto que as transformações nem sempre são materializadas, podendo manter-se apenas na consciência individual.

Considerando as etapas destacadas acima, apropriamo-nos dessa metodologia para didatizar enunciados concretos do gênero discursivo canção. Conforme posto no capítulo metodológico, por sugestão do próprio Gasparin (2012), em um estudo avançado realizado na Universidade Estadual de Londrina, o Plano de Trabalho Docente (PTD) pode ser utilizado para qualquer conteúdo curricular. Dessa forma, nosso trabalho didático foi dividido em quatro PTD para que a construção dos saberes ocorresse não apenas dentro de cada estrutura mas também ao longo de nosso trabalho em sala de aula.

A sugestão, igualmente apresentada pela nossa orientadora, possibilitaria uma tentativa de não sermos superficiais durante a aplicação da pesquisa, o que evitaria confundir os alunos, já que essa metodologia não era utilizada em nosso local de aplicação.

No total, foram ministradas 18 horas/aula, sendo que os primeiros PTD exigiram maior número de aulas, até mesmo pela interação entre sujeitos e pesquisadores.

A seguir, apresentamos os planos elaborados, porém vale ressaltar que, durante o processo de aplicação, foram incorporadas outras atividades devido ao contexto vivenciado pela turma.

### 3 A PESQUISA E A ELABORAÇÃO DOS PLANOS: A DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO CANÇÃO

Esta etapa, conforme anunciado no capítulo II, trata-se de uma parte importante do processo de elaboração da pesquisa e dos planos de trabalho docente, já que foi por meio delas que conseguimos averiguar as características das canções tropicalistas e quais conteúdos deveriam ser abordados em sala de aula para que os alunos desenvolvessem seus conhecimentos a respeito desse assunto. Expomos nossa co-produção de sentidos, pois, por tornar-se parte de nossa elaboração didática, consideramos relevante a sua leitura.

#### 3.1 A CANÇÃO NO BRASIL

A canção, no Brasil, é um exemplo de como as condições destacadas no capítulo I influenciam as produções artístico-literárias, no que diz respeito tanto à cultura popular quanto à erudita.

A cultura brasileira sempre apresentou traços da cultura internacional, ora pelos elementos da cultura europeia ora pelos Estados Unidos e sua forte influência mundial.

Ao propor um breve panorama da música popular brasileira, Tinhorão (1974) mostra-nos que a origem de nossas produções musicais, ao longo da história, refletia as condições de produção de cada época.

De acordo com a história da música no Brasil, o primeiro gênero de canção popular brasileira foi a *modinha* (neste caso, “gênero” refere-se ao estilo de composição, e não de texto). Ela originou-se nas ruas do Rio de Janeiro e da Bahia, por meio de músicos populares, e continuou se destacando por várias décadas, devido à sua forma desenvolvida de dirigir-se às mulheres e ao romantismo popular.

Posteriormente, as canções surgiram pelas danças populares que começavam a aparecer nas ruas e festas populares. O *lundu* e o *maxixe* são exemplos designativos de danças em meados de 1870.

As canções, mesmo com seus instrumentos de origem africana, conquistaram as camadas sociais elevadas que tentavam, dessa forma, “elitizar” a canção que teve sua origem nas ruas, em meio às festas e, principalmente, com a emancipação do carnaval, as danças e folias nas ruas do Rio de Janeiro.

Tinhorão (1974) considera que, apesar da “desordem” musical apresentada pelo Carnaval, surgiram dois estilos musicais que se tornaram característicos das festas carnavalescas: a *marcha* e o *samba*. Consagradas, até hoje, como típicas músicas de Carnaval, adaptaram-se de acordo com a evolução dos instrumentos e, principalmente, do evento de desfiles tradicionais na antiga capital brasileira.

Nesse sentido, o samba consagrava-se como o estilo brasileiro até que alguns jovens da elite carioca decidiram tocar “algo diferente”, rompendo com a tradição do samba popular e modificando o ritmo.

“A chamada bossa-nova não constituiu um gênero de música, mas uma maneira de tocar” (TINHORÃO, 1974, p.221), pois os jovens da Zona Sul do Rio de Janeiro começaram a sentir a necessidade de produzir algo diferente do samba carnavalesco:

Resolveram montar um novo tipo de samba, à base de procedimentos da música clássica e de *jazz* e de uma mudança da temática para o campo intelectual mais identificado com os componentes do grupo, ou seja, da poesia erudita (TINHORÃO, 1974, p. 223).

Essa “nova maneira” de produzir canções reunia jovens cariocas, como Nara Leão e Roberto Menescal, que começaram a se juntar para tocar esse novo estilo e, assim, descobriram um baiano (João Gilberto) que, apenas com seu violão e sua bela voz, trazia uma “batida de bossa realmente nova” (TINHORÃO, 1974, p. 224).

Tal ritmo tornou-se referência a esses jovens. João Gilberto, então, daria um novo caminho para as canções brasileiras ao misturar diversos instrumentos musicais e elementos, do samba até o *jazz*, além do *blues* americano.

A bossa-nova constituiu-se como um estilo e obteve reconhecimento, principalmente por meio dos festivais de música que aconteciam nas capitais. Não chegou a tardar, na década de 1960, o surgimento do tropicalismo, como um reflexo da bossa-nova e da incorporação de um novo estilo musical totalmente brasileiro.

Apesar de as canções *Alegria*, *alegria* e *Domingo no Parque* terem sido lançadas em *Long-Play* – LPs – e nos Festivais de Música Popular Brasileira, o movimento da Tropicália data do ano de 1968 e tem o lançamento do disco *Panis et*

*circenses* como seu “marco inaugural”.

Desse modo, por meio da influência da música internacional, da difusão do rock, da televisão em cores, dos movimentos relacionados ao cinema novo e ao teatro de vanguarda, além do crescimento de movimentos da esquerda política, da revolução cubana e da instalação do regime militar no Brasil, as rupturas na cultura encontram-se, dando início aos manifestos dos jovens artistas e universitários. Com o surgimento da Tropicália, na metade da década de 1960, a canção brasileira visava ao resgate de antigos valores<sup>14</sup>, mas com o objetivo de produzir novos sentidos, como veremos a seguir, a partir do resgate das situações que permeavam a sociedade naqueles dias.

### 3.2 A CANÇÃO TROPICALISTA

Conforme Brait (2000, p.20), “não se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e recepção”. As canções tropicalistas diferenciam-se quanto ao conteúdo temático, à construção composicional e ao estilo (ou marcas linguístico-enunciativas) devido às condições sócio-históricas em que foram produzidas.

Por essa razão, adotar as canções tropicalistas para análise e transposição didática permite apresentar não só as regularidades do gênero discursivo canção mas as instabilidades ocasionadas pelos elementos do gênero.

Para Portela (1999, p. 17), o movimento Tropicália “[...] surgiu como uma necessidade de resgate de tudo o que estava desgastado pelo tempo e pelo uso, ou ainda pelo comodismo gerado pelo medo da mudança e das implicações que uma reviravolta no campo das artes poderia gerar.”

O termo “tropicália” surgiu de uma das obras do artista plástico Hélio Oiticica. Caetano Veloso sugeriu-o como nome de sua nova composição ao produtor do disco Manoel Barenbein, que aceitou a proposta e, no mesmo momento, intitulou o novo disco e, automaticamente, todo o grupo de artistas envolvidos nesse processo.

---

<sup>14</sup> Conforme exposto a seguir, tais valores antigos referem-se à incorporação de elementos e instrumentos da música brasileira tanto no que diz respeito ao estilo de tocar, resgatando a bossa-nova e o samba, quanto nos instrumentos populares característicos da cultura nacional presentes na relação entre popular e erudito.

O colorido das roupas usadas pelos artistas nos festivais, as capas dos discos lançados e as atitudes musicais inovadoras caracterizavam a Tropicália. Todavia, o que realmente diferenciava as canções tropicalistas das demais (principalmente da bossa-nova, a canção que estava em cena na década de 1950) era a mistura de elementos da música brasileira com a música internacional:

O tropicalismo misturava sons diversos, ritmos e letras desconcertantes, além de uma linguagem visual fragmentada dos meios de comunicação de massa, como a televisão e a publicidade, explorando a sonoridade das palavras, criticando de maneira bem humorada a americanização da cultura brasileira causando uma revolução na música e na poesia (PORTELA, 1999, p.55).

Os tropicalistas inovaram e tornaram possível resgatar a cultura nacional e uni-la à modernidade musical influente dos países estrangeiros. Portanto, percebemos a interação entre a guitarra elétrica, que até então não era utilizada na música popular brasileira, e os instrumentos de origem nacional, como o berimbau, os batusques do samba e das músicas religiosas, mostrando ao país que inovar não significa abolir toda uma cultura nacional:

[...] para fazer o que acreditávamos que era necessário, tínhamos de nos livrar do Brasil tal como o conhecíamos. Tínhamos de destruir o Brasil dos nacionalistas, tínhamos de ir mais fundo e pulverizar a imagem do Brasil Carioca, o Brasil com seu jeitinho e seu carnaval [...] do Brasil mulata de maiô de paetês, meias brilhantes e salto alto. [...] não era apenas uma revolta contra a ditadura militar (VELOSO, 1997, p.279).

A substituição do violão pela guitarra elétrica demonstra, além da inovação nas escolhas sonoras, uma grande influência do *Rock'n Roll*, que tornou-se uma “febre” mundial.

Ainda buscando a identidade musical brasileira, os tropicalistas utilizavam-se de elementos populares e regionais (como, por exemplo, os instrumentos do samba, da capoeira) para construir, em suas canções, um Brasil que agregava valores *americanizados*, mas mantinha sua origem nacionalista: “Em sintonia com outros países americanos, a música brasileira começa a assumir sua identidade, partindo do material miscigenado de que dispúnhamos, a exemplo das raças, das línguas, enfim da cultura advinda de outras culturas.” (PORTELLA, 1999, p.52).

Apesar de a Tropicália ser um movimento artístico, havia também

uma necessidade de falar a respeito do regime militar que pairava feito nuvens negras sobre o país. E, dessa maneira, as canções tropicalistas foram conhecidas, também, como manifestos contra a ditadura e a censura estabelecidas pelos militares na década de 1960 e que levavam ao exílio tantos portadores da “voz” popular que opinaram a respeito dos fatos.

As manifestações populares, dos estudantes, dos artistas e dos trabalhadores, foram enfatizadas quando a censura foi estabelecida pelos militares, proibindo qualquer liberdade de expressão em todas as esferas sociais:

Em 1968 o AI-5 impôs à imprensa a mais brutal censura da história do Brasil. Absolutamente nada que “ofendesse” o governo podia ser noticiado. A partir daí a violência tornou-se método de dominação. Todos os jornais, inclusive os que apoiaram o golpe, foram censurados e alguns dos seus diretores presos (CHIAVENATO , 1994, p.124).

E em meio à ditadura, Caetano Veloso e Gilberto Gil<sup>15</sup> iniciaram manifestos e apresentações, onde, mais do que com suas canções, declaravam suas opiniões acerca do Brasil e de seus acontecimentos. Ambos, oriundos da universidade (Caetano cursou Filosofia, e Gilberto Gil, Administração), incorporavam as crenças político-filosóficas em suas composições e, assim, tornavam-se alvos de críticas e polêmicas.

Suas influências e os contextos sócio-históricos permitiram que as canções fossem muito peculiares quanto ao emprego da língua e da linguagem musical:

Bebendo na fonte ‘cristalina’ das experiências dos bossanovistas, os tropicalistas também fizeram escola, com seus ritmos, suas letras desconcertantes, sua inquietude crítica e experimentalismo, que imprimiram à canção popular, novos valores, adquiridos através das experiências das mais diversas e influências dos estilos, tanto textuais quanto musicais daqueles que os antecederam (PORTELA, 1999, p.53).

---

<sup>15</sup> Caetano Veloso nasceu na Bahia, em 1942. Desde criança já demonstrava interesse nas artes, mas foi por volta dos 16 anos, ao ouvir *Chega de Saudade*, de João Gilberto, que a música lhe despertou maior importância. Iniciou sua carreira interpretando canções da bossa-nova, porém foi pelo intermédio de sua irmã, Maria Bethânia, que iniciou suas próprias composições e a gravar seus discos. Durante seus estudos, conheceu Gilberto Gil, futuro parceiro de tropicalismo. Gil também nasceu na Bahia e no mesmo ano que Caetano Veloso. Na adolescência, foi presenteado com um violão e, assim como Caetano, inspirou-se em João Gilberto para compor suas canções. As informações biográficas dos autores foram retiradas das seguintes obras: SORROCE, Danilo Sérgio. **Domingo no parque**: canção e poética de Gilberto Gil. Campinas: Komedi, 2005. VELOSO, Caetano. **Verdade tropical**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Para essa busca da dicotomia entre popular e erudito, os tropicalistas buscavam diversos recursos na linguagem verbal e não verbal. Figuras de linguagem e de pensamento, próprias do poema, expressões populares da época e, principalmente, a intertextualidade, marcada fortemente por jargões, citações de outras canções e obras literárias, representam alguns dos elementos enunciativos mais utilizados nas canções.

Na linguagem musical, havia a mistura de instrumentos eruditos e populares; emprego de sons da natureza ou de objetos que não se caracterizam como instrumentos musicais; sincopa e contratempo com efeitos de sentido em conjunção com a letra; ritmos de música variados, do rock até o baião; acordes menores e maiores na mesma canção, denotando tristeza e alegria em momentos diversos, entre outros elementos.

Em meio às colocações já expostas, orientamo-nos a configurar as regularidades/irregularidades presentes que caracterizam as canções tropicalistas:

<b>CANÇÕES TROPICALISTAS</b>	
<b>Contexto de produção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Esfera artístico-literária;</li> <li>▪ Interlocutor: público apreciador de música popular brasileira ou público em geral;</li> <li>▪ Objetivos: apresentar uma ruptura de valores culturais por meio das composições;</li> <li>▪ Veículos/locais de circulação: na época de produção, por meio de discos, rádio e festivais de música;</li> <li>▪ Momento da produção: década de 1960, em meio ao regime militar no Brasil;</li> <li>▪ Locutor: compositores/cantores.</li> </ul>
<b>Conteúdo temático</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Assuntos diversos, contemplando situações políticas, artísticas e do cotidiano, avaliativa e interacionalmente construídos.</li> </ul>
<b>Construção composicional e marcas linguístico-enunciativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Texto em versos, organizado por estrofes (assim como os arranjos do poema);</li> <li>▪ Estribilho (refrão);</li> <li>▪ Rimas (que podem aparecer emparelhadas, cruzadas, opostas, continuadas ou misturadas);</li> <li>▪ Ritmo frequente, com compasso acelerado no refrão e nas estrofes que o autor deseja enfatizar;</li> <li>▪ Presença de diversas figuras de linguagem e de pensamento;</li> <li>▪ Intertextualidade marcada fortemente tanto na letra quanto na melodia;</li> <li>▪ Repetição de versos e palavras;</li> <li>▪ Incidência de verbos no presente ou no futuro;</li> <li>▪ A palavra cantada adota sua entoação de acordo com a temática adotada na canção (geralmente apresenta uma intenção).</li> </ul>

Lembramos que, ao adotar os enunciados concretos do gênero discursivo canção como objeto de ensino de língua portuguesa, priorizamos a abordagem de alguns (entre tantos) elementos da teoria musical. Como critério de seleção, utilizamos três elementos que, como dito anteriormente e de acordo com Priolli (1989), são fundamentais na música: ritmo, melodia e harmonia. Ademais, são esses mesmos elementos que produzem sentidos nas canções tropicalistas, seja pela escolha dos instrumentos musicais seja pela composição da dimensão não verbal.

### 3.3 ANÁLISE DAS CANÇÕES

Consoante exposto no capítulo introdutório, adotamos cinco canções produzidas na década de 1960 que julgamos terem sido relevantes ao movimento tropicalista e de extrema riqueza linguística e melódica, possibilitando, assim, um trabalho que evidencia aos alunos o caráter multimodal da canção.

As canções abordadas são *Tropicália*, *Alegria, alegria*, *Enquanto seu lobo não vem*, *Domingo no Parque* e *Aquele abraço*. As duas primeiras, de Caetano Veloso, fazem parte de seu disco *Caetano Veloso*, de 1967, pela gravadora *Philips*. Já *Enquanto seu lobo não vem* faz parte do disco *Tropicália ou Panis et circenses*, de 1968, também gravado pela *Philips*. *Domingo no Parque*, por conseguinte, foi gravada e lançada em 1968, enquanto *Aquele abraço*, em 1969, surgia pela mesma gravadora dos discos de Caetano Veloso.

Dessa forma, iniciamos nossas análises por ordem de autores: primeiramente, com Caetano Veloso e, em seguida, com as canções de Gilberto Gil.

#### 3.3.1 *Tropicália* - Caetano Veloso

- 1 Sobre a cabeça os aviões
- 2 Sob os meus pés os caminhos
- 3 Aponta contra os chapadões
- 4 Meu nariz
- 5 Eu organizo o movimento
- 6 Eu oriento o carnaval
- 7 Eu inauguro o monumento
- 8 No planalto central do país
  
- 9 Viva a bossa sa, sa

10 Viva a palhoça ça, ça, ça, ça...(2x)

11 O monumento  
12 É de papel crepom e prata  
13 Os olhos verdes da mulata  
14 A cabeleira esconde  
15 Atrás da verde mata  
16 O luar do sertão

17 O monumento não tem porta  
18 A entrada é uma rua antiga  
19 Estreita e torta  
20 E no joelho uma criança  
21 Sorridente, feia e morta  
22 Estende a mão...

23 Viva a mata ta, ta  
24 Viva a mulata ta, ta, ta, ta...(2x)

25 No pátio interno há uma piscina  
26 Com água azul de Amaralina  
27 Coqueiro, brisa  
28 E fala nordestina  
29 E faróis  
30 Na mão direita tem uma roseira  
31 Autenticando eterna primavera  
32 E no jardim os urubus passeiam  
33 A tarde inteira  
34 Entre os girassóis

35 Viva Maria ia, ia  
36 Viva a Bahia ia, ia, ia, ia...(2x)

37 No pulso esquerdo o bang-bang  
38 Em suas veias corre  
39 Muito pouco sangue  
40 Mas seu coração  
41 Balança um samba de tamborim  
42 Emite acordes dissonantes  
43 Pelos cinco mil alto-falantes  
44 Senhoras e senhores  
45 Ele põe os olhos grandes  
46 Sobre mim

47 Viva Iracema ma, ma  
48 Viva Ipanema ma, ma, ma, ma...(2x)

49 Domingo é o fino-da-bossa  
50 Segunda-feira está na fossa  
51 Terça-feira vai à roça

52 Porém!  
 53 O monumento é bem moderno  
 54 Não disse nada do modelo  
 55 Do meu terno  
 56 Que tudo mais vá pro inferno  
 57 Meu bem!  
 58 Que tudo mais vá pro inferno  
 59 Meu bem!

60 Viva a banda da, da  
 61 Carmem Miranda da, da, da, da...(3x)

### *Condições de produção*

A canção Tropicália, apesar de levar o nome do movimento, não foi a primeira canção a ser (re)conhecida pelo público. As canções consideradas como início das produções tropicalistas, sem dúvida alguma, são Alegria, alegria e Domingo no Parque, porque foram levadas aos público nos festivais antes de Tropicália.

Essa canção foi lançada no disco Caetano Veloso (1967) e acompanha o nome dado ao grupo de artistas, por Hélio Oiticica e Manoel Barenbein. Assim, o objetivo da canção é apresentar aos interlocutores a nova canção brasileira, formada a partir das misturas culturais que permeavam as produções artísticas das décadas de 1950 e 1960.

### *Conteúdo temático*<sup>16</sup>

Tropicália aparece como uma canção que deseja ressaltar o “movimento” tropicalista, tanto que é a primeira faixa do disco. Ela pretende introduzir ao público as diferenças e misturas que caracterizam o Brasil por meio da retratação de um homem visitando Brasília (recém-inaugurada) e as coisas que contornam o Planalto central. Durante o percurso, o autor emprega as oposições entre belo x feio; rico x pobre; culto x popular; nacional x internacional.

### *Construção composicional e marcas linguístico-enunciativas*

---

<sup>16</sup> Construído avaliativa e interacionalmente.

Toda canção apresenta características quanto à sua forma. Estrofes, versos e rimas, que fazem parte também do gênero discursivo “poema”, aparecem no gênero discursivo canção, porém sua disposição durante a composição relaciona-se com as escolhas musicais e verbais. Para isso, o autor busca elementos linguísticos que possam auxiliar na consonância entre as duas dimensões (verbais e não verbais).

Caetano Veloso, em *Tropicália*, busca, primeiramente nos refrãos, um movimento melódico que acompanhe as sílabas repetidas ao final de cada verso: “Viva a bossa sa, sa”. E, em um segundo momento, veicula as rimas linguísticas para dar uma sensação de continuidade do ritmo.

Durante o início de sua melodia, instrumentos de batucque (característicos das músicas baianas e do samba) encontram-se com elementos clássicos (violino e piano), em um movimento sonoro de suspense, que permanece até o fim da primeira estrofe, quando ocorrem mudanças de acordes, dando início ao refrão que acompanha, em melodia e letra, o ritmo sincopado.

Os recursos linguísticos usados por Caetano Veloso para incorporar as características tropicalistas mostram, mais uma vez, as instabilidades dos gêneros nas manifestações concretas. Caetano emprega, primeiramente, os verbos no tempo presente: “Eu organizo o movimento/ Eu oriento o carnaval” (linhas 5 e 6).

Como as canções tropicalistas representavam o cotidiano dos brasileiros, a referência ao presente faz-se adequada e permite que o locutor retome lugares-comuns, personalidades e expressões que faziam parte da vida da população na década de 1960.

Vemos essa busca por meio de vários elementos citados no texto:

- a) *linha 9*: “Viva a bossasa, sa”, referindo-se à Bossa Nova, o movimento musical que antecedeu a *Tropicália* e exerceu grande influência sobre os artistas tropicalistas;
- b) *linhas 47 e 48*: “Viva Iracema ma, ma/ Viva Ipanema ma, ma, ma, ma” representam, aqui, as musas brasileiras, visto que Iracema, protagonista da obra de José de Alencar, está ao lado da Garota de Ipanema, canção de Tom Jobim, interpretada pela primeira vez em 1962 e que adquiriu reconhecimento internacional;

- c) *linha 49*: “Domingo é o fino-da-bossa”, lembrando o programa exibido todos os domingos pela TV Record, onde os artistas da MPB tinham espaço para mostrar seu trabalho;
- d) *linha 56*: “Que tudo mais vá pro inferno”, verso da música “Quero que tudo vá pro inferno”, de Roberto Carlos, um dos principais cantores de outro movimento musical, a Jovem Guarda;
- e) *linhas 60 e 61*: “Viva a banda da, da/ Carmem Miranda da, da, da, da...” aparecem na canção, primeiramente, pelo sucesso que fizeram. *A Banda*, canção de Chico Buarque de Holanda, foi a canção vencedora do Festival de Música Popular Brasileira de 1966 e considerada por Caetano Veloso (1997) como uma das referências para suas composições. Já Carmem Miranda, ícone luso-brasileira, levou a música brasileira ao sucesso internacional e, por suas roupas e atitudes, mostrou o lado tropical do Brasil, exercendo alguma influência sobre o estilo de os tropicalistas se apresentarem.

Então, percebemos que, quando o autor retoma elementos da cultura (ou do momento sócio-histórico-político da época), apropria-se de um ritmo mais compassado e que remete ao samba, dando mais ênfase nos instrumentos de percussão, como a bateria, o chocalho e o batoque. Diferente do que acontece no restante da canção, em que o autor busca os contrastes, e os instrumentos de cordas são privilegiados, como a guitarra, o violino, o baixo e o piano.

Nesse contexto, o autor transforma a melodia da canção ao longo de sua letra. Observamos tais mudanças tanto na composição da harmonia (e na seleção de seus acordes) quanto no ritmo da canção.

No tocante à composição harmônica, temos uma melodia concebida na tonalidade A#<sup>17</sup>, o que possibilitou a seguinte sequência de acordes nas estrofes:

Cm7 – F7 – Cm – Bb – Eb – Bb

Tal campo harmônico aparece em todas as estrofes, exceto nos refrãos que são introduzidos pelo verso: “Viva a...”, os quais apresentam a sequência tonal:

---

<sup>17</sup> Nas cifras, as notas são apresentadas por meio deste código: dó (C), ré (D), mi (E), fá (F), sol (G), lá (A) e si (B). Tons menores (m), Tons maiores (+).

## Eb – Db – Cm – Bb

Essa mudança de B para D faz com que haja o aumento tonal em um dos acordes, refletindo a parte da letra na qual há a pronúncia mais forte da palavra que sucede a repetição de “Viva a...”. Por exemplo, conforme Anexo D, as seguintes estrofes que apresentam o aumento tonal e a ênfase vocal:

**(EbDb)**

Viva a bossa, sa, sa

**CmBb (Cm7Bb)**

Viva a palhoça, ça, ça, ça, ça

**(EbDb)**

Viva Iracema, ma, ma

**CmBb**

Viva Ipanema, ma, ma, ma, ma

Como pudemos observar, a sequência é a mesma em todos os refrãos, possibilitando o acompanhamento do ritmo que também se altera neles. Como já dito anteriormente, o ritmo transformado em samba compõe a segunda transformação decorrente da união com os elementos da letra. Isso ocorre porque com o uso de instrumentos de percussão – característicos do samba – todo ritmo modifica-se. Dessa maneira, confirmamos o já dito: a presença de instrumentos musicais variados possibilita maior flexibilidade na produção de sentido em comunhão com a letra da canção.

### 3.3.2 *Alegria, Alegria* - Caetano Veloso

1 Caminhando contra o vento

2 Sem lenço e sem documento

3 No sol de quase dezembro

4 Eu vou...

5 O sol se reparte em crimes

6 Espaçonaves, guerrilhas

7 Em cardinales bonitas

8 Eu vou...

9 Em caras de presidentes

10 Em grandes beijos de amor

11 Em dentes, pernas, bandeiras

12 Bomba e Brigitte Bardot...

13 O sol nas bancas de revista

14 Me enche de alegria e preguiça

15 Quem lê tanta notícia

16 Eu vou...

17 Por entre fotos e nomes

18 Os olhos cheios de cores

19 O peito cheio de amores vãos

20 Eu vou

21 Por que não, por que não...

22 Ela pensa em casamento

23 E eu nunca mais fui à escola

24 Sem lenço e sem documento,

25 Eu vou...

26 Eu tomo uma coca-cola

27 Ela pensa em casamento

28 E uma canção me consola

29 Eu vou...

- 30 Por entre fotos e nomes  
31 Sem livros e sem fuzil  
32 Sem fome, sem telefone  
33 No coração do Brasil...
- 34 Ela nem sabe até pensei  
35 Em cantar na televisão  
36 O sol é tão bonito  
37 Eu vou...
- 38 Sem lenço, sem documento  
39 Nada no bolso ou nas mãos  
40 Eu quero seguir vivendo, amor  
41 Eu vou...
- 42 Por que não, por que não...  
43 Por que não, por que não...  
44 Por que não, por que não...

#### *Condições de Produção*

*Alegria, Alegria* foi uma das primeiras canções tropicalistas a ser apresentada ao público no Festival de Música Popular Brasileira da TV Record. Produzida e interpretada por Caetano Veloso, foi gravada em 1968, no disco *Caetano Veloso*, e, junto a *Domingo no Parque*, de Gilberto Gil, inovou pela inserção da guitarra elétrica e de efeitos sonoros, que até então não eram utilizados nas músicas brasileiras.

#### *Conteúdo temático*

Em *Alegria, Alegria*, encontramos como principal assunto a caminhada de um homem “sem lenço e sem documento” (linha 2) diante de suas escolhas. Assim como as demais canções tropicalistas, *Alegria, alegria* mobiliza situações do cotidiano e dos elementos peculiares à época em que eram veiculadas por meio dos jornais, das revistas, da televisão e do cinema.

Desse modo, condicionava a temática da canção ao que os brasileiros vivenciavam diante da cultura nacional que, em alguns momentos (inclusive literários), valorizavam as produções artísticas eruditas, consideradas de elite, e as produções artísticas populares, advindas da variedade cultural do país.

### *Construção composicional e marcas linguístico-enunciativas*

Na construção da canção, percebemos a relação entre os gêneros discursivos “poema” e canção. Ambos apresentam uma estrutura formada por rimas e estrofes, contudo cada qual com sua especificidade.

De acordo com Goldstein (2002), a unidade do poema apresenta um discurso específico, cujas características individuais permanecem visíveis durante o processo de produção. O mesmo ocorre na canção, quando a escolha pelos elementos melódicos e as palavras remetem ao mesmo sentido quando interpretadas.

Características da canção, a presença de rimas e a disposição da letra em estrofes e versos ocorrem para produzir um ritmo das palavras consoante ao movimento musical. Em *Alegria, alegria*, presenciemos algumas rimas, porém elas não são regulares em toda a canção. Ainda, no tocante à posição das rimas, elas podem ser:

- Emparelhadas: apresentam nos versos próximos mantendo a seguinte ordem: AABB.
- Alternadas ou cruzadas: apresentam a combinação alternando s versos em ABAB.
- Interpoladas ou opostas: podem combinar os versos em ABBA.
- Continuadas: mantêm-se as mesmas rimas durante toda a estrofe
- Mistas: não seguem nenhum esquema.

Sabemos que não são todas as canções que possuem uma estrutura formada totalmente por rimas, podendo assim, conter versos

brancos, porque os elementos os quais constituem a linguagem musical proporcionam o ritmo, ao contrário do poema, no qual, pela ausência de elementos não verbais, há a necessidade de que uma combinação de palavras ocorra para intensificar o ritmo dos versos. As rimas recorrentes de *Alegria*, *alegrião* são as continuadas ou mistas e aparecem nas combinações entre os versos das linhas 1 e 2, 14 e 15, 17 e 19, 20 e 22, 23 e 24.

Além disso, a presença de repetições de fonemas e vogais, como, por exemplo, nas seguintes estrofes, em que as marcações as evidenciam:

- 1 Caminhando contra o vento
- 2 Sem lenço e sem documento
- 3 No sol de quase dezembro
- 4 Eu vou...
- 5 O sol se reparte em crimes
- 6 Espaçonaves, guerrilhas
- 7 Em cardinales bonitas
- 8 Eu vou...
  
- 17 Por entre fotos e nomes
- 18 Os olhos cheios de cores
- 19 O peito cheio de amores vãos

Os elementos acima afirmam o ato de “ir”, apresentado na canção por meio da letra e da marcação do chocalho utilizado pelos músicos. Além das rimas, a escolha das palavras feita por Caetano Veloso é significativa no tocante ao contexto de produção: a década de 1960. As palavras apresentam-se sempre em contradição umas com as outras, refletindo os assuntos presentes na vida das pessoas.

As oposições na canção são representadas por palavras ou expressões que caracterizam a banalidade presente nos tópicos de personagens do cinema e da televisão contra as questões políticas evidenciadas pelo regime militar:

	Expressões das questões políticas	Expressões do cotidiano
Linhas 4 e 5	Crimes, espaçonaves, guerrilhas	<i>Cardinales</i> bonitas
Linhas 6 e 7	Caras de presidente	Beijos de amor
	Bandeiras	Dentes, pernas

Linha 8		
Linha 9	Bomba	Brigitte Bardot

Cada verso da canção tropicalista em questão apresenta elementos culturais que serão detalhados por meioda abordagem da década de 1960, fundamentando-se na crise política e na cultura prevalecente da época:

Para Fiorin (1994, p. 30), intertextualidaderefere-se ao “processo de incorporação de um texto em outro, seja para produzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo”. O autor acrescenta que a intertextualidade pode realizar-se por meio de citações, alusões ou de estilizações.

Assim como na primeira estrofe, o substantivo **sol** aparece diversas vezes ao longo da canção. Esse “sol” de *Alegria*, *alegria* remete tanto ao sol “estrela” quanto ao primeiro jornal alternativo brasileiro, que teve grande público na década de 1960 por tratar de conteúdos como política, educação e cultura por meio de sátiras e ironias.

Mais uma vez, o elemento da intertextualidade presente na canção de Caetano: o contexto cultural da década de 1960 por meioda referência às atrizes Cláudia Cardinale e Brigitte Bardot. Cláudia fez sucesso no Brasil devido aos filmes que estrelou e, também, por permanecer em contato com causas políticas a favor das mulheres e dos homossexuais. Já Bardot era mundialmente considerada um símbolo sexual e visitava Búzios frequentemente.

Ao detalharas divisões existentes no principal jornal da época, particularmente, podemos ler que a canção e a comunicação e os brasileiros estavam cercados por acontecimentos de todas as partes, ao mesmo tempo em que ainda predominava a cultura elitizada, a qual buscava por moda e beleza, e culminam (pode-se dizer de modo conflitante) com as discussões acerca das situações políticas que estavam instauradas no governo militar

A forma verbal empregada também implica a retomada do tema cotidiano. Considerando a maior parte dos verbos empregados, o tempo presente predomina, de tal forma que possibilita ao leitor situar a “caminhada” da personagem como um acontecimento efetivo, usual no **agora**.

Ainda, no concernente aos elementos não verbais, a canção *Alegria*, *alegria* apresenta um ritmo constante, acompanhando o “caminhar” do conteúdo

temático. Diferente das demais canções aqui analisadas, a composição harmônica se mantém a mesma em toda a canção, compondo-se na seguinte sequência:

B – C# - F# - B – E – C# - F#

Contudo, devido à duas mudanças rítmicas presentes na canção, foi necessária a incorporação de dois novos acordes. Isso ocorre nas linhas 13 a 16 e 34 a 37 onde os acordes utilizados são G – E que, unidos a um ritmo e a pronúncia mais lenta dos versos, indicam uma pequena pausa na caminhada da personagem.

Nesse sentido, Caetano Veloso possibilita que as oposições sejam apresentadas no plano verbal e não verbal para exemplificar a situação cultural que os brasileiros vivenciavam: cultura popular e erudita, acontecimentos banais e políticos encontravam-se e ocupavam o mesmo espaço social.

### 3.3.3 *Domingo no Parque* - Gilberto Gil

- 1 O rei da brincadeira - ê, José
- 2 O rei da confusão - ê, João
- 3 Um trabalhava na feira - ê, José
- 4 Outro na construção - ê, João
  
- 5 A semana passada, no fim da semana
- 6 João resolveu não brigar
- 7 No domingo de tarde saiu apressado
- 8 E não foi pra Ribeira jogar
- 9 Capoeira
- 10 Não foi pra lá pra Ribeira
- 11 Foi namorar
  
- 12 O José como sempre no fim da semana
- 13 Guardou a barraca e sumiu
- 14 Foi fazer no domingo um passeio no parque
- 15 Lá perto da Boca do Rio
- 16 Foi no parque que ele avistou
- 17 Juliana
- 18 Foi que ele viu
  
- 19 Juliana na roda com João
- 20 Uma rosa e um sorvete na mão
- 21 Juliana, seu sonho, uma ilusão
- 22 Juliana e o amigo João
- 23 O espinho da rosa feriu Zé
- 24 E o sorvete gelou seu coração

25 O sorvete e a rosa - ô, José  
 26 A rosa e o sorvete - ô, José  
 27 Oi, dançando no peito - ô, José  
 28 Do José brincalhão - ô, José

29 O sorvete e a rosa - ô, José  
 30 A rosa e o sorvete - ô, José  
 31 Oi, girando na mente - ô, José  
 32 Do José brincalhão - ô, José

33 Juliana girando - oi, girando  
 34 Oi, na roda gigante - oi, girando  
 35 Oi, na roda gigante - oi, girando  
 36 O amigo João - João

37 O sorvete é morango - é vermelha  
 38 Oi, girando, e a rosa - é vermelha  
 39 Oi, girando, girando - é vermelha  
 40 Oi, girando, girando - olha a faca!  
 41 Olha o sangue na mão - ê, José  
 42 Juliana no chão - ê, José  
 43 Outro corpo caído - ê, José  
 44 Seu amigo, João - ê, José

45 Amanhã não tem feira - ê, José  
 46 Não tem mais construção - ê, João  
 47 Não tem mais brincadeira - ê, José  
 48 Não tem mais confusão - ê, João

### *Condições de Produção*

Domingo no Parque, diferentemente das demais canções tropicalistas, não remete às condições políticas da década de 1960. Lançada no Festival de Música Popular Brasileira da TV Record e gravada no disco Gilberto Gil em 1968 (Anexo A), foi, com Alegria, alegria de Caetano Veloso, uma novidade no que concerne à utilização de elementos do rock misturados com “ingredientes” populares.

### *Conteúdo temático*

Em Domingo no Parque, encontramos um enredo focado em uma situação de triângulo amoroso entre as três personagens da canção: José, João e Juliana. O conflito ocorre quando João decide mudar o seu tradicional plano de jogar

capoeira para se encontrar com Juliana no parque, e José, diante do ciúme e de sua frustração ao ver sua amada com outro, reage, matando o casal.

Essa oposição de sentidos na personagem diante de uma situação não esperada também contrasta com o ambiente de tranquilidade e de diversão em um parque.

A melodia dessa canção, ainda, acompanha os fatos, pois o ritmo mantém-se linear até o momento em que José protagoniza a cena de ciúme. Após essa cena, os acordes e o ritmo alteram-se, dando lugar a uma melodia mais compassada e que representa o suspense e a concretização do assassinato.

### *Construção composicional e marcas linguístico-enunciativas*

A canção ocupa-se de três aspectos relevantes de sua construção enquanto gênero: a construção narrativa, a estrutura poética e a linguagem não verbal composta pelos arranjos musicais.

Em sua estrutura, percebemos que a canção é construída por uma organização poética. Primeiramente, observamos que Domingo no Parque é composta por dez estrofes, divididas em versos que podem, ou não, possuir rimas.

O arranjo musical é o elemento mais importante para unirmos as estruturas verbais e não verbais. As mudanças melódicas e os instrumentos adotados na composição produzem efeitos de sentido em comunhão com as escolhas linguísticas.

No início da canção, antes mesmo da letra, o ritmo é alegre: acompanhando a guitarra elétrica (logo de início, apresentando a novidade), sons diversos emaranham-se em uma representação de parque de diversões. Percebemos apitos, barulhos, conversas e ruídos de crianças, como se houvesse uma situação de descontração<sup>18</sup>.

Em seguida, a canção começa a adquirir uma harmonia em seu ritmo, que, além da guitarra elétrica, já introduzida, apresenta instrumentos variados, incluindo o berimbau, característico das rodas de capoeira da Bahia. A escolha parece representar autor e enredo. A voz do autor é presente pela cultura baiana, onde a capoeira é praticada. O enredo traz aluta entre dois amigos por uma mulher,

---

<sup>18</sup> Até então, na história da música brasileira, nenhum artista havia inserido esses elementos sonoros em suas composições.

Juliana, e vai apresentando, em sequências, esse jogo entre os dois.

Gilberto Gil, em Rennó (2003), alega que introduziu tais recursos com a intenção de representar elementos fundamentais da capoeira e da cultura popular com traços específicos.

Na segunda estrofe, ocorre a primeira mudança da canção: quando, na história, é narrada a decisão de João mudar seus planos e, em vez de realizar sua tradicional atividade de jogar capoeira, ele vai ao parque namorar. Nesse momento, o coro<sup>19</sup> aumenta a tonalidade vocal, produzindo uma sensação de suspense, sentido retomado ao ser descrita a opção de José ir, como sempre, ao parque.

No segundo momento importante da narração, quando José vê Juliana com João, novamente a melodia altera-se. Nesse percurso da canção, o ritmo reduz e presencia-se a ausência do uso da guitarra. O ritmo só começa a adquirir maior movimento e rapidez na medida em que o suspense aumenta.

Ainda, a canção Domingo no Parque é formada pela recorrência de figuras de linguagem:

- a) *Anáfora*: nas linhas 1 e 2: “O rei da brincadeira - ê, José/ O rei da confusão - ê, João”. A repetição de “O rei”, no início desses dois versos seguidos, produz o efeito de sentido de igualdade entre dois personagens, cada qual em seu ambiente e de acordo com sua personalidade.
- b) *Personificação*: nas linhas 26, 27 e 28: “A rosa e o sorvete - ô, José/ Oi, dançando no peito - ô, José/ Do José brincalhão”; e nas linhas 30, 31 e 32: “A rosa e o sorvete - ô, José/ Oi, girando na mente - ô, José/ Do José brincalhão”. Esses versos dão vida para os objetos “rosa” e “sorvete” e representam a dança de roda presenciada por José.

As escolhas das palavras, para produzir efeitos de sentido, também é evidente na canção. Os vestígios são encontrados, por exemplo, quando, nas linhas 34 e 35, destaca-se que o sorvete e a rosa são da cor vermelha, em uma remissão ao sangue e, nas linhas seguintes, ao crime cometido por José.

A repetição dos versos acompanha a melodia. Durante a repetição das palavras “rosa”, “sorvete” e “girando”, o ritmo mantém o compasso da capoeira que já havia sido inferida pela palavra “roda”, na linha 19, além da alusão à roda

---

<sup>19</sup> Formado pela banda *Os mutantes*, constituída pelos músicos: Arnaldo Baptista, Rita Lee e Sérgio Dias.

gigante. Esse movimento só é encerrado com o desfechoda história e após o desencadeamento do assassinato.

### 3.3.4 *Enquanto Seu Lobo Não Vem* - Caetano Veloso

- 1 Vamos passear na floresta escondida, meu amor
- 2 Vamos passear na avenida
- 3 Vamos passear nas veredas, no alto meu amor
- 4 Há uma cordilheira sob o asfalto
  
- 5 (Os clarins da banda militar...)
- 6 A Estação Primeira da Mangueira passa em ruas largas
- 7 (Os clarins da banda militar...)
- 8 Passa por debaixo da Avenida Presidente Vargas
- 9 (Os clarins da banda militar...)
- 10 Presidente Vargas, Presidente Vargas, Presidente Vargas
- 11 (Os clarins da banda militar...)
  
- 12 Vamos passear nos Estados Unidos do Brasil
- 13 Vamos passear escondidos
- 14 Vamos desfilar pela rua onde Mangueira passou
- 15 Vamos por debaixo das ruas
  
- 16 (Os clarins da banda militar...)
- 17 Debaixo das bombas, das bandeiras
- 18 (Os clarins da banda militar...)
- 19 Debaixo das botas
- 20 (Os clarins da banda militar...)
- 21 Debaixo das rosas, dos jardins
- 22 (Os clarins da banda militar...)
- 23 Debaixo da lama
- 24 (Os clarins da banda militar...)
- 25 Debaixo dacama

#### *Condições de Produção*

“Uma música muito política, do período tropicalista”(VELOSO, 2003, p.38). Essa frase do próprio compositor/autor já designa o teor crítico da canção que remete às oposições políticas e ao “caos” que a ditadura e as manifestações contra o regime militar causavam no país, por meio das ações violentas que os militares realizavam para encarcerar qualquer cidadão o qual manifestasse algumaopinião contra o regime ou a favor do comunismo, por meio das lutas esquerdistas contra o regime, das manifestações estudantis e das greves operárias.

Mais uma vez, a canção tropicalista apresenta-se em extremo caráter político e social. O compositor/autor tropicalista propicia efeitos de inferências e elementos intertextuais relacionados ao conflito militar e ao cotidiano brasileiro da época.

#### *Conteúdo temático*

*Enquanto seu lobo não vem*veicula, como principal contexto, os manifestos contra o regime militar e os segmentos da história do Brasil e da política mundial que influenciaram o golpe militar e causaram tanta tensão entre militares e civis.

Diferentemente das canções anteriores, essa canção não apresenta personagens específicas. No entanto, a leitura até pode fazer pressupor que o intérprete dialoga diretamente com o destinatário, como se fizesse um convite para que percorressem os caminhos dos conflitos militares e, também, os caminhos dos acontecimentos políticos.

Assim, o locutor convidaria o interlocutor a um passeio pelos manifestos recorrentes da época representados pelas avenidas, de forma a construir um cenário de situações-objetos que remetem às questões políticas.

#### *Construção composicional e marcas linguístico-enunciativas*

Assim como a maioria das canções populares, *Enquanto seu lobo não vem* também apresenta a distribuição do texto verbal por meio de estrofes, formadas por versos que possuem rimas, conforme verificamos por meio das combinações sonoras entre as linhas 1 e 2 (escondida-avenida), linhas 6 e 8 (largas-Vargas), linhas 17 e 19 (**bombas-bandeiras-botas**) e linhas 23 e 25 (**cama-lama**). Além disso, percebemos a aliteração, com o uso de sons plosivos: b-b-b.

Ao contrário das demais canções analisadas neste trabalho, *Enquanto seu lobo não vem*veicula poucos verbos, empregando, inclusive, a repetição da locução verbal “Vamos Passear” como recurso linguístico que marca a intertextualidade em alusão à história de Chapeuzinho Vermelho e à canção *Tá pronto seu lobo*, de Edinho Paraguassu (Anexo C). Assim, evidenciamos uma forma de “parodiar” a canção e a ditadura por meio de palavras subjetivas.

O mesmo acontece ao utilizar, na primeira estrofe, os termos “floresta escondida” e “cordilheira sob o asfalto”, pretendendo remeter o efeito de sentido de tais expressões ao contexto das manifestações e de revoluções que ocorriam não só no Brasil, pela ditadura, mas na América Latina, além das guerrilhas impulsionadas por Che Guevara.

Com a tentativa de comentar o regime militar e, principalmente, a censura estabelecida pelo Ato Institucional número 5, as palavras “escondidos” e “debaixo” representam essa posição em que os brasileiros encontravam-se: sempre se escondendo e posicionando-se politicamente, mas em lugares ou de forma que os militares não percebessem tal ato.

Isso se torna visível por meio da última estrofe, quando Caetano emprega o termo “debaixo...” e, em seguida, utiliza substantivos que fazem referência aos militares e à censura: bombas, bandeiras, botas, lama e cama.

A canção, marcada politicamente, como o próprio Caetano Veloso considerou, mobiliza a intertextualidade como recurso essencial para que pudesse se colocar diante da situação política do Brasil, mas de uma forma implícita e que causasse ambiguidade em sua interpretação.

Como elementos de intertextualidade, Caetano apodera-se de duas outras composições para completar suas singelas críticas: a primeira delas ocorre no campo não verbal, quando a melodia utilizada por ele apresenta trechos da composição rítmica do Hino da Internacional Comunista. Essa referência é percebida pelo ritmo adotado e, principalmente, pelo uso dos instrumentos de sopro, característicos de bandas militares.

Em seguida, no plano verbal, ele cita um verso da canção *Dora*, de Dorival Caymmi: “Os clarins da banda militar”. Além da citação explícita do verso, o autor consegue figurativizar a presença constante dos militares nas ruas, tentando minimizar os manifestos dos estudantes, das greves operárias e da população de esquerda.

O mesmo aparece no plano não verbal da canção, quando, ao usar instrumentos de metais junto a instrumentos de percussão, o compositor permite relacionarmos essa canção às bandas militares, que, por sua vez, fazem muito uso desses instrumentos em suas apresentações.

Dessa forma, a tentativa de rememorar questões relacionadas ao contexto do regime militar aparece tanto nos recursos linguísticos quanto nos

sonoros.

### 3.3.5 *Aquele abraço* - Gilberto Gil

- 1 O Rio de Janeiro continua lindo
- 2 O Rio de Janeiro continua sendo
- 3 O Rio de Janeiro, fevereiro e março
  
- 4 Alô, alô, Realengo - aquele abraço!
- 5 Alô, torcida do Flamengo - aquele abraço!
  
- 6 Chacrinha continua balançando a pança
- 7 E buzinando a moça e comandando a massa
- 8 E continua dando as ordens no terreiro
  
- 9 Alô, alô, seu Chacrinha - velho guerreiro
- 10 Alô, alô, Terezinha, Rio de Janeiro
- 11 Alô, alô, seu Chacrinha - velho palhaço
- 12 Alô, alô, Terezinha - aquele abraço!
  
- 13 Alô, moça da favela - aquele abraço!
- 14 Todo mundo da Portela - aquele abraço!
- 15 Todo mês de fevereiro - aquele passo!
- 16 Alô, Banda de Ipanema - aquele abraço!
  
- 17 Meu caminho pelo mundo eu mesmo traço
- 18 A Bahia já me deu régua e compasso
- 19 Quem sabe de mim sou eu - aquele abraço!
- 20 Pra você que meu esqueceu - aquele abraço!
  
- 21 Alô, Rio de Janeiro - aquele abraço!
- 22 Todo o povo brasileiro - aquele abraço!

#### *Condições de produção*

A canção *Aquele Abraço*, composta por Gilberto Gil, representa o término da manifestação tropicalista na década de 1960, quando os militares decretam o exílio para os artistas. De acordo com o próprio autor, essa canção surgiu dentro do avião a caminho da Inglaterra, onde permaneceria por, pelo menos, dois anos. *Aquele abraço* soa como “despedida”, refletindo o momento em que o autor/compositor vivia quando a produziu.

#### *Conteúdo temático*

Essa canção, conforme o próprio autor, Gilberto Gil, foi uma despedida do Brasil, quando ele foi para Londres para cumprir seu exílio, determinado pelo regime militar. Escrita em 1969, *Aquele abraço* traz um bordão do famoso comunicador Abelardo Barbosa, o Chacrinha, relacionando lugares e pessoas características do Rio de Janeiro, isso associado ao ritmo do samba, também consagrado ritmo carioca.

### *Construção composicional e marcas linguístico-enunciativas*

Percebemos que *Aquele abraço* trata-se de uma canção que finaliza o protesto da Tropicália e mostra que, apesar de todo o conflito da ditadura, as torturas e os protestos, a vida cotidiana do Rio de Janeiro continuava com as mesmas figuras.

Gilberto Gil, então, adotou uma expressão que foi mobilizada por um programa de televisão e que os soldados do quartel, onde estava preso, utilizavam ao dirigir-se a ele: a expressão *Aquele abraço*. Já conhecida por meio da televisão, a sequência inspirou Gil a criar uma canção melodicamente simples e com elementos populares do Rio de Janeiro, onde estava encarcerado antes. Ainda assim, permanece com o estilo tropicalista de disponibilizar ao seu público a sua manifestação como enunciador dos acontecimentos do Brasil.

Os propósitos da Tropicália são discursivizados por meio da característica dos autores de empregar elementos do cotidiano para figurativizar os temas que possuem o teor crítico. Para a realização desse aspecto da canção-manifesto, a utilização predominante da intertextualidade faz-se presente durante toda a letra da canção:

- a) *Citação*: No processo intertextual de citação, o autor pode “confirmar ou alterar o sentido do texto citado” (FIORIN, 1994, p.30). No verso de Gilberto Gil, “Alô, alô, Terezinha”, o autor resgata o sentido do discurso de Chacrinha em seu programa de televisão, conhecido como um dos principais bordões do animador. Conseqüentemente, ao remeter ao texto de Chacrinha, o autor veicula, também popularmente, a manifestação discursiva do outro.

- b) *Alusão*: Remeter a um sentido, mesmo sem citar as palavras expressas por outra pessoa, induz um discurso alheio. Gil veicula a expressão “Alô, alô”, também empregada por Chacrinha em seu programa, e acrescenta os elementos cotidianos do Rio de Janeiro para homenagear, e satirizar, alguns personagens na sua “despedida”.

Em *Aquele abraço*, o emprego dos verbos no tempo presente marca a similaridade com as demais canções tropicalistas, o que caracteriza o estilo tropicalista, com o objetivo de enfatizar o momento de produção das canções, do contexto histórico-social em que essas letras e melodias estão inseridas. É como se, ao utilizar esse tempo verbal, o vínculo com os fatos do regime militar pudesse aproximar o público do texto.

Intencionalmente, a presença das rimas e da repetição de várias expressões torna a canção fácil de ser memorizada, havendo uma harmonia entre letra e melodia.

Ao iniciar a canção, a melodia apresenta um ritmo típico do samba, mantendo a harmonia entre instrumento e voz. Já durante os versos em que o enunciador dirige-se a lugares e pessoas, despedindo-se, por meio da expressão conhecida *Aquele abraço*, tanto as notas musicais quanto a expressão tonal da voz do intérprete são alteradas, aumentando um tom na melodia: nas estrofes comuns, é encontrado um campo harmônico de E – A – C que, nos refrãos, é substituído por F – C. As escalas tonais seguem a seguinte estrutura:

C – D – E – F – G – A – B –

Quando aumentamos ou diminuimos o tom, seguimos a mesma estrutura de forma crescente (como no caso do refrão em questão) ou decrescente (que é o que o compositor faz toda vez que encerra o refrão e retorna às outras estrofes).

Ouvindo a canção (Anexo A), percebemos a presença mais forte de um bumbo que marca o ritmo intenso em algumas partes do enunciado concreto, pois, nas demais partes, o ritmo é marcado por uma bateria elétrica, utilizada comumente em todos os gêneros de canções. Conseguimos ouvir, ainda, a presença de outro instrumento, não antes usado pelos tropicalistas: o pandeiro,

igualmente presente no cotidiano carioca.

Portanto, apreendemos que, não apenas nas escolhas linguísticas mas também nas escolhas melódicas, Gilberto Gil cria o efeito de sentido de fazer/ser popular.

As canções aqui analisadas, conforme já dito anteriormente, foram parte da construção dos Planos de Trabalho Docente, por esse motivo vimos a necessidade de incorporá-las à nossa pesquisa. Nesse contexto, apresentaremos no item a seguir, as atividades e propostas elaboradas, tendo como base nossas análises.

### 3.4 O PLANO DE TRABALHO DOCENTE: ENUNCIADOS CONCRETOS DO GÊNERO DISCURSIVO CANÇÃO

**Instituição:** Escola Estadual Dr. Willie Davids

**Disciplina:** Língua Portuguesa

**Unidade:** Enunciados concretos do gênero discursivo canção

**Ano:** 9º ano do Ensino Fundamental

**Bimestre:** 4º

**Horas-aula:** 18

**Professora:** Andressa Aparecida Lopes

*Objetivo geral:*

- Analisar os enunciados concretos do gênero discursivo canção.

*Objetivos específicos:*

- Identificar as características constituintes do gênero discursivo canção, refletindo suas regularidades e instabilidades;
- Refletir sobre as condições de produção das canções tropicalistas;
- Verificar as relações estabelecidas entre o uso das linguagens verbal e não verbal nos enunciados concretos do gênero discursivo canção.

É importante considerar que, ao retomar os objetivos específicos deste Plano de trabalho docente, faz-se necessária uma ampliação nos conteúdos a

serem trabalhados. Isso porque, conforme explicitado no capítulo II, item 3, as canções tropicalistas são reflexo de um contexto histórico-cultural específico, e cabe ao docente auxiliar na produção de conhecimento a respeito desse período e suas contribuições à história do Brasil, caso os discentes não o saibam.

Isso implica buscar a interdisciplinaridade nas aulas de língua portuguesa, por meio de contribuições de outras disciplinas, como história, artes e sociologia. Além, é claro, de ampliar as leituras e proporcionar a prática de análise linguística por meio das características constituintes do gênero discursivo em questão.

### ***Prática Social Inicial***

#### *Anúncio do conteúdo*

- Textos do gênero discursivo canção.
- Gênero discursivo canção: seus elementos verbais e não verbais.
- O movimento tropicalista.
- A representação da tropicália no contexto brasileiro da década de 60.
- A canção tropicalista e suas dimensões: condições de produção, conteúdo temático, construção composicional e marcas linguístico-enunciativas.
- Enunciados concretos do gênero discursivo canção, produzidos por Caetano Veloso.

#### *Vivência do conteúdo*

O que os alunos já sabem sobre o conteúdo:

- Vocês sabem o que é uma canção? Já ouviram?
- Onde encontramos canções?
- Todas as canções são iguais? Existem diferenças? Se sim, vocês sabem quais são?
- Se alguém pedisse para descrever o que escutou, além das palavras, o que você diria?
- Sobre que tema as canções falam e como o desenvolvem?
- As canções que você ouviu falam sobre o quê?

- Você já ouviu falar sobre a Tropicália? O que você poderia dizer sobre esse movimento artístico?
- E as canções tropicalistas, você as conhece? Já ouviu alguma, além da que ouvimos agora?
- Sobre o que você acha que as canções tropicalistas falam?
- Você saberia me apontar quais as possíveis diferenças entre as canções que ouvimos atualmente com as canções tropicalistas?

O que os alunos gostariam de saber a mais:

- O que você gostaria de saber a mais a respeito do gênero discursivo canção?

### ***Problematização***

*Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas*

- Conceitual,
- Histórica,
- Cultura,
- Política.

### ***Instrumentalização***

- Conhecendo o gênero discursivo canção por meio de enunciados concretos.
- Conhecendo a Tropicália por meio de enunciados concretos do gênero discursivo canção:
  - Atividades sobre as condições de produção
  - Atividades sobre o conteúdo temático das canções tropicalistas:
  - Atividades sobre a construção composicional
  - Atividades sobre as marcas linguístico-enunciativas

**Catarse**

Retomar os conteúdos veiculados por meio de atividades orais ou escritas.

**Prática Social Final**

Tentaremos construir, junto aos alunos, possíveis (e desejadas) mudanças, conscientes de que as transformações nem sempre apareçam neste momento:

- Que consigamos refletir acerca da importância de ler diversos textos, de diversos suportes e com caráter multissemióticos, uma vez que nossa vida é permeada por esse sincretismo de linguagens;
- Que, também em nossas escolhas musicais, percebendo a relação entre as linguagens (verbal e não verbal) e seus efeitos de sentido;
- A percepção de que a canção, além de um gênero discursivo presente no cotidiano de todos, pode ser um elemento fundamental para conhecer e representar uma cultura, uma ideologia, uma ideia,
- A reflexão sobre as características das canções tropicalistas e sua relação intrínseca às condições de produção específicas.
- Que os discentes consigam refletir acerca da importância de ler diversos textos, de diversos suportes e com caráter multissemióticos, uma vez que nossa vida é permeada por esse sincretismo de linguagens;
- Que, também em suas escolhas musicais, percebam a relação entre as linguagens (verbal e não verbal) e seus efeitos de sentido;
- Que valorizem a cultura brasileira presente em diversas canções nacionais;
- Que percebam que a canção, além de um gênero discursivo presente no cotidiano de todos, pode ser um elemento fundamental para conhecer e representar uma cultura, uma ideologia, uma ideia.

### 3.5 PLANO DE TRABALHO DOCENTE 1 - O GÊNERO DISCURSIVO CANÇÃO

**Prática Social Inicial**

*Anúncio do conteúdo*

(Apresentam-se os conteúdos, registrando-os no quadro negro.)

- Textos do gênero discursivo canção.
- Gênero discursivo canção: seus elementos verbais e não verbais.

### ***Vivência do conteúdo***

(Após ouvir uma canção escolhida pelos alunos<sup>20</sup>, realizar uma atividade oral para resgatar o conhecimento prévio acerca do conteúdo.)

O que os alunos já sabem sobre o conteúdo:

- Vocês sabem o que é uma canção? Já ouviram?
- Onde encontramos canções?
- Todas as canções são iguais? Existem diferenças? Se sim, vocês sabem quais são?
- Se alguém pedisse para descrever o que escutou, além das palavras, o que você diria?
- Sobre que tema as canções falam e como o desenvolvem?
- As canções que você ouve falam sobre o quê?

O que os alunos gostariam de saber a mais:

- O que você gostaria de saber a mais a respeito do gênero discursivo canção?

### ***Problematização***

#### ***Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas***

(Nessa etapa, levaremos materiais impressos para a discussão<sup>21</sup>.)

---

<sup>20</sup> A escolha foi determinada por eles; a única interferência que realizamos foi sugerir a seleção de uma canção atual e de que eles gostassem. Como estava começando a nova temporada da telenovela *Malhação*, os alunos adotaram uma canção reproduzida frequentemente nesse programa: *Fluxo Perfeito*, da banda *Strike*.

<sup>21</sup> Nossa intenção inicial era a de que as pesquisas fossem realizadas em casa, tanto pela internet quanto por meio de livros, contudo, isso não foi possível devido ao tempo.

Dimensões do conteúdo	Questões
<b>Conceitual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O que é uma canção?</li> <li>▪ Quem produz?</li> <li>▪ Onde circula?</li> <li>▪ Para que serve?</li> <li>▪ Quem é o público?</li> </ul>
<b>Histórica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qual a origem da canção?</li> <li>▪ Qual a origem da canção no Brasil?</li> <li>▪ Quais foram as principais manifestações da canção no Brasil?</li> </ul>
<b>Cultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quais as canções brasileiras que você considera como referências à cultura nacional?</li> </ul>

### ***Instrumentalização***

Conhecendo o gênero discursivo canção por meio de enunciados concretos:

#### *Atividades sobre as características da canção*

(Nesta etapa, as atividades pretendem retomar os conteúdos abordados nas três primeiras aulas, de forma escrita e com discussão oral após a sua realização.)

Diante do já discutido nas aulas anteriores, responda:

- O gênero discursivo canção circula:
  - ( ) na esfera artístico-literária    ( ) na esfera jornalística
  - ( ) na esfera científica                ( ) na esfera publicitária
- Quem produz a canção?
- Qual o objetivo de se escrever/compor uma canção?
- Quando queremos ouvir uma canção, onde podemos encontrá-la?
- Qual é o público do gênero discursivo canção?
- Qual o tema da canção que acabamos de ouvir?

#### *Atividades para compreensão dos aspectos não verbais da canção*

Para entendermos melhor os conceitos de ritmo, melodia e harmonia, sugerimos uma atividade lúdica com a participação dos alunos:

Solicitamos a participação de cinco alunos que se candidataram à atividade. Por meio de sorteio, cada aluno terá em mãos um papel com um som a ser produzido. Um por vez, irá pronunciar o som da forma que desejar (cantando, falando etc.). Depois, todos juntos irão produzir os seus sons. Dessa forma, os demais alunos presenciarão sons diferentes que não harmonizam entre si.

A próxima atividade exige a participação de todos os alunos. A professora irá dirigir batidas com as mãos, seguindo uma ordem, e pedirá que todos os alunos repitam juntamente com ela. Esse exercício permite que os discentes percebam que há uma sequência de sons a ser seguida e coordenada para que haja harmonia e ritmo.

Para entender os efeitos de sentido que a melodia da canção produz aos ouvintes, a professora reproduzirá, com o auxílio do rádio, sons diferentes (sons de pássaros, sons da água, sons de motores, sons de aparelhos utilizados em dentistas, efeitos sonoros de filmes de terror, romance, comédia e drama) para despertar sensações diversas nos discentes. Ao final, haverá uma breve discussão de como essas escolhas podem influenciar nos sentidos humanos.

### ***Catarse***

(Atividade escrita e em duplas.)

No início de nossas discussões acerca do gênero canção, assinalamos o que vocês já sabiam. Agora, com suas palavras, escrevam o que aprenderam de “novo”, tanto na dimensão verbal quanto na dimensão não verbal.

### ***Prática Social Final***

A última etapa retoma a prática social inicial para que possamos observar as mudanças e novas posturas adquiridas. De acordo com Gasparin (2012), esse é o momento de confirmar que o educando apropriou-se do conteúdo e, conseqüentemente, consegue demonstrar o que aprendeu e a possibilidade de aplicação. É a transformação do que, antes, era desenvolvimento potencial e, agora, torna-se desenvolvimento real, pois o aluno não precisa mais da mediação docente para o uso efetivo do conhecimento adquirido.

Como já explicitado no capítulo II, item 1, não há controle na Prática Social Final, uma vez que as mudanças podem ocorrer tanto na materialização, por meio de aplicações, quanto nas formas de pensar sobre aquele conhecimento.

Tentaremos construir, junto aos alunos, possíveis (e desejadas) mudanças, conscientes de que as transformações nem sempre aparecem neste momento:

- Que consigamos refletir acerca da importância de ler diversos textos, de diversos suportes e com caráter multissemióticos, uma vez que nossa vida é permeada por esse sincretismo de linguagens;
- Que, também, em nossas escolhas musicais, percebamos a relação entre as linguagens (verbal e não verbal) e seus efeitos de sentido.

### 3.6 PLANO DE TRABALHO DOCENTE 2 - A TROPICÁLIA

#### ***Prática Social Inicial***

##### *Anúncio do conteúdo*

(Apresentam-se os conteúdos, registrando-os no quadro negro.)

- O movimento tropicalista.
- A representação da Tropicália no contexto brasileiro da década de 1960.
- A canção tropicalista e suas dimensões: condições de produção, conteúdo temático, construção composicional e marcas linguístico-enunciativas.

##### ***Vivência do conteúdo***

(Após ouvir a canção *Tropicália*, realizaremos uma atividade oral para resgatar o conhecimento prévio acerca do conteúdo.)

O que os alunos já sabem sobre o conteúdo:

- Você conhece essa canção que acabou de ouvir? Sabe o nome da canção ou do artista?
- Você já ouviu falar sobre a Tropicália? O que você poderia dizer sobre esse movimento artístico?

- E as canções tropicalistas? Você as conhece? Já ouviu alguma, além da que ouvimos agora?
- Sobre o que você acha que as canções tropicalistas falam?
- Você saberia me apontar quais as possíveis diferenças entre as canções que ouvimos atualmente e as canções tropicalistas?

O que os alunos gostariam de saber a mais:

- O que vocês gostariam de saber a respeito das canções tropicalistas?

### **Problematização**

#### *Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas*

Frisamos que, durante as quatro dimensões trabalhadas, há a necessidade de construção de alguns conceitos e de retomadas de conteúdos referentes a outras disciplinas, principalmente na dimensão histórica e cultural. Isso porque, apesar de os conteúdos acerca do período de regime militar brasileiro e da Tropicália como movimento artístico fazerem parte do programa de conteúdos do nono ano do Ensino Fundamental, podem não ter sido abordados em sala de aula.

<b>Dimensões do conteúdo</b>	<b>Questões</b>
<b>Conceitual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O que foi o movimento Tropicália?</li> <li>▪ Quem foram os artistas que fizeram parte desse movimento?</li> </ul>
<b>Histórica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quando foram produzidas as canções tropicalistas?</li> <li>▪ O que mudou da canção dos anos 1960 para as canções que ouvimos hoje?</li> </ul>
<b>Política</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ As canções tropicalistas surgiram em meio ao regime militar, instalado no Brasil. O que a ditadura militar representava para o país?</li> <li>▪ Uma das principais consequências do regime militar foi a declaração da censura por meio do Ato Institucional n.5. De</li> </ul>

	<p>acordo com a leitura desse documento, o que foi comunicado e estabelecido?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diante da censura, o que os artistas faziam para continuar com suas produções?</li> <li>▪ Que influência teve a ditadura nas canções tropicalistas?</li> <li>▪ Quais as principais consequências, no balanço final, do regime militar no Brasil?</li> </ul>
<b>Cultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O que foi o movimento Tropicália para a história e a cultura brasileiras?</li> <li>▪ As canções tropicalistas apresentam uma miscigenação de elementos da cultura popular e da erudita. Identifique alguns desses elementos.</li> <li>▪ Por que o uso da guitarra elétrica teve tanta importância nas canções tropicalistas?</li> <li>▪ Quais eram as influências da Tropicália?</li> </ul>

### ***Instrumentalização***

Conhecendo a Tropicália por meio de enunciados concretos do gênero discursivo canção:

Nesse momento, o professor é o responsável pelas contribuições teóricas que os alunos irão alcançar. Por esse motivo, Gasparin (2012) considera de suma importância que os conhecimentos científicos façam parte do PTD, para que o aluno alcance, ao final, o desenvolvimento potencial.

Para iniciar o diálogo sobre a canção, os alunos terão em mãos discos e CDs para que visualizem o suporte das canções. Dessa forma, eles indicarão as informações que constam dos suportes e que são fundamentais para a compreensão de onde e como são produzidas as canções.

Após esse contato, ouviremos a canção *Tropicália*, acompanhando a letra impressa (lembrando que todos os alunos receberão, como material auxiliar, um CD com a gravação das cinco músicas utilizadas durante as aulas, além da letra impressa para eventuais atividades extraclasse ou, simplesmente, para apreciação além dos muros escolares).

### ***Atividades sobre as condições de produção***

Diante do já discutido nas aulas anteriores, responda:

- Quem produziu as canções tropicalistas que ouvimos? Quem são os autores? O que você sabe sobre eles?
- Por que os autores tropicalistas decidiram produzir suas canções? Havia alguma intenção específica?
- Sabemos que, na década de 1960, os suportes não eram os mesmos. Quais eram e por que mudaram?
- As canções que acabamos de ouvir foram produzidas em que década?
- Em meio a qual período político as canções surgiram:
  - ( ) período colonial
  - ( ) era Vargas
  - ( ) regime militar

*Atividades sobre o conteúdo temático das canções tropicalistas:*

- Qual o tema da canção? Ela se relaciona à Tropicália, por quê?
- E os elementos não verbais? Qual a relação entre eles e o movimento destacado?

*Atividades sobre a construção composicional*

Esse é o momento de os discentes perceberem a estrutura de composição do gênero discursivo canção, também co-produtora de sentidos. Por utilizarmos enunciados concretos de um contexto específico, percebemos que a construção composicional não apresenta somente regularidades, por esse motivo, serão mobilizadas as características principais da canção, no que diz respeito tanto à dimensão verbal quanto à dimensão não verbal.

Nessa etapa, dividiremos as atividades em duas partes: 1) a visualização da forma poética da canção (texto em versos, estrofes, rimas e **refrão**); e 2) forma rítmica, melódica e harmônica da canção<sup>22</sup>.

- Elementos verbais na construção composicional:

---

<sup>22</sup> Lembrando que retomaremos tais considerações nas marcas linguístico-enunciativas, quando especificaremos os enunciados concretos da canção tropicalista, em que tais conceitos são dispostos de forma singular. Consideramos necessário, ainda, resgatar que se trata de um processo didático, portanto os efeitos de sentido são produzidos conjuntamente.

a) Em suas palavras, conceitue o que são:

- Versos:                    - Rima:
- Estrofes:                    - Refrão:

b) Os quatro conceitos anteriores aparecem na canção *Tropicália*? Exemplifique cada um dos itens com partes do texto verbal, de acordo com o modelo:

Exemplo de rima em *Aquele Abraço*:  
 Linhas 4 e 5:  
 Alô, alô, **Realengo** - aquele abraço!  
 Alô, torcida do **Flamengo** - aquele abraço!

- Quanto ao ritmo e à melodia de *Tropicália*, ambos produzem efeitos de sentido que estão relacionados à questão cultural das canções tropicalistas. Você poderia descrevê-las?

#### *Atividades sobre as marcas linguístico-enunciativas*

Nesta etapa, consideram-se as principais marcas que caracterizam os enunciados concretos da canção tropicalista. É importante a ressalva de que, nesse momento, entrecruzam-se as marcas linguístico-enunciativas com a construção composicional. Isso ocorre porque o gênero discursivo canção é um forte elemento histórico e cultural. Dessa forma, as condições de produção refletem e transformam as dimensões do gênero discursivo, nas manifestações concretas, nos enunciados concretos.

- Assinale, a seguir, todos os elementos (pertencentes à dimensão não verbal) que caracterizam o estilo tropicalista das canções analisadas: *Alegria*, *alegria* e *Enquanto seu lobo não vem*.
  - ( ) a união entre instrumentos musicais populares (bataque, berimbau, chocalho) e eruditos (piano, instrumentos de sopro);
  - ( ) a utilização da guitarra elétrica;
  - ( ) a ênfase na música erudita, a inspiração na música francesa;
  - ( ) a mistura de diversos ritmos musicais;

( ) o mesmo ritmo do início ao final da canção, mantendo-se uma linearidade;  
 ( ) a propagação de sons diversos, como apitos, ruídos que se associam ao tema e à letra da canção.

- Quais são os tempos verbais predominantes em *Tropicália*? Justifique essa escolha.
- Como já discutimos<sup>23</sup> em sala de aula e diante das pesquisas feitas em casa, sabemos que, na canção *Tropicália*, há a inferência de diversos elementos da cultura brasileira da época, tanto no aspecto verbal quanto no não verbal. Localize-as. (Atividade para ser realizada em grupos de até quatro alunos.)
- As canções tropicalistas apresentam, como uma de suas marcas principais, o uso da intertextualidade. Em que momentos da canção ela ocorre?

### **Catarse**

Retomando as atividades e discussões anteriores, respondam em grupos:

- Qual o tema da canção?
- Existe alguma relação entre a letra, a melodia e a *Tropicália*?
- O que você entende por intertextualidade?
- Qual a principal característica da *Tropicália*? Isso é explícito na canção que ouvimos? Como isso ocorre?
- Ao compararmos a canção que ouvimos no início de nossas aulas com a canção *Tropicália*, de Caetano Veloso, é possível notar diferenças entre elas? Quais são?

### **Prática Social Final**

A seguir, as contribuições esperadas por meio dos conteúdos apropriados até o momento<sup>24</sup>:

<sup>23</sup> É importante considerar que os verbos utilizados no pretérito aparecem nesse momento, pois os planos resgatam conteúdos já veiculados em planos anteriores. Para representar tal resgate, diferenciamos os verbos dessa maneira.

<sup>24</sup> Lembramos que essas contribuições foram antecipadas à aplicação, portanto serão modificadas ao longo das aulas, já que construiremos em conjunto.

- A percepção de que a canção, além de um gênero discursivo presente no cotidiano de todos, pode ser um elemento fundamental para conhecer e representar uma cultura, uma ideologia, uma ideia.
- A reflexão sobre as características das canções tropicalistas e sua relação intrínseca às condições de produção específicas.

A proposta de atividade para esta etapa será o trabalho em grupo, discutindo, primeiramente, entre eles e, posteriormente, com toda a sala. Cada grupo de alunos deverá apresentar um aspecto da importância do conteúdo trabalhado e uma nova postura, os quais subsidiarão a construção de uma tabela, ao final.

### 3.6.1 Plano de Trabalho Docente 3 -Enunciados Concretos de Caetano Veloso

#### ***Prática Social Inicial***

##### *Anúncio do conteúdo*

(Apresentam-se os conteúdos, registrando-os no quadro negro.)

- Enunciados concretos do gênero discursivo canção, produzidos por Caetano Veloso.

#### ***Vivência do conteúdo***

(Após ouvir as canções *Alegria, alegria* e *Enquanto seu lobo não vem*, realizaremos uma atividade oral para resgatar o conhecimento prévio acerca do conteúdo.)

O que os alunos já sabem sobre o conteúdo:

- Vocês conhecem essas canções? Onde já ouviram?
- Quem é o compositor e cantor dessas duas canções?
- Vocês sabem quem é Caetano Veloso?
- Que outras músicas dele já ouviram?
- Quais os assuntos das canções?

O que os alunos gostariam de saber a mais:

- O que você gostaria de saber a mais a respeito de Caetano Veloso e de suas canções?

### **Problematização**

(A ser realizada de forma oral.)

### **Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas**

<b>Dimensões do conteúdo</b>	<b>Questões</b>
<b>Conceitual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quem é Caetano Veloso?</li> </ul>
<b>Histórica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qual a história de Caetano Veloso com a Tropicália?</li> <li>▪ Os tropicalistas Caetano Veloso e Gilberto Gil, por praticarem sua arte sem respeitar a censura estabelecida pelos militares, foram levados ao exílio. O que seria, então, o exílio?</li> </ul>
<b>Cultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quais consequências à cultura brasileira, o exílio dos artistas trouxe?</li> </ul>

### **Instrumentalização**

#### *Atividades sobre as condições de produção*

(Atividades a serem realizadas de forma escrita e individualmente.)

- Caetano Veloso compôs e interpretou as duas canções que acabamos de ouvir. Qual o seu objetivo, pensando no contexto da Tropicália?
- *Alegria, alegria* e *Enquanto seu lobo não vem* foram escritas em momentos distintos da ditadura militar. Isso se reflete nas canções? Por quê?

#### *Atividades sobre conteúdo temático*

- Como se desenvolve o tema de *Alegria, alegria*? E o de *Enquanto seu lobo não vem*? Eles se relacionam? De que maneira?

*Atividades sobre a construção composicional e marcas linguístico-enunciativas*

- Assinale, a seguir, todos os elementos (pertencentes à dimensão não verbal) que caracterizam o estilo tropicalista das canções analisadas: *Domingo no Parque* e *Aquele Abraço*.
  - ( ) a união entre instrumentos musicais populares (batuque, berimbau, chocalho) e eruditos (piano, instrumentos de sopro);
  - ( ) a utilização da guitarra elétrica;
  - ( ) a ênfase na música erudita, a inspiração na música francesa;
  - ( ) a mistura de diversos ritmos musicais;
  - ( ) o mesmo ritmo do início ao final da canção, mantendo-se uma linearidade;
  - ( ) a propagação de sons diversos, como apitos, ruídos que se associam ao tema e à letra da canção.
- Os tempos verbais predominantes nas canções anteriores foram..... O mesmo ocorre nas duas canções? Justifique sua resposta.
- Outra marca das canções tropicalistas é a presença de figuras de linguagem, uma forma de produzir efeitos de sentido específicos. De acordo com as discussões em sala de aula a esse respeito, localize as canções que apresentam figuras de linguagem. Após essa atividade, encontre as figuras de linguagem recorrentes e exemplifique-as.
- Como vimos nas aulas anteriores, a canção *Enquanto seu lobo não vem* apresenta intertextualidade, tanto por alusão quanto por citação (duas formas já conceituadas). Localize as intertextualidades e explique, com suas palavras, o aparecimento de tais elementos nessa canção. Não se esqueça de que existem exemplos na dimensão não verbal.

**Catarse**

Nesta etapa, solicitaremos que os alunos, em grupos, descrevam as características do gênero discursivo canção por meio dos enunciados concretos de Caetano Veloso.

**Prática Social Final**

Nesta etapa, construiremos (junto aos alunos) as novas posturas ao nos apropriarmos das canções tropicalistas de Caetano Veloso. Esperamos que haja uma comparação entre tais canções e as que ouvimos atualmente e que seja possível valorizá-las, cada uma em seu contexto de produção. Porém, somente após a realização dessa última fase, é que saberemos se isso é possível.

### 3.6.2 Plano de Trabalho Docente 4 - Enunciados Concretos de Gilberto Gil

#### ***Prática Social Inicial***

##### *Anúncio do conteúdo*

(Apresentam-se os conteúdos, registrando-os no quadro negro.)

- Enunciados concretos do gênero discursivo canção, produzidos por Gilberto Gil.

##### *Vivência do conteúdo*

(Após ouvir a canção *Aquele abraço*, realizamos uma atividade oral para resgatar o conhecimento prévio acerca do conteúdo.)

O que os alunos já sabem sobre o conteúdo:

- Você conhece essa canção que acabou de ouvir? Sabe o nome da canção ou do artista?
- De acordo com as canções trabalhadas anteriormente, existem diferenças entre elas e a que acabamos de ouvir?

O que os alunos gostariam de saber a mais:

- O que você gostaria de saber a mais a respeito de Gilberto Gil?
- E a respeito das canções produzidas por ele?

#### ***Problematização***

(Atividade a ser realizada oralmente, para discussão entre todos.)

#### ***Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas***

Dimensões do conteúdo	Questões
<b>Conceitual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quem é Gilberto Gil?</li> </ul>
<b>Histórica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qual a relevância das canções de Gil para o movimento Tropicália?</li> </ul>
<b>Política</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gilberto Gil foi nomeado Ministro da Cultura. Em que governo ocorreu tal nomeação?</li> <li>▪ Quais foram suas contribuições para o cargo?</li> </ul>
<b>Cultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quais eram as influências percebidas na música de Gilberto Gil?</li> <li>▪ Ultimamente, você ouviu alguma canção dele nos meios de comunicação? Onde?</li> </ul>

### ***Instrumentalização***

(As atividades serão realizadas em duplas ou individualmente, de forma escrita.)

#### *Atividades sobre as condições de produção*

- Qual o papel social que Gilberto Gil representa em suas canções? É o mesmo em *Domingo no Parque* e em *Aquele abraço*?
- Qual o contexto que envolve a canção *Aquele abraço*? Lembrem-se de que as duas canções foram escritas em momentos distintos do regime militar.
- Para quem se destinam ambas as canções?
- Qual o suporte das canções de Gilberto Gil?

#### *Atividades sobre o conteúdo temático das canções tropicalistas*

Sugestão de atividade extraclasse: Pediremos aos alunos que ouçam e acompanhem a letra das cinco canções em casa. Além disso, solicitaremos que

anotem o que mais chamar a atenção em cada uma delas (tanto na dimensão verbal quanto na dimensão não verbal) e verifiquem que temas elas abordam, para auxiliar nas próximas atividades em sala de aula. Dessa forma, os discentes têm autonomia de refletir acerca da letra e da melodia para compartilhar com os demais colegas de sala.

- Em *Domingo no Parque*, há uma relação entre o título e a **melodia**. Como isso acontece:
  - ( ) além de Gilberto Gil, há outros cantores na interpretação;
  - ( ) toda a história acontece rapidamente, como em um dia de domingo;
  - ( ) durante toda a canção, principalmente no início, percebem-se ruídos e sons característicos de um parque de diversões.
- Em quais outras canções existe relação entre o desenvolvimento do tema e os elementos **musicais** utilizados na composição?
- Ainda refletindo sobre os aspectos musicais (não verbais) da canção, responda: qual a relação entre os elementos utilizados em *Domingo no Parque* e o movimento tropicalista?

#### *Atividades sobre a construção composicional*

Esse é o momento de os discentes apreenderem a forma do gênero discursivo canção. Por utilizarmos enunciados concretos, evidentemente de um contexto específico, percebemos que a construção composicional não apresenta somente regularidades, por esse motivo, serão concebidas as características principais da canção, no que diz respeito tanto à dimensão verbal quanto à dimensão não verbal.

As questões a seguir referem-se à canção *Domingo no Parque*:

- Na canção *Domingo no Parque*, sabemos que há uma organização narrativa. De acordo com as discussões em sala, localize cada etapa dessa organização.
- Como toda canção, *Domingo no Parque* possui aspectos que aparecem no gênero “poema”. Quais são elas? Localize-as na letra.

- Seguindo o tema da canção, reflita e comente sobre como a melodia acompanha a história contada.

### *Atividades sobre as marcas linguístico-enunciativas*

Nesta etapa, consideram-se as principais marcas que caracterizam os enunciados concretos da canção tropicalista. É importante a ressalva de que, nesse momento, entrecruzam-se as marcas linguístico-enunciativas com a construção composicional. Isso ocorre porque o gênero discursivo canção é um forte elemento histórico e cultural. Dessa forma, as condições de produção refletem e transformam as dimensões do gênero discursivo.

Além disso, é nessa etapa que a prática pedagógica de análise linguística é mais evidente, pois é aqui que encontramos o estilo linguístico empregado pelo autor.

Assim como os demais gêneros discursivos da esfera artístico-literária, a canção apresenta uma forte influência das vozes autorais, ou seja, o autor coloca sua marca e suas concepções em sua produção. Por esse motivo, as escolhas, mesmo inconscientes, justificam-se sócio-histórico-culturalmente.

- Assinale, abaixo, todos os elementos (pertencentes à dimensão não verbal) que caracterizam o estilo tropicalista das canções analisadas:
  - ( ) a união entre instrumentos musicais populares (bateria, berimbau, chocalho) e eruditos (piano, instrumentos de sopro);
  - ( ) a utilização da guitarra elétrica;
  - ( ) a ênfase na música erudita, a inspiração na música francesa;
  - ( ) a mistura de diversos ritmos musicais;
  - ( ) o mesmo ritmo do início ao final da canção, mantendo-se uma linearidade;
  - ( ) a propagação de sons diversos, como apitos, ruídos que se associam ao tema e à letra da canção.
- Outra marca das canções tropicalistas é a presença de figuras de linguagem, uma forma de produzir efeitos de sentido específicos. De acordo com as discussões em sala de aula a esse respeito, localize as canções que apresentam figuras de linguagem. Após essa atividade, encontre as figuras de linguagem recorrentes e exemplifique-as.

- Geralmente, nas canções tropicalistas, os verbos predominantes estão no tempo PRESENTE, porém, em *Domingo no Parque*, os verbos estão, predominantemente, no pretérito. Qual seria o motivo dessa diferença?
- Quais as figuras de linguagem que aparecem em *Domingo no Parque*? Por que elas são tão usadas pelos compositores? Exemplifique cada uma delas.

### **Catarse**

(Neste momento, as atividades serão realizadas individualmente, por escrito.)

Há algumas semanas, no início de nossas atividades, anotamos o que já sabíamos a respeito do gênero canção e o que gostaríamos de saber. Pensando nisso, escreva em poucas linhas o que aprendeu e o que mais lhe interessou ao conhecer melhor as canções tropicalistas.

Agora, vamos observar as questões acerca das características do gênero discursivo canção, por meio da leitura de *Aquele abraço*.

- Como se desenvolve o tema da canção?
- Qual é a forma composicional do texto verbal?  
( ) prosa    ( ) verso
- Existe alguma relação entre a letra e a melodia?
- O que você entende por intertextualidade?
- Em *Aquele abraço*, Gilberto Gil faz muito uso da intertextualidade, tanto de alusão quanto de citação. De acordo com as pesquisas, leituras e discussões em sala de aula, aponte o uso desse recurso na canção e justifique a utilização.
- Como já ressaltado durante as aulas, a escolha das palavras em *Aquele abraço* também remete ao contexto brasileiro. Exemplifique.
- De acordo com as características do gênero discursivo canção, responda:
  - a) As canções que ouvimos hoje, no rádio, no mp3 e nos CDs, apresentam os mesmos assuntos? Quais os assuntos mais recorrentes das canções atuais?
  - b) Quanto à forma das canções atuais, elas apresentam as mesmas características das canções tropicalistas? Justifique.
  - c) Os recursos musicais e linguísticos são os mesmos? Existem novos? Quais?

### ***Prática Social Final***

Assim como nos Planos de Trabalho Docente anteriores, nossa retomada do conteúdo e nossa tentativa de inferir quais são as novas posturas ao final dos conteúdos serão realizadas junto com os alunos. Portanto, as considerações abaixo são possibilidades, por nós esperadas:

- Que os discentes consigam refletir acerca da importância de ler diversos textos, de diversos suportes e com caráter multissemiótico, uma vez que nossa vida é permeada por esse sincretismo de linguagens;
- Que, também, em suas escolhas musicais, percebam a relação entre as linguagens (verbal e não verbal) e seus efeitos de sentido;
- Que valorizem a cultura brasileira presente em diversas canções nacionais;
- Que percebam que a canção, além de um gênero discursivo presente no cotidiano de todos, pode ser um elemento fundamental para conhecer e representar uma cultura, uma ideologia, uma ideia.

## 4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentamos as reflexões realizadas acerca da elaboração da pesquisa e da aplicação do Plano de Trabalho Docente em uma turma de nono ano de uma escola pública localizada na região central de Londrina. Lembramos que os nomes que aparecem, durante essa análise e no diário de pesquisa, são fictícios.

O registro das aulas ministradas no decorrer do processo de aplicação, em forma de diário, alicerça a análise que expomos. Primeiramente, apontamos considerações prévias que possam ter interferido, de alguma forma, nos resultados esperados. Em seguida, abordaremos as dimensões cronológica, conceitual e didática, refletindo o percurso realizado durante a didatização que propusemos.

### 4.1 A ELABORAÇÃO E A APLICAÇÃO DA PESQUISA: QUESTÕES PRÉVIAS

Quando, no início do curso de mestrado, propusemo-nos a discutir e a didatizar enunciados concretos do gênero discursivo canção, percebemos que seria um caminho árduo. Primeiramente, porque abordar aspectos não verbais exigia incorporar linhas teóricas diferentes e, em segundo lugar, devido ao fato de que o multiletramento pouco tem chegado às escolas.

Entretanto, nossa maior preocupação era caracterizar a canção enquanto gênero discursivo, com suas regularidades, de caráter normativo, e suas instabilidades, no processo de enunciação, tendo na teoria bakhtiniana alicerces suficientes para considerar a relação entre a dimensão verbal e a não verbal. Dessa forma, buscamos investigar, na teoria de Bakhtin e de seu Círculo, considerações as quais respaldassem a afirmação de que a dimensão não verbal e seus efeitos de sentido pudessem, relacionando-se com a letra da canção (a dimensão verbal), revelar-se como um enunciado concreto.

Os preceitos de Bakhtin (2009) e as reflexões apresentadas por Beth Brait (2012) proporcionaram-nos certa tranquilidade nos aspectos teóricos deste trabalho, porém ainda havia a incorporação de enunciados sincréticos na escola: portões a serem abertos.

Dessa maneira, elencamos três aspectos fundamentais para a dimensão não verbal da canção: melodia, ritmo e harmonia. Tais elementos musicais

permitem que o leitor/ouvinte da canção perceba os efeitos de sentido proporcionados pela escolha dos arranjos e instrumentos musicais que, no que concerne às nossas canções escolhidas (tropicalistas), faziam toda a diferença na leitura<sup>25</sup>.

Nesse enfoque, com as dificuldades teóricas e a didatização dos aspectos não verbais sanados, elaboramos nosso Plano de Trabalho Docente–PTD, conforme proposta pedagógica abordada por Gasparin (2012).

Todavia, inicialmente, elaboramos um único PTD que daria conta das dezoito aulas. Por sugestão de nossa orientadora e do próprio João Gasparin e de forma que pudéssemos organizar melhor os conteúdos a serem ministrados, reelaboramos nossa prática, distribuindo-a em quatro PTD:

- PTD acerca do gênero discursivo canção: momento em que partimos da prática social do aluno e abordamos os aspectos principais do gênero em questão;
- PTD refletindo a Tropicália: por meio da canção *Tropicália*, de Caetano Veloso, abordamos a essência do movimento e das regularidades da canção tropicalista;
- PTD canções de Caetano Veloso: analisamos duas canções do autor (*Alegria*, *alegria* e *Enquanto seu lobo não vem*) para compreender as especificidades das marcas linguístico-enunciativas de Caetano Veloso;
- PTD canções de Gilberto Gil: Realizamos as mesmas reflexões acerca das características do gênero canção, considerando, principalmente, suas instabilidades quanto ao estilo do autor. Canções abordadas: *Domingo no Parque* e *Aquele abraço*.

Dessa maneira, conseguimos realizar as práticas pedagógicas de leitura e análise linguística de forma contextualizada, sem extrapolar o número de aulas ministradas.

Apesar de nossos percalços teóricos terem sido solucionados, durante todo o processo de pesquisa, uma preocupação fez parte de nossos dias: o local de aplicação do Plano de Trabalho Docente<sup>26</sup>.

Isso ocorreu devido à nossa primeira intenção: realizar uma efetiva

<sup>25</sup> O processo de didatização de tais elementos será descrito à frente, na dimensão conceitual.

<sup>26</sup> É importante frisar essa etapa do processo, pois, nossas escolhas alteraram os objetivos e resultados pretendidos.

pesquisa-ação. Dessa forma, utilizaríamos nossa própria sala de aula para a aplicação de nossa pesquisa, proporcionando uma interação maior entre professora e alunos, para que eles já estivessem habituados ao ensino de língua portuguesa e abordagem de textos-enunciado de gêneros discursivos e ao método pautado na pedagogia histórico-crítica.

A realização dessa proposta não foi possível, pois, no início do terceiro semestre do curso de mestrado, fomos contempladas com a bolsa de estudos oferecida pela agência de fomento CAPES– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. E, em virtude do posicionamento da comissão de bolsas do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem diante da resolução, nenhum bolsista poderia realizar atividades remuneradas concomitantes ao recebimento do benefício concedido.

Assim, com o objetivo de priorizar nossa pesquisa, escolhemos a dedicação exclusiva ao programa, tendo como alternativa a aplicação de forma voluntária e colaborativa em alguma escola que autorizasse nossa participação.

Nesse sentido, decidimos buscar uma escola e um professor que cedesse suas aulas de língua portuguesa para nossas atividades. Encontramos, então, uma participante de nosso projeto de pesquisa, que nos informou que a escola pública na qual lecionava era muito receptiva com estagiários e pesquisadores; e que a professora de língua portuguesa do nono ano do Ensino Fundamental estava disposta a receber, em suas aulas, alunos da universidade, para trocas colaborativas: academia-escola. Entretanto, devido ao tempo ínfimo para a finalização da dissertação, não foi possível proceder a um trabalho colaborativo, em que a professora da sala se apropriasse dos conteúdos, por meio de encontros programados com a sujeito-pesquisadora, para, depois, mobilizá-los em sala de aula – com todo o processo de rupturas, deslocamentos, transformações, entre outros, a ocorrerem na didatização. Portanto, assumimos a turma, e a professora participou de todas as aulas com anotações e questionamentos, após o processo. Por isso, o foco desta análise são as nossas ações pedagógicas e as de nossos alunos.

Com a intenção de nos aproximarmos dos alunos, acompanhamos duas aulas ministradas pela professora da turma, mas sabíamos que a nossa interação com eles sofreria consideravelmente uma perda nas discussões iniciais, devido à ausência de familiaridade entre sujeitos e pesquisadora.

#### 4.2 DIMENSÃO CRONOLÓGICA: O PERCURSO

Ao considerar todo o percurso realizado, do primeiro contato com a turma até o final de nossa aplicação, conseguimos perceber que a relação entre professora-alunos é valiosa, no sentido de configurar um melhor desenvolvimento no processo de mediação e, principalmente, de instrumentalização dos alunos.

Somente na interação efetiva, os objetivos dessa pesquisa conseguiram consolidar-se, mostrando que a concepção de professor autoritário e como única voz de autoridade na construção de saberes já não é suficiente, diríamos até que não atende a uma sala de aula tão heterogênea como as que existem nas escolas públicas.

Isso demonstra a preocupação com o fato de nossa pesquisa ser realizada na sala de aula de outro professor, onde poderiam não ser conseguidos os mesmos resultados que, talvez, em nossa própria sala, seriam obtidos com mais eficácia.

Nesse contexto, o primeiro Plano de Trabalho Docente previa a abordagem do gênero discursivo canção, de forma a tentar construir conhecimentos básicos acerca das características dos gêneros discursivos e, principalmente, na expectativa de que os alunos começassem a se apropriar dos elementos não verbais presentes nesse gênero discursivo.

Por se tratar de uma proposta elaborada sob o viés da pedagogia histórico-crítica, a primeira etapa de nosso PTD trata da Prática Social Inicial, momento em que partimos da prática dos alunos para anunciar os conteúdos que seriam trabalhados e inferir o que os alunos já sabiam e onde poderiam chegar.

Conforme posto, antes de anunciar os conteúdos, reproduzimos a canção *Fluxo Perfeito*, da banda *Strike*, para que eles a ouvissem e acompanhassem a letra impressa que entregamos a eles.

Nesta primeira etapa, e por ser nosso primeiro contato na posição de professora, os discentes ouviam a canção atentamente, e alguns teciam comentários entre grupos de amigos. Não houve nenhum comentário direcionado à turma toda, nem a nós: “Ainda tímidos, alguns alunos leram as canções e ouviram, quietos; outros já acompanhavam a canção, cantando-a e interagindo com os colegas.” (aula de 24/09/2012).

Ao terminar a canção, iniciamos o processo de Anúncio e Vivência dos Conteúdos, momento que necessitava da participação da turma para que

podéssemos verificar quais eram os saberes já construídos sobre aquele gênero, especificamente.

Nessa etapa, conforme mencionado, são realizadas discussões e questionamentos aos alunos sobre um determinado conteúdo. O processo serve para que possamos partir do que o aluno já sabe e dar continuidade à sua fase de desenvolvimento. Segundo Vygotsky (2001, p. 109), “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”.

De acordo com o autor, todo o conhecimento do aprendiz já inicia em suas relações sociais (em casa, nas esferas que circula), portanto a escola deve partir desse conhecimento já construído para que o aluno, com o auxílio do professor (ou dos demais colegas), consiga levar essa informação a graus de dificuldade mais avançados.

Nesse sentido, o professor aproveita os conhecimentos internalizados pelos alunos e consegue refletir até onde eles alcançam com o seu auxílio, para, em seguida, desenvolverem-se e praticarem sozinho.

Na primeira fase, consideramos que os alunos, de forma generalizada, conheciam o gênero discursivo canção, mas nenhum aluno a denominava dessa forma. Todos consideravam o que haviam escutado como sendo uma “música”. Percebemos, assim, que os alunos não sabiam diferenciar canção e “música”.

Já quanto às dimensões do gênero – conteúdo temático, construção composicional e estilo (relacionadas às condições de produção) –, os sujeitos-educandos sabiam dizer quais as características que viam como sendo fundamentais naquele enunciado (canção *FluxoPerfeito*), especificamente.

Isso pareceu demonstrar que os discentes já conheciam algumas diferenças básicas dos textos que circulam na escola, tanto que diferenciaram a prosa e a poesia de forma bem singular, destacando, inclusive, conceitos a respeito da estrutura de textos escritos em forma de versos.

Porém, no que concerne ao não verbal, os educandos não demonstraram o mesmo grau de prática, se comparado aos elementos verbais. De acordo com a própria professora da turma, eles não tinham muito contato com textos multimodais, o que, possivelmente, dificultava a construção desse saber. Notamos, então, que nossa mediação nesse conhecimento teria de ser mais apropriadamente

desenvolvida.

Ainda, com muita dificuldade em receber respostas, perguntamos a eles o que gostariam de saber a respeito daquele conteúdo (e foi um momento de muita insistência, já que os alunos diziam que não tinham nenhuma curiosidade específica). Sobre isso, destacamos:

Por fim, os alunos, ainda tímidos, apontaram apenas que gostariam de saber mais a respeito de como “escrever” uma canção (as fundamentais características dos enunciados do gênero canção serão abordadas no processo de instrumentalização) (aula de 24/09/2012).

E a dificuldade em interagir com os alunos prosseguia, tanto que, durante o processo de Problematização, distribuímos os materiais de pesquisa e solicitamos que formassem grupos a fim de que, assim, trocassem informações e comentários entre eles para, depois, exporem à sala de aula. Isso acabou funcionando, já que, nesse momento, descobrimos que os alunos tinham uma interação muito grande com seus colegas, o que possibilitaria nossa aproximação.

A terceira etapa, de Instrumentalização, também foi problemática no que tange à participação dos alunos. Com receio de responder algo errado, os discentes esperavam, atentamente, que nós lhes apontássemos tudo sobre o conteúdo, consoante explicita a passagem do diário:

Como a professora da classe nunca havia trabalhado com a teoria dos gêneros discursivos, expliquei o que cada etapa do gênero “tratava” e que, em todos os enunciados/textos que eles viessem a ler ou produzir, tais características eram essenciais para diferenciar um gênero dos demais, porém frisamos que elas podem mudar, dependendo do autor e do contexto (aula de 24/09/2012).

A explicitação foi relevante no aspecto de construção inicial dos conhecimentos no tocante ao gênero canção, visto que os alunos realizaram três atividades lúdicas propostas com o objetivo de que compreendessem, ainda, de forma espontânea, o efeito produzido pelos elementos não verbais nas canções. Aos poucos, os alunos foram interagindo com a docente:

Em seguida, realizamos uma atividade lúdica que envolvia a classe.

Na primeira atividade, pedimos que cinco alunos se candidatassem a realizá-la. Ainda tímidos, não queriam se oferecer, mas os alunos Amanda, Aline, Rafael, João e Gustavo propuseram-se a realizar (aula de 24/09/2012).

É importante considerar que o processo de Instrumentalização ao qual nos propusemos considera o professor como o mediador no processo de construção de conhecimentos. Nessa etapa, ainda que difícil, tentamos levar os alunos à reflexão autônoma antes de apresentar determinados conceitos da canção. Eles se basearam nas questões introduzidas na Prática Social Inicial para tentar “localizar” tais informações na canção:

Iniciamos a aula, sugerindo que os alunos realizassem as atividades propostas. Deixamos que discutissem com os colegas, pois percebemos que a interação entre eles é muito grande, e eles necessitam trocar suas dúvidas, antes de pedir auxílio ao professor (aula de 25/09/2012).

Após essa atividade, propusemos uma discussão das respostas da sala. Dessa forma, conseguimos verificar a real participação deles. Como já haviam realizado atividades em grupo, estavam mais seguros para expor suas respostas para a classe.

Baseamo-nos, então, nas lacunas que deixavam, um momento para intervir e completar aquele conteúdo. Isso ocorreu de forma descontraída, já que, apesar da necessidade de terem o modelo de aula tradicional, em que apenas a professora tinha a resposta, eles começavam a se acostumar com a ideia de uma aula participativa.

Tal ocorrência ficou evidente no segundo PTD que aplicamos. Diferente do primeiro PTD, nessa etapa, os alunos já estavam mais habituados com nossa presença em sala de aula, tanto que a diferença na interação era visivelmente maior, oferecendo possibilidade de discussões, ainda que os sujeitos-educandos conhecessem menos a respeito do segundo conteúdo.

Esse plano objetivava apresentar o movimento Tropicália para que os alunos compreendessem como ele surgiu, além das principais considerações que os auxiliariam nas práticas pedagógicas de leitura e análise linguística contempladas nas fases de instrumentalização.

Eles não sabiam quase nada a respeito do movimento, porém

conheciamos contexto histórico-político e os artistas que participavam dele, de forma que pudemos comparar os artistas tropicalistas com os da atualidade:

Esses cantores são como a Gaby Amarantos, professora. Sabe por quê? Porque ela usa um monte de roupa “maluca” com um monte de cor, luzes piscando, autofalante... Mas é porque o estilo de música que ela canta é assim... animado, escandaloso...ela canta *Techno* brega do Pará, é uma mistura de um monte de coisa e faz sucesso, tá até na novela das sete (aula de 01/10/2012).

É interessante observar a comparação feita pela aluna Amanda, já que nos mostra, por meio de comparações, que os alunos começavam a internalizar os conteúdos abordados. Sua insegurança começava a diminuir e, conseqüentemente, a interação e a troca de informações aumentavam, o que, para o trabalho em sala de aula, seria de grande importância.

Em alguns outros momentos, observamos que havia conhecimentos pré-construídos inesperados, como, por exemplo, a contextualização do regime militar. Durante a elaboração de nosso PTD, incluímos, em nossas atividades e discussões, algumas informações referentes ao regime militar e suas conseqüências para todo o país, contudo foi interessante concluir que os alunos já sabiam o que tal período representou para a história do Brasil, proporcionando, dessa forma, que fôssemos além do esperado.

Assim, modificamos nossa atividade, propondo a leitura do Ato Institucional número 5, documento que os alunos ainda não conheciam. Ademais, isso possibilitaria a realização de atividades orais, como a leitura em voz alta, quase não vista nas práticas pedagógicas.

Acreditamos que a atividade em foco pode proporcionar uma melhora em práticas orais, das quais nossos alunos, posteriormente, no mercado de trabalho e na vida acadêmica, farão muito uso. Nesse sentido, foi assinalado por nós:

Esse tipo de atividade tem especial relevância na construção de saberes com os quais o aluno possa atuar, futuramente, em práticas muito caras ao domínio acadêmico e a outros espaços de formação e aprimoramento profissional. Considerado esse objetivo, podem ser propostas, na sequência das atividades de escuta, ações de sumarização, materializada em textos orais ou escritos (BRASIL, 2006, p.38).

Entretanto, o que mais nos chamou a atenção, durante a evolução das aulas, foi a maneira como os sujeitos-educandos, não todos, mas sua maioria, já haviam se apropriado de características básicas do gênero discursivo canção.

Na etapa de Instrumentalização do nosso segundo PTD, propusemos retomar as dimensões do gênero discursivo, por meio da leitura dotexto-enunciado *Tropicália*. A internalização existente propiciou que conseguissem localizar rimas e refrão; comentar sobre o ritmo que “misturava” samba com guitarra elétrica; apontar as mudanças presentes na melodia, entre outros.

Como, no que dizia respeito aos elementos abordados anteriormente, eles já haviam internalizado, cabia a nós, então, dar mais um “passo” para discutir as marcas de estilo presentes na canção tropicalista.

Como ainda não conheciam nada a respeito de intertextualidade<sup>27</sup>, esse foi um momento em que necessitamos apresentar aos alunos o conceito desse elemento linguístico para que, posteriormente, pudessem dirigir sozinhos a análise linguística das próximas canções. Segundo Vygotsky (2001), esta é a zona de desenvolvimento proximal:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (OLIVEIRA, 1997, p. 60).<sup>28</sup>

Contudo, havia uma questão fulcral na leitura e na análise de enunciados concretos: aquela turma não estava conseguindo realizar a atividade de forma autônoma, e diríamos, inclusive, que apresentava certa dificuldade de compreender até a sugestão, ou seja, inferir o conteúdo temático da canção:

Em seguida, o elemento de maior dificuldade dos alunos foi o conteúdo temático. Ao questioná-los sobre o tema da canção *Tropicália*, a maioria dos alunos respondeu ser o título ou, até mesmo, versos da canção. Eles tinham uma grande dificuldade em encontrar o tema (em conversas com a professora da turma, após essa aula, ela destacou que eles realmente têm dificuldade com temas de qualquer texto e que sempre remetem o assunto ao título do texto que lhes é dado) (aula de 01/10/2012).

<sup>27</sup> A intertextualidade é, por excelência, uma das principais características da canção tropicalista, conforme mencionado anteriormente. Por isso, no processo de análise linguística, fez-se necessária a abordagem conceitual desse elemento linguístico.

<sup>28</sup> Aqui citamos Sobral (2012, p. 173): “*Tema* é um termo de grande riqueza que não se confunde com “assunto” [...] *tema* é o tópico do discurso como um todo.”

Isso foi importante para perceber que suas leituras ainda são superficiais, a ponto de não conseguirem, sozinhos, encontrar o conteúdo temático da canção inicialmente abordada.

Essa foi uma dificuldade não prevista durante a elaboração desta pesquisa, portanto houve a necessidade, também, de incorporar ao PTD um reforço teórico que auxiliasse a turma a realizar uma leitura mais atenta, a fim de que, nos próximos enunciados que viesse a ler, pudesse dar continuidade a essa prática:

Para auxiliar, naquele momento, pedi que encontrassem, então, “sobre o que o texto fala” ou ainda que, “se tivessem que me contar o que aquela canção dizia, o que me contariam? O que seria mais importante?” Assim, eles começaram a responder de várias formas: “Fala sobre Brasília, não é? Monumento no planalto central é Brasília?”; ou ainda: “fala sobre o Brasil: Brasília, Bahia, Ipanema”. E assim os alunos foram construindo suas respostas por meio das primeiras respostas de outros alunos, sempre completando com uma interpretação diferente (aula de 01/10/2012).

Do mesmo modo, a interação entre os alunos proporcionou o começo da apropriação daquele conhecimento, mesmo que tenha sido realizado por meio da imitação. De acordo com Vygotsky (2001), a imitação também é um ato importante no aprendizado, pois se trata de “uma oportunidade de a criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribuiria para seu desenvolvimento”(OLIVEIRA, 1997, p. 63).

Assim como nesse PTD, veremos que, no terceiro, a imitação foi muito usada pelos alunos, principalmente para a realização das atividades que “valiam nota”. Dessa forma, por meio da imitação, garantiam chances de acertar as questões e, conseqüentemente, alcançar maiores pontuações.

A imitação estava quase inconsciente em suas atividades, tanto que, na Catarse, momento destinado à retomada dos conteúdos que foram discutidos, a fim de observar se houve apropriação por parte dos alunos, a atividade proposta era a de que, em grupos, eles apresentassem as características abordadas a respeito da canção *Tropicália*, porém sem o uso de materiais auxiliares.

Nesse processo, eles realizaram a atividade de forma organizada e conseguiram relembrar grande parte das dimensões abordadas, seguindo o mesmo “modelo” que utilizávamos para expor o conteúdo, tanto no quadro quanto nas atividades. Até o ato de tentar relembrar a forma como os conteúdos eram dispostos

no quadro proporcionava a memorização dos conceitos.

Isso ainda foi percebido durante os últimos PTD, no tocante às canções de Caetano Veloso e de Gilberto Gil. Nessas etapas, já estávamos acostumados uns com os outros, e nossa interação era visível pelo significativo aumento de perguntas durante as aulas e, principalmente, pelo aumento do número de alunos participando, porque, inicialmente, observamos que eram os mesmos cinco ou seis alunos que participavam assiduamente das discussões e que, expondo suas dúvidas, conseguiam, inclusive, melhores resultados durante as atividades.

Aqui, já conseguíamos perceber que metade da turma, por volta de 15 alunos, envolvia-se nas discussões e em nossas explicações teóricas. Infelizmente, havia 10 alunos que quase não interagiam conosco. Alguns eram visivelmente tímidos, enquanto outros não estavam demonstrando interesse pelo conteúdo.

De modo geral, a maioria dos alunos demonstrou evolução na apropriação dos conteúdos, e isso era aparente tanto nas atividades escritas quanto nas discussões orais.

Ao mesmo tempo, os alunos continuavam a fazer comparações com fatos atuais. Isso ocorreu na exibição do vídeo de *É proibido proibir*, que destaca um discurso de Caetano perante as vovós do público em um dos festivais:

Os alunos acharam bem interessante o público não ter aceitado as canções tropicalistas, sendo que “elas falavam sobre o país e suas dificuldades...as pessoas deviam gostar!”, e até fizeram um traçado em relação ao episódio ocorrido com o vocalista da banda *Restart*, no início do ano, quando o cantor foi acertado com uma pedra na cabeça jogada pela plateia durante um *show* (aula de 22/10/2012).

Portanto, cabe ressaltarmos que, de suas maneiras peculiares (seja pela imitação ou pela comparação), os alunos conseguiram estabelecer uma forma de desenvolver suas habilidades. No que diz respeito à interação que constituímos em sala de aula, observamos que se trata de um processo crescente e que, se postos os critérios aos alunos, é possível ser alcançada, possibilitando a transformação de conhecimentos da prática social (espontâneos e científicos) de nossos alunos em novos conhecimentos científicos, conforme veremos na próxima dimensão: a conceitual.

#### 4.3 DIMENSÃO CONCEITUAL: A TRANSFORMAÇÃO E A AQUISIÇÃO DOS SABERES

Como a abordagem deste trabalho apresenta o processo Prática-Teoria-Prática, faremos uma comparação decorrente dos quatro Planos de Trabalho Docente em cada uma dessas três etapas, no que concerne à teorização dos conteúdos propostos. Essa divisão e essa comparação auxiliarão no acompanhamento do crescimento das apropriações conceituais que desenvolvemos junto aos alunos, tanto nos saberes teórico-práticos –da sujeito-pesquisadora, reformulados no processo de interação-didatização com os alunos– quanto no desenvolvimento apresentado pelos alunos.

É importante frisar que, quando nos referimos aos novos conhecimentos científicos, consideramos não só a fase de aplicação em sala de aula mas também o processo de construção da pesquisa em tela, que igualmente apresentou crescente transformação ao longo de nossa elaboração.

##### 4.3.1 A Prática Social Inicial: o que já se Sabe, Onde se Pode Chegar

A Prática Social Inicial, conforme Gasparin (2012), é a etapa em que apresentamos o conteúdo que será estudado e cujo momento é ideal para que o professor observe o quanto os alunos já sabem sobre esse conteúdo e até que grau de dificuldade pode ser abordado junto aos discentes para que, possivelmente, apropriem-se dos saberes.

Conforme já informado no capítulo metodológico, nosso trabalho foi subdividido em quatro Planos de Trabalho Docente. Dessa forma, passamos por quatro Práticas Sociais Iniciais distintas que, cronologicamente, foram nos mostrando situações diversas. Sem dúvida, em ordem crescente, o processo de interação foi evoluindo e, conseqüentemente, as informações obtidas foram sendo modificadas. Essa fase apresenta dois momentos: o Anúncio dos Conteúdos e a Vivência Cotidiana dos Conteúdos.

A primeira sugere a apresentação do conteúdo que seria estudado para um primeiro contato com os aprendizes. Já a segunda fase permite uma investigação de como o assunto está se relacionando às práticas sociais dos sujeitos-educandos e o que eles têm de saberes pré-construídos a respeito do que falaremos. Nesse sentido, o professor consegue verificar qual será seu ponto de

partida, algo que os discentes já sabem, sem desconsiderar as informações que já trazem a respeito.

Devido ao contexto anteriormente descrito, realizamos nossa primeira Prática Social Inicial, disponibilizando aos alunos a canção escolhida por eles para averiguarmos o que sabiam sobre o gênero em questão. Ao término da canção, observamos que, apesar de já lhes ter dito algo a respeito do termo **canção**, a maioria dos alunos ainda tratava o gênero como **música**. Nesse momento, percebemos que haveria a necessidade de explicitar as diferenças básicas entre a música e a canção. Tal reflexão comprova, novamente, que essa primeira etapa é essencial para a teorização.

Ao fim do questionamento a respeito do que eles já sabiam, constatamos que, na verdade, os alunos dominavam algumas características a respeito do gênero, especialmente no que concerne à dimensão verbal. Contudo, os elementos não verbais foram resumidos à melodia, não apresentando grau de profundidade de conhecimento. Isso era previsto, já que se tratava de uma aula de língua portuguesa e, em sua maioria, os discentes não tinham nenhum contato com instrumentos musicais ou aulas teóricas de música. O desenvolvimento dessas habilidades descreveremos no tópico a seguir.

Embora todos os conteúdos determinados pelos PTD constituíssem uma grande novidade aos alunos, a Prática Social Inicial do segundo Plano de Trabalho Docente foi mais participativa, contudo os discentes demonstraram menos conhecimento, visto que se tratava do movimento tropicalista, e a maior parte dos alunos não apresentou contato com as canções desse período.

No terceiro e no quarto PTD, também, percebemos que a participação dos alunos evoluía e, como se tratavam de assuntos contínuos do plano anterior, os sujeitos-educandos já conheciam algumas informações a respeito dos autores. Nesse momento, pudemos observar que, à medida que os planos iam sendo aplicados, os alunos já estavam com as informações consolidadas. Veremos, no próximo tópico, como se deu a continuidade dos planos, especialmente no que diz respeito ao trabalho de leitura e de análise linguística, via enunciados concretos do gênero canção, pois foi na etapa de teorização que refletimos sobre os conhecimentos linguísticos.

#### 4.3.2 A Teoria: a Construção dos Novos Conhecimentos Científicos por Meio da Leitura e Análise Linguística

Conforme exposto no item anterior, o contato com os enunciados concretos para a apropriação dos conhecimentos se dá nesta etapa que, seguindo o modelo didático de Gasparin (2012), subdivide-se em três etapas: 1) Problematização; 2) Instrumentalização; e 3) Catarse. De acordo com o autor e segundo o já dito no capítulo metodológico, entendemos por Problematização a etapa em que selecionamos “as principais interrogações levantadas na prática social a respeito de determinado conteúdo” (GASPARIN, 2012, p.35) e conduzimos discussões e estudos para obtermos as respostas e iniciar o processo de Instrumentalização que, por sua vez, é o caminho pelo qual o conhecimento sistematizado chega aos alunos para que os discentes dele se apropriem e compreendam seu uso na sua prática social. Após esse processo de transformação do conteúdo em conhecimento, há uma retomada dos conteúdos com o objetivo de que o aluno demonstre o quanto ele aprendeu e consolidou dos conhecimentos antes apresentados e como estabelece relação com o conteúdo em questão. A essa etapa, chamamos de Catarse, uma fase em que o discente, possivelmente, já com seus conhecimentos internalizados, apresenta sua representação científica e social a respeito do que aprendeu. Assim, percebemos se nossas ações docentes obtiveram êxito ou não na elaboração e na didatização dos conteúdos.

Dito isso, observamos o percurso do primeiro Plano de Trabalho Docente: o primeiro contato com o gênero discursivo canção e uma breve caracterização a ser realizada.

Ainda, no processo de elaboração – e ressaltamos que faremos tal retomada, pois a construção do conhecimento iniciou nesse momento –, nossa preocupação era, principalmente, com os elementos não verbais, visto que os alunos teriam menos conhecimento, enquanto os saberes linguísticos já faziam parte de sua vivência escolar.

Nesse contexto, nossos questionamentos propostos a serem discutidos em sala seriam conceitos básicos, como: o que é a canção, quem a produz, onde circula, qual o seu público, sua origem, quais suas características, entre outras questões que envolviam esse primeiro contato com o gênero. Assim, a intenção era a de que, em um primeiro instante, os alunos construíssem uma

“estrutura” básica da canção, porém sabendo que tais elementos poderiam sofrer mudanças de acordo com as condições de produção. Nesse sentido, pretendíamos que os discentes não criassem um “modelo pronto” de canção.

Na fase da Problematização, pretendíamos que os sujeitos-educandos buscassem as informações de forma autônoma, seja na internet ou em livros, contudo, devido ao pouco tempo que tínhamos para realizar nossa aplicação, por conta do calendário escolar, levamos material impresso com informações sobre a canção, de forma que, por meio da leitura, constituíssem as informações que nos propusemos a buscar. Assim, acabamos encaminhando dados que avaliamos como procedentes e colocamos no papel para que os alunos concebessem aquilo, impossibilitando a autonomia deles naquela busca de soluções. Contudo, a atividade correu bem, e nossas discussões geraram perguntas a serem observadas na etapa seguinte: a Instrumentalização.

Para a discussão e problematização da canção, levei material impresso para que os alunos utilizassem-no como suporte para pesquisas e desenvolvimento das próximas atividades. Esse material continha informações e definições veiculadas em dicionários, portais de educação e dados obtidos durante a pesquisa das canções. (aula 24/09/2012)

Como exposto no capítulo II, sabemos que a pedagogia histórico-crítica apropria-se dos pressupostos de Vygotsky, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, ressaltando o papel do professor como **mediador**. Assim, entendemos que, ao tomarmos tal postura pedagógica, algumas ações docentes devem ser modificadas. A primeira delas, tanto por nossa parte quanto dos alunos, foi a autonomia estabelecida aos sujeitos-educandos durante as atividades. Essa dificuldade ocorreu, primeiramente, pela visão de que o professor é o único com todas as respostas e conhecimentos. Essa visão tradicional vem sendo pregada ainda nos dias de hoje, e os alunos ainda não têm o hábito de “andar com os próprios pés” quando o assunto é conceituar informações devido à sua insegurança: medo de errar. Isso ocorre, também, nas discussões orais, quando o aluno, diante do professor e dos seus colegas, pode vir a falar algo que julga estar “incorreto”. Infelizmente, as palavras “certo” e “errado” fazem parte do cotidiano discente, e recusar a utilizar tais termos ainda causa estranheza e dúvida por parte deles. Assim, nossa mediação foi constante.

Porém, um momento importante nesse processo de construção do gênero discursivo canção foi, sem dúvida, o trabalho com a dimensão não verbal, porque os alunos mostraram muita dificuldade em compreender como funcionavam. Avaliamos que, primeiro, isso seria normal e, segundo, deveríamos ter aprofundado alguns conceitos. Ao elaborarmos nosso PTD, objetivamos tratar a dimensão não verbal, em um primeiro contato, de forma lúdica para que, por meio de brincadeiras, os alunos começassem a consolidar as informações. Assim, sugerimos as seguintes atividades (que estão presentes no capítulo metodológico):

Para entendermos melhor os conceitos de ritmo, melodia e harmonia, sugerimos uma atividade lúdica com a participação dos alunos:

- a) Solicitamos a participação de cinco alunos que se candidataram à atividade. Por meio de sorteio, cada aluno terá em mãos um papel com um som a ser produzido. Um por vez, irá pronunciar o som da forma que desejar (cantando, falando etc.). Depois, todos juntos irão produzir os seus sons. Dessa forma, os demais alunos presenciarão sons diferentes que não harmonizam entre si.
- b) A próxima atividade exige a participação de todos os alunos. A professora irá dirigir batidas com as mãos, seguindo uma ordem, e pedirá que todos os alunos repitam juntamente com ela. Esse exercício permite que os discentes percebam que há uma sequência de sons a ser seguida e coordenada para que haja harmonia e ritmo.
- c) Para entender os efeitos de sentido que a melodia da canção produz aos ouvintes, a professora reproduzirá, com o auxílio do rádio, sons diferentes (sons de pássaros, sons da água, sons de motores, sons de aparelhos utilizados em dentistas, efeitos sonoros de filmes de terror, romance, comédia e drama) para despertar sensações diversas nos discentes. Ao final, haverá uma breve discussão de como essas escolhas podem influenciar nos sentidos humanos.

Assim, as atividades lúdicas antes descritas possibilitaram esse conhecimento inicial aos alunos. Todavia, consideramos que essa abordagem não foi suficiente para que os discentes refletissem a respeito da dimensão não verbal nos enunciados concretos analisados. Isso pôde ser avaliado devido à primeira atividade em sala de aula, quando alguns alunos não souberam responder às questões que tratavam sobre esse conteúdo e outros nem chegaram a responder,

corroborando, assim, a afirmação de que tais elementos deveriam ter sido mais desenvolvidos em sala de aula, apesar de sabermos do limite de aulas que haviam nos proporcionado. Apesar dessa insatisfação, nas etapas seguintes, os alunos envolveram-se mais com a melodia, ainda com a necessidade de aprofundarmos as questões:

Nesse momento, os discentes começaram a trocar informações com seus colegas a respeito dos instrumentos musicais, do ritmo e se havia mudança na harmonia da canção. Além disso, observei que também tais informações eram anotadas na folha com a letra da canção, possivelmente para a realização das atividades futuras.(aula de 22/10/2012)

Contudo, ao observarmos as atividades e a participação dos alunos nas discussões, avaliamos que, no concernente às atividades relacionadas à construção composicional e às marcas linguístico-enunciativas que abrangem a dimensão verbal, os alunos demonstraram um conhecimento prévio relevante, o que nos auxiliou consideravelmente na leitura das canções. Seguindo a mesma ordem cronológica que destacamos em nosso trabalho, como já relatado neste capítulo, a primeira proposta de PTD veiculava uma abordagem inicial do gênero discursivo canção com a intenção de apresentar, de uma forma geral, algumas características do gênero:

Conforme já observado nas primeiras aulas, os alunos tinham um domínio maior no concernente às questões linguísticas. Tanto nos aspectos de construção composicional, quanto nas marcas linguístico-enunciativas, os discentes apresentavam conhecimentos já construídos a respeito da canção, originadas das aulas sobre o gênero poema que a professora da turma havia ministrado no início do ano letivo. (aula de 22/10/2012)

Conforme observado na prática inicial, os alunos já sabiam algo a respeito dos elementos que constituem a canção e a diferenciavam de outros enunciados. De uma forma objetiva, os discentes conseguiram conceituar (e melhor, internalizar) alguns elementos, vistos, como dito anteriormente, no gênero poema. Dessa maneira, nosso auxílio quanto à apropriação dos conceitos seria de retomada, apenas para reafirmar as informações apresentadas pelos sujeitos-educandos e abordar as novas considerações com as quaiseles não haviam tido contato nos conteúdos escolares. Além disso, preocupava-nos o fato de que os

alunos pouco consideravam as condições de produção, fazendo-nos dar mais atenção a essas questões que envolvem o contexto de produção do gênero.

Nessa etapa, percebemos, assim como já foi descrito no tópico anterior, que os alunos apresentavam uma forma específica de compreender e realizar as tarefas: por meio da comparação. Foram vários os momentos em que, para confirmar as informações ou responder a algum questionamento, alguns discentes empregavam exemplos ou comparações com situações de suas práticas sociais. O mesmo ocorreu, ao tratarmos do objetivo da produção de uma canção. Nessa situação, falávamos a respeito das canções que possuem certo teor crítico, mas que se contextualizam com o cotidiano daqueles artistas os quais estão envolvidos no processo musical. O aluno Gustavo exemplificou, dizendo:

Professora, as músicas do Legião falam muito sobre os lugares de Brasília. Tipo, em *Faroeste Caboclo*, o lugar onde acontece o duelo entre o Santo Cristo e o outro é uma região de Brasília. E falam da política também, porque eles eram de lá e viam melhor as coisas que aconteciam e representavam a cultura de lá (aula de 25/09/2012).

E esse tipo de abordagem ocorreu com outros alunos, o que demonstra que a turma, de certa forma, costumava fazer alusões a outros assuntos para concluir suas explicações. Essa situação também apareceu durante a primeira Catarse, quando retomamos, por meio de uma tabela, as principais características da canção.

Diferentemente do primeiro PTD, o segundo exigiu maior auxílio para os alunos. Isso se deve ao fato de que, como se tratava de um Plano que, além de trazer uma canção inédita, tratava do movimento Tropicália, para os discentes, era algo tão novo quanto a canção que escolhemos para as atividades de leitura.

Pensamos que, no processo de problematização, nossa posição de mediadores não se manteve, pois, ao disponibilizarmos o material de pesquisa para buscar as questões no tocante ao conteúdo, entregamos uma tabela com as principais características da canção tropicalista, de forma que os alunos receberam o conteúdo pronto, sem terem refletido a respeito de tais elementos e aceitando o que impusemos naquela folha impressa. Avaliamos essa tabela como importante a ser utilizada em sala de aula, e caberia a ela aparecer ao final dos PTD para fins de comparação e retomada do que foi verificado durante as leituras das canções.

Contudo, os alunos que tinham a facilidade e a prática da imitação

conseguiram, de forma eficaz, localizar as características na canção trabalhada e, também, conceituar os elementos já sistematizados por meio do PTD anterior. Tal situação faz-nos inferir que a consolidação de conhecimentos estava ocorrendo realmente, e acompanhamos esse processo não só na Catarse ou na Prática Social Final, exceto quanto ao conteúdo temático e à presença de intertextualidade, que necessitava de uma atenção maior de nossa parte, pois era o primeiro contato que tinham com tais tópicos.

O conteúdo temático, de certa forma, não era inédito aos discentes, já que realizavam atividades de interpretação de texto que envolvia o tema dos textos, de acordo com informações da professora da turma. Quanto à intertextualidade, essa, sim, ainda não tinha perpassado os saberes escolares, visto que, de acordo com o programa da escola, seria um conteúdo a ser abordado na série seguinte, no primeiro ano do Ensino Médio. Nesse contexto, preparamos explicitações a respeito do tópico para que, depois dessa primeira reflexão, pudessemos iniciar a análise da canção.

Novamente, pudemos perceber que os alunos traziam consigo uma variedade de conhecimentos prévios, visto que eles sabiam inferir a respeito dos termos presentes na canção *Tropicália*, apesar de a maioria deles não terem sido abordada em sala de aula, como, por exemplo, ao ser citada Iracema na letra, e os alunos inferirem a obra literária brasileira de José de Alencar. Tal dado nos mostra que, mesmo sabendo que a maioria dos discentes não apresenta gosto pela leitura, os que demonstram apreço pelos livros buscam na cultura brasileira algumas obras para compor suas preferências, e sem a obrigatoriedade da escola. Afinal, *Iracema* é um livro a ser abordado somente no Ensino Médio. Por esse motivo, o não descarte dos conhecimentos que os alunos já trazem de suas vidas constituiu-se de grande importância na prática docente.

Quanto às aulas que envolveram os dois últimos planos, a respeito das canções de Caetano Veloso e de Gilberto Gil, estávamos todos habituados uns com os outros, portanto a interação já se realizava naturalmente, sem a necessidade de nossa interferência. Além disso, os alunos começavam a apropriar-se melhor dos conteúdos, mesmo porque, conforme dito anteriormente, os conteúdos perpassariam todos os planos, de forma que os aprendizes fariam um processo de retomada constante. Verificamos que o domínio das questões linguísticas já estava sendo concretizado por meio dos alunos, uma vez que não havia tantas atividades em

branco, e alunos que não participavam das aulas anteriores já começavam a interagir com a sala. Esse fato faz-nos perceber que a insegurança presente no início de nosso trabalho já havia melhorado, e os alunos, em contato com os conteúdos, foram apropriando-se deles gradualmente.

Assim, na última etapa dessa fase de teorização, a Catarse, os resultados das atividades e das discussões já apresentavam menos imitação das atividades e dos quadros propostos por nós, ou seja, os alunos já agiam com maior autonomia.

#### 4.3.3 A Prática Social Final: a Consolidação dos Saberes

Por fim, considerando as duas etapas iniciais: Prática – Teoria, retornamos à Prática Social, porém, nessa fase, a prática apresenta uma nova realidade, com posturas e ideias diferentes da inicial. Se, na Prática Social Inicial, os alunos apresentam uma gama de conhecimentos prévios e superficiais, é na Prática Social Final que observamos as transformações que ocorreram não só no nível científico mas especialmente no nível social.

Neste passo, consolidamos os saberes adquiridos e os transformamos em práticas de nosso dia a dia, observando as possíveis aplicações de tais conhecimentos de forma a modificarmos não só nossas ações mas também nosso pensamento.

Conforme exposto em nossos Planos de Trabalho Docente, esse momento construiu-se em conjunto com os alunos. Nossa proposta foi a de, ao término de nosso plano, discutirmos quais seriam as possíveis aplicações daquele conhecimento em nosso cotidiano e quais novos posicionamentos em relação a ele estabelecemos. Dessa maneira, anotávamos no quadro o que conseguíamos construir, de acordo com as conversas e opiniões dos alunos.

Assim como em todas as outras etapas e situações discutidas, a elaboração e a reflexão da Prática Social Final foram gradativamente obtendo mais participação dos alunos, já que a interação transforma-se conforme a relação professor-aluno vai se aprofundando. No primeiro plano, que envolvia uma abordagem geral do gênero discursivo canção, prevíamos que os alunos percebessem a importância da leitura de diversos textos e percebessem a construção multimodal da canção, contudo, somente no processo de construção

dessas novas ideias é que saberíamos o que realmente os alunos extrairiam dessa abordagem. Como a participação nas aulas ainda estava limitada, nessa primeira prática final, não tivemos a participação dos alunos como pretendíamos, de forma a conseguirmos construir quatro novas posturas, sugeridas pelos alunos:

- a) perceber se há combinação entre melodia e letra (lembrando que nem sempre pode apresentar tal combinação);
- b) saber quando uma canção é u não;
- c) identificar quando uma canção de sucesso é apenas comercial ou apresenta elementos da cultura em que está imersa;
- d) ter mais cultura, aprendendo canções diferentes na escola.

De certa forma, os discentes atingiram nossa expectativa, visto que valorizaram a presença das canções diferentes das que faziam parte de seu cotidiano, apreciando a diversidade. Além disso, ao dizer que, “sabendo essas coisas da canção, podemos saber quando a letra e a melodia combinam” (fala da aluna, aula de 25/09/2012), de uma maneira pessoal, a aluna Amanda referia-se ao entendimento das características das canções. Todavia, havia a necessidade da participação de toda a classe para uma maior avaliação.

Já no segundo plano, por tratar-se do movimento tropicalista e das principais características da canção tropicalista, pretendíamos que, ao final desse PTD, os alunos salientassem a importância da canção como objeto cultural e que houvesse uma reflexão sobre as características (conteúdo temático, construção composicional e marcas linguístico-enunciativas) da canção trabalhada.

Dessa vez, com o intuito de que todos participassem, utilizamos como estratégia o trabalho em grupo. Assim, eles discutiram entre si para, depois, exporem para a classe. A atividade prevista era a de que cada grupo apresentasse um aspecto que refletisse a importância do assunto trabalhado e uma nova postura a partir do que foi aprendido. Dessa maneira, construímos a seguinte tabela:

	<b>Importância para a vida</b>	<b>Nova postura</b>
<b>Grupo 1</b>	Conhecer canções variadas.	Estar “aberto” a novos conhecimentos.
<b>Grupo 2</b>	Saber relacionar a canção com seu contexto.	Diferenciar as canções de acordo com a época.
<b>Grupo 3</b>	Saber também da ligação entre a história e as músicas da época.	Entender os motivos que levaram os artistas a escreverem canções que representem seu cotidiano.
<b>Grupo 4</b>	Diferenciar a canção tropicalista das canções que ouvimos.	Ouvir tudo sem preconceito.

Apesar de os alunos usarem palavras diferentes (ainda realizamos algumas adaptações quanto à linguagem empregada), os grupos acabaram objetivando ideias bem próximas. A intenção que tínhamos de que eles observassem a canção como elemento cultural foi atingida, visto que, ao considerarem a época das canções, estão inserindo aquele determinado enunciado em um momento histórico-cultural específico. Contudo, não ficou explícita a reflexão acerca das características da canção. Consideramos essa ausência normal, já que os alunos ainda estavam ligados ao que propusemos na primeira Prática Social Final e, como não falamos dos elementos de construção do gênero, eles seguiram o mesmo “modelo” inicial.

Quanto ao terceiro plano, ao pensarmos nas novas posturas e aplicações a respeito das canções de Caetano Veloso, as observações acerca do conteúdo temático, da construção composicional e das marcas linguístico-enunciativa já eram previstas pelos alunos como essenciais para nosso cotidiano, conforme observado pela sugestão de produzir um quadro, assim como em nosso PTD anterior, porém com apenas uma indicação, visto que eles estavam repetindo a mesma informação em ambas as posições:

	<b>Nova postura</b>
<b>Grupo 1</b>	Conhecer a canção tropicalista e saber os conteúdos que ela traz (nos conteúdos, aqui, os alunos referiam-se às questões linguísticas).
<b>Grupo 2</b>	Utilizar as informações que aprendemos nas canções em nosso dia a dia, principalmente na escola, quando tivermos aula de língua portuguesa.
<b>Grupo 3</b>	Conhecer e valorizar as canções de Caetano Veloso, pois ele foi importante para a cultura brasileira.
<b>Grupo 4</b>	Conhecer as canções brasileiras e saber por que elas foram escritas daquele jeito e para quê.

Primeiramente, vale ressaltar que alguns termos foram adaptados por nós durante a elaboração do quadro, mas de forma que não interferisse no que os alunos realmente gostariam de dizer.

Por fim, as considerações apresentadas pelos alunos no tocante às últimas canções foi mais participativa, pois eles mesmos tiveram a iniciativa de modificar essa etapa:

Esta última etapa foi a mais interessante, pois, antes mesmo de propor aos alunos que refletíssemos acerca de como aplicaríamos e nos posicionaríamos diante dos conteúdos, os próprios alunos já se prontificaram a discutir e apontar as novas posturas, porém sugeriram que fosse de uma forma geral (que abrangesse todas as aulas desde o início do primeiro PTD) (aula de 30/10/2012).

Finalmente, os discentes apresentaram-nos as seguintes considerações:

- nas próximas aulas sobre o gênero canção, saberíamos melhor as características delas;
- sabemos que, para produzir uma canção, é necessário usar rimas, versos, estrofes, refrão e outros elementos, pois sem isso não há união entre a música (eles falam, aqui, sobre melodia) e a letra;
- conseguimos ver a diferença entre as músicas que ouvimos e as que foram escritas em 1960;
- vimos que os suportes mudaram por causa da evolução dos meios de comunicação.

E, assim, anotamos em diário:

Percebi que as considerações eram todas a respeito dos conhecimentos que sabiam, então pedi que refletissem a respeito de como eles “enxergariam a cultura brasileira e a música depois de nossas aulas”. Dei-lhes um tempo para discutir com os colegas e ressaltar que era importante que respondessem o que realmente pensavam e não o que eu gostaria de ouvir (aula de 30/10/2012).

Apesar de as respostas dos alunos estarem próximas ao que pretendíamos, ainda devemos considerar que tais atitudes confirmam ou não se essa é a nova postura diante da prática dos conteúdos. Afinal, ainda em ambiente escolar, os alunos procuram direcionar suas respostas a uma possível opinião formada pelo professor. Assim, reiteramos a afirmação de Gasparin (2012), ao dizer que somente a prática real mostrará as novas posturas.

#### 4.3.4 Dimensão Didática: os Recursos e as Alterações da Prática em Sala de Aula

Nesta dimensão, retomamos o processo de elaboração e aplicação de nosso Plano de Trabalho Docente, considerando sua possível eficácia e se rendeu ou não bons frutos, conforme nos propusemos.

Essa dimensão caracteriza os meios didáticos que foram observados e utilizados nas 18 aulas de nosso programa, mostrando que, conforme a interação em sala de aula aumentava, nossas posturas e ações didáticas iam adaptando-se à necessidade dos alunos.

A primeira reflexão, quanto à dimensão didática, inicia-se ainda na elaboração do Plano de Trabalho Docente. Este, inicialmente produzido em uma única unidade, foi subdividido em quatro partes, por diversos motivos, que retomamos. O primeiro deles foi uma sugestão do próprio professor João Luiz Gasparin, em dois momentos: em um Estudo Avançado, realizado pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem; e em um exame de qualificação de doutoramento pelo mesmo programa. Nesses eventos, Gasparin afirmou-nos que o Plano de Trabalho Docente poderia ser produzido a cada conteúdo ou grupo selecionado de conteúdos trabalhados em sala de aula, independente da quantidade de aulas necessárias para sua aplicação, e não somente trabalhando grandes conteúdos. Vendo que nosso projeto envolvia vários conteúdos que se encontravam

no gênero discursivo “canção tropicalista”, chegamos ao segundo motivo dessa adaptação: uma organização de conteúdos que facilitasse a compreensão por parte dos alunos e que não nos apressasse no momento de aplicá-los, causando possível superficialidade no processo de didatização.

Dessa forma, a divisão previa que os conhecimentos fossem incorporados à medida que o plano seguinte tivesse início e que, nos planos finais, os alunos conseguissem contextualizar todo o conhecimento apropriado por eles. Ao nosso ver, tal critério resultou no que prevíamos: os discentes internalizaram seus conhecimentos ao longo dos PTD, sem descarte de nenhuma informação apresentada. Dessa forma, a retomada dos conhecimentos e a constatação de que as informações estavam sendo apropriadas e transformadas em saberes científicos eram presenciadas durante todas as aulas, e não somente ao final de nosso trabalho.

Sabemos, contudo, que alguns conceitos foram abordados superficialmente devido ao tempo e a algumas atividades elaboradas, porém era previsto que, nesses momentos específicos, isso poderia ocorrer, conforme destacado no tópico anterior.

Em nossa proposta, objetivamos trabalhar com pesquisa, discussões orais e atividades escritas. Quando propusemos a pesquisa como recurso didático, prevíamos que essa atividade seria realizada em casa, da forma como o aluno quisesse (internet, livros, conversas com os pais), porém, devido ao calendário escolar, as aulas fariam pausas e, com o intuito de conseguirmos finalizar a aplicação dos PTD em outubro, modificamos as pesquisas (que fariam parte da etapa de Problematização) para que fossem realizadas em sala de aula. Essa alteração, conforme exposto no capítulo anterior, não atingiria o mesmo objetivo: a autonomia na busca de problemas a serem discutidos. Desse modo, a intenção era a de que os conteúdos a serem instrumentalizados já seriam definidos por nós, com pequenas modificações que os alunos viessem a apresentar. Contudo, ainda foi possível a criação de tópicos a serem desenvolvidos, conforme prevê a metodologia apresentada por Gasparin (2012), ao afirmar:

A problematização tem como finalidade selecionar as principais interrogações levantadas na prática social a respeito de determinado conteúdo. Essas questões, em consonância com os objetivos de ensino, orientam todo o trabalho a ser desenvolvido pelo professor e pelos alunos (GASPARIN, 2012, p.35).

Nesse contexto, as interrogações sugeridas foram regidas por meio das informações contidas no material entregue, ou seja, de certa forma, condicionamos os alunos a questionarem coisas específicas. Todavia, as questões observadas foram todas trabalhadas durante o processo seguinte: a Instrumentalização. Segundo Gasparin (2012):

Esse terceiro passo do método realiza-se nos atos docentes e discentes necessários para a construção do conhecimento científico. Os educandos e o educador agem no sentido da efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem, através da apresentação sistemática do conteúdo por parte do professor e por meio da ação intencional dos alunos de se apropriarem desse conhecimento. (GASPARIN, 2012, p. 49)

Foi nesse passo, sem dúvida, que as maiores transformações ocorreram, no que diz respeito tanto às atividades de análise linguística e de leitura quanto nas mudanças de ações didáticas.

Em relação, primeiramente, às atividades, elas foram sendo modificadas ao longo das aulas, até mesmo porque somente na sua viabilização é que percebemos se realmente foram válidas, porque, na prática, conforme Perfeito (2012), ocorre o processo de rupturas, modificações e deslocamentos. Foi o que ocorreu com algumas atividades escritas, nas quais, em um mesmo enunciado, solicitávamos três ponderações por parte dos alunos. Esse tipo de questão não era respondida totalmente pelos alunos, que sempre deixavam pelo menos uma das explicações sem resposta. Dessa forma, modificamos a maior parte das atividades para reduzi-las a uma questão e a uma justificativa (se necessária), para que conseguíssemos todas as respostas.

Outra mudança que, inicialmente, não estava prevista era a de realizar as atividades em grupo ou em duplas. A mudança foi realizada devido à interação que a turma apresentava entre si, conforme já mencionado no início do capítulo IV. Os alunos necessitavam da reflexão com seus colegas para confirmarem suas ideias, e consideramos que, embora esse tipo de atividade geralmente não seja utilizado em sala de aula com frequência, naquela situação, ele nos favoreceria em termos de participação, visto que os alunos mais seguros de suas respostas participariam mais das discussões orais.

Uma nova modificação que percebemos ser necessária foi uma

conceituação básica sobre a diferença entre “música” e canção, conforme já exposto no capítulo anterior, uma vez que os alunos ainda não empregavam o termo, principalmente por não conhecerem que há características distintas entre ambas. Então, durante o processo de problematização desse primeiro PTD, questionamos a turma novamente para que os alunos conceituassem, da forma como entendiam, a diferença entre os termos/conceitos:

Ao término da canção, perguntei-lhes o que tínhamos acabado de ouvir e todos responderam que se tratava de uma canção ou música (isso só foi possível, pois quando tivemos nosso primeiro contato já havíamos dito a eles que nossas aulas seriam a respeito da canção; antes dessa informação os alunos costumavam se referir ao gênero como **música**. Baseei-me nesse dado para questioná-los acerca da existência ou não de diferenças entre canção e música). (aula de 24/09/2012)

Isso nos propiciou o entendimento de que nosso auxílio era necessário e, assim, discutimos as características do gênero discursivo canção e estabelecemos a diferença com o termo “música”, apesar de sabermos que, no nosso cotidiano, ouviríamos mais o termo música para designar canção.

Já no que concerne às ações didáticas, as transformações ocorreram quase que diariamente. Isso porque, à medida que a interação entre nós ia aumentando, o trabalho poderia seguir de formas distintas.

Refletindo ainda sobre o processo de elaboração dos Planos de Trabalho Docente, a previsão era a de que, com a participação dos alunos durante as aulas, o conhecimento iria construir-se em conjunto, de acordo com a proposta da pedagogia histórico-crítica. Contudo, ao iniciarmos nossas aulas, percebemos que a participação inicial dos alunos era mínima, de forma que nós tínhamos que adentrar os conteúdos com questões, como se impuséssemos os problemas a serem discutidos.

No primeiro PTD, ocorreu do mesmo modo descrito anteriormente, visto que, conforme mencionado, os discentes ainda estavam muito tímidos e precisávamos questioná-los o tempo todo. Dessa forma, optamos por utilizar todos os suportes didáticos que tínhamos à disposição: a TV pen-drive, o quadro negro, cópias de textos, gravações de áudio, entre outros. De alguma forma, tínhamos que incentivar os alunos para que eles assumissem seus papéis de aprendizes e investigadores. Porém, ainda assim, os discentes tiveram certa dificuldade em

participar das aulas, e assumimos a responsabilidade de ensinar o que pensávamos ser o necessário para a apropriação dos conteúdos.

No segundo PTD, os alunos, até por não conhecerem muito a respeito da Tropicália, começaram a indagar mais sobre possíveis conceitos, tanto que propusemos a leitura em voz alta do Ato Institucional número 5, e eles se ofereceram para a realização das atividades. Anotamos em diário:

Pedi que alguns alunos se organizassem para a leitura em voz alta deste material, antes da discussão. Os alunos André, Giovana e Paloma se prontificaram a realizar a leitura, enquanto toda a turma acompanhava em total silêncio a atividade dos colegas. (aula de 01/10/2012)

Quanto às atividades de leitura e de análise linguística propostas em todos os PTD, existem duas ações que se destacaram no andamento de nosso estudo. Primeiramente, no processo de elaboração didática, prevíamos que os alunos apresentariam conhecimentos menores no que diz respeito às características do gênero (conteúdo temático, construção composicional e marcas linguístico-enunciativas). Em segundo lugar, durante as etapas de Prática Social Inicial, constatamos que, ao apresentarmos o gênero aos alunos, eles já dominavam certas regularidades. Essa consideração, já exposta no capítulo anterior, fez-nos, durante a prática, considerar mudanças no processo de análise linguística, visto que poderíamos dar mais “atenção” aos elementos linguísticos e aos aspectos não verbais, que os alunos, aparentemente, tinham maior dificuldade de assimilar.

Não obstante as atividades propostas tenham contemplado nosso objetivo, reiteramos que dois pontos centrais de nossas ações não foram satisfatórios: a participação inicial dos alunos e o nosso papel como mediadores.

O primeiro, conforme já relatado, refere-se ao processo de interação que, por consequência, gera o segundo problema: nosso papel altera-se. Isso ocorreu, visto que, sem os questionamentos e posicionamentos dos discentes, nossa ação era baseada no que considerávamos necessário abordar. Embora tenhamos sido a ponte entre o conhecimento e o aluno, em alguns momentos específicos, isso não ocorreu de forma reflexiva, uma vez que considerávamos que estávamos impondo determinados conceitos e informações. Ainda, somente ao final das atividades é que percebemos o quanto fomos superficiais nas questões não verbais.

Apesar de os alunos terem se apropriado dos conceitos básicos de harmonia, melodia e ritmo na canção, acreditamos que, ainda no processo de elaboração dos planos, deveríamos ter nos aprofundado sobretudo em elementos, já que, nas etapas de Catarse e Prática Social Final, percebemos que os alunos pouco mencionaram a relação entre melodia e letra, ao contrário das atividades linguísticas, durante a transposição de todos os planos, em que os alunos já teciam relações entre as informações discutidas e o enunciado trabalhado.

É importante considerar que nossas ações transformaram-se da elaboração ao final da prática em sala de aula, visto que, assim, conseguimos perceber que não houve apenas crescimento por parte dos alunos, mas que nossa prática docente havia ganhado consideravelmente novas perspectivas. Portanto, reiteramos a afirmação de que somente na prática social de cada sala de aula é que conseguimos estabelecer os conteúdos e a forma como trataremos deles. Cada turma é singular em sua forma de relacionar-se com os colegas e com os professores, além, é claro, das considerações que envolvem toda a comunidade e o ambiente em que estão inseridos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme posto nesta pesquisa, nossa proposta almejava a didatização do gênero discursivo canção e preocupava-se em dois aspectos fundamentais: 1) propiciar um ensino de língua materna via enunciados concretos de gêneros discursivos, de forma a contemplar as práticas de análise linguística contextualizada e de leitura; e 2) possibilitar, via gêneros multimodais, o ensino de outras linguagens (em nosso caso, a linguagem musical). Para alcançar tais hipóteses didáticas, conforme exposto no capítulo introdutório, refletimos quatro objetivos específicos que abordam situações/questões da pesquisa.

No que concerne ao primeiro objetivo esperado, podemos considerar que, além dessa etapa da pesquisa ter sido fundamental para o constructo teórico, o processo de estudo e análise do gênero canção contribuiu significativamente para a etapa de didatização do gênero adotado. Isso porque ao verificarmos a complexidade do gênero discursivo canção, percebemos a necessidade de selecionarmos conteúdos e características essenciais, visto não podermos dar conta de produzir e ensinar todos os elementos verbais e não verbais pertencentes à canção. De tal maneira que nos apropriamos do gênero discursivo canção e seus elementos de uma forma ampla, porém ressaltando as particularidades existentes nos enunciados concretos do gênero canção que selecionamos: as canções tropicalistas.

Ainda que saibamos da existência de outros elementos musicais que envolvem o processo de construção da canção, nosso critério de abordar apenas a melodia, o ritmo e a harmonia nos viabilizaram a realizar/aplicar aulas que pudessem auxiliar aos sujeitos-discentes na aquisição do conhecimento necessário para compreensão da canção tropicalista. No que tange aos elementos linguísticos, a seleção foi a mesma. Evidentemente que quando falamos a respeito de refletir os elementos linguísticos de um texto-enunciado presumimos que todos os aspectos (morfológicos, fonéticos, lexicais e textuais) estão envolvidos, embora alguns sejam mais relevantes do que outros. Em decorrência, tornam-se aspectos fundamentais à elaboração de um texto-enunciado de um determinado gênero discursivo, envolvendo suas características quanto ao conteúdo temático, construção composicional e marcas linguístico-enunciativas (indissolivelmente ligadas às condições de produção), conforme enunciado anteriormente.

Dessa forma, encontramos uma possibilidade de trabalho que envolvesse a canção popular brasileira nas aulas de língua portuguesa e, principalmente, canções que os alunos quase desconheciam ou tinham pouco contato. Inicialmente, como previsto ao se trabalhar com o desconhecido (para os alunos), tínhamos grande receio de que houvesse a rejeição total de canções que não eram parte da prática social cotidiana dos sujeitos-discentes. Entretanto, eles mostraram-se ao menos interessados durante as aulas (que é nossa garantia, visto que não temos contato diário com os discentes). Isso nos mostrou que é possível proporcionar valores diferentes dos quais os adolescentes trazem internalizados), de forma a contribuir para letramentos e contextos diversos. Segundo Rojo (2009, p.107), “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) [...]” e para que isso se concretize a autora (2009, p.108) considera que há a necessidade de incorporar outros gêneros discursivos e linguagens pertencentes á outras esferas de comunicação, além de a escolar.

Nesse contexto, consolidamos os objetivos que implicam adidatização do gênero discursivo em sala de aula do nono ano do ensino fundamental por meio da elaboração de um Plano de Trabalho Docente, conforme proposta de Gasparin (2012). Nossa proposta previa que o ensino de língua materna via enunciados concretos do gênero discursivo canção possibilitasse que os alunos realizassem as práticas de leitura e análise linguística de maneira mais eficaz,

No tangente ao processo de elaboração e aplicação de nosso estudo, consideramos, assim como posto no capítulo 4, que algumas abordagens e alguns conteúdos poderiam ter sido mais aprofundadas durante as aulas. Contudo sabemos das barreiras e dos critérios já estabelecidos nesta pesquisa. Embora saibamos de tais dificuldades, a proposta de contextualizar as práticas de leitura e análise linguística consideramos satisfatória por contribuir para que os alunos se apropriassem do gênero discursivo canção e das especificidades dos enunciados concretos da canção tropicalista.

Contudo, como todo estudo que envolve a sala de aula efetivamente, avaliamos que os planos elaborados e suas respectivas atividades podem e devem ser transformadas e adaptadas de acordo com o contexto da comunidade escolar. Embora tenhamos apresentado dificuldade quanto à interação entre docente-pesquisadora e sujeitos-discentes, no início das aulas, devido a

situações já esclarecidas anteriormente, conseguimos colher frutos esperados em nossa abordagem teórica e prática. Assim, segundo Gasparin:

Os conteúdos não seriam mais apropriados como um produto fragmentado, neutro, anistórico, mas como uma expressão complexa da vida material, intelectual, espiritual dos homens de um determinado período da história. Os conhecimentos científicos necessitam, hoje, ser reconstruídos em suas plurideterminações, dentro das novas condições de produção da vida humana, respondendo, quer de forma teórica, quer de forma prática, aos novos desafios propostos. (GASPARIN, 2012, p. 3)

Em consequência, conseguimos veicular em nosso estudo a união de uma teoria linguística e uma proposta pedagógica que fazem parte das diretrizes curriculares que norteiam o estado do Paraná e as práticas docentes da educação básica. Ainda, pudemos mobilizar um gênero discursivo que permeia o cotidiano dos jovens (principalmente), porém de forma a levar até os discentes outro contexto sócio-histórico-cultural relevante à história de nosso país por meio de aulas de língua portuguesa, o que nos evidencia o caráter interdisciplinar que as aulas de qualquer disciplina podem apresentar.

Ponderamos ainda que, apesar de nossa hipótese envolver e preocupar-se com o ensino de linguagens não verbais, ao inserirmos gêneros discursivos multimodais não descartamos o ensino da linguagem verbal, pelo contrário, ao estabelecermos critérios de conteúdos refletimos constantemente que o uso e a apropriação da língua portuguesa são nossas preocupações e ações centrais, embora saibamos que as demais linguagens são parte da esfera escolar. Rojo assinala:

A necessidade de a escola tomar a seu cargo [...] os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às novas TICs, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado [...]. (ROJO, 2012, p. 12)

Nesse contexto, esperamos ter contribuído para que próximos estudos possibilitem a outros docentes proporcionar avanços e tentativas de melhora, quanto ao domínio do uso da linguagem de seus discentes em diversas

interações e que, os alarmantes resultados de “provas Brasil” não sejam nossa única preocupação, mas um dado às ações que possam transformar o ensino.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada**: ensino de línguas em comunicação. Campinas- SP : Pontes Editora e Arte Língua. 3.ed. 2009.
- ANDERSON, Gary L.; HERR, Kathryn; NIHLEN, Ann Sigrid. **Studying your own school**: an educator's guide to qualitative practitioner research. Thousand Oaks: Corwin Press, 1994.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich. **Discurso na Vida e Discurso na Arte**. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Texto de circulação restrita, 1926.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 13 ed. São Paulo: HUCITEC, 2009.
- BARBOSA, Wilmar do Valle. O materialismo histórico. In: REZENDE, Antonio. (Org.). **Curso de Filosofia**: para professores e alunos e alunos do dos cursos de segundo grau e de graduação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- BEAUCLAIR, João. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Transversalidade e Educação em Direitos Humanos**: um caminho (possível) para a transformação escolar. 2006. Disponível em:  
<<http://www.profjoabeauclair.net/visualizar.php?id=244212>> Acesso em 3 jan. 2013.
- BENNETT, Roy. **Uma breve história da música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- BENNETT, Roy. **Elementos básicos da música**. Trad. Maria Teresa de Rezende Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- BOGDAN, Robert, & BIKLEN, Sari. **Qualitative research in education**: An introduction to theory and methods. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1994.
- BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCN. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.
- BRAIT, Beth; CAMPOS, Maria Inês Batista. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 15-30.
- BRAIT, Brait. **Bakhtin**: conceitos-chave. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BRAIT, Beth. **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Senado Federal. **Ato Institucional nº 5**. Brasília: Senado Federal, 1968.

Disponível em:

<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=194620>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares do Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CHIAVENATO, Júlio José. **O golpe de 64 e a ditadura militar**. São Paulo: Moderna, 1994.

CORAZZA, Sandra Mara. Manifesto por uma dida-lé-tica. **Contexto e educação**, Ijuí, v. 6, n. 22, p. 83-99, abr./jun. 1991.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)**. Enjeux, 1996: 31-49 Tradução para o Português em mimeo de Roxane H. R. Rojo. São Paulo, 1996.

FAVARETTO, Celso Fernando. **Tropicália, alegoria, alegria**. 2 ed. São Paulo: Ateliê, 1996.

FIORIN, José Luiz. **Dialogismo, polifonia e intertextualidade: em torno de Bakhtin**. Org. Diana Barros e José Luiz Fiorin. São Paulo: EDUSP, 1994.

FREIRE, Paulo; CAMPOS, Márcio D'Oliveira. Leitura da palavra... leitura do mundo. **O correio da UNESCO**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 4-9, fev. 1991.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

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

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos**. 13 ed. São Paulo: Ática, 2002

HENRIQUES, Maria José Rizzi. As raízes marxistas de Mikhail Bakhtin. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. XXXVI, p. 357-362, 2007.

KIEFER, Bruno. **Elementos da linguagem musical**. Porto Alegre: Movimento, 1973.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas: IEL/UNICAMP, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=en&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=en&nrm=isso)>. Acesso em: 12 ago. 2012.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. A formação do leitor proficiente e crítico a partir de características específicas dos gêneros discursivos. **Intercâmbio**, São Paulo, v. XIV, 2005.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Luciane Manera. Modelos de Educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 239-259.

MARTINS, Roberta Lombardi. Navegando por diários: uma professora a bordo de uma re(formação). **The Specialist**, v. 25, n. especial, p. 81-111, 2004.

MARX, Karl. Trabalho assalariado e capital. In: **Obras escolhidas de Marx e Engels**. São Paulo: Editorial Avante, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 6 ed. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1987.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MENEZES, Vera; SILVA, Marina Moreira; GOMES, Iran Felipe. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. (Orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

OLIVEIRA, Martha Khol de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da**

**Educação Básica:** Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos anos 90. Trad. D. E. Braga e M.C. dos Santos Fraga. In: **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Signorini, I. e Cavalcanti, C.C. (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PERFEITO, Alba Maria. Gêneros discursivos, enunciados concretos, estilo e Plano de Trabalho Docente: uma possibilidade de abordagem da análise linguística no ensino médio. **Artigo apresentado para ascensão de classe de professor adjunto à associado**. Londrina: Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, Universidade Estadual de Londrina, 18 dez. 2012. p. 1-15.

PERFEITO, Alba Maria. Gêneros discursivos, enunciados concretos, estilo e Plano de Trabalho Docente: uma possibilidade de abordagem da análise linguística no ensino médio. **Anais do VIII SELISIGNO e IX Simpósio de Leitura da UEL**. Londrina: 2013 (no prelo).

PERFEITO, Alba Maria; VEDOVATO, Luciana. O poema em sala de aula: um estudo na perspectiva bakhtiniana. **Línguas e Letras**, Cascavel: UNIOESTE, 2011, p. 241-264.

PORTELA, Girlene Lima. **Da Tropicália à Marginália:** o intertexto (a que será que se destina?) na produção de Caetano Veloso. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 1999.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

PRIOLLI, Maria Luisa de Mattos. **Princípios básicos da música para a juventude**. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de músicas LTDA, 1989.

RENNÓ, Carlos. **Gilberto Gil:** Todas as letras. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

RIBEIRO, Wagner. **Elementos da teoria da música**. São Paulo: Coleção, 1965.

RIZZINI, Irma. **Pesquisando:** guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. In: RIZZINI, Irma; CASTRO, Mônica Rabello de; SARTOR, Carla Daniel (Orgs.). Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros, teorias, métodos e debate**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183.

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

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. In: ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo Moura. São Paulo: Parábola, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8 ed.

Campinas: Autores Associados, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOBRAL, Adail. Estética da criação verbal. In: **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. BRAIT, Beth (Org.). São Paulo: Contexto, 2012, p. 167-182.

SORROCE, Danilo Sérgio. **Domingo no parque**: canção e poética de Gilberto Gil. Campinas: Komedi, 2005.

STALIN, Josef. **Materialismo dialético e materialismo histórico**. 1 ed. São Paulo: Global, 1978.

TCHOUGOUNNIKOV, Serguei. O círculo de Bakhtin e o Marxismo Soviético: uma "aliança ambivalente". **Revista Conexão Letras**, n. 03, 2005. Disponível em: <<http://www.msmedia.com/conexao/>>. Acesso em: maio 2009.

TINHORÃO, José Ramos. **Pequena história da música popular**. Petrópolis: Vozes, 1974.

VELOSO, Caetano. **Verdade tropical**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

VELOSO, Caetano. **Sobre as letras**. Org. Eucanaã Ferraz. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R. ; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: 2001.

ZAMACOIS, Joaquim. **Teoria da música**. Lisboa: Edições 70 LDA, 2009.

## **ANEXOS**

**ANEXO A**

CD com a gravação das canções tropicalistas: Tropicália, Alegria, alegria, Domingo no Parque, Enquanto seu lobo não vem e Aquele Abraço

**ANEXO B**

## Letra da canção Que tudo vá para o inferno de Roberto Carlos

De que vale o céu azul e o sol sempre a brilhar  
Se você não vem e eu estou a lhe esperar  
Só tenho você no meu pensamento  
E a sua ausência é todo o meu tormento  
Quero que você me aqueça nesse inverno  
E que tudo mais vá pro inferno

De que vale a minha boa vida de playboy  
Se entro no meu carro e a solidão me dói  
Onde quer que eu ande tudo é tão triste  
Não me interessa o que de mais existe  
Quero que você me aqueça nesse inverno  
E que tudo mais vá pro inferno

Não suporto mais você longe de mim  
Quero até morrer do que viver assim  
Só quero que você me aqueça nesse inverno  
E que tudo mais vá pro inferno  
E que tudo mais vá pro inferno

Não suporto mais você longe de mim  
Quero até morrer do que viver assim  
Só quero que você me aqueça nesse inverno  
E que tudo mais vá pro inferno  
E que tudo mais vá pro inferno  
E que tudo mais vá pro inferno  
E que tudo mais vá pro inferno  
E que tudo mais vá pro inferno  
E que tudo mais vá pro inferno

## ANEXO C

Letra da canção Tá pronto seu lobo, de Edinho Paraguassu

Refrão:

Vamos passear na floresta  
Enquanto seu Lobo não vem (bis)

Tá pronto seu lobo  
Tá pronto seu lobo  
Estou tomando banho  
Seu Lobo não pega ninguém

Tá pronto seu lobo  
Tá pronto seu lobo  
Estou me enxugando  
Seu Lobo não pega ninguém

refrão

Tá pronto seu lobo  
Tá pronto seu lobo  
Estou vestindo as meias  
Seu Lobo não pega ninguém

Tá pronto seu lobo  
Tá pronto seu lobo  
Estou vestindo a cueca  
Seu Lobo não pega ninguém

refrão

Tá pronto seu lobo  
Tá pronto seu lobo  
Estou vestindo a calça  
Seu Lobo não pega ninguém

Tá pronto seu lobo  
Tá pronto seu lobo  
Estou vestindo a camisa  
Seu Lobo não pega ninguém

refrão

Tá pronto seu lobo  
Tá pronto seu lobo  
Estou calçando os sapatos  
Seu Lobo não pega ninguém

Tá pronto seu lobo  
Tá pronto seu lobo  
Estou colocando o cinto  
Seu Lobo não pega ninguém

refrão

Tá pronto seu lobo  
Tá pronto seu lobo  
Estou escovando os dentes  
Seu Lobo não pega ninguém

Tá pronto seu lobo  
Tá pronto seu lobo  
Estou penteando os cabelos  
Seu Lobo não pega ninguém

refrão

Tá pronto seu lobo  
Tá pronto seu lobo  
Estou colocando a gravata  
Seu Lobo não pega ninguém

Tá pronto seu lobo  
Tá pronto seu lobo  
Estou passando perfume  
Seu Lobo não pega ninguém

Tá pronto seu lobo  
Tá pronto seu lobo  
Agora já estou pronto  
E vou pegar alguém

## ANEXO D

## Tropicália - Caetano Veloso

Tom: **A#****(Cm7F7)**

Sobre a cabeça os aviões  
Sob os meus pés, os caminhões  
**(CmBb)**

Aponta contra os chapadões, meu nariz

**(EbBb)**

Eu organizo o movimento  
Eu oriento o carnaval  
Eu inauguro o monumento  
No planalto central do país

**(EbDb)**

Viva a bossa, sa, sa  
**CmBb (Cm7Bb)**  
Viva a palhoça, ça, ça, ça, ça

**(Cm7F7)**

O monumento é de papel crepom e prata  
Os olhos verdes da mulata  
A cabeleira esconde atrás da verde mata  
**Bb**  
O luar do sertão

**(EbBb)**

O monumento não tem porta  
A entrada é uma rua antiga,  
Estreita e torta  
E no joelho uma criança sorridente,  
Feia e morta,  
Estende a mão

**(EbDb)**

Viva a mata, ta, ta  
**CmBb (CmBb)**  
Viva a mulata, ta, ta, ta, ta

**(Cm7F7)**

No pátio interno há uma piscina  
Com água azul de Amaralina  
Coqueiro, brisa e fala nordestina  
**BbEb**  
E faróis

**(EbBb)**

Na mão direita tem uma roseira  
Autenticando eterna primavera

E no jardim os urubus passeiam  
A tarde inteira entre os girassóis

**(EbDb)**

Viva Maria, ia, ia  
**CmBb (Cm7F7)**  
Viva a Bahia, ia, ia, ia, ia

**(Cm7F7)**

No pulso esquerdo o bang-bang  
Em suas veias corre muito pouco sangue  
Mas seu coração

**BbEb**

Balança a um samba de tamborim

**(EbBb)**

Emite acordes dissonantes  
Pelos cinco mil alto-falantes  
Senhoras e senhores  
Ele põe os olhos grandes sobre mim

**(EbDb)**

Viva Iracema, ma, ma  
**CmBb**  
Viva Ipanema, ma, ma, ma, ma

**(Cm7F7)**

Domingo é o fino-da-bossa  
Segunda-feira está na fossa  
Terça-feira vai à roça

**Bb**

Porém, o monumento

**(EbBb)**

É bem moderno  
Não disse nada do modelo  
Do meu terno  
Que tudo mais vá pro inferno, meu bem  
Que tudo mais vá pro inferno, meu bem

**(EbDb)**

Viva a banda, da, da  
**(Cm)**  
Carmem Miranda, da, da, da, da

**ANEXO E**

## Carta de anuência

Prezado Diretor,

Eu, Andressa Aparecida Lopes, aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, juntamente com minha orientadora, a professora doutora Alba Maria Perfeito, vimos solicitar a autorização para a realização da coleta de dados para a pesquisa de mestrado intitulada “Gênero discursivo canção: uma proposta de didatização no ensino fundamental” que consiste em aplicar um Plano de Trabalho Docente em uma turma do nono ano do ensino fundamental. Como instrumento de análise, escolhemos o diário de campo, onde não constarão os nomes dos professores envolvidos, da escola ou dos alunos; mantendo, assim, sigilo quanto aos sujeitos da pesquisa. Pedimos a autorização para que sejam utilizadas as aulas de língua portuguesa do nono ano C, do período da manhã durante uma parte do último bimestre. Informamos que a professora titular da turma e a pedagoga do período matutino já foram informadas a respeito e permitiram nossa pesquisa.

Aproveitamos a ocasião para devidos agradecimentos pelo acolhimento e consideração e colocamo-nos desde já à sua disposição para maiores esclarecimentos.

Prof. Doutora Alba Maria Perfeito

Orientadora

(43) 3324-5512

Andressa Aparecida Lopes

Pesquisador

(43) 3035-6356/ 9127-1003

**ANEXO F**

Diário de registros de sala de aula