

Oralidade, leitura e produção textual na perspectiva da revisão dialógica a partir do gênero discursivo canção para alunos do 3º ano do ensino médio

Orality, reading and textual production in the perspective of dialogical review from the discursive genre song for 3rd year students of high school

DOI: [10.22481.v12i1.14751](https://doi.org/10.22481.v12i1.14751)

Marcele Monteiro Pereira¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4288-9385>

E-mail: marcelemonteiroprereira@gmail.com

Vitório Gonçalves da Silva²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1110-904X>

E-mail: vitoriogoncalvesdasilva@gmail.com

Resumo

Neste artigo, realizado no âmbito da Linguística Aplicada no contexto de língua materna, apresentamos uma proposta de aula voltada para o 3º ano do ensino médio cuja prioridade está na abordagem da oralidade, da leitura e da escrita de maneira dialógica para que todos tenham a oportunidade de participar da construção de sentido do texto. Assim sendo, objetivamos compartilhar uma alternativa prática e contextualizada de ensino à luz das concepções de relações dialógicas, valoração e entonação presentes nas obras do Círculo de Bakhtin. Para tal atividade, propomos a utilização do gênero discursivo canção e da obra “O meu guri”, de Chico Buarque, pois permite a análise de temas sociais profundos, quando se exploram suas várias possibilidades de sentido que podem ser expressas por meio da tríade oralidade-leitura-escrita. Ao longo das cinco etapas elaboradas para o desenvolvimento das atividades que compõem a proposta de aula em questão, os alunos poderão: 1) ler e interagir com a letra da canção de formas diversas; 2) interagir com o texto também a partir da

¹ Mestranda em Letras (PPGL/UFPA) e Graduada em Letras-Língua Portuguesa. Especialista em Teoria da Literatura e Produção de Texto pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG). Cursou Licenciatura em Letras-Alemão (UFPA). Possui graduação em Comunicação Social/Jornalismo pela Faculdade de Estudos Avançados do Pará (FEAPA).

² Possui graduação em Letras - Português pela Universidade do Estado do Pará. Graduação em Matemática pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Especialista em Estudos Linguísticos e Análise Literária pela Universidade do Estado do Pará - UEPA. Professor efetivo da rede municipal de São Domingos do Capim - Pará. Professor efetivo da rede municipal de Mãe do Rio- Pará. Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará UFPA/PPGL.

valoração; 3) ser direcionados para a produção de texto; 4) praticar a revisão e a reescrita; e 5) ter a devolutiva de seu texto com os comentários do professor para o seu devido aprimoramento. O planejamento de tais etapas volta-se para a exploração de um gênero discursivo com a finalidade de implementar atividades eficazes que possibilitem aos estudantes saírem da posição de simples repetidores do saber e iniciar uma interação significativa com o texto.

Palavras-chave: Proposta de aula; Dialogismo; Círculo de Bakhtin; Oralidade-leitura-escrita.

Abstract

In this article, written within the framework of Applied Linguistics in the context of mother tongue, we present a lesson proposal for the 3rd year of secondary school, the priority of which is to approach speaking, reading and writing in a dialogical way so that everyone has the opportunity to participate in the construction of meaning in the text. Therefore, we aim to share a practical and contextualized teaching alternative in the light of the conceptions of dialogic relations, valuation and intonation present in the works of the Bakhtin Circle. For this activity, we propose the use of the discursive genre song and the work “O meu guri”, by Chico Buarque, because it allows the analysis of deep social themes, when exploring their various possibilities of meaning that can be expressed through the orality-reading-writing triad. Throughout the five stages designed for the development of the activities that make up the lesson proposal in question, students will be able to: 1) read and interact with the lyrics of the song in different ways; 2) interact with the text also through evaluation; 3) be directed towards text production; 4) practice revision and rewriting; and 5) have their text returned to them with the teacher's comments for improvement. The planning of these stages focuses on the exploration of a discursive genre with the aim of implementing effective activities that enable students to move away from the position of simply repeating knowledge and begin a meaningful interaction with the text.

Keywords: Class proposal; Dialogism; Bakhtin Circle; Orality-reading-writing.

1 Considerações iniciais

A experiência no magistério, principalmente no ensino médio, tem revelado as lacunas no trabalho de língua materna no cerne da oralidade, leitura, interpretação e produção textual. Compreendemos, portanto, o quão primordial é o exercício da escrita, da leitura e da oralidade dentro da sala de aula a ponto de não dever estar restrito apenas às aulas de Língua Portuguesa, posto que são fundamentais em qualquer área de atuação humana, por gerarem conhecimentos e reflexões sobre a própria prática de Letramento – e isso impacta diretamente na produção textual.

Nesta perspectiva, este artigo tem o objetivo de apresentar uma proposta de atividade contextualizada à luz das concepções dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin, seguindo os parâmetros da revisão dialógica e utilizando como ponto de partida o gênero

discursivo letra de música com a canção “O meu guri” (BUARQUE, 1981) que, por ser um texto de veiculação social, permite uma análise profunda de diversos temas. Dessa forma, propomos uma opção pedagógica para o aperfeiçoamento da oralidade, leitura e da escrita apoiada na revisão e reescrita no âmbito da interação que se instrumentaliza estrategicamente com a valoração descrita pelo Círculo de Bakhtin, proporcionando aos alunos o aprimoramento de seus entendimentos acerca do gênero discursivo, para que possam utilizá-lo como meio de interação, realizando atividades de leitura, análise, reflexão e produção textual.

2 Revisão da literatura

2.1 Dialogismo entre conceitos: relações dialógicas, valoração e entonação

Conforme Beloti *et al* (2020, p. 111), a ideia de dialogismo entre discursos para compor novos enunciados, concebida pelo Círculo de Bakhtin, também se aplica aos conceitos dispostos pelo grupo em suas obras que devem se relacionar entre si “na medida em que todo enfoque teórico do grupo é orientado pela dialogicidade”. Os autores observam que vários dos mesmos conceitos bakhtinianos podem ser encontrados associados em diversas obras do Círculo como, por exemplo, a noção de valoração, relações dialógicas, vozes, gêneros discursivos, entonação, entre tantos outros. No presente artigo, concentramo-nos em associar os conceitos de relações dialógicas, valoração e entonação.

Em Volóchinov (2019 [1926], p. 112), as concepções presentes acerca dos efeitos da interação verbal apresentam reflexões sobre o uso da linguagem – seja escrita ou oral – que se estendem para além do código linguístico e chegam até o contexto do fenômeno social da interação, passando pela enunciação como produto da interação entre indivíduos.

Dado que a enunciação é determinada pelas relações sociais e pelos participantes do ato de fala, torna-se impossível a elaboração de discursos por único indivíduo, ao contrário disso, sua construção põe-se condicionada à existência de discursos anteriores, ou seja, da relação dialógica com a palavra do outro da qual o indivíduo se apropria utilizando-a sua para se expressar.

Assim, o enunciado, como uma unidade discursiva, “é determinado pelas condições da situação de interação e sua relação dialógica com outros enunciados” (BELOTI *et al*, 2020, p. 112), ou seja, é regido por um contexto extraverbal que deve ser considerado e que exortará

uma atitude responsiva dos indivíduos envolvidos numa determinada teia interacional, posto que o enunciado é voltado a alguém que pode ser real ou imaginado.

O contexto extraverbal, conforme a compreensão do Círculo de Bakhtin, é constituído: 1) pelo horizonte espacial e histórico compartilhado pelos colocutores; 2) pelo conhecimento e percepção coletiva da situação de interação entre os agentes do discurso e; 3) pela avaliação comum empregada pelos sujeitos à situação de interação. O caráter valorativo (citado no terceiro ponto) presente na interação verbal permite aos sujeitos do discurso atribuir valor às palavras e compor enunciados irrepetíveis, uma vez que são moldados pela situação de comunicação em que se originaram, manifestando o seu valor em meio à pluralidade de valores que poderiam ser atribuídos; assim, “mesmo que o enunciado verbal seja repetido, ele não será valorativamente o mesmo, pois o contexto de produção é sócio-histórico-contextual e discursivamente diverso” (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2020, p. 100).

Valores específicos são compartilhados por uma comunidade ou grupo social e estão estabelecidos de tal maneira que os possíveis julgamentos de valor estão repletos da ideologia do meio social ao qual indivíduo está inserido formando valores presumidos que, por sua vez, permitem que os enunciados sejam entoados e avaliados de maneira distinta a partir da situação discursiva.

Geraldi (1997), Menegassi e Cavalcanti (2020) percebem que dificilmente se pode pensar em valor sem que se pense em entonação, pois estes conceitos são apresentados concomitantemente. Em Sobral (2009 *apud* MENEGASSI; CAVALCANTI, 2020), julgamento de valor e entonação surgem atados com a nomenclatura “entonação avaliativa”, atribuindo ao tom uma marca avaliativa que posiciona ativamente o locutor que se expressa por meio das alterações verbais e a partir das relações com o interlocutor no momento do diálogo. “Ainda, em Sobral (2009), a entonação avaliativa se constitui em relação à resposta ativa presumida do interlocutor, justamente por saberem os valores comuns a ambos” (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2020, p. 107). Dessa maneira, o discurso é construído interativamente, considerando os revezamentos dispostos entre os interlocutores.

Conforme a compreensão dos estudiosos que compõem o Círculo de Bakhtin, a entonação é social – por se relacionar ao outro – e abarca aspectos fonológicos juntamente com a modulação dada à voz, possibilitando a uma mesma frase se desdobrar em enunciados

distintos a depender do posicionamento ocupado pelo locutor num determinado cenário enunciativo que, por esse motivo, pode ser considerado produtivamente criativo tanto no âmbito social quanto no discursivo.

Ao mesmo passo que a entonação traz em si as impressões pessoais do locutor e os valores que ele apregoa ao enunciado, pode também causar valores diferentes aos destinatários caso use entonação expressiva, sendo necessário atentar ao contexto extraverbal do enunciado para que o sentido seja determinado. As noções de entonação não estão restritas a fala, seus traços podem ser notados inclusive na escrita através de “marcas textuais, pontuação e marcas notacionais, sendo relacionada ao extraverbal e ao julgamento de valor presumido” (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2020, p. 109).

Nos tópicos a seguir, relacionamos os conceitos de relações dialógicas, valoração e entonação a práticas de leitura, oralidade e escrita no ambiente escolar, para apresentar uma proposta de ensino de Língua Materna a partir de uma perspectiva dialógica.

2.2 O aspecto discursivo da música e o efeito da canção sobre os alunos

Em vista de promover reflexões textuais conscientes a partir de uma abordagem dialógica da linguagem acerca das questões que se apresentam em sociedade, e, ao levarmos em consideração que o gênero discursivo canção é caracterizado por sua função comunicativa e por aspectos lítero-musicais que costumam trazer em si fatos da vida cotidiana que aproximam duas formas de linguagem – a saber, a música e a literatura –, podemos inferir que no contexto educacional a presença da música em sala de aula é tão possível quanto viável.

Segundo Jaques e Kuehn (2013), no Brasil, devido a questões culturais e econômicas, existe uma grande facilidade em acessar meios de comunicação, mas há poucas bibliotecas e baixo consumo de livros, levando a leitura à escassez. Em busca de combater esta realidade, os autores propõem usar os mesmos meios das principais mídias, como a música, para modernizar a linguagem literária e torná-la mais acessível aos alunos, equilibrando assim o consumo do rádio, da televisão e da internet em comparação aos livros (JAQUES; KUEHN, 2013, p. 67-68).

Nesse contexto, conectando-se à realidade dos estudantes brasileiros, no artigo “Canção: um gênero intersemiótico para educação estética”, de 2018, Silvio Rodrigo de

Moura Rocha destaca que a canção, como forma de música cantada, tem um papel importante na construção de nossa identidade e está presente na vida cotidiana dos brasileiros, independentemente das diferenças sociais, econômicas ou de sua origem.

Conforme aponta Rocha (2018), o número de acessos a músicas é superior em comparação ao acesso a poemas. Isso ocorre ainda que a relevância da poesia e de outros textos literários sejam reconhecidas na formação identitária da nação brasileira porque

[...] são textos que circulam em ambientes sociais mais privilegiados, embora esse obstáculo também tenha de ser superado pela escola e pelas instituições responsáveis pela educação no país. Nesse sentido, com a canção, tem-se um promissor objeto para que o letramento dos estudantes brasileiros seja enfrentado e tratado com a seriedade que o tema enseja (ROCHA, 2018, p. 92).

Na sala de aula, a presença da música traz ao aluno uma nova experiência, que estimula o surgimento de sensações e interpretações únicas, influenciadas pela audição musical, vivências e reflexões individuais de cada estudante.

É possível imaginar que uma canção, ao ser compartilhada com o público (seu receptor), provoque reações e interpretações diversas, já que a percepção musical varia de pessoa para pessoa. Segundo J. Jota de Moraes, em seu livro *O que é música* (2008), a linguagem ambígua da música permite uma pluralidade de significados, deixando espaço a serem preenchidos pelo ouvinte. Com isso, as formas de ouvir uma canção são praticamente infinitas, cada uma proporcionando sentimentos e inspirações ímpares.

No contexto escolar, o aluno que se deparar com uma canção no decorrer da aula de Língua Portuguesa provavelmente a personalizará para si, incorporando suas experiências vividas e seu próprio ponto de vista. Dessa maneira, ele se envolve na criação do significado do texto. Ouvindo uma canção, é possível também que os alunos ampliem seu entendimento de mundo ao se inserirem nas obras musicais e no enredo de suas personagens.

2.3 Leitura, escrita, oralidade e o Círculo de Bakhtin

O exercício da leitura e da escrita, nas escolas, deveria ser constantemente presente e trabalhado conjuntamente para a formação do aluno letrado, pois a leitura complementa a escrita por ser o ato de ler “[...] parte da interação verbal escrita, enquanto implica a

participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução dos sentidos e intenções pretendidos pelo autor” (ANTUNES, 2003, p. 66).

É preciso considerar que a escrita é um processo contínuo que precisa passar por várias etapas. Antes de tecer qualquer texto, é primordial fazer o seu planejamento inicial. O aluno precisa colocar em prática suas ideias e é neste momento que, segundo Volóchinov (2019 [1929], p. 235), surgem as questões: “Em nome de quem conduzir a narrativa? Em seu nome, no do autor, ou em nome de algum personagem da novela? E qual deve ser a *linguagem*, se a narrativa for conduzida por um dos personagens da novela?”.

Para Volóchinov (2019 [1929], p. 235), é possível dividir essas questões em dois grupos. “O primeiro inclui tudo o que está relacionado com a própria língua, com a escolha das palavras. O segundo grupo diz respeito à disposição dessas palavras, à organização de toda a obra, ou, em outras palavras, à composição da obra”. Essas indagações precisam ser respondidas antes do início da escrita da obra. Em muitos contextos da sala de aula, as práticas aplicadas não permitem ao aluno o entendimento dessas etapas, levando-o à deficiência no conhecimento das reais funções e construção de um texto.

É necessário compreender a interligação entre língua e linguagem, suas principais características, partindo da linguagem/língua como aspecto social, um produto da vida em sociedade. Tal entendimento pode ocorrer nas práticas de leitura. Para Volóchinov, “[s]e não compreendermos a essência da língua e da linguagem, se não compreendermos seu lugar e seu papel na vida social, jamais saberemos abordar corretamente aquilo que chamamos de estilística do discurso literário, isto é, a técnica de construção do objeto literário” (VOLÓCHINOV, 2019 [1929], p. 238).

O trabalho com textos requer uma postura diferenciada que venha inserir, no processo de ensino de língua materna, metodologias que coloquem o texto no cerne de sua funcionalidade, e não apenas o usar para abordar aspectos gramaticais. Nesta perspectiva, o trabalho com os gêneros discursivos, de que trata este estudo, insere, nesse campo de produção textual descontextualizado, novas formas de redigir textos nas quais o aluno assume o papel de um ser interativo no âmbito das práticas discursivas considerando a pluralidade dos contextos de produção e suas múltiplas linguagens.

Assim como a leitura e a escrita, a oralidade deve ser desenvolvida a partir de seu

exercício em situações reais, a fim de tornar os alunos capazes de oralizar em níveis satisfatórios; assim sendo, para promover o aperfeiçoamento da expressão oral, é essencial que o professor reserve momentos em sala de aula para realizar atividades voltadas para tal modalidade da linguagem. Entretanto vale ressaltar que a prática da oralidade na escola não significa ensinar a falar, mas está relacionada “[...] ao uso da modalidade oral da língua por meio de gêneros textuais/discursivos em situações diversas de comunicação” (FERREIRA JUNIOR; FORTE-FERREIRA, 2020, p. 14). Conseqüentemente, o estudante também irá experimentar a observação e a escuta de seus companheiros de classe, com os quais trocará e aprenderá a alternar sua posição entre ser ouvinte e comunicador.

2.4 Revisão e reescrita como estratégia de produção textual

O trabalho do professor de Língua Portuguesa foi influenciado, ao longo dos anos, por três concepções: o ensino, a língua e a linguagem. A linguagem como expressão do pensamento baseada no ensino da gramática prescritiva, nos ideais de “certo” ou “errado” seguindo um “conjunto de regras”, ou seja, a produção de textos sendo usada apenas para fins de aprendizagem puramente gramatical. Nesta concepção, segundo Fuza, Menegassi, Ohuschi (2011, p. 483), “o texto é constituído da representação do pensamento do produto e é visto como um produto. A partir disso, não cabe ao ouvinte questioná-lo, mas exercer um papel passivo diante dele [...]”.

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação é entendida como a forma de transmissão de uma mensagem, de uma informação por meio de um sistema de signos que privilegia a norma padrão. E, por fim, a concepção da linguagem também surge como interação, que permitiu grandes avanços no ensino de língua materna, principalmente sobre as influências da concepção dialógica trazida pelo Círculo de Bakhtin. Assim, a linguagem é concebida como um processo de interação verbal, social entre os interlocutores de forma contínua.

Essa nova concepção dialógica influencia no processo de produção textual, principalmente a partir de 1984, quando Geraldi publica sua obra *O texto na sala de aula* trazendo novas metodologias para auxiliar no trabalho com a escrita, entre elas os processos de revisão e reescrita. De acordo com Gasparotto e Menegassi (2019), os estudos sobre o

trabalho com a escrita no Brasil são auxiliados pela ADD que tem como seu expoente Geraldi (1984) contemplado por Fiad, Mayrink-Sabinson (1991), Geraldi (1996), Menegassi (2016), entre outros.

A produção textual, mediante a revisão e reescrita, volta-se para a consideração do aluno como sujeito autor e leitor do seu próprio texto, fazendo as devidas reflexões e inferências e o professor atua como um mediador e leitor, sempre na perspectiva, não só de verificar os desvios do texto, mas tudo o que é passível de melhoramento. Desta forma, Menegassi (1998, p. 8) afirma que “ao revisar e reescrever seu texto, o aluno apresenta reformulações que não se limitam às sugestões oferecidas pelo professor, refletindo seu amadurecimento no processo de construção do texto”. Portanto, é um trabalho de produção textual no qual o texto é concebido como um produto contínuo constituído na interação dialógica em que são consideradas as diferentes individualidades do aluno como um sujeito autor, interativo dentro desse processo de construção do conhecimento.

3 Metodologia

3.1 Primeira etapa

Leitura e interação: a) Ler silenciosamente a letra da música; b) Ouvir a música acompanhada da letra (*slide*) com professor e os demais colegas; c) Discussões e questionamentos sobre a letra da música, abordando as principais temáticas. Entre as temáticas que poderão surgir estão: criminalidade, estrutura familiar, exclusão social, desigualdade social, favela, pobreza, analfabetismo, tráfico de drogas, marginalidade, etc. A produção será mobilizada e apreendida por um recorte da temática contida na música, explanação das características e importância do gênero textual letra de música.

Compreendemos que o momento de interação dialógica entre professor e aluno auxilia na compreensão e contextualização das temáticas apresentadas na música. É preciso considerar que o aluno já possui algum tipo de conhecimento sobre os assuntos apresentados na música e a relação de alteridade o deixará mais capacitado para formação do seu próprio discurso, assim o professor busca a valorização do conhecimento que o aluno apresenta mediante o processo de interação.

Consoante Menegassi e Gasparoto (2019, p. 110), “[...] é na interação que as

significações acontecem, é o encontro do exterior com o interior, do coletivo com o individual, do linguístico com o extralinguístico”. Trata-se do momento específico em que os alunos são conduzidos a uma realidade social mais ampla e promovem a construção coletiva de significados a partir da interiorização, apropriação e sistematização do conhecimento. Logo, ao concretizar seus discursos por meio da interação, é possível que os estudantes transformem discursos alheios, tornando-os seus (produção textual). A música parte de um pressuposto motivacional para as respectivas produções textuais.

3.2 Segunda etapa

³Quadro 1 – Interação com o texto a partir da valoração

⁴ Música / estrofes	Interações com o texto
<p><i>1ª estrofe</i></p> <p><i>Quando, seu moço, nasceu meu rebento</i></p> <p><i>Não era o momento dele rebentar</i></p> <p><i>Já foi nascendo com cara de fome</i></p> <p><i>E eu não tinha nem nome prá lhe dar</i></p> <p><i>Como fui levando não sei lhe explicar</i></p> <p><i>Fui assim levando e ele a me levar</i></p> <p><i>E na sua meninice ele um dia me disse</i></p> <p><i>Que chegava lá</i></p> <p><i>Olha aí! Olha aí!</i></p>	<p>Possíveis temas/personagens: Nascimento de um filho em uma família pobre com estrutura social precária: “já nasceu com cara de fome e eu não tinha nem nome prá lhe dar”; nascimento de uma criança prematura: “não era o momento dele rebentar”; uma mãe adolescente, má conduta na criação do filho, criação na base do improviso: “como fui levando não sei explicar fui assim levando e ele a me levar”; um filho que sonhava vencer na vida: “em sua meninice ele um dia me disse que chegava lá”; uma gravidez que não foi planejada, etc. Quem pode ser o eu lírico da história, uma mãe narrando as aventuras do filho? Uma mãe solteira? Uma mãe adolescente? Uma mãe que pertence a uma classe social desfavorecida? Uma mãe vítima de abusos sexuais?: “não era o momento dele rebentar”. Pode ser um pai que cria o filho só? Um pai sem condições financeiras de criar um filho? Um pai jovem? etc.</p> <p>Ações: Compartilhamento dos conhecimentos de cada um sobre o que sabem sobre as temáticas levantadas; produção de cartazes com dados estatísticos sobre os índices de pobreza, gravidez na adolescência no Brasil e dados sobre as favelas. Representação por desenho do possível ambiente onde os fatos ocorrem. Quais leituras ainda são possíveis fazer do texto? De</p>

³ Para a elaboração deste quadro, dialogamos com o artigo “Leitura e construção de sentidos no livro didático” (Menegassi, 2001).

⁴ A música que está dividida em estrofes no quadro 1 é intitulada “O meu guri” (Buarque, 1981).

	<p>que forma os versos “não era o momento dele rebentar” e “já nasceu com cara de fome” podem ser interpretados? Quais as possíveis condições socioeconômicas do eu lírico? Essas dinâmicas objetivam, conforme o conceito de valoração, trazer os conhecimentos dos alunos para o contexto da interação com os temas surgidos, para que assim eles possam construir seus próprios enunciados. Desta forma, a valoração prevalece, pois é fundamental considerar o verbal e o social do aluno no momento de construção de sentidos. Esse processo de leitura e interação é fundamental para que o aluno possa se apropriar das informações explícitas e implícitas do texto. Sobre esse momento da leitura em sala de aula, em <i>Aula de Português: encontro e interação</i> (2003, p. 70), Irandé Antunes afirma que é a ocasião favorável para adquirir conhecimentos inéditos porque amplia o repertório acerca das pessoas, dos acontecimentos, do planeta em geral, etc., e, ajudará aquele que lê a melhor embasar seus argumentos durante a escrita fugindo das obviedades e generalidades que prejudicam a qualidade de seu texto.</p>
<p>2ª estrofe <i>Chega suado e veloz do batente</i> <i>Traz sempre um presente prá me encabular</i> <i>Tanta corrente de ouro, seu moço!</i> <i>Que haja pescoço prá enfiar</i> <i>Me trouxe uma bolsa já com tudo dentro</i> <i>Chave, caderneta, terço e patuá</i> <i>Um lenço e uma penca de documentos</i> <i>Prá finalmente eu me identificar, olha aí!</i></p>	<p>Possíveis temas/personagens: Um rapaz trabalhador: “chega suado e veloz do batente”. Uma pessoa meiga que gosta de agradar com presentes: “traz sempre um presente pra me encabular”. Pode ser um ladrão: “me trouxe uma bolsa já com tudo dentro, chave, caderneta, terço e patuá, um lenço e uma penca de documentos”, pois não é comum comprar uma bolsa já com objetos pessoais dentro. Pelo presente, “Uma bolsa já com tudo dentro”, podemos sugerir que o eu lírico se trata de uma mãe?</p> <p>Ações: Cada aluno interpretará de forma individual as possíveis temáticas levantadas nas discussões, inferindo seu posicionamento de concordância ou discordância com apontamentos de passagens no texto e também interpretar outras possibilidades de leituras desta estrofe. O guri levou uma “bolsa já com tudo dentro”. E você, no lugar da mãe/pai, como interpretaria essa situação? Como você interpreta o verso “[...]uma penca de documentos prá finalmente eu me identificar”?</p>
<p>3ª estrofe: <i>Chega no morro com o carregamento</i> <i>Pulseira, cimento, Relógio,</i></p>	<p>Possíveis temas/personagens: O eu lírico vê o guri como um rapaz trabalhador (“Chega no morro com carregamento, pulseira, cimento, relógio, pneu, gravador”) ou ignora a atividade ilícita do filho? Pois as ondas de assaltos não o</p>

<p><i>pneu, gravador</i> <i>Rezo até ele chegar cá no</i> <i>alto</i> <i>Essa onda de assaltos tá um</i> <i>horror</i> <i>Eu consolo ele, ele me</i> <i>consola</i> <i>Boto ele no colo prá ele me</i> <i>ninar</i> <i>De repente acordo, olho pro</i> <i>lado</i> <i>E o danado já foi trabalhar,</i> <i>olha aí!</i></p>	<p>incomodam (“essa onda de assaltos tá um horror/o danado já foi trabalhar”). Ações: Os alunos serão instigados a refletir sobre; qual a visão que o eu lírico tem do filho e do trabalho dele? O guri parece ser um rapaz de fato trabalhador? O ambiente onde o enredo acontece é no morro/favela? A vida criminosa do guri é resultado de políticas públicas ineficientes?</p>
<p>4ª estrofe: <i>Chega estampado,</i> <i>manchete, retrato</i> <i>Com venda nos olhos,</i> <i>legenda e as iniciais</i> <i>Eu não entendo essa gente,</i> <i>seu moço</i> <i>Fazendo alvoroço demais</i> <i>O guri no mato, acho que tá</i> <i>rindo</i> <i>Acho que tá lindo de papo</i> <i>pro ar</i> <i>Desde o começo, eu não</i> <i>disse, seu moço</i> <i>Ele disse que chegava lá</i> <i>Olha aí! Olha aí!</i></p>	<p>Possíveis temas/personagens: Um ladrão: “Chega Estampado, manchete, retrato/ Com venda nos olhos, legenda e as iniciais”. O guri pode estar morto, escondido no mato: “O guri no mato, acho que tá rindo, acho que tá lindo, de papo pro ar”. Alcançou a prosperidade, fama e dinheiro: “Desde o começo eu não disse, seu moço! Ele disse que chegava lá”. O Guri preso e ser menor de idade (“Chega estampado, manchete, retrato, com venda nos olhos, legenda e as iniciais”), pois a lei⁵ não permite a divulgação de fotos e nomes de menores de idade. A pessoa que narra é analfabeta? Pois não conseguiu ler o que estava escrito na coluna do jornal (“Chega estampado, manchete, retrato/ Com venda nos olhos, legenda e as iniciais / não entendo essa gente seu moço! Fazendo alvoroço demais”). Ações: Com base nas interações, qual conclusão você tira sobre quem conta a história “meu guri”? Qual a atividade exercida pelo guri? Com base nas atitudes do filho, como você imagina que seja o meio de convívio familiar e social do garoto? A mãe não sabe dos atos ilícitos do filho ou finge que não sabe?</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

3.3 Terceira etapa

Direcionamentos para a produção textual: De posse das interações realizadas anteriormente, os alunos serão orientados a redigirem um texto, no qual poderão argumentar

⁵ [1] Artigo 247 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

§ 1º Incorre na mesma pena quem exhibe, total ou parcialmente, fotografia de criança ou adolescente envolvido em ato infracional, ou qualquer ilustração que lhe diga respeito ou se refira a atos que lhe sejam atribuídos, de forma a permitir sua identificação, direta ou indiretamente.

sobre: uma das temáticas abordadas na música, podendo ser uma reflexão acerca do assunto, um relato pessoal ou de alguém próximo do seu convívio familiar que vive ou viveu situações similares às apresentadas na música; o que seria possível para que o personagem da música tivesse a possibilidade de um destino diferente, posicionamento crítico sobre as temáticas abordadas, etc. Neste momento de produção, a mediação do professor é fundamental para orientá-los na organização e na busca de outros meios de informações sobre o tema escolhido (jornal, revista, livro didático, filmes, etc.). A escrita no processo cultural cumpre o seu papel social de informar. No processo de ensino e aprendizagem, o aluno precisa engendrar nos papéis sociais do texto, desta forma, tem-se melhor compreensão da importância do ato de escrever e não apenas fazer um texto para afirmar que é competente.

Destaca-se, nesta etapa, a importância da liberdade de escolha sobre o que escrever partindo do aluno. Menegassi (1998) destaca que não impor uma única opção de temas aos alunos possibilita, mesmo que aparentemente, uma escolha temática, permitindo melhores afinidades desses sobre o assunto a ser abordado, facilitando a construção das ideias do texto.

3.4 Quarta etapa

Revisão e reescrita: Momento de desenvolver a consciência discursiva do aluno por meio da interação em uma relação de apropriação do conhecimento. De acordo com Menegassi e Gasparotto (2019), é uma ação colaborativa entre o professor e o aluno, na qual a atividade é mediada pelo professor, reconhecendo o aluno como verdadeiro sujeito autor do seu discurso, das palavras minhas, gerando assim, um ato responsivo que se apresentará na reescrita.

Este processo é margeado na revisão textual-interativa defendida por Ruiz (2010 *apud* MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019), destacando os bilhetes como mecanismos de diálogo entre o texto/professor/aluno que podem ser inseridos no texto, trazendo informações sobre os possíveis desvios. Os bilhetes se apresentam em três aspectos:

O apontamento se configura como um bilhete curto e preciso, geralmente com verbos no imperativo, indicando uma revisão que deve ser feita: “revise a pontuação, organize melhor as ideias, está confuso”. O questionamento é uma pergunta de revisão que comumente instiga o aluno ou leva ao acréscimo de informações no texto: “como se chama o menino? Qual a referência desse argumento?” O comentário é uma abordagem mais completa que pode conter também apontamento e questionamento (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019, p. 119).

Nesse sentido, a revisão se apresenta como um processo de interação, alteridade entre professor e aluno e a reescrita como o produto concretizado nessas relações dialógicas. Nessas interações, o professor tece seus comentários para o aluno assimilar, organizar e apresentar uma resposta (ato responsivo) na reescrita. Para Menegassi (1998, p. 14), “esses comentários podem auxiliar na construção do texto, uma vez que, bem compreendidos, facilitam o processo de revisão do texto”. Trata-se de um processo contínuo que demanda algumas etapas, iniciando pelo planejamento do que se aspira fazer, de que forma fazer até a versão da reescrita.

Nesta etapa, o aluno será leitor do seu próprio texto para poder refletir sobre a leitura realizada, atribuindo-lhe um juízo de valor e assim construir um elo de interação com o professor para corrigir as inconsistências do texto e melhorar, também, os aspectos já considerados bons. Para essa correção, será considerada a abordagem de Menegassi (2000, p. 92).

- 1) apresentação do problema a ser revisado;
- 2) identificação da localização do problema na primeira versão escrita;
- 3) apresentação do contexto em que se encontra o problema; oferecimento de diretrizes para a reformulação do problema levantado.

Para esta etapa, o texto é considerado um produto contínuo passível de correção e melhoramento até o aluno atingir um certo nível de amadurecimento na sua produção textual. Desta forma, esse processo será constituído pela interação entre mim e o outro, professor e aluno.

3.5 Quinta etapa

Devolução dos textos com as solicitações de revisões e reescritas indicadas pelos comentários do professor, desta forma, esta etapa será composta pelos textos originais reescritos construídos por meio dos processos anteriores de interação dialógica, passando necessariamente pelos pressupostos da valoração.

Considerações finais

Grandes questões pairam sobre as formas de trabalho com os gêneros discursivos no âmbito da sala de aula, principalmente ao se priorizar o livro didático como recurso pedagógico. As formas de atividades com os gêneros discursivos voltados, na maioria das vezes, para fins gramaticais tornam os discentes como repertório de informações desconexas que não geram significados plausíveis, eles precisam ser desafiados para que se tornem leitores autônomos, críticos e que sejam capazes de produzir um texto coerente. Desta forma, os gêneros discursivos emergem como ferramentas importantes na aplicação de atividades eficazes que permitam aos alunos saírem da condição de repetidores do saber e passarem a interagir com o texto. A atividade de trabalho com gêneros discursivos por meio de letra de música na perspectiva da revisão dialógica (revisão e reescrita), na qual se prioriza a interação e a valoração, podem tornar a leitura e, conseqüentemente, a escrita em algo constante e prazeroso na vida do aluno.

As contribuições deixadas pelo Círculo de Bakhtin, concernentes aos gêneros discursivos, são de grande relevância para o trabalho com a produção textual e, principalmente, para o desenvolvimento da enunciação. Para os membros de tal círculo, os gêneros discursivos apresentam uma variedade infinita de possibilidades de atividades humanas. Desta forma, o gênero discursivo e a atividade humana formam, ao todo, um conjunto indissociável, pois agimos por meio de gêneros nas nossas práticas diárias de interação.

Entendemos, portanto, que esse momento de interação conecta o aluno ao texto, seja quando faz às vezes de leitor/intérprete ou às vezes de leitor/ouvinte em outro momento. Além disso, o aluno também assume a posição do leitor/intérprete ao transmitir a sua compreensão textual, participando ativamente da construção de sentido do texto de maneira colaborativa, posto que é mútua a troca de atenção e interpretações entre os atores presentes nesse processo.

Referências

ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BELOTI, Adriana *et al.* Conceito de valoração em perspectiva enunciativo-discursiva: proposta teórico-metodológica para a prática de leitura. *In:* FRANCO, Neil; PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem**: reflexões teórico-metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

BUARQUE, Chico. **O meu guri**. Produzido por Marco Aurélio da Silva Mazzola. São Paulo: Ariola Discos; Polygram Discos Ltda., 1981. LP.

FERREIRA JUNIOR, Edson Gomes; FORTE-FERREIRA, Elaine Cristina. O espaço da oralidade na escola: uma análise da base nacional comum curricular. *In:* FORTE-FERREIRA, Elaine Cristina; LIMA-NETO, Vicente de (orgs.). **Oralidade e (multi)letramentos no ensino de línguas**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e de leitura no ensino de língua materna. **Linguagem e ensino**. Pelotas, v. 14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

JAQUES, Michel; KUEHN, Teresinha Giovanella. A linguagem musical no ensino da literatura e na interpretação de textos líricos. **Maiêutica – Estudos Linguísticos, Literários e Formação Docente**, Blumenau, ano 1, n. 1, p. 65-71, jan. 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/228914174.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2023.

MENEGASSI, Renilson José. **Comentários de revisão na reescrita de textos**: componentes básicos. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, 2000.

MENEGASSI, Renilson José. **Da revisão à reescrita**: operações e níveis linguísticos na construção de texto. 291 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 1998.

MENEGASSI, Renilson José. Leitura e construção de sentidos no livro didático. **Revista Pedagógica**, [s.l.], v.3, n. 7, p. 121-140, jul./dez. 2001.

MENEGASSI, Renilson José; CAVALCANTI, Rosilene da Silva de M. Conceitos axiológicos do dialogismo em propaganda impressa. *In:* FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. **Interação e escrita no ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão dialógica: princípios teórico-metodológicos. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 19, n.1, p. 107- 124, jan./abr. 2019.

MORAES, João Jota. **O que é música**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

ROCHA, Silvio Rodrigo de Moura. Canção: um gênero intersemiótico para educação estética. **Guará**, Goiânia, v. 8, n. 1, p. 81-95, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/guara/article/download/6507/3836>. Acesso em: 11 maio. 2023.

VOLÓCHINOV, Valentin. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. *In*: VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].

Submetido em: 30/04/2024

Aprovado em: 07/07/2024