

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE**

ADNA NASCIMENTO ALVES SANTOS

**A COMPREENSÃO DE IMPLÍCITOS TEXTUAIS NAS CANÇÕES DE PROTESTO
SOCIAL: UMA ALTERNATIVA NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO**

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2015

ADNA NASCIMENTO ALVES SANTOS

**A COMPREENSÃO DE IMPLÍCITOS TEXTUAIS NAS CANÇÕES DE PROTESTO
SOCIAL: UMA ALTERNATIVA NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO**

Relatório apresentado ao Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Federal de Sergipe como
requisito parcial para o título de Mestre no Mestrado
Profissional em Letras – PROFLETRAS/POSGRAP.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Teorias da linguagem e Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de
Azevedo

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2015

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237c Santos, Adna Nascimento Alves
A compreensão de implícitos textuais nas canções de protesto social : uma alternativa na formação do leitor crítico / Adna Nascimento Alves Santos ; orientadora Isabel Cristina Michelan de Azevedo. – São Cristóvão, 2015.
114 f. : il.

Dissertação (mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2015.

Acompanha caderno pedagógico: Nas entrelinhas da canção: uma alternativa na formação do leitor crítico.

1. Leitores – Reação crítica. 2. Crítica textual. 3. Canção de protesto. 4. Didática. I. Azevedo, Isabel Cristina Michelan de, orient. II. Título.

CDU 808



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA- POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS/SC

Profletras
mestrado profissional

ATA DE DEFESA

Aos vinte e sete dias de julho de dois mil e quinze, às quatorze horas,, no Auditório da POSGRAP no Polo de Gestão, esteve reunida a banca de avaliação para o exame de defesa de **ADNA NASCIMENTO ALVES SANTOS**, do Mestrado Profissional em Letras em Rede – PROFLETRAS da unidade acadêmica da Universidade Federal de Sergipe, *Campus São Cristóvão*. O trabalho é intitulado **A COMPREENSÃO DE IMPLÍCITOS NAS CANÇÕES DE PROTESTO SOCIAL: UMA ALTERNATIVA NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO**, e a banca foi constituída pela orientadora e presidente, **Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo**, a avaliadora externa, **Profa. Dra. Ana Maria Lourenço de Azevedo**, e a avaliadora interna, **Profa. Dra. Leilane Ramos da Silva**. Declarando aberta a sessão, a orientadora autorizou a mestranda a realizar a apresentação oral de seu trabalho, em vinte minutos, após o que se seguiu a arguição da examinadora externa e do examinador interno, com vinte minutos para cada examinador mais o mesmo tempo para a mestranda. Encerrada a arguição, a presidente da banca pediu licença ao público e a banca se reuniu para a avaliação do trabalho e deliberou pela

☒ **APROVAÇÃO**

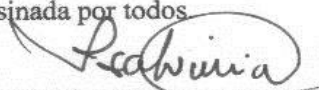
☐ **APROVAÇÃO COM RESTRIÇÃO**

☐ **REPROVAÇÃO**

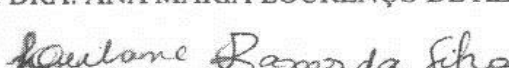
Parecer:

O trabalho atende à temática metodologicamente ao escopo do Mestrado Profissional em Letras, mas precisa passar por uma revisão final, considerando as observações da banca.

Em nada mais tendo a tratar, eu Rômulo Bastos Dantas, secretário, lavrei a presente ata, que será lida, aprovada e assinada por todos.


PROFA. DRA. ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO


PROFA. DRA. ANA MARIA LOURENÇO DE AZEVEDO


PROFA. DRA. LEILANE RAMOS DA SILVA


RÔMULO BASTOS DANTAS

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da palavra e da vida, por conceder-me a oportunidade de alcançar esta vitória. Somente a Ele sejam dadas honra, glória e louvor. Sem Ele, eu nada seria.

Ao meu esposo e parceiro de todos os momentos, Matias, pelo amor, companheirismo, incentivo e força nas horas mais difíceis. Sua paciência, cuidado e ternura fizeram toda a diferença nessa trajetória. Obrigada por não me deixar desistir!

Aos meus filhos maravilhosos Yuri e Yasmin, pela compreensão, carinho e beijinhos para enxugar as minhas lágrimas, nos dias turbulentos. Grata pelas melodias cantadas para fazer-me sorrir e confiar que em Deus somos mais do que vencedores!

Aos meus familiares pelo apoio, especialmente minha mãe e minha irmã Acsa, pelas incansáveis madrugadas de oração.

Às amigas, Simone e Mirabel, pela fundamental presença e auxílio no momento mais extenuante dessa jornada. Grata por cada gesto de apoio e amor fraternal.

Aos amigos e irmãos de fé que oraram incessantemente por mim.

À minha orientadora e mestre Prof. Dra. Isabel Cristina M. de Azevedo, pela competente orientação, profissionalismo, pelo desprendimento na partilha de saberes e experiência que tanto enriqueceram esse trabalho, e por redirecionar meu olhar para o “copo cheio”, ensinando-me desse modo a valorizar cada conquista alcançada.

Ao corpo docente do PROFLETRAS – UFS, pela valiosa contribuição para o meu amadurecimento acadêmico e minha prática pedagógica.

Aos colegas de curso, pelas trocas de experiências, pela convivência e pela parceria ali construída, em cada etapa de nossos estudos.

Aos discentes participantes da pesquisa desenvolvida, pelo compromisso, envolvimento e vontade de trilhar o caminho da leitura em busca de crescimento e aprendizagem.

A todos que de algum modo contribuíram para essa conquista, obrigada!

RESUMO

SANTOS, Adna Nascimento Alves. **A compreensão de implícitos textuais nas canções de protesto social**: uma alternativa na formação do leitor crítico. 2015. 76 f. Relatório de pesquisa (Mestrado Profissional em Letras – Área de concentração: Linguagens e Letramentos) – Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-Graduação em Letras, São Cristóvão, 2015.

Tornou-se imperativo, no atual contexto da escola pública brasileira, que as práticas de leitura sejam pauta de constante reflexão e da busca por alternativas que colaborem para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos do ensino fundamental (EF), em vários níveis, haja vista os dados do Saeb e da Prova Brasil (2014), cujas avaliações em larga escala apontaram dificuldades dos discentes para selecionar informações implícitas, inferir o sentido de uma palavra ou expressão, entre outros; indicando, desse modo, os graves desvios de compreensão e apropriação da produção escrita, no ato de ler. Partindo dessa realidade, o presente relatório tem como objetivo norteador promover a formação de um leitor proficiente e crítico por meio da análise de canções brasileiras de protesto social em atividades de leitura e compreensão dos implícitos textuais, possibilitando reconhecê-las como práticas discursivas situadas no cotidiano que contribuem com a formação de cidadãos ativos na sociedade. Tomaram-se como aporte teórico os estudos da Linguística Textual, na perspectiva sociocultural; adotando-se a concepção sociointeracional de língua, de sujeito e de texto para a qual a compreensão textual e discursiva só pode ser entendida quando ultrapassa os limites da decodificação de elementos linguísticos e alcança os horizontes da mobilização dos saberes sociohistórico e cultural e da reconstrução destes no interior de uma situação de comunicação, num dado contexto. Para tanto, adotou-se a pesquisa de cunho qualitativo, tendo como caminho metodológico a aplicação de Sequência Didática em uma turma de 9º ano (EF), que utilizou a canção de protesto social como gênero textual mediador. Levando-se em conta a proposta elaborada para a pesquisa e o que foi executado, é possível dizer que o trabalho de compreensão do texto a partir da análise de canções configurou-se como uma alternativa positiva e eficiente, na medida em que os alunos descobriram novas formas de construção de sentidos para os textos estudados. Os resultados obtidos a partir desse trabalho atendem ao objetivo final dessa trajetória, que é a elaboração de um instrumento concreto de socialização dos conhecimentos teórico-práticos vivenciados: o Caderno Pedagógico, cujo principal propósito é compartilhar experiências exitosas, testadas no ensino e na aprendizagem da leitura, com outros professores de língua portuguesa.

Palavras-chave: Leitura crítica. Implícitos. Gênero textual. Canção de protesto social. Sequência didática.

ABSTRACT

SANTOS, Adna Nascimento Alves. **The comprehension of implicit textual in the social protest songs**: an alternative in the formation of critical readers. 2015. 76 f. Relatório de pesquisa (Mestrado Profissional em Letras – Área de concentração: Linguagens e Letramentos) – Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-Graduação em Letras, São Cristóvão, 2015.

It has become imperative in the current context of Brazilian public school the reading practices as an agenda of constant reflection and research for alternatives that can contribute to the development of the reading comprehension in various levels of middle school students, given the Saeb data and Prova Brasil (2014), whose large-scale assessments showed difficulties of the students to select implicit information, inferring the meaning of a word or expression, among others; there by, indicating, serious deviations of understanding and the appropriation of the writing production, in the act of reading. Based on this fact, the present report has as a guiding objective to promote the formation of a proficient and critical reader through the analysis of Brazilian social protest songs in activities of reading and understanding the implicit textual, enabling recognize them as situated discursive practices in daily life that can contribute to the formation of active citizens in society. Was taken as theoretical support the studies of textual linguistics, the sociocultural perspective; using the sociointeractional language design, subject and text for which the textual and discursive understanding can only be understood when it exceeds the limits of decoding linguistic elements and reaches the horizons of mobilization of the socio-historical and cultural knowledge and reconstruction of these within a communication situation in a given context. Therefore, we used a qualitative research, with the methodological approach by the application of didactics sequence in a 9th grade of elementary school, that used the song of social protest genre as mediator. Taking into account the proposal prepared for the research and what was executed, it is possible to say that the understanding of the text work from the songs analysis is configured as a positive and effective alternatives, as the students found new forms of meanings construction for the studied texts. The results obtained from this work fulfilled the ultimate goal of this trajectory that is becoming theoretical and practical support for the development of a concrete tool for socialization of experienced knowledge: the Pedagogical Section, whose main purpose is to share successful experiences with other Portuguese-speaking teachers in teaching and in the reading learning process.

Keywords: Critical Reading, implicit, textual genre, social protest song, didactic sequence.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sequência didática – Módulo 1 – Etapa 1	43
Quadro 2 - Sequência didática – Módulo 1 – Etapa 2	44
Quadro 3 - Sequência didática – Módulo 1 – Etapa 3	45
Quadro 4 - Sequência didática – Módulo 2 – Etapas 1 e 2	45
Quadro 5 - Sequência didática – Módulo 3 – Etapas 1 e 2	46
Quadro 6 - Sequência didática – Módulo 4 – Etapa Única	47
Quadro 7 - Sequência didática – Módulo 5 – Etapas 1 e 2	48
Quadro 8 - Crítica social apoiada em contextualização histórica – perguntas iniciais	53
Quadro 9 - Crítica social apoiada em contextualização histórica – produção final	54
Quadro 10 - Identificação de pressupostos – produção inicial	58
Quadro 11 - Identificação de pressupostos – produção final	59
Quadro 12 - Recursos discursivos para produção de sentidos – produção inicial	65
Quadro 13 - Recursos discursivos para produção de sentidos – produção final	66
 Figura 1 – Esquema da Sequência Didática	 42

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Opinião dos alunos sobre como as canções influenciam a vida das pessoas	50
Tabela 2 - Preferência dos alunos quanto ao estilo das canções	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EF	Ensino Fundamental
FR	Frequência Absoluta
FRI	Frequência Relativa
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
LT	Linguística Textual
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Didática

Sumário

1 INTRODUÇÃO	10
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	17
2.1 Leitura.....	17
2.1.1 Ler e compreender: a linguagem e suas interações	17
2.1.2 Texto, textualidade e contexto	19
2.1.3 O leitor crítico e o seu papel social	24
2.1.4 Os sentidos do texto e o processo inferencial: pressupostos e subtendidos.....	26
2.2 O ESTUDO DOS GÊNEROS NUMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA.....	33
2.2.1 O gênero Canção e sua função social de protesto	36
3 METODOLOGIA.....	38
3.1 A pesquisa-ação no ambiente escolar: definição e características	38
3.2 Contextualização do ambiente escolar e dos sujeitos da pesquisa	39
3.3 Aspectos metodológicos da pesquisa-ação	40
3.4 Procedimentos metodológicos.....	42
3.5 Critérios para análise das produções dos alunos	49
4.1 Sondagem inicial sobre o gênero Canção.....	50
4.2 Análise comparativa das produções dos alunos: atividade inicial e final	51
4.2.2 Categoria: implícitos textuais (pressupostos).....	58
4.2.3 Categoria: recursos discursivos para produção de sentidos	65
5 A CONCEPÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO.....	73
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	77
APÊNDICE A - Caderno Pedagógico.....	80

1 INTRODUÇÃO

Tornou-se imperativo, no atual contexto educacional, que as práticas de ensino voltadas para a leitura sejam pauta de constante reflexão, questionamento e da busca de alternativas viáveis e concretas que colaborem para a formação de um leitor profícuo, ativo, que se constrói e é construído no texto, percebendo este como o lugar da interação e da constituição dos sujeitos da linguagem.

Essa proeminente necessidade de discussão advém da inquietante reflexão e percepção dos docentes de Língua portuguesa que, como protagonistas atuantes na sala de aula, têm procurado vencer o desafio de desenvolver um trabalho mais produtor no tocante às práticas de leitura; principalmente ao se depararem com o grave panorama que ainda se apresenta como resultado de avaliações de diferentes aportes, a respeito das capacidades leitoras dos discentes do ensino fundamental (doravante EF) das escolas brasileiras. Conforme dados do Saeb em relação ao domínio de leitura (BRASIL, 2014), muitos alunos¹ do ensino fundamental, 60,14 % do 5º ano e 76,23% do 9º, encontram-se abaixo do nível considerado ideal, acarretando dificuldades de aprendizagem que são ampliadas de uma série para a outra.

Na Prova Brasil, há dez níveis de desempenho em leitura os quais vão de 0-9. As escalas usadas para os alunos do 5º e do 9º anos do Ensino fundamental são as mesmas. Os percentuais obtidos na Prova (BRASIL, 2014) para os níveis 4 e 5 que dizem respeito ao desenvolvimento das competências leitoras em selecionar informações implícitas; inferir o sentido de uma palavra ou expressão, entre outros, mostram os graves desvios de compreensão e apropriação da produção escrita, no ato de ler. Alheios a qualquer tipo de captação mais aprofundada do conteúdo semântico/pragmático do texto escrito, os discentes decodificam sinais gráficos de maneira artificial limitando-se apenas a compreenderem os sentidos da superficialidade textual, passando despercebidos os enunciados mais intrínsecos que muitas vezes não estão explícitos na materialidade do texto, mas fazem parte das intencionalidades discursivas imbricadas no interior da mensagem escrita.

Lidar com a ação de ler no espaço escolar brasileiro é ser constantemente provocado a enfrentar e mudar esse quadro negativo. Como docente atuante em uma sala de aula de 9º ano do ensino fundamental da rede pública estadual de Sergipe não nos distanciamos dessa realidade. A distribuição percentual dos alunos do 9º do EF por nível de proficiência em Língua Portuguesa (BRASIL/SEED, 2014) indica que 87,02% encontram-se abaixo dos níveis

¹ Temos ciência de que há uma reserva no meio educacional quanto ao uso desse termo, tendo em vista seu significado etimológico, contudo, optamos por utilizá-lo relevando a sua literalidade e considerando o seu sentido mais pragmático.

4 e 5. Foi notório percebermos, nas práticas de leitura desenvolvidas em sala, que os discentes com os quais interagimos também integram a estatística de leitores que não atendem às expectativas esperadas em relação ao nível de compreensão crítica, de apropriação e de utilização dos diversos gêneros textuais/discursivos que permeiam o ambiente social em que estão inseridos.

Ressalta-se aqui o que inicialmente entendemos por leitor crítico²: o indivíduo capaz de, em primeiro plano, ter ciência do papel e da relevância da leitura em uma sociedade e das motivações, intenções sociocomunicativas, dos interesses que estão em jogo na produção de um texto, seja este pertencente a qualquer gênero. Cabe a um leitor crítico, em sua interação com o texto, fazer correlações entre o material linguístico e seus conhecimentos prévios de mundo, seus saberes enciclopédicos, contextualizando-os principalmente frente à realidade social à sua volta, e assim, posicionando-se reflexivamente sobre os significados por ele interpretados e/ou construídos.

A leitura crítica “implica a percepção das relações entre texto e contexto” (FREIRE, 2000, p. 11). Ou seja, cabe ao leitor crítico a capacidade de conectar suas experiências individuais às experiências sociais e às condições históricas de produção, distribuição e consumo dos textos na sociedade; compreender e interpretar a diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente, sendo capaz de realizar inferências, discordar ou concordar não somente com as leituras realizadas, mas principalmente com os valores ideológicos, culturais, morais e políticos que implicitamente elas veiculam, como forma de manutenção ou transformação do sistema social; e, a partir disso, e de modo autônomo, formar um ponto de vista reflexivo e concreto sobre uma dada situação sociocomunicativa, atuando como sujeito pensante que não apenas lê o mundo à sua volta mas interage, atua sobre o mundo, constrói e é pelo mundo construído.

Nessa conjuntura, como desenvolver práticas de leitura em sala de aula que promovam a formação de leitores críticos e autônomos? Esse questionamento tornou-se o problema norteador da pesquisa-ação realizada e suscitou algumas ponderações implicadas nessa pergunta, tais como: que escolhas teóricas e metodológicas poderiam melhor embasar as práticas de leitura desenvolvidas em sala? Que alternativas pedagógicas utilizar que despertassem a motivação e o interesse do aluno/leitor pela descoberta dos múltiplos sentidos, pelo diálogo e desvendamento daquilo que não foi posto explicitamente em um texto lido? Que concepções e que gêneros poderiam colaborar para uma prática de ensino da leitura que

² Nas considerações teóricas ampliaremos a abordagem sobre a formação crítica do leitor.

promovesse a formação de leitores mais profícuos, com habilidades de constatação, confrontação, compreensão e reconstrução do contexto explícito e, principalmente implícito nas produções escritas? Para encontrar possíveis respostas, foi preciso trilhar por caminhos distintos nos quais o entendimento de língua, linguagem e de leitura voltou-se para uma concepção interacional, na qual, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado “o próprio lugar da interação e os interlocutores envolvidos nesse processo são vistos como sujeitos ativos que dialogicamente - nele se constroem e são construídos” (KOCH 2014, p.173).

Como marco inicial, antes de qualquer outra reflexão, foi pontual que os estudantes compreendessem que o ato de ler é um acontecimento único, porém não é uma ação individual, tão pouco isolada... É multifacetada, uma relação dialógica permeada de trocas que implicam em uma série de associações intelectuais conhecimentos prévios, reflexões críticas, experiências socioculturais vivenciadas, repertório ideológico e, tudo isto, todos esses elementos contribuem para uma leitura realmente significativa e proficiente, já que compõem a teia de significação de uma produção textual. Portanto, os sentidos de um texto são construídos pelo leitor a partir das referências que ele possui e/ou construiu. Koch (2014) reforça essa concepção ao afirmar que

o sentido de um texto, qualquer que seja a situação comunicativa, não depende somente da estrutura textual em si mesma. [...] as relações entre informação explícita e conhecimentos pressupostos compartilhados, podem ser estabelecidas por meio de estratégias de “sinalização textual”, por intermédio das quais o locutor, por ocasião do processamento textual, procura levar o interlocutor a recorrer ao contexto sociocognitivo” (KOCH, 2014, p. 177).

A autora ainda ressalta que o texto é um construto sociohistórico intrincado, cujos segredos é preciso desvendar. Tal desvendamento requer a descoberta de relações e a construção hipotética a partir de pistas textuais, não se apoiando, no entanto, só nisso. Exige a identificação de implícitos que estão presentes na produção escrita; demanda produzir conhecimento, envolve a antecipação de informações, isto é, de hipóteses interpretativas; mobilização de conhecimento extratextual; dedução vinculada ao contexto, entre outros aspectos que compõem tal processo de inferenciação. E cabe ao professor ensinar o aluno/leitor a percorrer toda essa trajetória interativa que constitui a ação de ler.

É importante conscientizar o leitor (educando) da existência dos diversos níveis de significação, em cada texto; mostrar-lhe que, além da significação explícita, existe toda uma gama de significações implícitas, muito mais sutis, diretamente ligadas à intencionalidade do produtor. Portanto, para que o

leitor (educando) possa compreender bem um texto, é necessário que ele saiba jogar com uma série de fatores pragmáticos, tais como: interação, crenças, desejos, querer, preferências, normas e valores dos interlocutores (TORRES, 2012, p. 228).

Foi nessa perspectiva que o trabalho de leitura foi desenvolvido na pesquisa: levar o aluno a ir além daquilo que está aparente. Ou seja, os leitores foram motivados a compreender que os contextos situacional e cultural são também base para a construção dos processos inferenciais. Por isso, coube-lhes desenvolverem as competências leitoras não apenas com apoio nos elementos linguísticos presentes na superfície textual das canções estudadas, mas também na mobilização de um vasto conjunto de saberes presentes no interior de cada evento comunicativo.

Tínhamos plena ciência de que alguns encaminhamentos metodológicos poderiam colaborar no desenvolvimento do trabalho, contudo, era preciso selecionar uma metodologia que promovesse uma mudança de foco, a reorganização do pensamento e de nossas posturas pedagógicas de ensino da leitura tornando-as mais sistematizadas, e que colaborassem para uma progressão das ações em função de metas previamente construídas, refletidas a partir das necessidades não somente dos alunos participantes dessa pesquisa-ação, como também atendessem às exigências do mundo contemporâneo, em relação ao próprio sujeito leitor, requerendo deste a capacidade de lidar com a gama de práticas, gêneros e textos que na sociedade circulam e que, de uma forma ou de outra, devem ser abordados na esfera escolar.

Diante disso, escolhemos o caminho metodológico da sequência didática (doravante SD), uma prática de ensino voltada ao desenvolvimento de atividades com gêneros textuais, por se apresentar como uma possibilidade de trabalho organizado que traz em sua essência os elementos necessários acima elencados; também por ser constituído de um conjunto serial de módulos de ensino que tem como objetivo maior o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, visa criar contextos de produção reais e desenvolver atividades múltiplas e variadas que auxiliam ao aluno a conhecer, interagir e a produzir o gênero que estiver sendo estudado, e a ter domínio sobre o uso deste ou de outros gêneros, nas situações comunicativas de uso que lhe forem exigidas.

Assim, a pesquisa teve como objetivo norteador promover a formação de um leitor proficiente e crítico por meio da análise de canções brasileiras de protesto social em atividades de leitura e compreensão dos implícitos textuais, possibilitando reconhecê-las como práticas discursivas situadas no cotidiano que contribuem com a formação de cidadãos ativos na sociedade. Quanto aos objetivos específicos para alcançarmos esse intuito, foram os seguintes:

- ✓ Reconhecer a importância da leitura como prática interacional que promove a formação de sujeitos críticos que se situam, refletem e agem sobre a realidade na qual estão inseridos;
- ✓ Reconhecer que o texto é uma construção histórica de um sujeito para o outro, por isso faz-se sempre necessária uma compreensão mais aprofundada das pistas textuais, intertextuais e contextuais para fazer inferências sobre um texto;
- ✓ Discutir o fenômeno dos implícitos textuais como elementos fundamentais na construção dos sentidos para o texto, tendo em vista a construção da compreensão global dos textos em estudo, unificando-os e inter-relacionando informações explícitas e implícitas.
- ✓ Reconhecer a função social das canções de protesto social e o seu papel de instrumento de reflexão crítica e transformação do pensamento humano.

O desenvolvimento do trabalho a partir do estudo de um gênero específico visa seguir alguns paradigmas teóricos que ganharam força desde que as reflexões sobre a linguagem e gênero avançaram ainda mais a partir dos estudos de Bakhtin (1992 [1952-1953]).

Na visão bakhtiniana e dos demais desdobramentos dessa perspectiva de estudo, para se analisar e estudar a linguagem, é preciso, antes de tudo, situar a língua como interação. A língua, em sua condição de discurso, é percebida por Bakhtin como interação social, por meio da qual, os sujeitos se constituem mutuamente na relação dialógica que estabelecem, e praticam ações agindo sobre seus interlocutores e vice-versa. Segundo o autor, “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas discursivas na comunicação socioideológica” (BAKHTIN/VOLOCHINOV 1986 [1929], p. 153). A cada forma de discurso social corresponde a um grupo de temas. “Entre as formas de comunicação existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir” (Ibid., 1986 [1929]), p.153). Sempre que se fala nessas formas de discurso, deve-se pensar em diálogo, ou seja, interação. Os diversos discursos que circulam na sociedade são definidos então por Bakhtin (1992 [1952-1953]) como gêneros, formas verbais de ação social relativamente estáveis materializadas em textos situados em comunidades de práticas sociais contextualizadas.

Partindo de Bakhtin (1992 [1952-1953]) e Bakhtin/Volochinov (1986 [1929]), mas enfatizando aspectos pragmáticos, Marcuschi (2008) apresenta um desdobramento dos estudos do gênero e os define como gêneros textuais, conceituando-os como,

fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social; textos encontrados na vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Mesmo sendo os gêneros textuais eventos linguísticos, não se definem por características linguísticas e sim por atividades sociodiscursivas. Marcuschi (2003, p.10) reforça que, quando nos apropriamos de um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Foi esse desdobramento teórico dos estudos sobre gêneros que nos apoiamos para a constituição da pesquisa-ação, por acreditar que contribuiria de forma mais concreta para o desenvolvimento das práticas de leitura a serem promovidas por meio da sequência didática aplicada.

A escolha do gênero Canção³ foi baseada em sua intencionalidade discursiva, propriedades funcionais e interativas, estilo e composição característica, voltados para a presença marcante de implícitos textuais. Essa seleção também foi decorrente da experiência no trabalho docente desenvolvido anteriormente, no qual, dentre os diversos gêneros e textos que poderiam melhor despertar o interesse, a curiosidade, a atração dos pretensos leitores, a Canção revelou-se como uma das opções fortemente aceitas; isto se deve não apenas ao caráter multimodal que se pode extrair desse gênero, mas principalmente pela capacidade do gênero Canção em tornar-se acessível a qualquer classe, nível sociocultural e faixa etária.

A Canção é um gênero textual próprio e independente. Por ser a música um conceito amplo, a Canção⁴ é sem dúvida, sua expressão mais concreta. Para Maia (2007) ela é um gênero peculiar, já que é constituída para um fim sociocomunicativo; “é lida com os olhos e os ouvidos” (Ibid., p. 08). Como fenômeno histórico profundamente vinculado à vida cultural e social do homem, a Canção de protesto social, gênero mais específico, selecionado para o desenvolvimento da pesquisa, contribui para as atividades comunicativas de uma sociedade, pois age sobre a realidade, diz a realidade, constituindo-a de algum modo.

Para a realização do estudo do gênero Canção, foi preciso focalizar a língua tal como é usada pelos sujeitos sociais, nas diversas situações comunicativas, enfatizando a linguagem como uma ação, isto é, possibilitando a interação do homem na e pela linguagem. O ponto de investigação e análise da capacidade do aluno de “ler nas entrelinhas” centrou-se no

³ Sempre iremos nos referir ao gênero “Canção” em letra maiúscula. Quando estivermos nos referindo a uma determinada canção específica, utilizaremos letra minúscula.

⁴ Nas considerações teóricas aprofundaremos essa abordagem.

desenvolvimento da habilidade do aluno para fazer inferências quando busca significados no texto e relaciona-os aos seus saberes previamente construídos. Para tanto, realizamos a pesquisa sob a perspectiva da Pragmática, em sentido amplo, já que é de interesse desta “o estudo e a descrição das ações que os usuários da língua, em situações de interlocução, realizam através da linguagem, considerada esta, portanto, como atividade intencional e social [...]” (KOCH, 2011, p. 23). Recorremos então aos pressupostos de tal ciência para o desenvolvimento das práticas de leitura e compreensão de implícitos nas canções de protesto social a fim de mostrar como os leitores podem ser capazes de entender não literalmente uma dada expressão, como podem compreender mais do que as expressões significam.

Tomamos como aporte teórico os estudos da Linguística Textual, na perspectiva sociocultural, adotamos a concepção sociointeracional de língua, de sujeito e de texto para a qual a compreensão textual e discursiva só pode ser entendida quando ultrapassa os limites da decodificação de elementos linguísticos e alcança os horizontes da mobilização dos saberes sociohistórico e cultural e da reconstrução destes no interior de uma situação de comunicação, num dado contexto.

A partir deste ponto, o presente relatório está didaticamente dividido nos seguintes capítulos: o **capítulo 2** traz o referencial teórico, abordando as concepções e discussões sobre a língua, leitura e compreensão, a formação do leitor crítico, e o texto, aportados nos estudos de Koch (2009, 2011 e 2014) e Marcuschi (2003, 2008); os processos inferências: pressupostos e subtendidos, por meio das contribuições teóricas de Ducrot (1987) e Pauliukonis (2006); e as reflexões sobre os gêneros textuais através do aporte em Bakhtin ((2011 [1952-1953]) e Marcuschi (2008).

O **capítulo 3** descreve a metodologia, apontando o modelo de pesquisa seguido, a contextualização do campo e dos participantes da pesquisa, o percurso metodológico de ensino adotado, que é a sequência didática (SD), apoiada inicialmente em Dolz e Schneuwly (2004), no detalhamento da SD elaborada e na descrição das ações desenvolvidas.

O **capítulo 4** apresenta a análise das produções dos alunos, obtida após testagem da SD em quadros comparativos, no tocante ao desempenho dos discentes participantes das práticas de leitura e compreensão de textos.

O **capítulo 5** é a discussão do produto testado e condensado no Caderno pedagógico, que possibilita a socialização das experiências vivenciadas com outros professores de língua portuguesa. Por fim, no **capítulo 6**, encontram-se as considerações finais acerca do estudo e práticas realizadas.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

2.1 Leitura

2.1.1 Ler e compreender: a linguagem e suas interações

Uma noção sociocognitiva⁵ da leitura adota a ideia de que não há possibilidade de conceber o ato de ler sem atrelá-lo à compreensão. Para entender essa correlação de práticas é preciso, antes de tudo, defender a concepção de língua que privilegia os sujeitos e os seus conhecimentos em processos de interação.

A língua é um fenômeno cultural, social, histórico e cognitivo que se modifica ao longo do tempo e de acordo com os falantes; por isso ela se manifesta no seu uso e é sensível ao contexto (MARCUSCHI, 2008, p. 240).

A língua não pode ser vista como um fenômeno fechado, abstrato; ao contrário, é, como defende o pensamento bakhtiniano, uma ação heterogênea e sempre funciona numa dada situação dialógica. É uma atividade constitutiva que por meio dela, expressam-se os desejos, ideias, sentimentos e também se constrói sentidos. Nessa perspectiva, sendo a língua um conjunto de atividades sociais e históricas, a produção textual, por consequência, não é uma simples atividade de codificação.

Ao produzirmos textos, elaboramos enunciados e sempre que os produzimos, desejamos que eles sejam compreendidos, mesmo que tenhamos a noção de que jamais teremos o controle sobre o entendimento que esse enunciado pode vir a ter. E a interpretação desses enunciados é fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas (Ibid., p. 231).

A leitura, portanto, supõe compreensão que supera a decodificação. E essa prática se dá como uma construção coletiva, isto é, por meio das interações colaborativas realizadas entre interlocutores, texto e o contexto sociocultural que os envolve, com o objetivo não apenas de identificar informações e sim de construir sentidos com base em inferências, ou seja, compreender. Silva (2004) reafirma esse entendimento sobre a concepção de leitura, ao afirmar que,

quando a atenção se volta não só para o texto ou para o leitor, mas para ambos, levando em conta as questões sócio-culturais ligadas ao autor do texto e ao seu leitor, entra-se na concepção de leitura sócio-interacional (SILVA, 2004, p. 238).

⁵ Noção que incorpora aspectos sociais, culturais e interacionais à compreensão do processo cognitivo, baseando-se no fato de que grande parte dos processos cognitivos ocorre na sociedade e não exclusivamente nos indivíduos.

Cabe nessa concepção, a visão bakhtiniana de leitor como ser “responsivo”; ou seja, alguém que adota uma postura de compreensão responsiva ativa: “Concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar e cumprir a sua função de protagonista de sujeito que interage e se comunica” (BAKHTIN, 1992 [1952-1953], p. 299). Isso nos sugere que ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo, visto que no processo de compreensão é preciso considerar sempre o leitor e os seus conhecimentos; e estes são diferentes de um leitor para o outro. É preciso então, aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação ao mesmo texto.

Compreender um texto exige habilidade, interação e trabalho. Como uma ação sociocognitiva, a compreensão é uma forma de inserção no mundo, um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro, dentro de uma cultura e de uma sociedade (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

Reforça-se, então, que a leitura é compreensão, já que não cabe a ela estar circunscrita ao papel de decodificação. Ler é ler compreensivamente. Ler é inferir sentidos. E não há outra visão mais ampla sobre leitura que possa retirar desta, o seu caráter interacional, coletivo e, principalmente essa dimensão de ser ação compreensiva de uma produção textual. E, se a língua é mais do que um código ou uma estrutura – como aqui defendemos anteriormente – as significações e os sentidos construídos no texto não podem estar aprisionados no interior deste pelas estruturas linguísticas, nem podem ser confundidos com conteúdos informacionais. A língua permite uma pluralidade de significações e os sujeitos interlocutores podem entender o que não foi pretendido pelo enunciador ou autor do texto. No tocante a essa assertiva, parafraseamos a reflexão de Heráclito, filósofo grego, ao afirmar que uma pessoa nunca lê duas vezes o mesmo texto, pois da segunda vez que o fizer, não será mais do mesmo modo, não será o mesmo; nem o texto e nem o leitor. O texto, porque o que lemos ultrapassa o que está escrito, e o leitor, pelas transformações pelas quais passou ao longo do tempo.

A partir desse entendimento de língua, fica nítida a ideia de que nem tudo o que queremos dizer está escrito no texto objetivamente; e também nem sempre é possível dizer tudo. O autor, então, por mais que possua uma intenção comunicativa ao produzir os sentidos por meio de opções discursivas presentes no texto, jamais terá deste o total controle, pois a produção escrita estará aberta a várias possibilidades de construção de sentidos diferentes, pelo leitor. Quando isso ocorre, então a ação de produção de significações é interacional. Ou seja, os sentidos são parcialmente produzidos por meio das opções discursivas presentes no texto e escolhidas pelo sujeito autor e parcialmente completados pelo sujeito leitor, por meio de estratégias sociocognitivas que mobilizam vários conhecimentos.

Koch (2014) faz uma analogia interessante para mostrar como ocorre o processamento textual e essa negociação de sentidos. Ela afirma que, na leitura de um texto, fazemos pequenos cortes que funcionam como entradas a partir das quais elaboramos hipóteses de interpretação. E para efetuarmos esse processo é fundamental que acionemos conhecimentos armazenados em nossa memória, fruto de várias interações cognitivas e socioculturais previamente realizadas. São conhecimentos linguísticos, que colaboram para o entendimento da organização do material linguístico constitutivo da produção escrita; são conhecimentos alusivos às vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, denominados por conhecimentos “enciclopédicos” ou “de mundo” (KOCH, 2014, p.42); e são os conhecimentos interacionais, ou seja, as formas de interação realizadas pelo sujeito leitor por meio da linguagem, num dado contexto sociocultural. São passos interpretativos realizados simultaneamente no ato de ler e, por conseguinte, de compreender um texto.

Visto por esse ângulo, é importante novamente ressaltar a afirmativa de Koch (2014) que ler é uma ação complexa de compreensão de sentidos, que se efetua não apenas com base nos elementos linguísticos explícitos na produção textual, mas demanda a mobilização de diversos saberes socioculturalmente situados e vivencialmente adquiridos, oriundos das interações realizadas pelo sujeito, por meio da linguagem, na sociedade em que está inserido. Vinculada a essa concepção de leitura, está a importância do texto e do contexto como aspectos colaborativos para a produção de sentidos. E é isto que trataremos nas considerações seguintes.

2.1.2 Texto, textualidade e contexto

O estudo sobre o texto, enquanto objeto científico tornou-se mais concreto a partir do escopo teórico da Linguística Textual (doravante LT) na década de 1960, constituindo-se por meio do desenvolvimento de três linhas teóricas, sendo elas: a análise transfrástica, gramáticas do texto e as teorias do texto.

A análise transfrástica ocupou-se das regularidades existentes além dos limites dos enunciados; as gramáticas do texto, visando superar as restrições dos fenômenos tratados pelas análises transfrásticas, buscou contemplar o papel do falante e sua competência linguística na produção e interpretação dos sentidos dos enunciados. Já nas teorias do texto o foco das perspectivas passa a compreender, além da noção de texto, a noção de contexto pragmático, em que consiste nas condições de produção, recepção e interpretação que compõem o entorno do texto (FÁVERO; KOCH, 2009).

De inclinação primeiramente gramatical (análise transfrástica e gramatical textual), depois pragmático-discursiva, os estudos sobre o texto na Linguística textual avançam para uma tendência sociocognitivista, a partir da década de 90 e, com essa passagem, um novo conceito de texto e de contexto se constitui: o texto na perspectiva sociointeracional. Essa nova visão é oriunda do caráter dialógico que passa a ser compreendida a linguagem: um ser humano só se constrói como ator e como agente e só define sua identidade em face do outro. O ser humano só o é em face do outro e só define como tal numa relação dinâmica com a alteridade (BAKHTIN, 1986 [1929]). Ao considerar a linguagem como resultante de uma atividade interacional, os estudiosos da LT perceberam que não era possível se limitar ao material linguístico e ao momento da interação para explicitar o estabelecimento dos sentidos do texto. Assim, passou-se a considerar o contexto sociocognitivo como fator fundamental para o estudo de um contexto mais amplo que envolve a organização textual.

Ancorados nessa última visão, outros construtos teóricos ganharam bastante proeminência nas propostas analítico-descritivas em Linguística Textual, mantendo-a em constante avanço. Destaco aqui, por exemplo, os estudos que tratam dos objetos do discurso no processo de referenciação e as recentes concepções que apresentam o texto enquanto discurso. Mesmo que não tratemos dessas abordagens de forma mais abrangente, tendo em vista que não é este o nosso foco de trabalho, acreditamos ser importante apresentar uma noção de algumas vertentes teóricas que perfazem os estudos atuais sobre o texto.

Na Linguística Textual, os estudos da referenciação estão apoiados numa perspectiva linguística interacionista e discursiva, por meio da qual os processos de referenciação são analisados em termos de construção de objetos de discurso. Ela vem sendo foco de pesquisa de um grupo de autores franco-suíços (Projeto Cognisciences), entre os quais se podem destacar Reichler-Béguelin, Chanêt, Mondada e Dubois, e aqui no Brasil, autores como Marcuschi, Cavalcante, Koch, entre outros. O principal pressuposto destas pesquisas é o da referenciação como atividade discursiva. Em síntese, poderíamos entender essa noção de referenciação da seguinte maneira:

o processo pelo qual, no entorno sociocognitivo-discursivo e interacional, os referentes se (re)constroem. Trata-se, portanto, de um ponto de vista cognitivo-discursivo (...) O referente é, nessa perspectiva, um objeto de discurso, uma criação que vai se reconfigurando não somente pelas pistas que estruturas sintático-semânticas e os conteúdos lexicais fornecem, mas também por outros dados do entorno sociodiscursivo e cultural que vão sendo mobilizados pelos participantes da enunciação (CAVALVANTE, PINHEIRO, LINS e LIMA, 2010, p. 233-235).

Os trabalhos em Linguística Textual vêm considerando essa concepção de objetos de discurso, seja para enriquecê-la em termos teóricos seja para estudar as formas como os mesmos são introduzidos, mantidos, retomados, recategorizados na produção textual, tendo sempre em vista a construção dos sentidos. E nessa abertura para o diálogo entre o texto e o discurso, apresentam-se também neste cenário alguns estudos mais diretamente voltados para essa relação. A tendência dos estudos atuais da LT ao tratar do texto enquanto discurso “é ver entre ambos um contínuo, uma espécie de condicionamento mútuo” (MARCUSCHI, 2008, p. 81). Como dissemos anteriormente, o que pretendemos inicialmente neste subcapítulo foi apresentar sinteticamente um cenário geral sobre os enfoques teóricos que a LT tem desenvolvido nas últimas décadas e, a partir disto, delinear qual é a visão de texto que acreditamos e que nos ancoramos para o desenvolvimento da pesquisa realizada. Nosso foco neste trabalho centra-se na ação de ler o texto escrito e nas construções inferenciais (implícitos) que o leitor precisa fazer para compreendê-lo. Para tanto, defendemos que o texto precisa ser visto na perspectiva sociocognitiva interacional, e é por meio deste aporte que desenvolveremos as reflexões sobre esse objeto, situando-o no contexto educacional, e nas práticas de leitura desenvolvidas na escola.

Ao retomarmos no panorama de ensino da leitura, a história ideológica e pedagógica da relação entre ESCOLA e TEXTO, observamos que por muito tempo a instituição de ensino tratou deste último de modo equivocado, visto como um produto acabado, encerrado em si mesmo, como se fosse este um “depósito”, no qual, a única intenção do leitor ou ouvinte é “entrar e extrair” informações. Essa noção limitada sobre a concepção e papel social do texto está diretamente atrelada à visão de língua como instrumento estanque, abstrato, um sistema codificado, desvendado unicamente por meio de processos mentais.

Ancorar-se numa visão sociocognitiva do texto é extrapolar essa acepção restritiva da língua e, por consequência, da produção textual. Se definimos a língua como uma atividade social, mental e historicamente situada; se a percebemos muito além de um simples instrumento de comunicação, muito mais do que uma estrutura ou um código, defenderemos então que as significações, os sentidos textuais e discursivos não podem estar presos pelas estruturas linguísticas e tampouco devem ser confundidos como conteúdos apenas informacionais. Nas palavras de Marcuschi (2008, p.23), “não existe uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas”. Um texto não se esclarece e nem se encerra no âmbito da língua, mas exige também outros aspectos interacionais envolvidos nesse processo.

Beaugrande (1997 apud MARCUSCHI, 2008, p. 133) alega que “todo texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Visto por esse argumento, o texto não é mero artefato da língua, mas sim um acontecimento na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos, no qual e para além do qual, interagem todos os interlocutores envolvidos como sujeitos protagonistas na construção do sentido.

Como todo texto é um evento que se dá na relação interativa e na sua intencionalidade; sua função central não será a informativa. Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com o texto, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

A assertiva de Marcuschi suscita que todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo, e por isso, caracteriza-se como uma atividade eminentemente funcional. O autor defende que o texto é uma unidade máxima de funcionamento da língua, mas não se trata, no entanto, de aspectos formais, e sim de uma unidade funcional de natureza discursiva. Isto significa que, o que faz um texto ser um texto é a discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento. “Um texto não existe como texto, a menos que alguém o processe como tal” (BEAUGRANDE, 1997 apud MARCUSCHI, 2008, p.89). Desse modo, quando se ensina alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que usos linguísticos. “Ensinam-se operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como forma de ação linguística” (MARCUSCHI, 2008, p.90). Portanto, o texto não se limita a uma simples sequência de palavras escritas ou faladas, mas é, sobretudo, uma unidade de sentido. E o que faz com o que um texto seja assim definido? Além da propriedade funcional, de sempre atender a um propósito comunicativo, há outros critérios que definem um texto como uma unidade de sentido. Tais fatores compõem o que chamamos de textualidade.

Os critérios de textualização foram pela primeira vez definidos por Beaugrande/Dressler (1981), que os estabeleceu em sete: coesão, coerência, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intencionalidade e intertextualidade⁶. No decorrer dos anos, alguns desdobramentos de tal conjunto foram apresentados por autores como Antunes (2009), Marcuschi (2008), Koch (2014), entre outros. Como não é nosso propósito neste trabalho delongarmo-nos nesta abordagem, não iremos tecer maiores esclarecimentos especificamente sobre cada critério, trataremos aqui da textualidade a partir de algumas análises apresentadas

⁶ Aos que se interessarem por um aprofundamento conceitual de cada critério, são interessantes os estudos de Koch (2014) e também a própria obra de Marcuschi (2008).

por Marcuschi (2008). Segundo este autor, é preciso ter cuidado ao tratar da textualização, já que não se pode dividir os critérios da textualidade de modo estanque e categórico, tendo em vista que o texto jamais pode ser tomado na primazia do código ou da forma, mas sim como um acontecimento, um evento; e isto, só será possível, se considerarmos três fatores básicos que se articulam, se relacionam: os aspectos linguísticos; aspectos sociais e os aspectos cognitivos.

Marcuschi (2008) trata dos critérios gerais da textualidade agrupando-os a partir desses três pilares acima citados. Na configuração linguística, a cotextualidade (conhecimentos linguísticos), agrupa os critérios da coesão e da coerência; e na situação comunicativa, a contextualidade (conhecimentos de mundo) engloba os critérios da aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intencionalidade e da intertextualidade. Contudo, o autor reforça primeiramente que todos os critérios estão interligados e imbricados, alegando que, na perspectiva pragmático-cognitiva, todos eles estão centrados simultaneamente no texto e no receptor; também frisa que eles não se limitam apenas aos elementos inicialmente apresentados por Beaugrande/Dressler (1981), já que outros fatores têm sido sugeridos, ao longo dos estudos sobre a textualidade; e, por último, ressalta que esses critérios não constituem regras de formação textual, não funcionam como leis linguísticas; a ausência de um ou de outro deles, não impede que se tenha um texto, tendo em vista que tais critérios não são princípios de garantia da formação de um bom texto, mas sim, fatores de acesso à construção de sentidos; por isso são contextuais, ou seja, estão socialmente, culturalmente e historicamente relacionados. E o que essa relação contextual significa? Qual a importância do contexto no processo de leitura e para a construção dos sentidos?

Todo texto, em alguma medida, requer também o contexto para a sua interpretação. Trato aqui da visão mais ampla desse processo que é o contexto sociocognitivo⁷. Marcuschi (2008, p. 233) afirma que “para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio”. Nessa visão, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos interactantes, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, pelo gênero textual escolhido e sua funcionalidade, pela época da produção textual, entre outros aspectos; e tudo isso constitui o processo contextual e contribui para a produção de inferências. Visto desse modo, tudo aquilo que, de alguma forma, contribui, ou determina a construção de

⁷ Quando tratamos de **contexto sociocognitivo** referimo-nos à contextualização em sentido mais amplo, envolvendo desde as condições imediatas até a contextualização cognitiva, os enquadres sociais, culturais, históricos e todos os demais que possivelmente podem fazer parte num dado momento do processo textual-discursivo.

sentido denominamos de contexto. Ele é, portanto, indispensável para a compreensão, e é sempre relevante ressaltar que engloba não somente a materialidade linguística (cotexto) como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico e cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores. Este último, segundo Koch (2014), subsume os demais, pois reúne todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos sujeitos sociais, que necessitam ser mobilizados numa dada situação sociocomunicativa. Assim, vê-se o contexto como um conjunto de suposições baseadas nos saberes dos interlocutores; um agrupamento de todas as propriedades da situação social que são relevantes, mobilizadas para a compreensão, interpretação ou funcionamento da produção textual-discursiva.

2.1.3 O leitor crítico e o seu papel social

“A leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto” (FREIRE, 2000, p. 11).

Essa assertiva de Freire é bastante adequada para justificarmos claramente o que trouxemos à baila ao final do subcapítulo anterior. A leitura da palavra será sempre precedida pelas experiências, pelos saberes previamente construídos, pelos acionamentos cognitivos que formam a “leitura de mundo”; e estes elementos são fundamentais para a construção das significações de um texto. Um leitor crítico é um sujeito capaz de atribuir sentidos ao texto, por meio das condições históricas e socioculturais que ele ocupa, levando também em consideração as condições históricas e socioculturais do autor no momento da produção. Nesse processo, ressalta-se que “a compreensão não requer que os conhecimentos do texto e os do leitor coincidam, mas que possam interagir dinamicamente” (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005, p. 126-127). Isso implica também em que o leitor seja capaz de analisar as imbricações que o texto contempla enquanto produto de relações sociais carregadas de valores pessoais e coletivos construídos socialmente e elaborados progressivamente na dinâmica discursiva.

Ler um texto criticamente é raciocinar sobre os referenciais da realidade desse texto, examinando cuidadosamente e criteriosamente os seus fundamentos. Trata-se de um trabalho que exige lentes diferentes das habituais; além de retinas sensibilizadas e dirigidas para a compreensão profunda e abrangente dos fatos sociais (SILVA, 2009, p. 53).

O leitor é um cidadão participante de um contexto social no qual está inserido e, como tal, deve ser motivado a conceber a leitura como instrumento colaborativo para a reflexão de

sua própria realidade, dos fatos sociais e principalmente das ideologias que são veiculadas por meio dos diversos textos que circulam na sociedade. Silva (2009) corrobora com este pensamento ao afirmar que é papel do professor que lida com as práticas de leitura em sala de aula, favorecer a conscientização por parte dos discentes acerca da relevância que a leitura tem na sociedade e de como esta é estrategicamente utilizada para atender a propósitos sociais, políticos, econômicos, interesses de poder, de manutenção de um sistema vigente ou transformação deste; enfim, sobre as motivações que estão em jogo na formação de leitores e, sobretudo, os elementos que compõem os diferentes tipos de práticas de leitura que visam atender a tais intenções comunicativas.

O ato de ler é um processo histórico que expressa as intenções, os anseios de uma sociedade. Em muitas situações a leitura apresenta-se como prática de controle, de modo que determinados grupos sociais permaneçam culturalmente e economicamente privilegiados; e, por outro lado, essa mesma prática pode ser espaço de modificação social, tendo em vista que pode ser também usada como instrumento de transformação dessa mesma realidade. É esse paradoxo, essa força dialética que torna a leitura um acontecimento tão crucial para a formação do pensamento humano.

Zilberman e Silva (2004) afirmam que,

compreendida dialeticamente, a leitura pode se apresentar na condição de um instrumento de conscientização, quando diz respeito aos modos como a sociedade, em conjunto, repartindo segmentos diferentes ou compostos de indivíduos singulares, se relacionam ativamente com a produção cultural, isto é, com os objetos e atitudes em que depositam as manifestações da linguagem, sejam elas gestuais, visuais ou verbais (ZILBERMAN; SILVA, 2004, p. 112-113).

É fundamental que na sala de aula haja uma compreensão e constante discussão sobre as condições contraditórias de nossa sociedade e que o ato de ler, as escolhas discursivas a serem veiculadas, os gêneros a serem lidos, a prática metodológica a ser desenvolvida, ou seja, o trabalho de leitura a ser desempenhado não é imparcial e jamais pode ser indiferente frente às questões que lhes são apresentadas nas práticas sociais em que os sujeitos participantes estão inseridos. É preciso conceber que o processo de ler influencia diretamente na visão apreciativa, na interação ou não do aluno fora dos muros escolares, e acarretará em sua formação como cidadão e como sujeito criticamente posicionado em seu meio. Diante disso, uma prática de ensino que pretenda formar o leitor crítico deve necessariamente trabalhar com a maior diversidade de gêneros possível; deve desenvolver ações que contemplem os variados gêneros que circulam socialmente, portadores de temáticas

significativas na comunidade. E trabalhar em sala de aula com a leitura desses textos é possibilitar ao aluno compreender o papel da leitura no cotidiano e na vida em suas inúmeras implicações dialógicas.

Nesse olhar relacional entre autor, texto, leitor e os contextos sociocognitivos que os constituem e os envolvem, o ato de ler precisa ir, então, muito além das palavras que aparecem imediatas no texto. Como ressalta Bakhtin (1986 [1929]) os enunciados não são neutros, pois sempre marcam a posição valorativa do seu autor, e cabe ao leitor, por meio também de posições valorativas, desvendar as intenções ideológicas do produtor textual, presentes em seus propósitos comunicativos. Ler, então, implica sair do plano material da escrita, aparentemente autônoma, e perceber o texto sempre como composto por unidades de um todo maior: os contextos mediatos nos quais, dos quais e para os quais são constituídos; implica em relacioná-los às esferas sociais a que servem; às funções que exercem na sociedade; envolve a atribuição de sentidos ao texto a partir de seus saberes e de suas experiências socioculturais, levando também em conta as intenções sociocomunicativas do autor, na situação de produção, ao expor ou não deixar posto determinados enunciados; para isso, faz-se necessário analisar o texto enquanto produto de relações sociais constituídas de valores; e isso é inevitável à natureza social da linguagem e também do cidadão. Compreender e atuar sobre todas essas implicações é, sem dúvida, o papel de um leitor verdadeiramente crítico.

2.1.4 Os sentidos do texto e o processo inferencial: pressupostos e subtendidos

Para que se tenha um aluno proficiente em sua capacidade leitora no que se refere às competências nos diversos níveis de leitura, é preciso orientá-lo para o fato de que todo sentido, mesmo literal, é também constituído de significações implícitas. Ou seja, é preciso que o aluno leitor tenha a ciência de que há em um texto, mais informações do que o que se apresenta explicitamente na materialidade discursiva; e que compreender um texto é atribuir a este um sentido, por meio do que denominamos de processos inferenciais.

A inferência é parte constitutiva do processo de compreensão textual, pois é por meio dela que o leitor constrói novos conhecimentos a partir de dados previamente existentes em sua memória. Rickheit e Strohner (1993, apud MARCUSCHI, 2011, p.95) definem o processo de inferenciação como “a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha num dado contexto.” Koch (2014, p. 143) corrobora essa assertiva ao conceber as inferências como “processos cognitivos através dos quais o ouvinte ou leitor,

partindo da informação textual explicitamente veiculada e levando em conta o contexto, constrói novas representações semânticas”. Marcuschi (2008) afirma que a elaboração inferencial ancora-se em fatores sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos, de diversos tipos que operam integradamente. “Os esquemas culturais específicos ajudam a compreender o texto de cada cultura, fornecendo o conhecimento necessário para a produção de inferências exigidas para a compreensão” (KOCH, 2014, p. 145). Considerando essas acepções, percebemos que a inferência é sempre produzida por meio de ações sociointerativas e discursivas para a produção de sentidos para o texto. Isto implica dizer que o leitor tem um papel decisivo nessa ação interativa, pois, se o autor apresenta um texto com lacunas, por pressupor a inserção do que foi dito em esquemas cognitivos compartilhados, é preciso que o leitor o complete, produzindo uma série de inferências.

A atitude participativa do leitor, na ação de ler, é crucial e reforça a concepção de que o texto é mesmo o espaço da interação entre sujeitos sociais, cujo sentido não está explicitamente lá, mas é retomado, (re)construído, considerando-se para isso as “marcas”, as sinalizações presentes no texto, assim como os saberes do leitor que, no decorrer de toda a ação de ler deve assumir uma postura responsiva. Em outras palavras, espera-se que o leitor concorde ou não com as ideias apresentadas, complete-as, visto que “toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz” (Bakhtin, 2011 [1952-1953], p. 271). Antunes (2009) afirma que a interação verbal seria insuportável se não fossem os “vazios”, supostamente dados como preenchíveis pelo próprio conhecimento que temos do mundo:

meia palavra basta porque a outra ‘meia’ será recuperada pelo parceiro, que assim pode ser considerado como o ‘bom entendedor’. Esse mútuo empenho de emprestar sentidos à atividade da linguagem é que está na base de uma concepção interacionista da linguagem (ANTUNES, 2009, p.113).

Marcuschi (2008, p. 249) afirma que “as inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto, agem como estratégias ou regras embutidas no processo”. O autor enfatiza que no processo de compreensão de um texto, são elementos influenciadores as condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e fatores como conhecimentos do leitor, gênero e forma de textualização. As inferências lidam com as relações entre esses conhecimentos e muitos outros aspectos. Elas ocorrem em diversas situações e em vários níveis de complexidade. São as inferências que auxiliam o leitor a perceber o sentido completo do texto; isto é, fazer inferências é ir além da simples palavra escrita e situá-la no contexto e no mundo. Isto significa dizer que o leitor precisa estar bem atento às questões de ordem lógica e, também, às questões discursivas que se distribuem ao

longo dos textos para poder entender, de fato, o que lê. Em síntese, inferir é atribuir sentidos na leitura de um texto por meio do que não foi explicitamente posto. Isto é, a inferência ocorre a partir do que foi dito, contudo, não está dito explicitamente no texto, a saber, os implícitos.

Os implícitos são conceituados em Ducrot (1987) como aquilo que não está dito explicitamente, mas que também constitui o texto e principalmente as suas significações. São as informações veiculadas sem que o falante/escritor precise se comprometer diretamente com sua verdade. O autor ressalta que o processo é complexo, visto que há implícitos que podem ser recuperáveis linguisticamente e outros não.

Neste trabalho, escolhemos apenas dois tipos de implícitos textuais (mesmo cientes de que há outras abordagens científicas para tal fenômeno): os implícitos pressupostos e os subtendidos, categorias configuradas e apresentadas nos estudos de Ducrot (1987) e nos desdobramentos teóricos de Pauliukonis (2006). Segundo tais autores, são implícitos pressupostos todas as informações que não estão presentes no texto, mas que fazem parte dele e podem ser recuperadas linguisticamente. E os implícitos subtendidos são informações “insinuadas” que não estão inscritas, não estão marcadas na língua, mas podem ser recuperadas a partir da interpretação da enunciação de um texto. Trataremos aqui de cada um desses implícitos, caracterizando-os e distinguindo-os, conforme suas peculiaridades.

Os implícitos pressupostos são ideias não expressas explicitamente no texto, contudo estão marcadas na língua e o leitor pode identificá-los por meio de certas palavras ou expressões contidas no enunciado que está posto. As informações implícitas pressupostas não podem ser negadas pelo locutor nem podem ser desconsideradas por um interlocutor, uma vez que estão inseridas na própria língua. Há diversos indicadores linguísticos, também denominados de pistas textuais que colaboram para a elaboração de uma pressuposição, dentre eles, podemos citar: certos advérbios, como *ainda*, *já*, *agora*, *novamente*. Exemplo: “Não vou me apaixonar novamente” (pressupõe-se que o “eu lírico” já se apaixonou anteriormente). Determinados verbos, principalmente os que indicam mudança ou permanência de estado, como *ficar*, *começar*, *continuar*, *permanecer*, entre outros. Exemplo: “A seca continua a castigar o nordeste” (pressupõe-se que o nordeste era castigado pela seca antes do momento da enunciação). Alguns conectores circunstanciais, tais como *antes que*, *desde que*, *visto que*, entre outros; principalmente quando a oração por eles introduzida vem anteposta. Exemplo: “Desde que João foi embora, nunca mais ela cantarolou” (pressupõe-se que ela cantarolava antes de João ir embora).

Ducrot (1987) ressalta que é fundamental que essas informações linguísticas sejam verdadeiras ou ao menos admitidas como tal, porque é a partir delas que se constroem as

argumentações textuais. Se forem falsas, todo o raciocínio inferencial delas decorrente também o será. Na canção *Cidadão*, de Lúcio Barbosa (1979), por exemplo, o “eu lírico” afirma que se deslocará até o canteiro de obras no qual trabalhava, “era um tempo de aflição, era quatro condução, duas pra ir, duas pra voltar”, indicando implicitamente a ideia de que esse tempo apesar de ser passado não se concluiu, prolongando-se até o momento atual da enunciação, ou seja, o “eu lírico” ainda vivia nessa condição: morar distante do local de trabalho, por isso seu deslocamento é acarretado por uma série de problemas, como atraso, espera, superlotação, etc. Essas inferências são realizadas por conta de algumas marcas linguísticas que são tomadas como verdadeiras. Primeiramente, a escolha do tempo para o verbo “ser” (era), pretérito imperfeito e também a informação sobre a quantidade de coletivos (condução é uma variante linguística para designar transporte público) necessários – “duas pra ir duas pra voltar” – fato que pressupõe o distanciamento; por último e, não somente, a locução adjetiva “de aflição” que demarca o sofrimento presente nesse deslocamento. No entanto, todo esse processo inferencial cairia por terra se essas informações dadas fossem falseadas, ou seja, só é possível tal raciocínio lógico por conta da recuperação linguística que se supõe ser uma premissa verdadeira. Porém, o próprio autor admite que há situações comunicativas que apenas o raciocínio lógico não é suficiente para dar conta das elaborações inferenciais.

Para abordar um pouco mais sobre a questão dos implícitos pressupostos, apresentemos alguns exemplos que podem colaborar para o esclarecimento desta categoria. Ao se enunciar: “[...] e prá aumentar meu tédio eu nem posso olhar pro prédio que eu ajudei a fazer [...]” deduz-se que o “eu lírico” já estava entediado, antes da situação enunciada. Tal informação está marcada pelo indicador linguístico: o verbo *aumentar* – que é recuperado a partir de componentes dados no próprio enunciado. Se o tédio aumentou, pressupõe-se que esse sentimento já existia anteriormente. No exemplo: “Você nunca mais chorou, depois que a vida o trouxe de volta”, supõe-se que o interlocutor, ao qual o “eu lírico” se dirige, vivia chorando antes e, mesmo que se negue a informação dada: “ela não parou de chorar, com a volta dele”, não se pode negar que essa ação já ocorria anteriormente; ou seja, quando um dado conteúdo está presente tanto na afirmação quanto na negação, afirmamos que há uma pressuposição.

Também podem ocorrer pressupostos nos casos de acarretamento. Se lermos os versos da canção *Cidadão* (BARBOSA, 1979): “Tá vendo aquele colégio, moço?/ eu também trabalhei lá [...] fiz a massa, pus cimento, ajudei a rebocar”, temos que aceitar como verdade que o sujeito lírico é um trabalhador da construção civil, provavelmente um auxiliar ou

pedreiro. As ações “fazer a massa”, “pôr cimento”, descritas na materialidade linguística, apontam para essa afirmação. Pressupõe-se ainda, que ele já trabalhou em outros canteiros de obra antes. A palavra “também”, explícita nesse enunciado, marca tal pressuposição.

Ao refletir sobre a questão do valor de verdade do enunciado, o caráter referencial da linguagem e os tipos de inferência que são feitas no uso da língua, Ducrot (1987) admite, por meio da criação da Teoria dos *Topoi*⁸, que há sentidos lexicais que não estão definidos apenas referencialmente. O autor afirma que os enunciados encadeiam-se por meio de dois caminhos: um modo inferencial lógico e outro, inferencial discursivo. Conforme explica Pauliukonis (2006), o primeiro encadeia-se com o princípio da dedução, um tipo de raciocínio que se aproxima do científico, no sentido lógico da demonstração, e que, conforme sua visão, não pertence à língua natural, embora seja construído com as palavras da língua natural, seria um tipo de inferência lógica; e o outro, encadeia-se com o princípio da valoração, são as crenças, os valores que pertencem ao próprio sentido da palavra, como também pertencem a sentidos externos, tendo em vista certas contingências históricas. Haverá, então, na compreensão de textos, um princípio demonstrativo – de caráter lógico e outro argumentativo ou retórico, de caráter apreciativo.

Os implícitos subtendidos, como já mencionamos, são “informações que não estão marcadas linguisticamente, mas encontram-se “insinuadas” por trás de uma afirmação e podem ser recuperadas a partir da análise da enunciação de um texto” (PAULIUKONIS, 2006, p. 1920). São caracterizados por alguns traços relevantes: primeiro os subtendidos são de ordem pragmática ou situacional, e não linguística apenas; depreende-se sempre a partir das circunstâncias contextuais específicas, feitas pelos interlocutores; desvenda-se conforme uma projeção ou inferência do interlocutor e o próprio locutor pode a qualquer instante, ignorar ou até mesmo negar o raciocínio subtendido realizado pelo interpretante e buscar refugiar-se no próprio sentido literal do enunciado. Eles são de responsabilidade do interlocutor. É o modo como este pode decifrar os sentidos de uma produção textual, sempre levando em consideração as circunstâncias contextuais da situação comunicativa, ausentes, portanto, no enunciado. “Com os subentendidos, diz-se sem dizer, sugere-se, mas não se diz. O grau de evidência de um subentendido depende do grau de notoriedade dos fatos extralinguísticos a que remetem” (FIORIN, 2002, p. 184).

⁸ Ducrot define os *Topoi* como relações complexas e como fontes de discurso ou de possibilidades discursivas que comandam uma progressão de sentidos. Para maior aprofundamento do assunto, ver a obra *O Dizer e o dito* Ducrot (1987).

Vejamos o seguinte enunciado: “No Congresso Nacional havia sujeira para todo lado”. A depender do contexto sociocultural, da situação comunicativa em que se produziu tal enunciado, podemos afirmar que a palavra “sujeira” está relacionada à imundície, falta de limpeza; ou subtender que ela não esteja sendo usada em seu sentido literal. Conhecendo a situação política do Brasil, por exemplo, podemos afirmar que “sujeira” significa a criminalização, as ações corruptas dos políticos no exercício de seus mandatos, ao utilizarem a máquina pública para fins pessoais, ao receberem propina por meio dos tráfegos de influência, ao desviarem verbas, entre outros crimes tão comuns no cotidiano político da sociedade na qual estamos inseridos. Contudo, não há garantias de que tal sentido possa ser tomado como verdade, já que o enunciado em si não garante essa interpretação. Se esse enunciado fosse publicado após uma greve de funcionários da limpeza que trabalham no Congresso, poderíamos atribuir um sentido literal para a palavra *sujeira*, já que a situação propicia tal compreensão. Por isso os subtendidos são de natureza pragmática, situacional.

Consideremos outro exemplo, observando o contexto e a situação comunicativa:

Uma pessoa que ao nos visitar enuncia: “Está quente aqui dentro!”. Há, diante desse enunciado, possíveis subtendidos: a pessoa sugere que abramos as janelas fechadas, ou que liguemos o ventilador ou ar-condicionado. Essa inferência pode ser verdadeira ou não. O enunciador pode negar qualquer uma das hipóteses e argumentar que fez um comentário casual, e será impossível, para o interlocutor, provar que a pessoa esteja realmente fazendo esse pedido. Por isso que o contexto sociocultural é tão relevante para a recuperação e compreensão dos implícitos textuais.

Ducrot (1987) em sua reformulação teórica sobre os implícitos pressupostos e subtendidos, apresenta como se distinguem e se articulam tais fenômenos. Segundo o autor, a distinção entre pressupostos e subtendidos não pode ser considerada como oposição, mesmo tendo ciência de que suas noções não estão situadas no mesmo nível. E ele esclarece que distinção de nível é essa afirmando que,

Para mim, a pressuposição é parte integrante do sentido dos enunciados. O subtendido, por sua vez, diz respeito à maneira pela qual esse sentido deve ser decifrado pelo destinatário. [...] A pressuposição é, então, um elemento do sentido. O subtendido, ao contrário, diz respeito à maneira pela qual esse sentido é manifestado, o processo, ao término do qual deve-se descobrir a imagem que pretendo lhe dar de minha fala (DUCROT, 1987, p. 41- 42).

Ao expor as distinções sobre implícitos pressupostos e subtendidos, o autor sempre leva em consideração a existência de um ponto em comum entre eles: a possibilidade dada ao enunciador, nos dois casos, de implicitá-los, ou seja, de se retirar, do posto, tais informações.

Na pressuposição, essa retirada se deve ao fato de que a informação pressuposta é colocada à margem do discurso. Chega-se a um resultado análogo, por um caminho totalmente diferente, mediante o subtendido. O locutor apresenta a sua fala como um enigma que o destinatário deve resolver. O sentido, que é sempre, para mim, o retrato da enunciação, é então um retrato cuja responsabilidade o locutor deixa ao destinatário (Ibid., p. 42).

Mesmo apresentando o que ambos têm em comum, o autor continua caracterizando-os pelas distintas formas de cada um se fazer presente implicitamente no texto, e nisso há uma diferença basilar entre tais fenômenos: enquanto nos pressupostos a informação é estabelecida como comprovável no texto, portanto não pode ser negada e serve de base para uma possível argumentação; nos subentendidos, por sua vez, há apenas raciocínios indiretos, que podem ser aceitos (ou não) e reconhecidos pelo ouvinte. Os subentendidos são sempre contextuais e culturais.

Como decorrência dessa estratégia própria da construção do sentido e onde se pode dizer mais ou menos do que está explícito, estar além ou aquém dos enunciados, é que o enunciador de um texto pode sempre dar ou deixar a entender alguma coisa a mais, mesmo que esta não seja sua primeira intenção consciente. E, por esse mesmo motivo, pode também negá-la simplesmente, como mais uma estratégia, no momento de interlocução. PAULIUKONIS, 2006, p. 1921)

Por conta disso, esse patamar da ação de ler (compreender) um texto é, sem dúvida, um grande desafio. Para vencê-lo cabe, como já dissemos, uma mudança no modo de desenvolver as práticas de leitura em sala de aula. É papel da escola apresentar a leitura como ação constituinte de todos esses elementos aqui tratados, inclusive a produção de inferências por meio do desvendamento dos implícitos pressupostos e subentendidos, e compete ao professor em sala de aula, promover essa mudança de perspectiva do ato de ler.

Não é fácil para um aluno leitor chegar ao nível de identificação e compreensão de implícitos textuais, visto que, para isso, é preciso primeiro que ele tenha o conhecimento da existência desses fenômenos. Quando é preparado para entender a amplitude que a ação de ler alcança, que não se limita a um processo de decodificação, mas se estende até ao plano da produção de inferências, passa a se reconhecer como sujeito participante de uma sociedade da qual a leitura é instrumento crucial no acesso aos bens socioculturais. Sabemos que é por meio do acionamento desses bens que ele conseguirá interagir, dialogar com o pensamento sociocultural do outro, compreendendo-o em suas intenções comunicativas, por isso é preciso que o aluno saiba relacionar contextos e, também, fundamentar-se em outros textos que servirão de suporte para a compreensão e consequentemente, a produção de sentidos.

Entre tantas implicações, é preciso, antes de tudo, que o leitor compreenda que toda manifestação verbal, todo propósito comunicativo se dá por meio de algum gênero, e por isso se a escola quiser realmente formar leitores críticos, capazes de desvendar implícitos para produzir inferências, será necessário que reconheça a relevância de uma prática de ensino da leitura por meio dos gêneros textuais.

2.2 O estudo dos gêneros numa perspectiva sociointeracionista

O interesse pelos gêneros não é certamente uma prática contemporânea. Na antiguidade, pensadores como Platão e Aristóteles, volvidos para a arte da poética (literatura) e da retórica (discurso), já formulavam concepções teóricas sobre tal fenômeno. Desde as primeiras classificações construídas, a exemplo da sistematização feita por Aristóteles que os categorizou em gêneros do discurso retórico, o Judiciário, o Deliberativo e o Epidítico, até os dias atuais, é nítida a tentativa recorrente dos estudiosos da linguagem em discorrer sobre os gêneros em sua dinâmica e plasticidade.

Foi a partir das reflexões teóricas sobre a relação entre linguagem e gênero, construídos por Bakhtin (2011[1952-1953]), que tais estudos ganharam força e relevância, visto que foram cruciais no redimensionamento da conceituação de “gêneros do discurso”. Na visão bakhtiniana e dos demais desdobramentos dessa perspectiva de estudo, para se analisar e estudar a linguagem é preciso, antes de tudo, situar a língua como interação. A língua, em sua condição de discurso, é percebida por Bakhtin como interação social, por meio da qual, os sujeitos se constituem mutuamente na relação dialógica que estabelecem, e praticam ações agindo sobre seus interlocutores e vice-versa. Segundo o autor, “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas discursivas na comunicação socioideológica” (BAKHTIN/VOLOCHINOV 1986 [1929], p. 153).

Os diversos discursos que circulam na sociedade são definidos então por Bakhtin (2011 [1952-1953]) como gêneros, formas verbais de ação social relativamente estáveis, materializadas em textos situados em comunidades de práticas sociais contextualizadas. Por um lado, os gêneros, transmitidos socialmente e historicamente, são “estáveis” porque não são constituídos a cada vez que uma pessoa se vê envolvida em uma situação comunicativa; por outro, os gêneros são “relativamente estáveis” porque os sujeitos da interação, por meio de seus enunciados, os concretizam de modo singular, colaborando assim para sua renovação e modificação.

Essa correlação inovadora entre linguagem, língua e gêneros, realizada por Bakhtin, influenciou vários desdobramentos teóricos posteriores, principalmente voltados para as práticas pedagógicas no ambiente escolar. No Brasil, na década de 90, o ensino da escrita e da leitura por meio dos gêneros discursivos ganhou relevância, principalmente a partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa. Sob a influência do pensamento bakhtiniano, o documento publicado pelo Ministério da Educação (MEC) reforça a ideia de que

os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p.23).

Nessa visão, o documento afirma que os gêneros devem ser vistos como instrumentos mediadores que colaboram para o desenvolvimento de estratégias de ensino da leitura e da escrita já que são extremamente necessários, não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas, portanto um repertório inesgotável para o ensino da textualidade.

O aporte teórico sobre gêneros que escolhemos para o desenvolvimento da pesquisa realizada parte de Bakhtin (2011 [1952-1953]) e Bakhtin/Volochinov (1986 [1929]), mas ancora-se nos desdobramentos dessa teoria por meio dos trabalhos de Marcuschi (2003; 2208), que tratam o objeto em estudo numa perspectiva sociointeracionista. Para este autor, os gêneros, por ele denominados de textuais, são conceituados como “textos encontrados na vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (Ibid., p.155). Mesmo sendo os gêneros textuais eventos linguísticos, não se definem por características linguísticas e sim por atividades sociodiscursivas. Ele os apresenta como fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social do ser humano, afirmando que não se pode tratar os gêneros independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas.

No concernente à constituição dos gêneros textuais, Marcuschi (2003) reforça a ideia bakhtiniana de que os gêneros são de difícil definição formal. Por serem entidades linguísticas concretas, são bastante heterogêneos em relação à forma e aos usos, assim como surgem, podem desaparecer e reaparecer de outra forma; por conta disso, devem sempre ser vistos em seus usos e condicionamentos socioprágmatócos, ou seja, a tipicidade do gênero para Marcuschi vem de suas características funcionais e da organização retórica. O autor ressalta

que não se deve concebê-los como formas estanques, rígidas, e sim como “formas culturais e cognitivas de ação social, corporificadas de modo particular na linguagem; temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 156). Ele aponta que na produção e compreensão de cada gênero textual é preciso levar em consideração os critérios de padrões comunicativos, conteúdo, composição, estilo, ações, propósitos e inserções sociohistóricas. “Os gêneros textuais operam, em: certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica como fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual” (MARCUSCHI, 2003, p.10).

Nesse contexto descrito por Marcuschi, os gêneros textuais são atividades sociointeracionais que atuam sobre o mundo, refletem-no, criticam-no e dizem o mundo, constituindo-o de algum modo. São instrumentos de interação social que em determinada situação comunicativa podem transformar pensamentos, atitudes e conduzir um aprendiz a situar-se em seu ambiente como um interlocutor social; e se os gêneros são organizadores das formas de interação humana, é papel da escola, como espaço educativo instituído, ensinar aos alunos sobre tais formas, ou seja, capacitá-los para o conhecimento e domínio dos diversos gêneros textuais, preparando-os para a compreensão e o enfrentamento da realidade como sujeito ativo no exercício pleno de sua cidadania.

É irreversível a íntima e necessária relação entre gêneros textuais e ensino da língua. A importância de o docente em sala de aula trabalhar por meio de gêneros textuais não se dá apenas para atender aos propósitos estabelecidos pelos PCN, mas principalmente para satisfazer às exigências socioculturais de usos da linguagem fora dos muros escolares. O professor que intenta desenvolver práticas de leitura e escrita produtoras, que representem e atendam às necessidades de uso real nas diversas situações sociocomunicativas nas quais os alunos estão inseridos, precisa considerar a heterogeneidade dos gêneros textuais existentes em nossa sociedade e colaborar para que os discentes tenham condições de apropriarem-se dessa diversidade.

“O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero” (MARCUSCHI, 2003, p.15). É preciso que haja na sala de aula a prática cotidiana da leitura de textos (caso específico deste estudo), por meio dos gêneros textuais, motivando os discentes a observar suas características estáveis, não somente linguísticas, normativas, mas principalmente a carga sociocultural historicamente construída que se direciona a propósitos comunicativos específicos, e este

conhecimento tornar-se-á basilar para que o leitor possa ler compreensivamente, construindo inferências significativas ao texto lido. O gênero Canção foi escolhido para isso, e sobre esse tema que trataremos a seguir.

2.2.1 O gênero Canção e sua função social de protesto

A música é uma das práticas sociodiscursivas mais antigas da história humana. Antes mesmo de outras manifestações verbais ou não verbais, como a escrita, a escultura, o homem já produzia sons com os elementos encontrados em seu ambiente natural como ossos de animais, pedaços de madeira, partes de árvores, entre outros. Desde então, a linguagem musical evoluiu muito. Os sons foram convencionados e simbolizados graficamente com o intuito de ordenar o pensamento e, desse modo, estabelecer a veiculação de ideias, sentimentos e sentidos.

Por ser a música um conceito tão amplo, a Canção torna-se sua expressão mais concreta. A Canção é um gênero textual próprio e independente. Para Maia (2007), ela é um gênero peculiar, uma vez que é constituída para um fim sociocomunicativo específico: “A canção é um texto multimodal que inclui o material verbal e não-verbal (...), é para ser lida como os olhos e os ouvidos” (MAIA, 2007, p. 9-10). Mescla oralidade e escrita, texto e material musical, sem ignorar o meio em que circula e a mensagem que carrega, por isso é apresentada em um determinado estilo verbal. “Quem ouve uma canção, ouve alguém dizendo alguma coisa de uma certa maneira” (TATIT, 1987, p. 06). Como fenômeno histórico profundamente vinculado à vida cultural e social do homem, a Canção pode atender a diversos propósitos comunicativos: além da função poética, estética e artística, serve ao entretenimento, promove a informatividade, entre outros; tem também a função formadora da crítica, atuando como instrumento ideológico de resistência, modificação o contexto político-social ou ainda pode ser usada como veículo de manutenção do sistema vigente. Certo é que a Canção diz muito do que somos, do que pensamos e do que queremos.

Costa (2002, p. 107) afirma que “a Canção é um gênero híbrido⁹, de caráter intersemiótico, pois é o resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia)”. O autor situa a Canção numa fronteira instável que se coloca entre oralidade e escrita, pois contém aspectos das duas, em diferentes graus, e está ancorada

⁹ Marcuschi diz que: “a hibridização é a confluência de dois gêneros e este é o fato mais corriqueiro do dia-a-dia em que passamos de um gênero a outro ou até mesmo inserimos um no outro seja na fala ou na escrita” (MARCUSCHI, 2003, p. 29).

em diversos suportes. Enfatiza que melodia e palavra se misturam e formam um todo único, que nenhuma das duas linguagens sozinha poderia expressar.

A Canção é um texto onde os instrumentos musicais também falam, gritam, concordam e discordam enquanto as palavras exercem outras funções que não as mesmas de um texto escrito. A palavra é matéria sônica, alicerce de uma construção que tudo aproveita: ritmo, imagem, significado, posição na frase, entoação, acentuação. É ao mesmo tempo peça de montagem, alicerce, ornamento, cobertura e acabamento (MAIA, 2007, p. 09).

É esse caráter multisemiótico do gênero em estudo que permite o diálogo com outros gêneros textuais, num processo de intertextualidade entre gêneros, como a poesia, por exemplo; porém, sem perder suas características peculiares, fazendo-o continuar possuindo uma natureza autônoma.

A música é o processo semiótico que melhor traduz o esforço de recomposição fônica dispendido em toda atividade enunciativa. [...], a música propõe a questão básica do sentido sem a qual não se compreenderia a própria existência da enunciação (TATIT, 2007, p. 275).

Desde muito cedo o ser humano está envolvido no universo do gênero Canção e manifesta suas reações frente a esse fenômeno da linguagem. Como elemento indispensável de comunicação, ele se faz presente nas várias situações de interação humana tais como festas, manifestações culturais, políticas, religiosas, competições esportivas, campanhas publicitárias, entre tantas outras. É relevante o potencial de aprendizagem efetiva que reside na Canção, seja no desenvolvimento das preferências musicais ou na formação de determinados hábitos e comportamentos auditivos seja na constituição das ideias, valores, posturas e concepções socioculturais assimilados por meio das letras cantadas. É preciso compreender o gênero Canção em sua integralidade e essência: o diálogo. Dialogar com as sonoridades, o corpo, a poesia, a literatura, a natureza, as tradições culturais; dialogar com as emoções humanas, os fatos e as angústias da vida, a crítica social, este último, sem dúvida, um dos mais relevantes atos dialógicos do gênero Canção em sua função de protesto social.

A canção de protesto social, gênero específico de nosso trabalho, contribui para as atividades comunicativas de uma sociedade, pois age sobre a realidade, diz a realidade, constituindo-a de algum modo. É uma forma peculiar de um compositor promover a reflexão crítica sobre as práticas humanas que envolvem as questões sociais, históricas, políticas, econômicas e, principalmente ideológicas, ocorridas em um determinado tempo e contexto, as quais ele defende, contesta, crê, atua, resiste, modifica, seu conteúdo temático que retrata as ações humanas em suas interações na sociedade e enuncia ao outro, enquanto posição

valorativa. É justamente por esse caráter discursivo, suas características linguísticas marcadas pela forte presença de implícitos textuais, e por seus propósitos sociocomunicativos, que a canção de protesto social torna-se um gênero relevante como instrumento mediador nas práticas pedagógicas voltadas para a formação de leitores mais proficientes.

O uso da canção de protesto social, nas práticas de leitura em sala de aula, promove no estudante a capacidade de refletir criticamente sobre a realidade que o envolve, relacionando contextos socioculturais, identificando e compreendendo os discursos presentes nas letras das canções, mesmos que não postos na materialidade textual, e contribuindo assim com suas próprias inferências, numa atitude dialógica frente ao texto lido.

3 METODOLOGIA

3.1 A pesquisa-ação no ambiente escolar: definição e características

A pesquisa-ação está integrada às abordagens e técnicas de pesquisa qualitativa, envolvendo áreas do saber como educação, comunicação, organização, serviço social etc. Concebida como um percurso ou conjunto de procedimentos que interliga conhecimento e ação, a pesquisa-ação é uma estratégia continuada, centrada diretamente numa situação social ou problema coletivo no qual os participantes estão envolvidos de modo participativo ou colaborativo. Ela é participativa na medida em que inclui todos os que, de uma forma ou de outra, estão envolvidos na pesquisa, e é colaborativa em seu modo de trabalhar. “É uma forma de investigação-ação que se utiliza de técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 455).

A configuração de uma pesquisa-ação depende dos seus objetivos e do contexto no qual é aplicada.

Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer” (THIOLLENT, 1996, p. 7).

Thiollent (1996) caracteriza uma intervenção como pesquisa-ação quando há uma forte interação entre o pesquisador e os indivíduos implicados na situação investigada; quando desta influência mútua procede a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; e quando o objetivo da pesquisa-ação consiste em solucionar ou pelo menos esclarecer os problemas da situação observada.

A pesquisa-ação no campo educacional é uma pesquisa distintamente pedagógica, e esse exercício pedagógico cientificiza a prática educativa, por meio de princípios sistemáticos, organizados que objetivam a resolução de problemas que impeçam a contínua formação e desenvolvimento do sujeito aprendiz. Claro que esses objetivos devem ser vistos com “realismo”, isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis.

É exatamente esse tipo de investigação que como professor-pesquisador nos propusemos a realizar na sala em que atuamos. O trabalho aqui relatado é caracterizado como pesquisa-ação, já que as questões relacionadas aos desafios enfrentados na prática docente, quanto à formação do leitor proficiente, foram por nós investigadas, refletidas, e tornaram-se objeto de reconstrução, ressignificação e mudança. O intuito foi proporcionar ao estudante, participante e colaborador ativo na pesquisa, a construção de saberes, a minimização dos problemas detectados e, assim, a transformação de sua realidade.

3.2 Contextualização do ambiente escolar e dos sujeitos da pesquisa

A pesquisa-ação foi realizada no CEPEGM, unidade escolar da rede pública estadual de Sergipe, localizada no bairro Luzia, zona sul da Capital, que atende às modalidades de ensino regular fundamental 6º ao 9º ano e médio, nos turnos diurnos. A matrícula da instituição de ensino perfaz um total de 1070¹⁰ alunos, um índice decrescente diante de anos anteriores, nos quais os três turnos estavam em pleno funcionamento. Os discentes são oriundos do próprio bairro, de outras localidades próximas ao colégio, mas em sua maioria são provenientes de áreas mais distantes como os Bairros Santa Maria, Augusto Franco, Morro do Avião e São Conrado. A procura por uma unidade escolar mais distante, segundo informações dos próprios alunos, é decorrente da boa infraestrutura do colégio, de sua localização, e do acesso a transporte gratuito, por meio dos ônibus escolares patrocinados pelo poder público. Em relação à estrutura física, a unidade escolar possui dezoito salas de aula, quadra poliesportiva coberta, sala de judô, sala de vídeo, laboratório de informática, laboratório de ciências, biblioteca, auditório, além de secretaria, diretoria, sala de equipe pedagógica e sala de professores.

¹⁰ Dados extraídos por meio dos dados do SIGA da unidade escolar, referentes à matrícula inicial do ano de 2015.

No que diz respeito à avaliação dessa escola por indicadores nacionais, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), por exemplo, a instituição obteve média de 3,3 (BRASIL/SEED, 2014), conforme resultado da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (Prova Brasil). Os resultados dessa prova, realizada pela última vez em 2013, apontaram que a média de proficiência em Língua portuguesa atingida pelos alunos na série final do EF – 9º ano, atingiu 231, 57 pontos, classificando assim, a unidade escolar, no Nível 2, aquém do esperado.

A preocupação com esse quadro, que reflete um problema nacional, coincidiu com a definição de nossa pesquisa no Mestrado Profissional, o que possibilitou organizar uma proposta de ação que envolvesse a todos, gestão, professor, alunos e suas respectivas famílias. O acordo entre as partes foi bastante facilitado, possibilitando o início da realização da pesquisa no primeiro semestre deste ano.

Os sujeitos participantes das práticas de leitura e estudo das canções de protesto social perfazem um total de vinte e três alunos do 9º ano do ensino fundamental, com faixa etária entre 14 aos 16 anos, que frequentam sistematicamente as aulas, em sua maioria, não repetentes, oriundos de classes economicamente mais baixas e pertencentes a núcleo familiares precariamente estruturados, que se interessam minimamente pelo acompanhamento contínuo do desempenho escolar de seus tutelados e por sua formação enquanto leitores.

Por meio de diagnóstico informal, chegou-se à conclusão de que poucos alunos têm em seu ambiente familiar o incentivo e o exemplo da prática da leitura de diversos gêneros como uma ação indispensável, prazerosa e efetivamente presente no cotidiano, o que dificulta, para os alunos, a construção de uma relação mais afetiva e íntima com a leitura, atrelando-a mais restritamente ao espaço educativo e às atividades exigidas como prática escolar do que a percebendo como uma herança de relevante importância para apreensão e modificação da realidade na qual se encontra inserida. É justamente essa relação, muitas vezes corrompida, entre sujeito-leitor e a leitura que provoca as dificuldades de compreensão e aprofundamento crítico do texto lido em seus diversos gêneros, objeto de estudo deste trabalho.

3.3 Aspectos metodológicos da pesquisa-ação

Foi partindo dessa realidade que decidimos aplicar a pesquisa-ação com o intuito de buscar alternativas que atenuassem o problema de leitura da turma investigada no tocante à capacidade dos alunos em desvendar implícitos textuais e fazer inferência, buscando

significados no texto, relacionando-os aos seus saberes anteriormente assimilados e construindo novos conhecimentos para modificar sua condição de leitor.

Levando em conta essas questões, tomamos como aporte teórico os estudos da Linguística Textual, na perspectiva sociocultural; adotamos a concepção sociointeracional de língua, de sujeito, de texto para a qual a compreensão textual e discursiva só pode ser entendida quando ultrapassa os limites da decodificação de elementos linguísticos e alcança os horizontes da mobilização dos saberes sociohistórico e cultural e da reconstrução destes no interior de uma situação de comunicação, num dado contexto.

Marcuschi (2008, p.252) afirma que “compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações, num movimento interativo e negociado.” Nesta pesquisa, o foco de investigação e análise da capacidade de compreender os implícitos textuais, centrou-se no desenvolvimento da habilidade do aluno para fazer inferências, ou seja, se são capazes de produzir novos sentidos ao texto, a partir das informações semânticas anteriormente construídas, durante o processo de contextualização do texto estudado. Em outras palavras, o que foi observado é se o aluno leitor, partindo da informação textual explicitamente veiculada e levando em consideração o contexto, consegue construir novas representações semânticas.

O caminho metodológico que seguimos para o trabalho de compreensão dos implícitos, presentes nas canções de protesto social, foi o de investigar os sentidos do texto por meio de perguntas indiretas apresentadas em questionários de sondagens, roteiros de pesquisa na internet, discussões orais, rodas de conversa para troca de informações entre os grupos de trabalho, e de outras estratégias que estimulassem o aluno a acionar seus conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais, direcionando-os para o levantamento de informações que não estavam aparentemente presentes no corpo textual, mas que faziam parte de seu conteúdo.

Para organização das etapas de trabalho, buscamos apoio inicial em Dolz e Schneuwly (2004 [1996]), que propõem uma prática de ensino voltada ao desenvolvimento de atividades com gêneros textuais, apresentando-nos a metodologia da sequência didática. Trata-se de uma orientação didática que pressupõe a seleção de um gênero, tendo em vista uma situação de comunicação definida, a partir do qual se organizam atividades que auxiliarão no reconhecimento do gênero em estudo e de outros propósitos sociocomunicativos. Uma das características fundamentais no trabalho com SD é a possibilidade de criação de situações com contextos que

permitam reproduzir, em detalhes, a situação concreta de produção textual, incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de interação entre produtores e receptores.

A estrutura de base de uma SD é constituída pelos seguintes passos: apresentação da situação, produção inicial, módulos de atividades (quantos necessários) e produção final, como demonstra o esquema abaixo:

FIGURA 1 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98).

Ao propor tal metodologia, os autores apresentam a relevância e função da SD ao afirmarem que,

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um texto, permitindo-lhe assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. [...]. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004 [1996], p. 96-98).

Diante disso, escolhemos o caminho metodológico da sequência didática, elaborando um modelo específico para o desenvolvimento dos módulos desse trabalho, tendo em vistas os objetivos específicos de uma prática mais voltada para a leitura e compreensão de textos do gênero Canção de protesto social.

A aplicação da pesquisa-ação foi desenvolvida em cinco módulos divididos em diferentes etapas, realizadas em treze horas/aula, que atendiam ao desenvolvimento de habilidades específicas para a construção dos conhecimentos necessários ao aluno na compreensão dos implícitos e construção dos sentidos do texto.

3.4 Procedimentos metodológicos

A sequência está apresentada aqui por módulos em quadros e, em cada etapa acrescentamos, quando necessário, alguns comentários pontuais pertinentes ao desenvolvimento das ações. A SD foi denominada de Sequência Dialógica, tendo em vista a perspectiva sociointeracional em que nos apoiamos. Os quadros que aqui se apresentam são de nossa autoria.

Sequência Dialógica

Gênero: Canção de protesto social - Série: 9º ano EF

Tempo estimado de realização: 13 horas/aula - Período: 02/03 a 06/05/2015

Quadro 1 - Sequência didática – Módulo 1 – Etapa 1

MÓDULO 1 - APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO VERBAL		
ETAPA/TEMPO	HABILIDADES	ATIVIDADES
ETAPA 1 - Dinâmica de motivação - Apresentação do gênero textual Canção - Padrão comunicativo do gênero Canção de protesto social (2 horas/aula)	- Perceber as canções brasileiras de protesto social como exemplo de textos que colaboram para a reflexão sobre as ações dos indivíduos em seu cotidiano; - Conhecer as características constitutivas do padrão sociocomunicativo do gênero Canção de protesto social.	- Roda de conversa para audição de canções populares de estilos variados e conhecimento desse gênero; - Exibição de vídeo da canção <i>Cidadão</i> (BARBOSA, 1979) para a familiarização dos alunos com o gênero e estilo: canção de protesto social; - Aula expositiva para apresentação dos padrões comunicativos do gênero: uso, propósitos enunciativos, estilo e conteúdo.

Recursos necessários para etapa 1 – Aparelho de som, documento em áudio, bola, *notebook*, caixas de som, letras das canções.

Na apresentação do padrão comunicativo do gênero em estudo, houve a necessidade de apresentar um panorama histórico sobre a produção de canções de protesto social no Brasil, desde o início da década de 60, até o momento vigente. Os alunos apresentaram ausência de conhecimento quanto a fatos históricos relevantes para o entendimento desse panorama, como, por exemplo, a existência da Ditadura Militar, a campanha de redemocratização do país com o movimento das *Diretas Já*, as manifestações políticas de apoio ao *Impeachment* de Collor, o que provocou a necessidade de inclusão de explicações e exposição de vídeos que os ajudassem a formar uma base de conhecimento, na aula posterior.

A aplicação dessa sequência reforçou, ainda mais, a necessidade de o professor de língua portuguesa organizar seu planejamento considerando as relações que essa área pode e, por vezes, deve estabelecer com outras disciplinas para que os problemas sociais sejam identificados e compreendidos. Em particular, foi crucial retomar nas aulas de língua conteúdos geralmente tratados na disciplina de história.

Quadro 2 - Sequência didática – Módulo 1 – Etapa 2

ETAPA 2		
- Leitura - Reconhecimento da situação comunicativa - O conceito de implícitos e suas características (2 horas/aula)	- Identificar os aspectos sociohistórico da situação comunicativa da canção <i>Cidadão</i> (BARBOSA, 1979), enfatizando a intenção enunciativa do locutor; - Identificar as expressões ou marcas linguísticas que indicam os aspectos da situação de comunicação e os efeitos de sentido; - Reconhecer o fenômeno implícitos textuais e suas características.	- Leitura para investigação das percepções iniciais do leitor sobre a temática principal da canção <i>Cidadão</i> (BARBOSA, 1979); - Pesquisa na net para buscar informações sobre os aspectos sociohistóricos da situação comunicativa da canção <i>Cidadão</i> (BARBOSA, 1979); - Contextualização histórica das canções de protesto social no Brasil (década de 60 a dias atuais), enfatizando o período da Ditadura Militar; - Aula explicativa para conceituação e caracterização dos implícitos textuais.

Recursos necessários para etapa 2: rede internet, computadores, projetor, *slides*, áudio, papel, caneta, letra da canção em estudo.

Por meio da pesquisa e investigação de fatos históricos e socioculturais envolvidos na situação de produção do texto, de informações relativas ao percurso artístico do autor da letra e da melodia, bem como acerca dos meios de circulação por meio dos quais a obra foi veiculada, entre outras informações, os alunos fizeram a relação entre o contexto histórico e sociocultural e as intenções comunicativas do autor, assim como foram incentivados a relacionar fatos históricos da época pesquisada a situações contextuais atuais e a verificar se há contemporaneidade na temática social veiculada na canção investigada.

Na explicação sobre os implícitos pressupostos e subentendidos, foi utilizada a letra da canção *Cidadão* (BARBOSA, 1979), para a correlação de informações dadas e também para que os alunos pudessem exercitar a leitura e o desvendamento de implícitos a partir de perguntas orais.

Após a realização do exercício oral, os alunos foram incentivados a ler as demais estrofes da canção em estudo, com intuito de localizarem possíveis pistas linguísticas tais como advérbios, conjunções, verbos indicadores de estado, entre outros marcadores, que colaboram para a localização dos implícitos pressupostos; assim como foram motivados a realizar prováveis deduções com base nos elementos contextuais da situação de produção do texto lido.

Quadro 3 - Sequência didática – Módulo 1 – Etapa 3

ETAPA 3	- Desenvolver a capacidade de reflexão sistemática na audição e leitura das canções de protesto social, para a seleção de músicas que serão estudadas.	Canções apresentadas para a seleção: - <i>Pescador de ilusões</i> (YUKA, 1996), <i>Até quando?</i> (MOCOTÓ, SHUR, 2001) <i>Brasil</i> (CAZUZA, ISRAEL e ROMERO, 1988) <i>Comida</i> (ANTUNES, BRITTO, FROMER, 1987), <i>As coisas não caem do céu</i> (LEONI, 2013); <i>Geração Coca-Cola</i> (1985) <i>Meu guri</i> (BUARQUE, 1981), <i>É</i> (GONZAGUINHA, 1988) e <i>Que país é este?</i> (RUSSO, 1987)
- Leitura, audição e seleção das canções (1 hora/aula)		

Recursos necessários para etapa 3: computador, projetor, áudio das canções, caixa de som, papel, caneta, letra das canções.

Nesta etapa, as equipes de trabalho foram formadas. Definimos a constituição de cinco grupos, compostos de 4 a 5 alunos em cada equipe, permitindo que a escolha dos membros fosse efetuada pelos próprios discentes.

Para a seleção das 10 canções sugeridas, observamos os seguintes critérios: diversidade de estilo e ritmo, nível de implicação, e as temáticas sociais veiculadas que tratassem de protestos de interesse mais geral. A partir da audição das canções sugeridas, as equipes escolheram duas opções em ordem de prioridade, para estudo. A segunda opção escolhida foi uma prevenção, caso houvesse algum empate ou dificuldade posterior, que impedisse a execução do trabalho com a canção de protesto social, primeiramente selecionada. Após a audição e seleção das canções foram escolhidas as seguintes: **grupo 1:** *É* (GONZAGUINHA, 1988), **grupo 2:** *Meu guri* (BUARQUE, 1981), **grupo 3:** *Que país é este?* (RUSSO, 1987), **grupo 4:** *Comida* (ANTUNES, BRITTO, FROMER, 1987) e **grupo 5:** *Brasil* (CAZUZA, ISRAEL e ROMERO, 1988).

Quadro 4 - Sequência didática – Módulo 2 – Etapas 1 e 2

MÓDULO 2 - ANÁLISE DOS ASPECTOS SÓCIO-CULTURAIS E HISTÓRICOS DO TEXTO/IMPLÍCITOS		
ETAPA/TEMPO	HABILIDADES	ATIVIDADES
ETAPA 1		
- Leitura - Contextualização da situação enunciativa (1 hora/aula)	- Situar a canção em seu contexto histórico e sociocultural de produção; - Identificar os elementos subjacentes ao texto; informações sobre a temática social fatos históricos, culturais, políticos e econômicos.	- Leitura para identificação da temática de protesto social presente na música; - Pesquisa em grupo na net, a partir de roteiro de perguntas, para contextualização da canção em estudo.

ETAPA 2	- Compartilhar informações coletadas na contextualização da situação enunciativa.	- Roda de conversa entre os grupos para troca de informações e esclarecimentos.
- Socialização (1 hora/aula)		

Recursos necessários para as etapas 1 e 2: computador, projetor, áudio das canções, caixa de som, papel, caneta, letra das canções.

Nesse módulo os alunos foram orientados a fazer o mesmo percurso de pesquisa da contextualização histórica e sociocultural da situação de produção da canção em estudo, bem como de informações sobre o compositor, seguindo um roteiro de perguntas similar ao utilizado na investigação da canção *Cidadão* (BARBOSA, 1979), com as devidas adequações específicas para cada canção em estudo. A experiência de pesquisa anterior foi utilizada como conhecimento estratégico para superação de dificuldades no levantamento e acesso às informações.

Quadro 5 - Sequência didática – Módulo 3 – Etapas 1 e 2

MÓDULO 3 - ESTUDO DOS PADRÕES SOCIOCOMUNICATIVOS DO TEXTO (ESTILO E COMPOSIÇÃO/ IMPLÍCITOS)		
ETAPA/TEMPO	HABILIDADES	ATIVIDADES
ETAPA 1	- Identificar o estilo do texto: seleção lexical, aspectos gramaticais, pessoa do discurso, etc.; - Analisar a estrutura composicional da canção em estudo.	- Aula explicativa para revisão dos padrões sociocomunicativos do gênero Canção; - Atividade em grupo para análise da estrutura do texto (estilo e composição).
- Leitura -Análise estrutural (1 hora/aula)		
ETAPA 2	- Buscar as marcas linguísticas que refletem no texto a configuração de sentido; - Identificar pistas textuais, intertextuais, contextuais e interacionais para fazer inferências e interpretar o texto.	- Exercícios de leitura para identificação de implícitos na canção em estudo; - Atividade em grupo para troca de informações sobre a identificação de implícitos e as implicações de sentido que os mesmos produzem.
- Identificação do estilo e das marcas linguísticas favoráveis à construção dos sentidos implícitos (1 hora/aula)		

Recursos necessários para as etapas 1 e 2: computador, projetor, áudio, letras das canções, papel, caneta, roteiros de pesquisa.

Na etapa 1, enfatizamos a importância também do conhecimento linguístico para a compreensão dos implícitos textuais. Aplicamos atividade investigativa de análise de aspectos

estruturais do texto em estudo, como, por exemplo, tipo de linguagem, predominância da pessoa do discurso, presença ou não de metáforas, número de estrofes, presença ou não de rima, modalização, tempo verbal predominante, entre outros aspectos.

Os questionários de sondagem para investigação dos implícitos textuais presentes nas canções em estudo foram aplicados na etapa 2. Cada grupo recebeu uma atividade específica de seu texto, constituída de duas partes: uma síntese da contextualização histórica da situação de produção da canção e um roteiro de perguntas sobre a mensagem discursiva veiculada no texto em estudo. Os alunos foram orientados a responder em sala e evitar uso de internet ou de qualquer fonte externa que pudesse interferir na construção das inferências feitas pelo próprio grupo.

Quadro 6 - Sequência didática – Módulo 4 – Etapa Única

MÓDULO 4 - RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE GÊNEROS		
ETAPA/TEMPO	HABILIDADES	ATIVIDADES
ETAPA ÚNICA - Relação entre gêneros na intencionalidade discursiva (2 horas/aula)	- Reconhecer outras formas de linguagem que dialogam com o texto em estudo num processo dialógico; - Relacionar a letra da canção em estudo com o gênero notícia que aborde a mesma temática; - Correlacionar manchetes da época de situação de produção da canção e as manchetes atuais, identificando as diferenças e similaridades em relação aos protestos sociais enunciados.	Pesquisa de notícias atuais da realidade sócio-histórica brasileira que dialogam com as reflexões críticas expressas na letra da canção de contestação; - Leitura de notícias para a seleção de manchetes que abordem questões pertinentes à temática social veiculada por meio da letra da canção em estudo; - Elaboração de painéis comparativos entre a letra, manchetes da época e manchetes atuais; - Socialização dos painéis em roda de conversa.

Recursos necessários: rede internet, computadores, letra da canção em estudo, áudio, cartolina 60 kg, cola, tesoura e jornais diversos de circulação nacional.

Nessa etapa, reforçamos inicialmente o conceito de intertextualidade e, em seguida, abordamos a relação entre gêneros distintos, apontando que propósitos comunicativos comuns e intenções discursivas semelhantes podem ser representados em diferentes gêneros textuais, e isso promove uma relação dialógica entre eles. No caso do gênero em estudo, frisamos que uma mesma temática social também pode ser tratada em outro gênero, dentro de suas

características peculiares, mas com propósito comunicativo semelhante: protestar, denunciar, refletir criticamente sobre as ações humanas e suas inserções numa sociedade, ocorridas em um determinado contexto histórico e sociocultural.

Quadro 7 - Sequência didática – Módulo 5 – Etapas 1 e 2

MÓDULO 5 - SÍNTESE DA APRENDIZAGEM		
ETAPA/TEMPO	HABILIDADES	ATIVIDADES
ETAPA 1 - Produção final (1 hora/aula)	- Analisar os elementos constitutivos de um <i>PowerPoint</i> necessários na sua construção e formatação; - Sintetizar as inferências produzidas por meio da compreensão dos implícitos textuais em uma apresentação em <i>PowerPoint</i> .	- Pesquisa para observação das etapas de construção de uma apresentação em <i>PowerPoint</i> , bem como de seus elementos constitutivos; - Trabalho em grupo para a elaboração dos slides que sintetizarão os resultados da aprendizagem obtida no estudo da canção.
ETAPA 2 - Socialização (01 hora/aula)	- Socializar os trabalhos de leitura e compreensão das canções estudadas.	- Realização de apresentação dos trabalhos elaborados pelos grupos para a coletividade; - Roda de conversa para avaliação.

Recursos necessários: rede internet, computador, letra e áudio da canção em estudo, caneta, papel, caixas de som.

Nesse módulo final, solicitamos aos alunos uma síntese de todas as informações importantes que colaborassem para a produção dos sentidos da canção estudada e selecionassem palavras-chave que representassem os protestos sociais veiculados pela canção. Em seguida, orientamo-los a respeito da estrutura de uma apresentação em *PowerPoint*, informando o passo a passo como realizar processos como inclusão de áudio, imagens e transição de slides.

A socialização foi constituída da apresentação em *PowerPoint* elaborada, comentários explicativos do grupo a respeito da produção, além da exibição de manifestações artísticas que pudessem retratar de algum modo a canção em estudo como declamação da letra, apresentação instrumental ou vocal.

3.5 Critérios para análise das produções dos alunos

Como parâmetro para a análise das produções dos alunos, definimos um recorte nas atividades desenvolvidas durante a pesquisa-ação. Tomamos como escopo de apreciação as duas atividades iniciais da pesquisa e duas atividades finais, estabelecendo assim um quadro comparativo entre elas em cada categoria averiguada, com intuito de analisarmos a progressão ou não dos discentes ao final das ações realizadas.

Como as produções iniciais dos alunos foram efetuadas individualmente e, as finais, nos grupos de trabalho, utilizamos como amostras iniciais as atividades de dez participantes, sendo dois representantes de cada grupo de trabalho, e, para as finais, as amostras de cada grupo. Procedemos a uma análise de cada atividade de maneira que todas as respostas selecionadas fossem examinadas em referência ao aluno que a produziu. Dessa forma, ao nome de cada discente temos a letra (A) que corresponde a aluno e um número (1-10), estabelecido aleatoriamente apenas para ordená-los e também foi identificado pelo grupo que participa (Grupo 1, Grupo 2...). E para as atividades finais, apenas o código de referência do grupo (G1, G2...).

As categorias de análise das produções dos alunos estabelecidas estão alinhadas às concepções teóricas aqui defendidas e às práticas de investigação das capacidades leitoras dos alunos, aqui realizadas. São três fatores que constituem as categorias (e que serão explicados em cada etapa da análise):

- a) CRÍTICA SOCIAL APOIADA EM CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA
- b) IMPLÍCITOS (Pressupostos)
- c) RECURSOS DISCURSIVOS PARA PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Além desse escopo selecionado para a análise das produções dos alunos, consideramos algumas notas de campo por nós registradas durante a aplicação da SD, sobre as discussões orais realizadas nas rodas de conversa, frequência e envolvimento dos alunos nos grupos de trabalho, entre outras observações.

As anotações foram importantes, pois permitiram registrar atitudes diante das atividades de leitura propostas e, principalmente, permitiram reconstruir alguns dos diálogos que aconteceram em sala de aula. Gestos, observações, posições assumidas ou rechaçadas, escolha de palavras foram alguns dos elementos que nos auxiliaram a entender os procedimentos que estavam sendo utilizados pelos alunos durante os exercícios de compreensão dos diferentes textos analisados. Também possibilitaram um retorno ao meu

próprio olhar, isto é, em uma perspectiva metacognitiva, tive a oportunidade de refletir acerca de minhas próprias anotações, observando o que me chamava mais atenção durante a realização das atividades com os alunos.

4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

4.1 Sondagem inicial sobre o gênero Canção

Antes de iniciarmos a análise comparativa das produções dos alunos, relativos às categorias pré-estabelecidas, queremos apresentar os excertos da sondagem inicial, realizada no primeiro momento da etapa 1, que de uma forma geral indica o nível de familiaridade dos estudantes com o gênero a ser compreendido, no tocante à preferência de estilo e noção pessoal das funções sociocomunicativas para as quais a Canção se propõe. As respostas obtidas estão representadas nas tabelas 1 e 2 como frequência absoluta (fi) e frequência relativa (fri).

No que se refere às funções sociocomunicativas do gênero Canção, efetuamos no questionário de sondagem a seguinte pergunta: *Como as canções influenciam a vida das pessoas?* Os alunos foram orientados para que se limitassem a especificar uma única função, a essencial, conforme a sua vivência com o gênero. Os resultados obtidos forneceram as seguintes informações:

Tabela 1 - Opinião dos alunos sobre como as canções influenciam a vida das pessoas

Respostas	Expressão de sentimentos	Entretenimento, distração	Provoca Prazer	Reflexão sobre a vida	Generalizam em tudo	Não sabem dizer	Boa para a saúde	Total
fi	5	4	4	3	3	3	1	23
fri	21,73%	17,4%	17,4%	13,04%	13,04%	13,04%	4,35%	100%

Autor: Elaboração própria.

Quanto à preferência de estilo, efetuamos a seguinte indagação: *De qual estilo de canção você mais gosta e escuta?* As respostas obtidas forneceram as seguintes informações:

Tabela 2 - Preferência dos alunos quanto ao estilo das canções

Gênero	Sertanejo	Pagode	Rock	Funk	Samba	Rap	Gospel	Total
Fi	7	5	4	3	2	1	1	23
fri	30,43%	21,73%	17,4%	13,04%	8,7%	4,35%	4,35%	100%

Autor: Elaboração própria.

Ao aferimos os percentuais obtidos a partir das duas perguntas, verificamos, a princípio, que há um alinhamento lógico entre o estilo preferencial e a noção do tipo de

influência que as canções exercem sobre o ser humano. Observando, por exemplo, as porcentagens que representam a recorrência da apreciação pela canção sertaneja e pelo pagode constatamos que as temáticas predominantes nesses estilos tratam de situações muito próximas da vivência dos discentes na faixa etária em que se encontram; ou seja, são destacadas situações que tratam das relações afetivas, da carga emotiva que envolve os indivíduos em seus relacionamentos amorosos: paixão, dor, traição, entre outras, exatamente a função mais apontada como influenciadora na vida humana. São canções, cujos conteúdos que se apresentam basicamente no posto, na situação imediata, por isso não requerem do leitor reflexões mais aprofundadas para a compreensão de sua mensagem. Verificamos que tais estilos, principalmente o pagode, estão mais voltados à fruição artística e rítmica que sugere a diversão, o entretenimento, estimulando o ouvinte à dança.

Observa-se que, para os discentes, a canção é, em primeiro lugar, uma expressão de sentimentos, acompanhada da ideia de diversão; em segundo, é vista como expressão de arte que proporciona prazer, e apenas em penúltimo lugar é um veículo de comunicação e mobilização de reflexão crítica pelo qual perpassam ideias e valores que os fazem julgar a realidade social.

Essa sondagem inicial sobre o gênero em estudo serviu-nos para uma compreensão melhor do grupo de estudantes, colaborando para algumas adaptações tanto em nosso planejamento no tocante às práticas de leitura quanto para a construção da amostra de canções de protesto social a ser apresentada aos grupos de trabalho na etapa de audição e seleção das canções que seriam por eles estudadas.

4.2 Análise comparativa das produções dos alunos: atividade inicial e final

Em alinhamento aos procedimentos metodológicos estabelecidos para a investigação das produções, adotamos como sistemática analítica apresentar excertos das repostas dos discentes tanto nas atividades iniciais quanto nas finais, e a partir deles desenvolver o procedimento de descrição, contemplando a natureza e o alcance das definições, explicações, contextualização e interpretações dos alunos na leitura e produção de sentidos para os textos estudados. As produções escritas foram transcritas, atentando-se em mantê-las na sua forma original, tanto quanto possível. Nas atividades finais, solicitou-se a cada grupo a escolha de um representante, que apresentasse escrita e letra legível, para favorecer a anotação das respostas produzidas pela equipe.

4.2.1 Categoria: crítica social apoiada em contextualização histórica

Os quadros que elaboramos das categorias de análise estão organizados em dois momentos: a produção inicial, contendo as perguntas elaboradas de modo geral para todos os alunos, baseadas na canção *Cidadão* (BARBOSA, 1979) e a produção final, com perguntas gerais e específicas de acordo com cada grupo e a canção selecionada para estudo. Como mencionado na metodologia, na produção inicial, em cada coluna de respostas temos o registro de dois representantes de cada equipe; e para a produção final, temos em cada coluna as respostas produzidas por cada grupo e a indicação das canções por eles selecionadas para estudo.

Quadro 8 - Crítica social apoiada em contextualização histórica – perguntas iniciais

PRODUÇÃO INICIAL	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5
PERGUNTAS	A1: - É ter direito: a educação, ao trabalho e ser respeitado por todos independente das condições financeiras. - A composição foi na década de 70. movimento migratório rural grande por causa da seca do nordeste. Fala de um retirante que sofre preconceito e hipocrisia devido ao descaso das autoridades. - Preconceito e discriminação, problemas sociais de moradia, educação e trabalho. A2: - Ser uma pessoa de cumpre seus deveres e ter consciência com seus deveres. - A seca do nordeste, a migração do nordeste para o sul. Fez a canção em homenagem a um tio que saiu do nordeste para o sul e era pedreiro e não tinha casa. - Sim é igual. - O povo não tinha direito a ir a escola, não tinham trabalho reconhecido e nem democracia.	A3: - É ter direito á liberdade, moradia, saúde, educação e segurança. - Década de 70. A seca do nordeste e o sofrimento dos nordestinos no êxodo rural para o sul e o sudeste. - desigualdade de direitos, discriminação que os nordestinos sofriam nas grandes cidades. A4: - É pertencer a uma cidade, é cumprir com seus deveres e obrigações. - Não respondeu. - A música faz uma reflexão do exodo rural que é um dos grandes problemas sociais do país. Desigualdade de direitos, preconceito. Alguns problemas sociais, como moradia, educação e trabalho.	A5: - É ter direitos sociais. - Em 1976, o movimento migratorio do nordeste para o sul e sudeste por causa da seca. - Em homenagem ao tio Ulisses pedreiro, também negro e baiano que não possuía casa propria. - Não respondeu - Preconceito e discriminação que os nordestinos sofrem nas grandes cidades. A6: - Se responsabilizar por seus direitos de cidadã. - Muitos conflitos de guerras, na economia a crise mundial de petróleo. Na política o general João Baptista assume a presidência do Brasil na ditadura. No meio desses conflitos todo ele acabou fazendo essa musica.	A7: - Uma pessoa que cumpre os seus deveres; - Faz uma reflexão do exodo rural que é um dos grandes problemas sociais do país. - O movimento migratorio do nordeste para o sul e sudeste por causa da seca. - Sim os mesmos problemas que existia antigamente ainda são vigente em pleno século vinte um. - Ausência de moradia, educação e trabalho. preconceito social. A8: - É uma pessoa que trabalha, paga seus impostos e preserva o patrimônio público.	A9: - É ter direito a liberdade, saúde e educação. - A seca do nordeste e o sofrimento dos nordestinos no êxodo rural para o sul e o sudeste. - Sim os mesmos problemas que existia antigamente ainda são vigentes em pleno século vinte e um. -Preconceito, discriminação que os nordestinos sofrem nas grandes cidades. A10: - É exerce seus direitos. - Em 1976. A seca do nordeste e o sofrimento dos nordestinos no êxodo rural para o sul e o sudeste. - Sim porque os mesmo problemas que existiam antigamente acontece. - desigualdade de direitos, discriminação que os nordestinos sofriam nas cidades.

Quadro 9 - Crítica social apoiada em contextualização histórica – produção final

PRODUÇÃO FINAL	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5
PERGUNTAS	Canção: É	Canção: Meu Guri	Canção: Que país é este?	Canção: Comida	Canção Brasil
1. O que é significa nessa canção ser Cidadão? (G1) 2. Qual a temática tratada na canção em estudo? (a todos os grupos) 3. Que fatos sociohistóricos, políticos e econômicos ocorridos na época da canção são relacionados ao texto? (a todos os grupos) 4. Observando o contexto histórico de produção da canção, quais os problemas sociais brasileiros que são protestados em sua mensagem? (para todos os grupos) 5. (...) Já foi nascendo com cara de fome/ E não tinha nome pra lhe dar... Que reflexão crítica o grupo faz sobre a realidade socioeconômica dessa família? (G2)	- Que o povo quer ter reconhecido em seus direitos, como direito a uma boa saúde, ao trabalho, ao voto, a qualidade de vida. Eles querem ser reconhecidos como cidadãos e ter seus direitos reconhecidos independente de cor ou classe social. - Luta do povo pela garantia dos direitos de cidadão. - A década de 70 foi a época da ditadura militar, um período da política brasileira que os militares governaram o país, caracterizado pela falta de democracia, de liberdade, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime militar. - A canção fala da falta de liberdade por causa da repressão política, do desrespeito aos direitos; problemas na saúde, hospitais sucateados, sem médicos, sem vagas. Fome, miséria, aumento da violência.	- A canção é produzida no período da ditadura militar de censura total, época de grande seca no nordeste que muitos foram para as grandes cidades pra ter condições melhores de vida, mas não tinham lugar pra morar, faziam barracos na periferia da cidade, surgindo nessa época muitas favelas. A canção fala do mundo do crime e o envolvimento de menores, pela falta de oportunidades, por causa da desigualdade social do país; - A temática é a exclusão social em que milhões de brasileiros vivem, nas periferias das cidade, sem acesso a quase nenhum de seus direitos, vendo assim a pobreza, tendo a desigualdade social. Também trata da criminalidade infantil. - Uma situação de miséria, de uma mãe que não tinha condição de sustentar o filho. Mostra a desigualdade social de uma mulher analfabeta, de não ter direito de registrar a criança e se tornar cidadão na sociedade; não ter direito a se identificar como cidadão.	- A canção mostra a falta de respeito dos políticos com a sociedade que não estão nem aí para os problemas sociais; - Trata da corrupção dos políticos e do desrespeito as leis que eles mesmo elaboram. - Final da ditadura militar e luta pela democracia no país. Campanha pela eleição direta pra presidente, e vinda de empresa estrangeiras as custas do dinheiro público. Corrupção na politica, inflação e desemprego; - Crime da corrupção, falta de compromisso das autoridades com a população. País de 3º mundo com saúde, educação, segurança e economia ruim.	- A busca dos direitos civis, mostrando a desigualdade social da população brasileira. - O fim do regime militar caracterizado pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais e censura. Aumento das greves trabalhistas. A elaboração da constituição de 1988(...) também conhecida como a Constituição cidadã que possuía o sentido de garantir os direitos da cidadania para o povo brasileiro. Na musica fala que o povo brasileiro busca seus direitos civis que não eram respeitados, junto com a desigualdade social. E a constituição tinha que atender as necessidades que não é só comida e água, mas casa, laser, saúde; - Desigualdade social, a falta de estrutura dos hospitais, sem médicos, sem vagas. A violência, segurança da sociedade, transportes públicos sem qualidade e problemas na educação brasileira.	- Cazuza na música tenta expressar como é a realidade do Brasil. A música fala sobre os encandalos políticos, as desigualdades sociais e a injustiça. - A canção foi produzida na década de 80, no período de mudança da ditadura militar para o regime democrático. A campanha das eleições diretas para presidente e a eleição do presidente Tancredo Neves que o povo não teve direito de votar. - Pobreza, censura e corrupção.

A capacidade crítica no ato de ler centra-se na aptidão do leitor em fazer relações entre o texto e contexto no qual foi produzido. Freire (2000) enfatiza a necessidade de que o leitor faça a leitura do mundo vinculando linguagem e realidade. Afirma que “uma compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação da palavra escrita [...] mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Ibid., p.13). Assim, a informatividade torna-se um dos elementos constitutivos fundamentais ao leitor, para que consiga desenvolver posicionamentos críticos diante de um texto. Quanto mais alto for o nível de informação oriundo dos diversos tipos de conhecimentos sociocognitivos, maior será a capacidade do leitor em fazer associações que favoreçam a compreensão da realidade contextual, possibilitando a construção de posicionamentos nas situações de leitura, sejam elas cotidianas ou não, com discernimento e autonomia.

Na reflexão crítico social do gênero canção de protesto social, esse nível de informação é condição essencial, visto que a mensagem discursiva é o reflexo das condições históricas vivenciadas pelo autor no momento de sua produção. Desse modo, observamos nessa categoria a necessidade de os alunos pesquisados desenvolverem condições para perder a ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito, com uma prática histórica, uma visão de mundo (universo de valores), uma intenção (KUENZER, 2006, p.11). Na análise, investigamos qual a condição inicial dos estudantes e se eles avançaram significativamente, parcialmente ou não avançaram após a realização das etapas da SD.

Nas primeiras atividades, tendo a canção *Cidadão* (BARBOSA, 1979) como material inicial de trabalho reflexivo, foram propiciados momentos de leitura prévia, sondagem inicial por perguntas indiretas e pesquisa sobre a situação de produção da canção. Na verificação dos resultados, observamos que a percepção crítica dos alunos era limitada, pois os alunos apresentavam um baixo nível de informatividade, no que refere a conhecimentos enciclopédicos, interacionais e dificuldades em fazer correlações com as próprias experiências vivenciadas, que poderiam contribuir no processo de compreensão do contexto pesquisado.

No que se refere ao que significa ser “cidadão”, no contexto da canção lida, alguns participantes, como os alunos A1, A3 e A9, limitam-se a definir a cidadania como “ter direitos” e até exemplificam isso (“É ter direito a liberdade, saúde e educação”). Contudo, não fizeram a conexão entre o ter e o exigir que isso seja efetivamente cumprido e que, para isso, há um papel social que o sujeito precisa desempenhar, que é o de participar ativamente tanto na conquista desses direitos quanto na garantia de sua plena efetivação.

Além disso, mostram-se alheios ao fato de que os direitos e deveres instituídos em uma sociedade não são “benefícios” oferecidos pelo poder público, mas são conquistas obtidas por meio de enfrentamentos, lutas, protestos, embates políticos entre grupos sociais

que possuem ideias, valores e interesses distintos. As respostas dos alunos A2, A4, A6 e A8 centram-se em definir que o “cidadão” é aquele que cumpre seus deveres e suas obrigações. Esse modo de significar o termo é excludente, visto que não inclui os direitos como parte integrante do exercício da cidadania.

O A8 afirma que o trabalho e o pagamento dos impostos tornam o indivíduo um cidadão, porém não faz uma reflexão crítica acerca das condições de trabalho, de salário, ou do próprio desemprego que colaboram para que o indivíduo não consiga cumprir com as suas obrigações civis. A palavra “obrigação” foi atrelada somente aos que têm que cumprir os deveres e não também aos que ainda precisam garantir as condições para isso.

Observamos na análise dessa categoria que os discentes apresentam dificuldades para situar (localizar) fatos históricos e sociais pertinentes ao contexto da situação de produção da canção. Limitam-se a citar fatos como a seca do nordeste, o êxodo rural, sem atrelá-los à mensagem discursiva nem indicar uma reflexão crítica acerca dos fatos mencionados. Percebemos que não há nas respostas, questionamentos sobre a ausência de políticas públicas que atenuassem o problema da seca e da migração dos nordestinos para outras regiões do país, nem questionam quais as intenções dos governantes em não cumprir com os seus deveres em relação a isso. Ao questioná-los sobre a quem interessava essa falta de ação política em solucionar tal problema social, os alunos não souberam responder. Há algumas dificuldades na correlação dos problemas sociais protestados na letra da canção. Um dado curioso é que apesar de ser mencionada como um fato histórico, a seca no nordeste, por exemplo, não é apontada como uma problemática. Destacamos aqui que a maioria copiou uns dos outros, indicando uma ausência de ponto de vista próprio sobre o texto lido.

Ao verificarmos esse diagnóstico inicial, percebemos que os alunos estavam centrados na decodificação textual e tinham dificuldades de entender e discutir os conteúdos mobilizados pelo texto. Diante desse quadro, decidimos que os fatores aprofundamento histórico sobre a época da canção produzida e o contato com outras leituras que subsidiassem o conhecimento dos alunos os ajudariam a avançar em sua capacidade crítica social. Assim, iniciamos pelo conceito de cidadania, pois sem este os alunos dificilmente teriam condições de analisar criticamente qualquer que fosse o protesto social abordado nas canções. Também discutimos a função sociocomunicativa da canção de protesto que pode ser observada principalmente por meio da reflexão e formação crítica sobre a realidade social.

Para que os alunos tivessem uma noção mais detalhada relativa à história da sociedade na época de produção da canção *Cidadão* (1979) e de outras canções, apresentamos um panorama sobre o contexto político e social vigente, principalmente durante o período da

Ditadura militar, destacando as consequências para a realidade brasileira. Ao analisar as respostas das atividades finais, observamos que há indícios de significativo avanço nas reflexões dos grupos 1, 2 e 4 e um avanço parcial dos demais grupos. Percebemos ainda um crescimento no nível de informatividade, particularmente quando tratam do contexto histórico e da temática da canção. Verificamos, por exemplo, que os fatos ligados ao contexto político vigente na maior parte das canções (décadas de 70-80) não são apenas citados, mas correlacionados ao protesto social a que está veiculado.

Destacamos as respostas dos grupos 1 e 4. O grupo 1 faz uma correlação entre a luta pela liberdade de expressão, pelos direitos iguais para o povo brasileiro, mensagens discursivas identificadas por eles na canção estudada, e o momento da Ditadura; e avança no entendimento de que os direitos são conquistados, ou seja, há sempre uma luta de classes para que eles sejam reconhecidos e garantidos a todos. O grupo 4 se utiliza da informação sobre a elaboração da Constituição de 1988 para refletir criticamente acerca das leis que não garantem o básico para a sobrevivência humana e mostra, por meio de problemas como “desigualdade social, falta de estrutura dos hospitais, sem médicos, sem vagas. A violência [...]”, que outros direitos básicos precisam ser não apenas instituídos na lei, mas garantidos no cotidiano da sociedade brasileira.

Analisar criticamente um texto também significa mostrar como agem seus personagens dentro do contexto sociohistórico. As respostas do grupo 2, que analisou a canção *Meu Guri* (BUARQUE, 1981), atendem a essa necessidade. Os alunos recuperam o fato de a mãe e o filho não serem registrados, fazem uma crítica sobre a negação desse direito a vários brasileiros e estabelecem uma relação com a injustiça e exclusão social que afeta a vida dos cidadãos que não usufruem desse direito. O grupo 2 também estabelece uma relação de causa e consequência entre a criminalização infantil, não entendida como falta de cumprimento das obrigações e deveres do menor, e a falta de oportunidades devido à desigualdade social do país.

Salientamos, por fim, o avanço dos grupos 3, 4 e 5 no que se refere à mudança de visão em relação à responsabilidade social e política do poder público em relação à garantia dos direitos do cidadão, pois conseguem apontar essa questão não como um “benefício” recebido do poder público, mas como uma obrigação dos representantes legais dos eleitores, assinalando inclusive que os políticos não têm exercido tal compromisso (grupo 3), indicando exemplos disso por meio de avaliação do estado da saúde pública, da educação brasileira, da falta de segurança que afeta a todos e da situação da economia do país, como sendo elementos que justificam o Brasil ser classificado como país de 3º mundo como mais problemas nessas áreas.

4.2.2 Categoria: implícitos textuais (pressupostos)

Quadro 10 - Identificação de pressupostos – produção inicial

PRODUÇÃO INICIAL	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5
PERGUNTAS	A1:	A3:	A5:	A7:	A9:
1. Que palavra marcada linguisticamente na primeira estrofe da canção <i>Cidadão</i> (BARBOSA,1979) pode confirmar que o “eu lírico” estava distante do prédio sobre o qual falava? Justifique. 2. Você pode pressupor qual a situação econômica do “eu lírico”? Justifique sua resposta apresentando informações contidas nos versos da canção. 3. Ao observar os versos 9 e 10 da canção o que você consegue compreender sobre a atitude do “cidadão” que se dirige e questiona o “eu lírico” ([...] “tu tá aí admirado ou tá querendo roubar [...])? 4. Que tipo de relacionamento o protagonista tem com o seu interlocutor para o qual conta a sua narrativa? Que expressão no texto pode confirmar a sua resposta e por quê?	- Olho pra cima e fico tonto. Ele estava olhando para o alto e de longe. - Ele é pobre. Criança de pé no chão, aqui não pode estudar. - Desconfiado. Demonstra mau pensamento do homem. - Uma relação distante. Tá vendo aquele edifício moço. A2: - Não sei. - A situação é ruim. - A relação não era boa. - O comportamento de quem olha admirado e tá querendo roubar.	- Ele estava longe do prédio. - pobre. - Porque o cidadão falou no sentido ruim. - Conhecido. Porque ele estava conversando com o moço. A4: - Tá vendo aquele edifício moço? - Tem uma condição pobre. Tu tá aí admirado ou tá querendo roubar. - Que ele tá pensando que ele tá querendo roubar só porque é pobre. - Desconhecido. Pediu para o moço olhar.	- Olho pra cima. Está longe. - Acho que não é boa. Lá eu quase me arrebento, fiz a massa, pus cimento. - Relação de desconfiança. - Relação de amigos. Tá vendo aquele edifício moço? A6: - Não sei dizer. - Demonstra poder. Estava desconfiado, inseguro. - Mas me veio um cidadão e me disse desconfiado. Relacionamento ruim.	- Não entendi. - Pobre. Ele não podia matricular a filha. Criança de pé no chão aqui não pode estudar. - Demonstra raiva, preconceito das pessoas pobres. - Relação de conhecidos. A8: - Tá vendo aquele edifício moço? - Pobre. Criança de pé no chão. - é um homem desconfiado, agressivo. - Conheceu na rua. Tá vendo aquela igreja?	- Tá vendo aquele edifício moço? - A situação era de pobreza. Foi um tempo de aflição eram quatro condutos, duas pra ir, duas pra voltar. - Falta de confiança. - Não tinha. Tá vendo aquele edifício moço. A10: - Olho pra cima e fico tonto. - Pobre. Que ele plantava e tinha direito a comer - Desconfiado, incomodado - Trabalhava no prédio. Tá vendo aquele edifício moço?

Quadro 11 - Identificação de pressupostos – produção final

PRODUÇÃO FINAL	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5
PERGUNTAS	Canção: É	Canção: Meu Guri	Canção: Que país é este?	Canção: Comida	Canção Brasil
1. O verbo no infinitivo impessoal na expressão “quer valer” é uma marca linguística que sinaliza um implícito pressuposto de sentido muito importante nessa canção. O que isto revela? (G1) 2. O “eu-lírico” afirma que suas condições de vida estão ruins. Que trecho na estrofe marca linguisticamente essa pressuposição? E o que isto significa? (G1) 3. Se “a gente quer viver plenos direitos”, o que está pressuposto nesse desejo? (G1) 4. O “eu lírico” faz uma narrativa a um interlocutor ao qual ele chama de “seu moço”. Que tipo de relação social entre os interlocutores é sugerida nas entrelinhas textuais? (G2) 5. “(…) Tanta corrente de ouro Seu moço que haja pescoço pra enfiar...” O que o grupo pressupõe sobre as atividades desenvolvidas pelo guri e quais as suas intenções ao trazer presentes para a mãe? (G2) 6. O trecho “(…) Chega estampado//Manchete, retrato//Com venda nos olhos//Legenda e as iniciais” revela uma cena. Que cena é essa? O que está implícito em cada verso? (G2) 7. Em relação ao estilo da linguagem, o que o predomínio de expressões mais coloquiais diz sobre a intenção do autor? Por que o autor dá preferência ao uso de ações verbais no tempo presente? (G2) 8. “Nas favelas, no Senado/sujeira pra todo lado” o poeta cita lado a lado dois espaços sociais distintos. Por que a relação que ele faz entre tais lugares? Que sentido implícito está presente nessa comparação? (G3)	- Que o povo brasileiro quer ser respeitado, porque ainda não é. Mostra que os governantes ainda não estão dando respeito que merecem. - A gente quer do bom e do melhor. Mostra que se as pessoas querem ter melhores condições de vida para ter coisas de qualidade, é porque ainda estão ruim. - Que o povo quer ter seus direitos reconhecidos como direito a uma boa saúde, a educação, ao trabalho, ao voto, a qualidade de vida. Enfim eles querem lutar para serem reconhecidos e ter direitos independente da cor ou da classe social.	- É um ouvinte. Ela chama de seu moço mostrando respeito pelo ouvinte, não é conhecido. Parece ser um reporter pois ela conta tudo. - Olha aí, olha aí é o meu guri. Anuncia como se tivesse orgulho de dizer que ele é seu filho, que ele é importante. - Roubou, furto. ele transforma a sua vida e a vida de sua mãe atraves de objetos associado a riqueza pra da dignidade tanto para a mãe. - Uma cena que a mãe vê o filho na manchete de jornal. Os elementos colocados na letra indica que ele é menor de idade, por causa da venda preta nos olhos e só as iniciais do nome dele.	- Porque nas favelas também existem marginais que roubam, traficam e praticam crimes e no senado existe a corrupção, desvio de dinheiro publico, crime tambem e isso tudo ele chama como sujeira que tem o sentido implícito de coisa errada, de roubo. - As autoridades do país não respeita os brasileiros e a constituição que eles fizeram. Não é respeitada pelas autoridades e nem por ninguém. - Que as pessoas de ponta a ponta do Brasil estão acomodadas, não protestão para mudar nada, ou por medo da ditadura ou porque não se importam.	- A intenção é informar que comida e bebida são alimento básicos para sobrevivência do ser humano, que ele não necessita só de alimento para sobreviver e sim também de cultura, saúde, laser, etc. Comida e agua não são o suficiente para o ser humano. - Eles buscam por sair da necessidade para terem felicidade, querem sair da pobreza e da miséria. Solução e também querem ir a qualquer lugar. - A palavra só no contexto da musica quer dizer que o ser humano necessita de várias outras coisas como educação, saúde, laser e não só de comida e bebida,	- O povo. A gente, porque representa o povo brasileiro. - Os políticos corruptos. Os homens. - no sentido de tramar. Insatisfação ao colégio eleitoral da época. - Que já vem malhada antes de eu nascer. (a corrupção, falta de democracia). - Não me convidaram pra essa festa pobre.

(Continua)

PRODUÇÃO FINAL	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5
PERGUNTAS	Canção: É	Canção: Meu Guri	Canção: Que país é este?	Canção: Comida	Canção Brasil
9. A constituição é desrespeitada por todos. Que marca textual sugere essa pressuposição? Qual o efeito de sentido usado pelo autor, para a escolha dessa palavra? (G3) 10. Qual a mensagem implícita está presente na expressão “tudo em paz”? Que verbo é propositalmente omitido nesse último verbo? E o que essa omissão feita significa? (G3) 11. Nos dois primeiros versos, os compositores fazem uma afirmativa sobre a bebida e a comida. Qual é a intenção comunicativa que na opinião do grupo está implícita nesses versos? (G4) 12. “(...) A gente quer saída para qualquer parte...” A palavra “saída” representa sentidos diferentes que são usados pelos autores como forma de reivindicação social. Que sentidos implícitos o grupo pode extrair desse trecho? (G4) 13. Que valor implícito tem a palavra “comida”, utilizada como título e em todo o contexto da canção? É apenas literal? O que a palavra de fato representa nesse texto? (G4) 14. Quem representa o “eu lírico” nessa canção? Que palavra ou expressão presente no texto pode ser uma pista para a sua pressuposição? Justifique. (G5) 15. Nessa primeira estrofe, os agentes desse evento para o qual o “eu lírico não foi convidado” aparecem por meio de um substantivo. Qual? E que identidade está implícita nessa palavra? (G5) 16. Que expressão contida na primeira estrofe revela que os problemas da sociedade brasileira são uma herança social para o “eu-lírico”? (G5)		- Deixa claro que quem está relatando é uma mulher de classe pobre e mostra a realidade de muitas famílias brasileiras que vive na miséria, mora em locais sem benefícios que o cidadão tem direito. Por que está contando uma notícia da realidade que acontece no tempo que vivemos.		não “só” de alimento porque não só disse vive o homem”.	

A leitura se torna plena quando o leitor tem ciência de que todo sentido, mesmo literal, é também constituído de significações implícitas. Os implícitos são conceituados como aquilo que não está dito explicitamente, mas que também constitui o texto e principalmente suas significações (DUCROT, 1987). A categoria que aqui se apresenta trata dos implícitos pressupostos: informações que não estão presentes no texto, porém são parte integrante dos sentidos dos enunciados e podem ser recuperadas linguisticamente pelo leitor, ao localizar e percorrer as pistas, as indicações presentes na materialidade textual.

Nas canções de protesto social, a presença de implícitos pressupostos é marcante e muito utilizada pelo autor como recurso para veiculação de discursos que nem sempre poderiam ser ditos diretamente, cabendo a um leitor proficiente a ação de retomá-los por meio das informações linguísticas. Tais pistas auxiliam a compreensão dos argumentos que possibilitam a construção do raciocínio inferencial. Assim, observamos na análise dessa categoria se os estudantes que participam da pesquisa-ação são capazes de desvendar as informações implícitas presentes nos textos estudados e, a partir disto, conseguem inferir o sentido de seus enunciados.

Averiguamos na sondagem inicial se os alunos tinham conhecimento prévio a respeito da definição do termo “implícito” e percebemos que a maioria dos estudantes não sabia o que a palavra significava. Este foi um dado importante, visto que, em situações anteriores ao momento da pesquisa, já havíamos mencionado e explicado o termo, justamente em práticas de leitura e interpretação textual. Esse fato induziu-nos a entender que os discentes tinham dificuldades para apreender informações que, em sua visão, não estivessem diretamente “vinculadas” ao conteúdo a ser “requerido” nas avaliações. Também nos oportunizou realizar uma autocrítica no sentido de avaliar a prática docente e evidenciou que a explicação feita anteriormente não foi suficiente para motivá-los a uma aprendizagem do significado da palavra em questão.

Na verificação dos resultados iniciais, obtidos por meio da investigação da canção *Cidadão* (BARBOSA, 1979), observamos que os discentes desenvolvem uma interpretação do texto centrada na decodificação, no que estava posto, explícito, e não conseguiam ir além das palavras escritas, situando-as em um contexto mais amplo. Apresentam dificuldades para pressupor informações de nível dedutivo simples, que poderiam ser constatadas por meio do acionamento de saberes linguísticos ou das experiências vivenciadas em seu cotidiano social. No que se refere à questão 1 (que palavra marca linguisticamente a distância do “eu lírico” do prédio...) alguns participantes como os leitores A2, A6 e A7 informam que não entenderam ou não sabem a resposta. Essas informações apontam para prováveis situações: comprovam a limitação dos alunos para localizar pistas textuais para o desvendamento de implícitos e ainda

um problema mais crítico: a desmotivação em realizar raciocínios lógicos mais complexos para a resolução de problemas, parecendo optar pelo caminho menos exigente.

Já os alunos A1, A10 e A5, ao apresentarem o enunciado “(...) olho pra cima e fico tonto”, como pista que confirma a pressuposição implícita, não refletem sobre o contexto da situação enunciada, a partir de suas próprias experiências cotidianas, ou seja, poderiam ter indagado sobre o fato em si: em que situação ficamos tontos ao olhar para o topo de um edifício? Quando estamos mais próximos dele ou quando estamos distanciados? Essa indagação poderia tê-los mostrado que esse trecho não confirma linguisticamente a pressuposição apresentada e conduzi-los a buscar, literalmente, o trecho associado a “distante”.

Destacamos a resposta dos discentes A4 e A9 que localizam o enunciado no qual a pista demarca a pressuposição, contudo não distinguem qual palavra especificamente recupera a informação implícita, tampouco justificam o motivo da escolha do enunciado selecionado nem o que significa. Fica evidente que nenhum aluno destaca o uso do pronome demonstrativo *aquele* como indicador da posição do enunciador, diante do elemento apontado. Há nesse dado um indício claro de desconhecimento do referente gramatical que serve de base para a localização da palavra. Interessante observar ainda a dificuldade de focalização e compreensão até mesmo do que foi solicitado na questão: localizar a palavra demarcadora da pressuposição e justificar a escolha. Nota-se que nenhum deles responde de modo adequado ao que foi solicitado.

Na análise dos resultados referentes à questão 3 é possível observar que os alunos se centram na adjetivação contida nos versos 9 e 10, mas não as utilizam como pistas textuais para a compreensão do discurso implícito, mas como respostas decodificadas. Com exceção do leitor A7 que se aproxima um pouco do elemento pressuposto que deveria ter sido identificado, os demais detêm-se apenas em caracterizar o interlocutor, sem refletir criticamente sobre sua postura em relação ao “eu lírico”. Poderiam abordar sobre o preconceito social, a discriminação, o tratamento desigual exercido pelo “cidadão” contra o “eu-lírico”.

As respostas apresentadas para a questão 4 também se alinham à dificuldade dos alunos em correlacionar o texto aos seus conhecimentos de mundo e em localizar a informação não exposta. A expressão “moço”, tão familiar aos discentes, não foi demarcada como uma forma de tratamento geralmente utilizada quando não temos conhecimento do nome próprio daquele a quem nos dirigimos, apontando assim para uma relação distante, de pouca ou nenhuma intimidade. Os leitores A9 e A4 apresentam o enunciado que contém a pista textual, no entanto, não especificam o termo demarcador nem justificam os motivos da seleção.

As atividades introdutórias apontaram para o problema a ser enfrentado nas etapas de desenvolvimento da pesquisa. Detectamos que os alunos não possuíam um conhecimento mínimo

a respeito dos implícitos textuais, tinham limitações na utilização das estratégias de leitura para a recuperação e a compreensão das mensagens discursivas presentes nas entrelinhas e não tinham noção da importância dos implícitos para a construção dos sentidos para o texto lido.

Para colaborar com a minimização de tais dificuldades realizamos aulas explicativas a respeito dos implícitos pressupostos (nosso principal foco de atenção neste trabalho) e subtendidos e, para tanto, continuamos a utilizar a canção *Cidadão* (BARBOSA, 1979), correlacionando as informações contextuais, tanto da situação de produção quanto do momento atual vivenciado pelos discentes, com intuito de que estes pudessem observar que o texto não se limita a conteúdos objetivos, e que não se pode desconsiderar a corrente discursiva do qual os pressupostos fazem parte, pois se correria o risco de perder as relações estabelecidas entre o texto e a vida que existe fora dos muros da escola quando os sentidos são construídos.

Refletindo sobre o ato de compreender um texto, que não se encerra na extração de informações explícitas expusemos como as estratégias de leitura podem ser utilizadas para a localização das pistas textuais e contextuais que colaboram para o desvendamento da mensagem não explícita também presente no texto. A partir de tais explicações, promovemos exercícios orais e escritos a fim de que os alunos desenvolvessem, no ato de ler, uma percepção mais aguçada para localizar as prováveis marcas linguísticas que apontavam para as informações implícitas. Foram realizadas rodas de conversa para socialização das pressuposições construídas e as implicações de sentido identificadas.

Ao selecionar as canções que seriam estudadas em grupo, promovemos a investigação do contexto de produção da canção e o estudo dos padrões sociocomunicativos, por isso realizamos momentos de leitura em grupo para a busca coletiva das pistas textuais, contextuais e interacionais com o intuito de recuperar as informações implícitas e, assim, construir inferências.

Ao analisarmos as produções das atividades finais, observamos que houve um avanço significativo nas respostas produzidas pelos grupos 1, 2, 3 e 4, e parcial pelo grupo 5, haja vista a limitação que apresentavam antes do desenvolvimento das etapas supracitadas, voltadas à essa categoria de análise. Chama atenção a mudança de postura de todos os grupos em relação à dificuldade em localizar as marcas linguísticas e, por meio destas, recuperar as informações não explícitas. Em resposta às questões 1 e 3 o grupo 1 mostra que a expressão “quer valer” significa que o povo ainda não é respeitado: “que o povo brasileiro quer ser respeitado, porque ainda não é”; e afirma que o povo quer ter seus direitos garantidos, exemplificando quais ainda não são.

O grupo 2, que na atividade inicial não conseguiu desvendar a palavra “moço”, como pista textual para localização da pressuposição, progride na resposta à questão 4 da atividade

final: pressupõe que a expressão “seu moço” associa-se a um ouvinte desconhecido, pelo qual o “eu lírico” tinha respeito, visto que usava a forma de tratamento “seu”; e ainda elabora hipótese de que ele é repórter, argumentando que a protagonista “conta tudo” ao seu interlocutor.

Ainda em relação ao avanço na busca de pistas linguísticas, destacamos o grupo 3 que constrói um sentido inferencial para a palavra “sujeira” ao estabelecer uma reflexão crítica na comparação entre a favela, muitas vezes rotulada como local onde há grande criminalização, presença de “donos” do tráfico, e o senado, local em que as leis são elaboradas e, às vezes, desrespeitadas, no qual também se observa a existência de roubo, desvio de verbas, criminalização, tráfico de informações. Trata-se de um progresso significativo, tendo em vista a dificuldade que os integrantes do grupo demonstravam inicialmente: só conseguiam se ater apenas ao significado literal da palavra.

Essa evolução é perceptível também nos grupos 4 e 5. O grupo 4 elaborou uma pressuposição para o sentido da palavra “saída”, posicionando-a em dois caminhos discursivos: tanto em relação à saída da posição de “necessitado”, quando à ideia de acessibilidade, isto é, de garantia dos direitos que possibilitam acesso a bens sociais e culturais. O grupo 5, por sua vez, fez uma associação com base em seu conhecimento linguístico pragmático da expressão “a gente”, como conseguiu identificar qual o substantivo representa e a quem se refere.

Um outro entrave detectado na sondagem inicial foi a limitação dos leitores pesquisados em utilizar pistas contextuais para a elaboração de suas pressuposições. Constatamos também uma mudança nesse aspecto e destacamos as repostas do grupo 2, na análise da canção *Meu Guri* (BUARQUE, 1981). O grupo pressupõe que as coisas trazidas pelo garoto eram fruto de roubos, inferindo que as correntes de ouro eram objetos associados à riqueza e que o guri fazia isso com a intenção de tornar sua mãe respeitada e digna. O grupo ainda infere que o garoto era menor de idade, justificando sua afirmativa mencionando a venda nos olhos e o registro apenas das iniciais de seu nome, no jornal.

Ducrot (1987, p.42) ressalta que “toda informação pressuposta é retirada do posto e colocada à margem do discurso”; e alerta que essa retomada é um processo complexo que não se encerra numa única leitura, mas numa incansável busca pela decifração de sentidos. Este processo exige do leitor uma atitude responsiva de observação, comparação, constatação, reflexão, entre outras ações voltadas à produção inferencial; configurando-se como um grande desafio. Diante das respostas analisadas nessa categoria, acreditamos que houve uma melhora inicial nas limitações que os estudantes pesquisados possuem. Notamos que esse avanço já promoveu, no mínimo, uma mudança de atitude, refletindo numa visão mais ampla do modo de ler.

4.2.3 Categoria: recursos discursivos para produção de sentidos

Quadro 12 - Recursos discursivos para produção de sentidos – produção inicial

PRODUÇÃO INICIAL	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5
PERGUNTAS	A1: - Significa angústia, tempo duro, ruim, porque ele trabalhava muito pesado. - Lá podia comer e agora tem que trabalhar pesado para poder ter um sustento. - Porque fala dos direitos. A2: - Porque eram quatro condução, duas pra ir, duas pra voltar. - Lá podia comer. - Porque ele trata das diferenças sociais.	A3: - Ansiedade, tristeza. - O que ele fazia tinha direito a comer. - Para chamar atenção que nem todas as pessoas são cidadãos infelizmente por causa das condições sociais. A4: - Tristeza pela vida que leva. - O que produzia tinha direito. - Chamar atenção e dizer que nem todos nós somos cidadãos, no caso da musica só tem deveres e direitos cadê?	A5: - ansiedade, sofrimento. - O pouco que ele plantava tinha direito a comer e não precisava ser humilhado. - Para que as pessoas respeitem os direitos sociais, o que os outros fazem e cudem das cidades. A6: - Porque era um trabalho que exigia muito esforço dele. - Que nas condições dele e apesar de tudo ele ainda tinha direito a comer. - porque falam dos anseos do povo que não tem direito, passando fome e não tem onde morar.	A7: - porque era um tempo difício, complicado. - Que o protagonista la tinha ainda um pouco de comida. - Falar das pessoas renegados a varias coisas como: ter casa, entrar na escola que ele ajudou, no edificio, etc. A8: - Porque foi muito trabalho pra ele fazer o predio. - Significa que lá ele tinha direito a usar as coisas que fazia.	A9: - Porque era muito chato os quatro condutos, era muito tempo a contrução. - A condição de vida do protagonista era diferente. -Fala da diferença social. A10: - Se sentia entritecido por ter feito o edificio e não poder ao menos olhar. - Ele fala que prefere o sertão mesmo com dificuldade porque o pouco que plantava tinha direito a comer. - Diz como o cidadão pobre é sofrido.

Autor: Elaboração própria

Quadro 13 - Recursos discursivos para produção de sentidos – produção final

PRODUÇÃO FINAL	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5
PERGUNTAS	Canção: É	Canção: Meu Guri	Canção: Que país é este?	Canção: Comida	Canção: Brasil
1. A palavra “suor” no segundo verso remete a que sentido? E que protesto social é feito nesse verso? (G1) 2. A quem o “eu lírico” se dirige ao afirmar que “não tem cara de babaca”? (G1) 3. O que o enunciado “não era momento de rebentar” significa em relação às características do “eu lírico”? (G2) 4. Há um advérbio no final da estrofe que representa qual a posição social que o guri quer ocupar. Cite-o e diga que sentido expressa. (G2) 5. Que sentido a pergunta “Que país é este?” expressa? Explique o efeito de sentido que o enunciado provoca. (G3) 6. Em que trecho o autor usa de ironia para falar do futuro do Brasil? O que isto significa? (G3) 7. O “eu lírico” é representado como “a gente” Com que propósito o autor escolheu essa expressão? (G4) 8. No verso “A gente não quer só comer” a palavra comida foi substituída pelo verbo “comer”. Por que a mudança? Que sentido expressa nesse verso? (G4) 9. O texto é formado por uma repetição sintática, na construção dos versos, que sempre é iniciada pelo mesmo advérbio. Qual o efeito de sentido o termo sugere? (G5) 10. Quem é esse “Brasil” ao qual o “eu lírico” se dirige? O que significa a expressão “confie em mim”? (G5)	- <i>O suor do trabalho. Que o povo não quer se esforçar só trabalhando e sim por coisas boas como lazer, diversão, liberdade. Que eles querem que os governantes valorizem e reconheçam seu trabalho.</i> - <i>Aos políticos corruptos, a ditadura militar, a todos aqueles que estejam em classes sociais superiores e que exploram o povo, roubam o dinheiro público, enganam o trabalhador.</i> - <i>Quer dizer que o povo não tem seus direitos reconhecidos independente de raça, cor e querem ter.</i> - <i>trabalho exaustivo, falta de saúde, de democracia, de liberdade, de direito, de respeito.</i>	- <i>Significa que a criança nasceu prematura. Mulher, pobre, pelo visto mãe solteira, sem registro. O menino nasceu em uma situação precária, sem assistência médica, pois a mãe não tinha condição de ir para o hospital.</i> - <i>Chega lá. Fica claro que o menino não quer viver nessa situação de pobreza. Ele deseja subir de vida, riqueza, fama e dignidade, pra ele e pra sua mãe.</i> - <i>Depois de tanto tempo ela vai consegui se identificar, exprime felicidade de se tornar uma cidadã na sociedade. Mostra também que ela é analfabeta, pois ingenua não sabia ler e achava que o documento era dela.</i> - <i>a expressão ele a me levar apresenta o sentido de que o filho ajudava a mãe em casa e também no sentido de que ele a enganava. Ele a levava no papo, na labia.</i>	- <i>Expressa indignação por viver em um país tão injusto, tem efeito de chamar todos a acordar para a luta, para melhorar o país.</i> - <i>Que todo tempo mais ao mesmo tempo ninguém da valor ao seu país. Todos é uma ironia pra dizer que só pensam nisso pra depois, vive de promessa.</i> - <i>Despertar a atenção da sociedade e do país para o que acontece.</i>	- <i>A palavra gente se refere ao povo, as pessoas de baixa renda. Estão falando do que o povo mais necessita que não é só de comida e bebida e sim cultura, lazer, saúde, educação, alegria. Sede e fome tem outro sentido que são as outras necessidades das pessoas.</i> - <i>Um valor social. Não é apenas literal. Representa a necessidade das pessoas para viver melhor. Essas necessidades são direitos, só que esses direitos não são cumpridos como eles deveriam ser.</i> - <i>Porque fala de sexo e não de alimento. Ele diz que a pessoa não quer fazer sexo só por fazer e que ele quer expressar sentimentos, emoções, gesto de amor.</i>	- <i>Não. Porque representa negação dos direitos democráticos.</i> - <i>Os políticos corruptos. Que confie no povo para tomar suas próprias decisões.</i> - <i>grande e desimportante, apesar de grande porque tem uma população imensa mas que não pode decidir em quem votar. País rico mais o povo vive na miséria.</i>

Autor: Elaboração própria.

A compreensão de um texto não se encerra no âmbito da língua, como vimos, exige que o leitor esteja atento tanto às informações não postas no texto, que também o constituem, quanto a outros aspectos interacionais envolvidos no processo.

Ao produzir sentidos, acionamos diversas estratégias sociocognitivas, por meio das quais, realizam-se o processamento textual e a mobilização dos vários conhecimentos que temos armazenados na memória, e isso é a base para a construção inferencial. Marcuschi (2008) reforça essa declaração ao enfatizar que, o modo da produção de sentido “não se dá pela identificação e extração de informações codificadas, mas como uma atividade em que conhecimentos de diversas procedências entram em ação para forma de raciocínios variados” (Ibid., p. 256).

Koch (2014, p. 63), apoiada na perspectiva sociointeracional do texto, sistematiza essa concepção explicando que tais conhecimentos são: o linguístico (aspectos lexicais e gramaticais); o enciclopédico (conhecimentos declarativos ou episódicos¹¹); os situacionais (situação comunicativa); o conhecimento macroestrutural (gêneros e tipos textuais); o estilístico (registros, variedades da língua) e os intertextuais, construídos a partir de outros textos. Esses saberes estão categorizados nesta análise como recursos discursivos para a produção de sentidos. Isso porque interessa-nos analisar o nível de conhecimentos dos alunos envolvidos na pesquisa, se são capazes de mobilizar tais conhecimentos ou não e, quando o fazem, se avaliam cada situação e se conseguem produzir sentidos por meio deles.

Seguindo o padrão de análise, utilizamos a canção *Cidadão* (BARBOSA, 1979) como texto base de sondagem inicial. Propiciamos para isso momentos de leitura, investigação do texto e atividade escrita com perguntas que encaminhassem os alunos à percepção das categorias em estudo. Na avaliação das atividades iniciais constatamos que os discentes tinham limitações em mobilizar os recursos discursivos básicos para a produção coerente dos sentidos. Centrados apenas em extrair as informações explícitas, os alunos pesquisados tinham dificuldades para acionar os componentes necessários e disponíveis para dar ao texto uma interpretação ampliada e aprofundada de significados. Mostravam-se alheios ao papel de um leitor proativo e interactante. Expressavam, com tal postura, a crença de que o significado está somente no texto, cabendo ao que lê e interpreta a atitude de mero expectador ou de um

¹¹ Koch (2014, p. 63) define enciclopédico declarativo como conhecimento que recebemos pronto, que é introjetado em nossa memória “por ouvir falar”; e enciclopédico episódico como o conhecimento adquirido através da convivência social, também chamado de conhecimento de mundo, que é armazenado em bloco sobre as diversas situações e eventos da vida cotidiana.

desvelador, disposto somente a descobrir, na materialidade verbal explícita, um sentido pronto, acabado e único.

Ao observarmos, por exemplo, as respostas construídas pelos alunos para a questão 1 (Que efeito de sentido sugere a palavra “aflição” no verso 6? [...]), verificamos que os alunos fazem a interpretação partindo estritamente do texto, no entanto, sem considerar as pistas textuais que marcam as informações implícitas, os conhecimentos enciclopédicos episódicos que poderiam fornecer informações para a contextualização da situação de produção e também informações relativas ao conhecimento estilístico, identífico, por exemplo, na variação da língua, uma pista relevante para a produção de sentidos.

Os leitores A1, A3, A4, A5 e A10, na produção inicial, voltam-se somente para o significado literal da palavra “aflição”, acionando seus conhecimentos linguísticos para designar termos sinônimos que pouco contribuem com a significação. Focalizam o raciocínio cognitivo para a decodificação da palavra e não para o discurso implícito que o termo em questão aponta. Observamos que o próprio conhecimento linguístico poderia ajudá-los a perceber que há na construção sintática desses versos a presença implícita de um elemento de ligação: a conjunção explicativa que conecta a declaração “*era um tempo de aflição*” a uma justificava – “era quatro condução (...)”.

Os alunos A6, A7 e A8 seguem o raciocínio lógico de centrar-se na busca do motivo da “aflição”, contudo, elaboram apenas generalizações distanciadas do contexto situacional, desviando-se assim do foco em destaque no protesto realizado implicitamente nos versos em questão. Vejamos a resposta do discente A2. Nela, o aluno percorre literalmente a trajetória explícita no texto, fazendo a conexão entre os versos e assim apresentando o motivo para a declaração anteriormente posta (“Porque eram quatro condução, duas pra ir, duas pra voltar”). Contudo, o nível básico de informatividade não o permite fazer uma reflexão crítica sobre tal justificativa; o desconhecimento estilístico e linguístico sobre a escolha lexical “condução” e o despreparo para acionar os conhecimentos enciclopédicos episódicos colaboram para sua limitação em pressupor o significado discursivo mais completo e mais condizente com o que foi solicitado na questão.

Provavelmente, se os estudantes tivessem exercido uma postura mais curiosa e indagadora, se desenvolvessem uma percepção mais aguçada da palavra “condução” que está semanticamente atrelada à expressão “duas pra ir duas pra voltar”, bastante familiar no meio social em que os alunos estão inseridos, poderiam reconhecer que o termo é uma variação da língua para transporte público, coletivo e, a partir dessa informação, ativar seu conhecimento de mundo para refletir sobre a sua própria experiência de uso desse tipo de transporte. Isso

certamente os conduziria a inferir que o “eu lírico” morava distante de seu local de trabalho, já que tinha que pegar duas conduções; e que esse deslocamento acarretava uma série de situações constitutivas do contexto de quem depende desse tipo de transporte: demora, espera, atraso, fila, superlotação, cansaço, etc., por isso o momento é caracterizado como “tempo de aflição”.

Há um esforço que precisa ser realizado pelo leitor para que este produza um sentido para o texto lido. Koch (2014, p.197) declara que o leitor “põe em funcionamento todos os componentes e estratégias cognitivas que tem à disposição para dar ao texto uma interpretação dotada de sentido”. Esse é o processo de construção de significados que os alunos precisam compreender, ou seja, eles necessitam entender esse papel de leitor, munir-se dos conhecimentos contextuais de diversas procedências e aprender a mobilizá-los por meio dos processamentos cognitivos para ir além dos limites textuais em busca de informações implícitas e, assim, inferir sobre o texto lido.

Para colaborar com esse processo de aprendizagem, promovemos durante as etapas posteriores vários encontros entre os leitores, os textos, e os contextos situacionais. Propusemos isto primeiramente na canção usada na sondagem inicial, a fim de que os alunos pudessem constatar como os saberes construídos e armazenados na memória poderiam ser mobilizados como base de conhecimento para a produção de novas representações semânticas. Em aula explicativa, discutimos a função do leitor como protagonista na interpretação de um texto e também apresentamos os conhecimentos necessários para que podem ser utilizados na interpretação e produção de sentidos para um texto. O entendimento de cada tipo de conhecimento ocorreu por meio das informações obtidas por eles na investigação dos contextos da canção *Cidadão* (BARBOSA, 1979). Mostramos, por fim, como determinadas informações poderiam ser mobilizadas na construção dos significados para o texto lido.

Durante a realização da aula sobre implícitos, reforçamos que os saberes linguísticos e enciclopédicos são cruciais na recuperação de implícitos pressupostos e na constatação de insinuações sugeridas indiretamente na letra da canção, visando chegar à percepção dos subtextos. Após a seleção das canções de protesto, percorremos a mesma trajetória de contextualização sociohistórica da canção em estudo, estudo da composição textual, entre outras ações. Ainda foi proposta uma prática de correlação histórica entre a temática social protestada na canção no momento de sua produção e o momento vigente, solicitando aos discentes que fizessem uma comparação de contextos. Essa comparação forneceu base de conhecimento para o desenvolvimento de uma atividade intertextual com o gênero notícia de jornal.

Na averiguação dos resultados das atividades finais, percebemos um avanço significativo de todos os grupos, em relação à situação anteriormente diagnosticada e ao nível de complexidade, tanto das questões quanto das inferências elaboradas. Observando as respostas do grupo 1, para as questões 1 e 2, notamos que os alunos acionam seus conhecimentos enciclopédicos episódicos e situacionais para que eles conseguissem inferir um sentido coerente.

O grupo parte de informações explícitas (“suor”, “cara de babaca”), considera o contexto, completa as lacunas presentes no texto, recuperando implícitos pressupostos e produzindo sentidos para tais versos. Observamos que o grupo mobiliza conhecimentos linguístico e estilístico para compreender a expressão “valer nosso suor” e consegue situá-la no contexto no qual a canção estava inserida e parte das experiências pessoais de familiaridade com o termo em questão, chegando à seguinte pressuposição: a palavra “suor” está relacionada à expressão coloquialmente utilizada “suor de meu trabalho”. A partir dessa constatação, a equipe constrói inferências a respeito dos protestos insinuados no trecho da canção, apresentando, assim, um nível de criticidade maior ao enfatizar o valor do trabalho enquanto um direito social e questionar o desrespeito do poder público em relação à valorização profissional dos trabalhadores brasileiros.

O grupo 2, na análise da canção *Meu Guri* (BUARQUE, 1981) também evidencia uma mobilização, com muita propriedade, dos recursos discursivos linguísticos e enciclopédicos episódicos. A partir de tais conhecimentos a equipe ultrapassa as inferências baseadas na materialidade verbal e chega ao nível da construção de subtendidos. O grupo desenvolve uma percepção aguçada e crítica para interpretar as entrelinhas do enunciado. Conforme exposição oral, o grupo constata que o termo “rebentar” é uma variedade da língua e que isto representa a condição social da protagonista em como sua baixa escolaridade. Também pelo acionamento linguístico o grupo identifica o advérbio indagado na questão 2 e infere sobre a forma coloquial de expressão do desejo de ascensão social. Observamos que o grupo se utiliza de outra expressão coloquial (“subir na vida”) para justificar suas crenças e o ponto de vista tanto em relação à atitude do guri e aos seus propósitos quanto ao desejo de mudança social.

Nesse movimento de compreensão do texto, atentamos para o grupo 3, na análise da canção *Que país é este?* (RUSSO, 1987) que por meio das sinalizações linguísticas materialmente construídas recorre ao contexto sociocognitivo, mobilizando recursos discursivos linguístico e situacional para compreender e retomar a noção de ironia e assim localizar em que trecho se fez presente; assim como aciona seus conhecimentos adquiridos por meio das experiências e dos eventos de sua vida cotidiana na sociedade brasileira que

conduzem os alunos do grupo a constatarem que historicamente o povo brasileiro vive de promessas futuras. Segundo a justificativa do grupo, a ironia é “todos”, até mesmo os que sofrem as consequências da corrupção do poder público, só pensarem o Brasil “pra depois”, ou seja, um futuro que nunca chega. Há nessa pressuposição indícios de criticidade significativos, e ainda que a construção inferencial não esteja sintaticamente bem organizada, o grupo demonstra um avanço no uso dos recursos discursivos para produção de sentidos.

As respostas dos grupos 4 e 5, na produção final, demonstram que esses também acionam diversos saberes para interpretar os textos estudados. Observamos, por exemplo, que em resposta à questão 8, o grupo 4 aciona os conhecimentos situacional, enciclopédico episódico e estilístico para compreender a ação verbal como uma variedade da língua, situada no contexto social do momento de produção da canção, que não tem relação com o ato de alimentar-se, mas que se trata de uma referência ao sexo como suprimento de necessidade fisiológica, não emocional. E o grupo faz a reflexão de que o povo quer também exercer esse direito, ou seja, quer usufruir não apenas de mais uma necessidade, mas do desejo, da vontade de ir além da sobrevivência e, utilizando as próprias palavras do grupo, “viver melhor”.

Destacamos a mobilização dos conhecimentos linguísticos que o grupo 5, ao analisar a canção *Brasil* (CAZUZA, ISRAEL e ROMERO, 1988), faz no tocante às questões 9 e 10. Constrói uma pressuposição a partir da análise morfológica e semântica das palavras sinalizadas na materialidade verbal. Ao fazer uma conexão semântica entre os adjetivos constituintes dos versos, com intuito de apresentar uma crítica social elaborada a partir de informações subtendidas pela equipe, o grupo revela uma superação relevante quanto às suas dificuldades de compreensão e produção de sentidos, detectadas nas atividades iniciais.

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê: que possa aprender também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e os outros já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto, que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização dos elementos discursivos que permitam fazê-lo (KOCH, 2014, p. 189).

Diante de todas as análises aqui feitas e da afirmativa acima, consideramos que os discentes pesquisados demonstraram um progresso satisfatório, tendo em vista a situação inicial com a qual nos deparamos antes do desenvolvimento de todas as etapas da pesquisa. Entendemos claramente que os conhecimentos partilhados tanto a partir da formação dos grupos quanto das socializações feitas nas rodas de conversas contribuíram de modo crucial para que os alunos avançassem em cada categoria averiguada.

Silva (2009, p.53) enfatiza que “ler criticamente um texto é raciocinar sobre as inferências da realidade desse texto”. Voltados a esta definição, podemos afirmar que os alunos deram um passo relevante em sua formação como leitores críticos.

Considerando as notas campo (frequência, observação de participação, etc.) temos ciência de que o progresso mais significativo demonstrado principalmente pelos grupos 1 e 2 tem relação direta com a participação e o envolvimento de todos os membros de tais equipes em todas as atividades realizadas. Como mencionamos anteriormente, esse avanço é apenas um passo inicial em uma longa trajetória a ser percorrida continuamente, em busca de práticas alternativas que atenuem os problemas na formação de leitores críticos.

5 A CONCEPÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO

Todas as atividades desenvolvidas neste trabalho, desde os estudos de embasamento teórico, elaboração e aplicação da SD até os resultados alcançados com as práticas de leitura desenvolvidas atendem ao objetivo final dessa trajetória que é tornar-se suporte teórico-prático para a elaboração de um instrumento concreto de socialização dos conhecimentos vivenciados: o Caderno Pedagógico. A proposta apresentada, então, é fruto de uma exigência como pré-requisito para conclusão do mestrado profissional – PROFLETRAS – oferecido pela UFS – Universidade Federal de Sergipe.

A estrutura do material foi definida a partir de um acordo coletivo estabelecido entre orientadores e mestrandos do PROFLETRAS, e o modelo aplicado ao Caderno foi construído a partir da Sequência Didática proposta para esta pesquisa (cf. no Caderno, p. 8) e está vinculado aos conteúdos e assuntos trabalhados por meio das atividades desenvolvidas na escola.

Tendo em vista a perspectiva sociointeracional na qual este trabalho se alinha, optamos por organizar o produto de modo dialógico, estruturando-o em uma linguagem clara, objetiva, de modo a facilitar um efetivo entendimento das orientações ali prescritas. A intenção foi de promover um diálogo entre pares, no qual, as prováveis questões e dúvidas sobre o desenvolvimento da prática docente em relação à aplicação da SD fossem previamente esclarecidas por meio do Caderno, tomando como base a nossa própria experiência vivenciada na realização da pesquisa-ação. Durante a realização das atividades as trocas ocorridas entre os alunos proporcionaram compartilhamento de impressões, ideias, inquietações, pontos de vista, surpresas, ou seja, foram observados comportamentos e reações que exigiriam ajustes ao longo do processo de ensino e de aprendizagem; esses ajustes foram inseridos no produto como “dicas” (cf. no Caderno, p. 14) para que o professor-leitor possa implementar essa proposta no ambiente em que atua. Assim, a escolha dessa metodologia se deu por suas características capazes de direcionar as etapas do processo de ensino-aprendizagem e a construção de sentidos para a leitura, através de ações que se encadeiam e envolvem de maneira natural e lúdica os sujeitos.

A leitura eficaz e a compreensão exigem habilidade, interação e trabalho, e isso se desenvolve a partir das práticas diversificadas, como as que procuramos destacar nas atividades contidas no Caderno (cf. no Caderno, p. 15) Considerando ainda que a motivação e o estímulo às ações são formas reconhecidas de se conseguir a adesão e o sucesso em uma tarefa, o nosso esforço, ao organizar esta proposta de trabalho, foi o de partir do gênero Canção, que se constitui também por elementos musicais, para proporcionar variabilidade

didática na análise de textos. Isso porque, de modo geral, essa é a forma textual a que os estudantes mais têm acesso, e que, com certeza, mais faz parte do seu histórico de leitura. Ouve-se música em casa, na rua, no trabalho, nos momentos de lazer e na escola. Por essa razão tomamos esse gênero como elemento motivador e desencadeador do trabalho e buscamos garantir o alinhamento das canções selecionadas aos propósitos desta pesquisa e às características de um trabalho didático apoiado em concepções teóricas e metodológicas voltadas ao desenvolvimento da compreensão leitora em níveis mais aprofundados.

É importante salientar ainda que as canções de protesto social apresentadas para a seleção posteriormente feita pelos alunos foram escolhidas com o objetivo de favorecer a estes o reconhecimento de temas relacionados às questões sociais e políticas (cf. no Caderno, p. 21) que fazem parte do dia a dia de qualquer pessoa, afetando continuamente suas vidas. Entendemos que, desse modo, foi possível abordar assuntos pertinentes à realidade dos discentes, de seus familiares, amigos, enfim, de toda a comunidade educativa, mas que, na maioria das vezes, não estão presentes nos planos de ensino, por isso ainda não despertam os alunos para a análise e compreensão de informações implícitas nos textos. De fato, procuramos deixar patente no Caderno que é possível para o professor desenvolver habilidades de leitura como o desvendamento de implícitos e a construção inferencial com aquilo que está disponível na realidade, não apenas com aquilo que ele tem como ideal.

Diante da precariedade de materiais sistematizados que possam embasar uma prática pedagógica inovadora e dinâmica, diante, ainda, das lacunas existentes na formação do professor de língua portuguesa e das difíceis condições de trabalho oferecidas pelas escolas, cremos que a relevância desse material reside na possibilidade de oferecer ao professor a compreensão da inter-relação entre teoria e prática, por meio da utilização de uma metodologia aplicável ao contexto socioeconômico dos professores e alunos. Este material pode servir, então, para estimular a elaboração de outras propostas de trabalho que sejam construídas para estar à disposição da sociedade, de modo a criar um conjunto de materiais acessíveis e ajustados à nossa realidade acadêmica e pedagógica.

Desse modo, reconhecemos que a criação de um Mestrado Profissional pode contribuir para o aprimoramento dos profissionais da educação enquanto mediadores de processos educacionais complexos, como intentamos evidenciar neste relatório de pesquisa. A estrutura, a orientação, a divulgação e o acesso ao Caderno Pedagógico que confeccionamos torna-se possível graças a essa iniciativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como desenvolver práticas de leitura em sala de aula que promovam a formação de leitores críticos e autônomos? Que alternativas pedagógicas utilizar que despertem o interesse do estudante leitor pela descoberta dos múltiplos sentidos daquilo que não foi posto explicitamente em um texto lido? Que concepções e quais gêneros textuais podem ser utilizados como ponto de partida para a apropriação da leitura em todos os seus usos e sentidos?

Esse questionamento foi a força motivadora para impulsionar esse trabalho. Propusemo-nos a desenvolver uma série de ações voltadas à leitura e compreensão de textos em uma turma de 9º ano do Ensino fundamental, com o objetivo de promover o desenvolvimento da capacidade leitora dos estudantes em desvendar implícitos e inferir criticamente sobre os textos lidos.

Assim, a fim de encontrar possíveis respostas para tais questionamentos, fez-se necessário se encaminhar o entendimento de língua, de linguagem e de leitura dentro de uma concepção interacional, na qual, os sujeitos são vistos como construtores sociais. O texto passa, então, a ser considerado “o próprio lugar da interação e os interlocutores envolvidos nesse processo são vistos como sujeitos ativos que – dialogicamente se constroem e são construídos” (KOCH, 2014, p.173). Firmadas essas concepções, antes de qualquer outra reflexão, foi pontual que os estudantes compreendessem que o ato de ler é um acontecimento único, porém não é uma ação individual nem isolada. Os sentidos de um texto são construídos pelo leitor a partir das referências que ele possui e/ou construiu, como reforça Koch (2014). Foi nessa perspectiva que o trabalho de leitura foi desenvolvido nesta pesquisa: proporcionar ao aluno a ir além daquilo que está aparente nos textos.

Para executar esse trabalho, escolhemos o caminho metodológico da sequência didática, por se apresentar como uma possibilidade de trabalho que organiza os elementos necessários ao desenvolvimento de um processo didático-pedagógico complexo. A escolha do gênero Canção, especificamente de protesto, social foi baseada em sua intencionalidade discursiva, propriedades funcionais e interativas, estilo e composição peculiares, caracterizado pela presença marcante de implícitos textuais, e acessível a qualquer classe, nível sociocultural e faixa etária.

Nesse momento, é importante ressaltar que a pesquisa-ação que se empreendeu proporcionou o exercício de papéis correlatos, porém distintos. A construção plena de um professor se faz e refaz no dia a dia da sala de aula em função das necessidades que continuamente se renovam e do aprimoramento exigido de profissionais que pretendem fazer

bem seu ofício. Esse equilíbrio entre docência e estudo (pesquisa), embora não seja tarefa fácil, é necessário e deve ser buscado como mola propulsora para a possibilidade do surgimento de uma nova modelagem educacional para a língua portuguesa, que seja mais inclusiva, significativa e justa.

Levando-se em conta a proposta e o que foi executado, é possível dizer que o trabalho de compreensão do texto a partir da análise de canções configurou-se como uma alternativa positiva e eficiente, na medida em que os alunos descobriram novas formas de construção de sentidos para a leitura, de maneira mais específica, por meio da Canção de protesto social.

Cumpre-nos afirmar que a partir das atividades de compreensão/interpretação textual das canções tornou-se claro que o leitor é convidado a estabelecer uma interação entre seus conhecimentos prévios e estratégias a fim de responder aos questionamentos fomentados pelo texto. E isso está muito além da decifração das palavras.

As práticas desenvolvidas durante a pesquisa, certamente, ratificam a ideia de que lidar com práticas de leitura em sala de aula que atendam ao propósito de formar leitores críticos e proficientes é tarefa que não se encerra em uma única alternativa e requer contínuo preparo, aprofundamento teórico, compromisso e coragem para assumir as implicações que envolvem tal ação. Faz-se sempre necessário que se implementem novas práticas e novos estudos que, de fato, continuem a provocar mudanças relevantes no processo leitura/entendimento/compreensão do texto.

Desse modo, resta-nos afirmar que essa experiência gerou uma visão diferenciada com relação às práticas de leitura para esta docente-pesquisadora, demonstrando que é possível realinhar as formas de fazer e pensar do professor às necessidades advindas das constantes situações de mudanças e variações por que passa a sociedade, o que atinge, diretamente, o interesse dos alunos pela leitura, como instrumento de informação e de transformação social.

Reiteramos, nesse sentido, o sentimento de reconhecimento de que esse trabalho nos proporcionou a experiência e a comprovação de que, nós, professores, temos o privilégio de aprender enquanto ensinamos e de transformar vidas por meio de novas experiências, que permitem aos alunos a passagem do pensamento ingênuo para a reflexão crítica. Na mesma trajetória de ensinar e desvendar as entrelinhas, enfrentamos os mesmos desafios de aprender a ler os implícitos de tantas teorias distintas para, entre todas, escolher as que se ajustam a cada realidade.

Ademais, ressaltamos ainda a relevância de nossa participação nas disciplinas oferecidas no Mestrado Profissional em Letras, pois esse programa nos deu oportunidade do enriquecimento teórico-prático que tem contribuído e contribuirá significativamente para

mudanças concretas em nossa prática pedagógica, não apenas porque nos faz rever paradigmas, concepções e atitudes frente ao ensino da linguagem, mas, principalmente, por todas as interações estabelecidas. Em muitos momentos podemos confirmar a premissa de que a reflexão da práxis precisa ser exercida constantemente em sala de aula; contudo é por meio de um olhar científico que questiona, busca, compara, analisa, comprova e, acima de tudo, constrói conhecimento, que podem os buscar soluções para minimizar os problemas detectados.

O PROFLETRAS tem atendido, desse modo, à natureza e ao objetivo a que se propõe: por meio das experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas, das orientações recebidas na construção desta pesquisa e do trabalho de conclusão de curso que nos foi solicitado, aprendemos que, no tocante ao processo educacional da sala de aula, o saber nunca é pronto, único e estático. É dinâmico, rico em partilhas, em trocas e interações; e só se torna funcional e importante à medida que é socializado com o outro. Estamos convencidos de ter apenas iniciado uma trajetória que precisa ser ampliada, mas como já temos orientações precisas, contamos com alternativas claras para a reflexão que promove melhorias e mudanças no ensino e na aprendizagem.

7 REFERÊNCIAS

- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábolas Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952-1953].
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 3.ed. São Paulo: Hucitec; Annablume, 1986 [1929].
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **SAEB/Prova Brasil 2013 - primeiros resultados**. 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/Saeb_2011_primeiros_resultados_site_Inep.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf>. Acesso em 14 abr.2015.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos**: Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, M. V. **A música e a luta ideológica**. Lisboa: Estampa, 1976.
- CAVALCANTE, M. M.; PINHEIRO, C. L.; LINS, M. P. P.; LIMA, G. Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Orgs.) **Linguística de texto e Análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, p. 225-261, 2010.
- COSTA, N. B. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.107-121.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, Roxane. CORDEIRO, Gláís S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p.97-98.
- DREY, R.; SILVEIRA, R. M. H. Gêneros Textuais nos anos iniciais. In: DALLA Z. M. I. H.; XAVIER, M. L. M. (orgs) **Alfabetizar – fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- FAVERO, L. L.; KOCH, I. V. **Linguística Textual**: uma introdução. 3o ed. São Paulo; Cortez, 2009.
- FRANÇA J. M., Os implícitos no ensino da leitura: pressupostos e subentendidos. **Interdisciplinar**, v.16, p. 61-75, jul-dez, 2012.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- KOCH, I. V. **Linguística Textual**: retrospecto e perspectivas. *Alfa*, São Paulo, 1997, 41: 67-78.
- _____; TRAVAGLIA, L. C. **A Coerência Textual**. 17 ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. **Desvendando os segredos do texto**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **O Texto e a Construção dos sentidos**. 9 ed. São Paulo: Contexto. 2010.
- _____. **As tramas do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed., 10ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2014.
- KUENZER, A. (org). Ensino Médio: **Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3ª ed. Cortez, 2002.
- MAIA, L. E. Quereres de Caetano Veloso: da canção à Canção. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Letras – Instituto de Letras, UFRGS. Porto Alegre. P 9-10, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2003, p.20-36.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. Compreensão textual como trabalho criativo. **Caderno de formação de professores: didática dos conteúdos**, São Paulo, v. 3, p. 89-103, 2011.

- PAULIUKONIS, M. A. L. **Texto e Discurso**: Os processos de desvendamento inferencial. Rio de Janeiro: URJ 2006, p.1920.
- RICKHEIT, G.; STROHNER, H. **Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung**. Cambridge: University Press, 1993.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, E. T. **Criticidade e leitura**: ensaios. São Paulo: Global, 2009.
- TATIT, L. **Semiótica da canção**. Melodia e letra. 3. ed. São Paulo: Escuta, 2007.
- THIOLLENT, Ml. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- TORRES, M. R.L. Uma Análise de Conteúdos Implícitos em Manuais Didáticos de Português. **Revista FSA**, Teresina, v.9, n.1, p.227-242, jan/jul.2012.
- TRIPP, D. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005
- ULHÔA, M.T. **Métrica derramada**: prosódia musical na canção brasileira popular. *Brasiliiana*. Rio de Janeiro: maio 1999, p. 48-56.
- ZILBERMAN, R.; DA SILVA, E. T. **Pedagogia da leitura**: movimento e história. In: ZILBERMAN, R.; DA SILVA, E. T. et. Al. (orgs). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 5 ed.. São Paulo: Ática, 2004.

FONTES

- ANTUNES, BRITTO, FROMER. Interprete: Arnaldo Antunes. **Comida**. [s.l.] 1987. Faixa 6
- BARBOSA, L. **Cidadão**. Intérprete: Zé Geraldo. In: Terceiro Mundo. CBS. [s.l.] 1979. LP. Faixa 3.
- BUARQUE. Interprete: Chico Buarque. **Meu guri**. Almanaque, [s.l]. 1981. LP
- CAZUZA, ISRAEL e ROMERO. Interprete: Cazuza. **Brasil**. 1988. In: Ideologia. Philips. [s.l] CD. Faixa 6
- GONZAGUINHA. Intérprete: Gonzaguinha. **É**. In: Corações marginais. WEA, 1988. LP. Faixa 5.
- LEONI. **As coisas não caem do céu**. [s.l]. 2013.
- MOCOTÓ, T.; SHUR, I.; Gabriel, o Pensador. Interprete: Gabriel o Pensador. **Até quando?** In: Seja Você Mesmo (mas não Seja sempre o Mesmo). Sony Music. [s.l] 2001. Cd. Faixa 2.
- RUSSO, RENATO. Intérprete: Renato Russo (Legião Urbana). **Que país é este**. In: Que país é este?. EMI. 1987. LP, K7, CD. Faixa 1.
- RUSSO, RENATO. Intérprete: Renato Russo (Legião Urbana). **Geração Coca-Cola**. In: Legião Urbana. EMI, 1985. LP, K7, CD. Faixa 6.
- YUKA, M. I. FALCÃO. Interprete Falcão (Rappa). **Pescador de ilusões**. In: Rappa Mundi. Warner Music. [s.l] 1996. CD. Faixa 6.
- Fonte: <http://www.brasilecola.com/sociologia/cidadania-ou-estadania.htm>
- Ditadura Militar (1964 – 1985) 1964 1985: **Os anos de chumbo no Brasil**. 2008. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=J5T9wj_IRMo acesso em 05.02.2015

APÊNDICE A – CADERNO PEDAGÓGICO

The background of the cover features several overlapping circles in various shades of blue and light green. Scattered across these circles are musical notes and staves. One staff is in the top left, another is in the middle left, and a third is in the bottom left. The title 'Caderno Pedagógico' is centered in the middle of the cover.

Caderno Pedagógico

**NAS ENTRELINHAS DA CANÇÃO...
UMA ALTERNATIVA NA
FORMAÇÃO DO LEITOR
CRÍTICO**

Adna N. Alves Santos

Agosto/2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE**

ADNA NASCIMENTO ALVES SANTOS

**NAS ENTRELINHAS DA CANÇÃO...
UMA ALTERNATIVA NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO**

Orientação:

Prof. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2015

Estimado Professor,

Gostaria de introduzir nosso diálogo trazendo aqui alguns questionamentos que são recorrentes quando pensamos na escola e no ato de ler: como desenvolver práticas de leitura em sala de aula que promovam a formação de leitores críticos e autônomos? Que escolhas teórico-metodológicas poderiam melhor embasar tais práticas? Que alternativas pedagógicas utilizar que despertem o interesse do estudante-leitor pela descoberta dos múltiplos sentidos daquilo que não foi posto explicitamente em um texto lido? Que concepções e quais gêneros textuais podem ser utilizados como ponto de partida para a apropriação da leitura em seus distintos usos e sentidos?

Reflexões como essas permearam as discussões realizadas em nossa participação no Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, PROFLETRAS, que visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental e à melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

Foi na tentativa de buscar respostas para tais indagações e para obtenção do título de Mestre em Língua portuguesa, que desenvolvemos uma experiência pedagógica no colégio estadual PEGM em Aracaju/SE, no 9º ano do ensino fundamental (EF), por meio de uma série de ações organizadas em sequência didática (SD), com o objetivo de promover o desenvolvimento da capacidade leitora dos estudantes em desvendar implícitos e inferir criticamente sobre o texto lido. Para tanto, selecionamos canções de protesto social como gênero textual mediador, propício por sua intencionalidade discursiva, propriedades funcionais e interativas, estilo e composição característica, voltados à presença marcante de implícitos textuais e por ser acessível à classe, nível sociocultural e faixa etária, distintas. Os resultados positivos, obtidos a partir do trabalho desenvolvido, atenderam ao propósito motivador dessa experiência, que é a elaboração de um instrumento concreto de socialização dos conhecimentos teórico-práticos vivenciados: este Caderno Pedagógico, cujo objetivo é apresentar as práticas exitosas, no ensino e na aprendizagem da leitura e compreensão de textos, com outros professores como você, que neste momento, o tem em suas mãos.

O material que se apresenta está pautado na linha de pesquisa “Teorias da Linguagem e Ensino”, inserida na área *“Linguagens e Letramentos”* e direcionado a estudantes do ensino fundamental (EF) – séries finais. Este Caderno traz o detalhamento das atividades aplicadas em sala, durante treze encontros, bem como dicas, depoimentos, reflexões que visam contribuir com a ação pedagógica do docente, no trabalho com a leitura e no estudo dos implícitos textuais. Quanto

à estrutura, ele está organizado em três partes: I – Introdução teórica: apresenta noções conceituais sobre o ato de ler e a formação do leitor crítico, texto como artefato sociocultural, processo inferencial e implícitos e gêneros textuais; II – Sequência Dialógica: apresenta a estrutura geral da sequência didática e a descrição das ações e atividades relevantes ao processo; III – Palavras finais: uma reflexão da experiência pedagógica concluída, com indicações de leituras e de materiais de apoio.

Espero que este produto seja uma ferramenta útil no enriquecimento das práticas de leitura desenvolvidas em sua sala de aula e que possa servir apenas como um modelo inicial, passível de alterações e adaptações que você fará, de acordo com seus propósitos de ensino, suas intenções sociocomunicativas e o público para o qual será destinado.

Um abraço!



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Módulos da sequência dialógica.....	155
Quadro 2 - Sequência dialógica -módulo1.....	18
Quadro 3 – Descrição da dinâmica de reconhecimento do gênero Canção.....	19
Quadro 4 - Roteiro para exploração inicial da canção Cidadão	20
Quadro 5 - Contextualização de produção da canção Cidadão.....	21
Quadro 6 – Sequência dialógica – módulo 2.....	23
Quadro 7 - Roteiro para pesquisa sobre a situação de produção.....	24
Quadro 8 – Sequência dialógica – módulo 3.....	25
Quadro 9 - Análise da canção de protesto social	26
Quadro 10 - Sequência dialógica - módulo 4.....	28
Quadro 11 - Sequência dialógica - módulo 5.....	29
Figura 1 - Esquema da sequência didática.....	14
Figura 2 - Conceito de pressupostos.....	22

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EF	Ensino Fundamental
FR	Frequência Absoluta
FRI	Frequência Relativa
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
LT	Linguística Textual
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Didática

Sumário

PARTE 1 - INTRODUÇÃO TEÓRICA.....	7
PARTE 2 - SEQUÊNCIA DIALÓGICA.....	15
2.1 - AÇÕES REALIZADAS.....	18
PARTE 3 - PALAVRAS FINAIS.....	31
3.1 - MATERIAIS DE APOIO.....	33

Vamos refletir...

Tornou-se imperativo, no atual contexto educacional, que as práticas de ensino voltadas para a leitura sejam pauta de constante reflexão e busca de alternativas viáveis e concretas que colaborem para a formação de um leitor proficiente, ativo, que se constrói e é construído no texto, percebendo este como o lugar da interação e da constituição dos sujeitos da linguagem. Lidar com a ação de ler no espaço escolar brasileiro é ser constantemente provocado a enfrentar esse desafio.

O que instigou essa necessidade de reflexão e desafio?

Essa proeminente necessidade é oriunda principalmente do grave panorama que ainda se apresenta como resultado de avaliações de diferentes portes, a respeito da capacidade leitora dos estudantes do ensino fundamental das escolas brasileiras. Conforme dados do Saeb em relação ao domínio de leitura (BRASIL, 2014), muitos estudantes do ensino fundamental, 60,14 % do 5º ano e 76,23% do 9º, encontram-se abaixo do nível considerado ideal, acarretando dificuldades de aprendizagem que são ampliadas de uma série para a outra.

Na Prova Brasil, há dez níveis de desempenho em leitura, os quais vão de 0-9. As escalas usadas para os estudantes do 5º e do 9º anos do ensino fundamental são as mesmas. Os percentuais obtidos na Prova (BRASIL, 2014) para os níveis 4 e 5 que dizem respeito ao desenvolvimento das competências leitoras em selecionar informações implícitas; inferir o sentido de uma palavra ou expressão, entre outros, mostram os graves desvios de compreensão e apropriação da produção escrita, no ato de ler. Alheios a qualquer tipo de captação mais aprofundada, os estudantes decodificam sinais gráficos de maneira artificial limitando-se apenas a compreenderem os sentidos da superficialidade textual, e, por conta disso, não atendem às expectativas esperadas quanto ao nível de compreensão crítica, de apropriação e de utilização dos diversos gêneros textuais que permeiam o ambiente social em que estão inseridos. Essa estatística também atinge a escola pública na qual exercemos a prática docente, assim, fomos instigados a contribuir para a reversão desse quadro.

Mas afinal de contas, o que é ler criticamente?

“A leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto” (FREIRE, 2000, p. 11). O leitor é um cidadão participante de um contexto social no qual está inserido e,

como tal, deve ser motivado a conceber a leitura como instrumento colaborativo para a reflexão de sua própria realidade. Um leitor crítico é um sujeito capaz de atribuir sentidos ao texto, por meio das condições históricas e socioculturais que ele ocupa, levando também em consideração as condições históricas e socioculturais do autor no momento da produção. A ação de ler, portanto, supõe compreensão e supera a decodificação. E essa prática se dá como uma construção coletiva, isto é, por meio das interações colaborativas realizadas entre

“Ler um texto criticamente é raciocinar sobre os referenciais da realidade desse texto [...]. Trata-se de um trabalho que exige lentes diferentes das habituais; além de retinas sensibilizadas e dirigidas para a compreensão profunda e abrangente dos fatos sociais” (SILVA, 2009, p. 53).

interlocutores – sujeitos protagonistas envolvidos na leitura, o texto – um evento comunicativo, o lugar da interação desses interlocutores, e o contexto – tudo aquilo que, de alguma forma, contribui, ou determina a construção dos sentidos.

A partir desse entendimento de leitura, fica nítida a ideia de que nem tudo o que queremos dizer está escrito no texto objetivamente, e também nem sempre é possível dizer tudo. O autor, então, por mais que possua uma intenção comunicativa ao produzir os significados por meio de opções discursivas presentes no texto, jamais terá deste o total controle, pois a produção escrita estará sempre aberta a uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação ao mesmo texto, feitas por um leitor consciente de seu papel em posicionar-se sempre criticamente frente a essa produção textual.

Como é possível o leitor construir esses sentidos?

Koch (2014) faz uma analogia interessante para mostrar como ocorre o processamento textual e essa negociação de sentidos. Ela afirma que na leitura de um texto, fazemos pequenos cortes que funcionam como entradas a partir das quais elaboramos hipóteses de interpretação. E para efetuarmos esse processo é fundamental que acionemos conhecimentos armazenados em nossa memória, fruto de várias interações cognitivas e socioculturais previamente realizadas. São conhecimentos linguísticos que colaboram para o entendimento da organização do material linguístico constitutivo da produção escrita; são conhecimentos alusivos às vivências pessoais e fatos históricos, eventos espaço-temporalmente situados, denominados por conhecimentos “enciclopédicos” ou “de mundo” (KOCH, 2014, p. 42); e são os conhecimentos interacionais, realizadas pelo sujeito leitor por meio da linguagem, numa dada situação comunicativa. Esses são os gestos de interpretação realizados

simultaneamente no ato de ler e, por conseguinte, de compreender um texto, principalmente no que não está explicitamente dito.

E para inferir sentidos ao texto é preciso então saber ler os implícitos? Afinal, como isso ocorre? O que são os implícitos?

A inferência é parte constitutiva do processo de compreensão textual, pois é por meio dela que o leitor constrói novos conhecimentos a partir de dados previamente existentes em sua memória. Produzir inferências é ir além da simples palavra escrita e situá-la no contexto e no mundo. Isto significa dizer que o leitor precisa estar bem atento às questões de ordem lógica e, também, às questões discursivas que se distribuem ao longo dos textos para poder entender, de fato, o que lê. E para que o aluno leitor desenvolva a capacidade de inferir, ou seja, de construir informação semântica nova, a partir de informações semânticas previamente elaboradas, de produzir sentidos para o texto, é preciso que o professor oriente-o e motive-o para o entendimento de que todo sentido, mesmo literal, é também constituído de significações implícitas, aquelas informações não expostas, mas presentes nas entrelinhas textuais; e estas são as principais definidoras dos valores, crenças, concepções, enfim, do discurso que o autor quer transmitir aos seus interlocutores.

“É importante conscientizar o leitor (educando) da existência dos diversos níveis de significação, em cada texto; mostrar-lhe que, além da significação explícita, existe toda uma gama de significações implícitas, muito mais sutis [...]” (TORRES, 2012, p. 228).

A ideia de implícito em um texto está naquilo que está presente pela ausência. Os implícitos são conceituados em Ducrot (1987) como aquilo que não está dito explicitamente, mas que também constitui o texto e principalmente os seus sentidos. Na sequência aplicada escolhemos apenas dois tipos de implícitos: os pressupostos e os subtendidos.

São pressupostos todas as informações que não estão presentes no texto, mas que podem ser recuperadas linguisticamente; tais informações não podem ser negadas pelo locutor e nem podem ser desconsideradas pelo um interlocutor, já que estão inseridas na própria língua. Já os implícitos subtendidos são informações que não estão marcadas linguisticamente, mas encontram-se “insinuadas” por trás de uma afirmação e podem ser recuperadas pelo leitor, a partir da análise da enunciação de um texto, numa determinada situação sócio-histórica de produção e também de seus próprios conhecimentos de mundo e de experiências vivenciadas.

Como os implícitos pressupostos são marcados na língua?

Há diversos indicadores linguísticos, também denominados de pistas textuais que colaboram para a elaboração de uma pressuposição, dentre eles, podemos citar: certos advérbios, como *ainda, já, agora, novamente*. Exemplo: *Não vou me apaixonar novamente*. (Pressupõe-se que o “eu lírico” já se apaixonou anteriormente); determinados verbos, principalmente os que indicam mudança ou permanência de estado, como *ficar, começar, continuar, permanecer*, entre outros. Exemplo: *A seca continua a castigar o nordeste*. (Pressupõe-se que o nordeste era castigado pela seca antes do momento da enunciação); alguns conectores circunstanciais, tais como *antes que, desde que, visto que*, entre outros; principalmente quando a oração por eles introduzida vem anteposta. Exemplo: *Desde que João foi embora, nunca mais ela cantarolou*. (Pressupõe-se que ela cantarolava antes de João ir embora).

Ao se enunciar: “[...] *e prá aumentar meu tédio eu nem posso olhar pro prédio que eu ajudei a fazer [...]*” deduz-se que o “eu lírico” já estava entediado, antes da situação enunciada. Tal informação está marcada pelo indicador linguístico: o verbo *aumentar* – que é recuperado a partir de componentes dados no próprio enunciado. Se o tédio aumentou, pressupõe-se que esse sentimento já existia anteriormente.

E os implícitos subtendidos? Como são construídos?

Os implícitos subtendidos são de responsabilidade do interlocutor. É o modo como este pode decifrar os sentidos de uma produção textual, sempre levando em consideração as circunstâncias contextuais específicas, feitas pelos interlocutores; ou seja, eles são de ordem situacional e não linguística apenas. Desvenda-se o subtendido conforme uma projeção ou inferência do interlocutor, e o próprio locutor pode a qualquer instante, ignorar ou até mesmo negar o raciocínio subtendido realizado pelo interpretante e buscar refugiar-se no próprio sentido literal do enunciado. . “Com os subentendidos, diz-se sem dizer, sugere-se, mas não se diz. O grau de evidência de um subentendido depende do grau de notoriedade dos fatos extralinguísticos a que remetem” (FIORIN, 2002, p. 184).

Quando, por exemplo, alguém diz a um amigo visitante: “*finalmente você resolveu deu as caras*” pressupõe-se que o interlocutor, há algum tempo, não aparecia ali; o uso do advérbio introdutor da oração indica esse raciocínio lógico. Contudo, suponhamos que o locutor acrescentasse uma observação do tipo: “*deixou o orgulho de lado*”, ele estaria

construindo um subtendido. A ausência do visitante envolve um juízo de valor inteiramente da responsabilidade do outro, e por vezes não garante a verdade. Só o contexto que os envolve possibilitaria a confirmação de tal dedução. Quando o locutor interpela uma senhora idosa e pergunta: *“a sacola da senhora está pesada?”*, pode-se subter, mesmo que a materialidade linguística não marque isso, que o locutor ofereceu-se para carregar a sacola da idosa. Mas isto é apenas uma possibilidade. O emissor poderia estar preocupado com a coluna da senhora, ou se a sacola é suficientemente resistente para suportar o peso, contudo não necessariamente se oferecendo para carregar a bolsa. Por conta disso, é preciso um cuidado ainda maior e um trabalho de interpretação criterioso, quando se trata da formulação de subterndidos e a produção de inferências.

A fim de que o estudante chegue ao nível de identificação e compreensão de implícitos textuais faz-se necessário que, além do conhecimento da existência desses fenômenos, ele seja preparado para relacionar contextos e, também, trazer outros textos que servirão de suporte para a compreensão e consequentemente a produção de sentidos; e, entre tantas outras implicações, é preciso antes de tudo que o discente compreenda que toda manifestação verbal, todo propósito comunicativo se dá através de algum gênero. Portanto, se a escola quiser realmente formar leitores críticos, capazes de desvendar implícitos, produzindo assim inferências é necessário que esta reconheça também a relevância de uma prática de ensino da leitura por meio dos gêneros textuais.

Qual o papel dos gêneros textuais no estudo dos implícitos?

Os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social do ser humano. São formas textuais orais ou escritas que encontramos em nossa vida diária, e que apresentam padrões sociocomunicativos definidos pelo seu uso, propósitos enunciativos, estilo, conteúdo e ações; ou seja, a tipicidade de um gênero vem de suas características funcionais e discursivas que atuam sobre o mundo, refletem-no, criticam-no e dizem o mundo, constituindo-o de algum modo. Devem ser vistos, então, como instrumentos de interação social que em determinada situação comunicativa podem transformar pensamentos, atitudes e conduzir um aprendiz a situar-se em seu ambiente como um interlocutor social.

“O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero” (MARCUSCHI, 2003, p.15). Se os gêneros são organizadores das formas de interação humana, é papel da escola, como espaço

educativo instituído, ensinar aos estudantes sobre tais formas, considerando a heterogeneidade dos gêneros textuais existentes em nossa sociedade; e colaborar para que os discentes tenham condições de apropriarem-se dessa diversidade de gêneros, utilizando-a conforme suas necessidades cotidianas e de acordo com as exigências socioculturais a que sejam submetidos.

É preciso que haja na sala de aula uma prática habitual da leitura de textos por meio dos gêneros, motivando os discentes a observarem suas características estáveis, não somente linguísticas normativas, mas principalmente sua carga sociocultural historicamente construída para propósitos comunicativos específicos; e este conhecimento será a base para que o leitor possa ler compreensivamente, desvendando implícitos e construindo inferências significativas ao texto lido.

E o gênero canção? Por que utilizá-lo? Qual a relação entre a canção de protesto social e a formação do leitor crítico?

Por ser a música um conceito amplo, a Canção¹ torna-se a sua expressão mais concreta. A Canção é um gênero textual próprio e independente, pois é constituída para um fim sociocomunicativo. É um gênero constituído de material verbal (letra) e não verbal (melodia). Lê-se a canção com olhos e ouvidos (MAIA, 2007). Ela pode atender a diversos propósitos: além da função poética, estética e artística, entretenimento, informatividade, entre outros, tem também a função de formadora crítica, atuando como instrumento ideológico de resistência, modificação político-social, ou também pode ser usada como veículo de manutenção do sistema vigente. Certo é que a Canção diz muito do que somos, do que pensamos e do que queremos.

Desde muito cedo o ser humano está envolvido no universo do gênero Canção e manifesta suas reações frente a este fenômeno da linguagem. Como elemento indispensável de comunicação, ele se faz presente nas várias situações socioculturais humanas e seus rituais de interação. É relevante o potencial de aprendizagem efetiva que reside na Canção, seja no desenvolvimento das preferências musicais ou na formação de determinados hábitos e comportamentos auditivos, seja na constituição das ideias, valores, posturas e concepções socioculturais assimilados por meio das letras cantadas. É preciso compreender o gênero Canção em sua integralidade e essência, que é o diálogo... Dialogar com as sonoridades, com a poesia, a literatura, as tradições culturais; dialogar com as emoções humanas, os fatos e as

¹ Sempre irei me referir ao gênero “Canção” em letra maiúscula. Quando estiver me referindo a uma determinada canção específica, utilizarei letra minúscula.

angústias da vida, a crítica social, este último, sem dúvida, um dos mais relevantes atos dialógicos do gênero Canção em sua função de protesto social.

A Canção de protesto social contribui para as atividades comunicativas de uma sociedade, pois age sobre a realidade, diz a realidade, constituindo-a de algum modo. É uma forma peculiar de o cancionista promover a reflexão crítica sobre as práticas humanas que envolvem as questões sociais, históricas, políticas, econômicas e ideológicas as quais ele defende, contesta, crê, atua, resiste, modifica, enfim, de algum modo enuncia ao outro, enquanto posição valorativa. É justamente por essa dimensão sociodiscursiva que possui que faz da Canção de protesto social um gênero extremamente relevante como instrumento mediador nas práticas de leitura e formação de leitores proficientes, capazes de refletir criticamente a realidade que os envolve, relacionar contextos socioculturais, identificar os discursos também presentes, mesmo não explícitos na materialidade textual e, assim, contribuir de modo profícuo na produção de sentidos.

Que critérios escolher para a seleção das canções de protesto social?

A escolha das canções de protesto social deve ser feita, levando em consideração alguns critérios básicos e essenciais como a diversidade de estilo e ritmo, nível de implicitação, e as temáticas sociais veiculadas que tratem de protestos de interesse mais geral. Para essa seleção, sugerimos a apresentação de dez canções, a fim de que cada equipe de trabalho escolha, no mínimo, uma canção a ser estudada.

E a metodologia escolhida para o estudo dos implícitos textuais?

O caminho metodológico que seguimos para o trabalho de compreensão dos implícitos, presentes nas canções de protesto social, foi o de investigar os sentidos do texto por meio de perguntas indiretas apresentadas em questionários de sondagens, roteiros de pesquisa na internet, discussões orais, rodas de conversa para troca de informações entre os grupos de trabalho, e de outras estratégias que estimulassem o aluno a acionar seus conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais, direcionando-os para o levantamento de informações que não estavam aparentemente presentes no corpo textual, mas que faziam parte de seu conteúdo.

Para organização das etapas de trabalho, buscamos apoio em Dolz e Schneuwly (2004 [1996]), que propõem uma prática de ensino voltada ao desenvolvimento de atividades com

gêneros textuais, apresentando-nos a metodologia da sequência didática. Trata-se de uma orientação didática que pressupõe a seleção de um gênero, tendo em vista uma situação de comunicação definida, a partir do qual se organizam atividades que auxiliarão no reconhecimento do gênero em estudo e de outros propósitos sociocomunicativos. Uma das características fundamentais no trabalho com SD é a possibilidade de criação de situações com contextos que permitam reproduzir, em detalhes, a situação concreta de produção textual, incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de interação entre produtores e receptores.

A estrutura de base de uma SD é constituída pelos seguintes passos: apresentação da situação, produção inicial, módulos de atividades (quantos necessários) e produção final, como demonstra o esquema abaixo:

FIGURA 1 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98).

Diante disso, escolhemos o caminho metodológico da sequência didática, elaborando um modelo específico para o desenvolvimento dos módulos desse trabalho, tendo em vistas os objetivos específicos de uma prática mais voltada para a leitura e compreensão de textos do gênero Canção de protesto social.

A aplicação da pesquisa-ação foi desenvolvida em cinco módulos divididos em diferentes etapas, realizadas em treze horas/aula, que atendiam ao desenvolvimento de habilidades específicas para a construção dos conhecimentos necessários ao aluno na compreensão dos implícitos e construção dos sentidos do texto. A SD foi denominada de Sequência Dialógica, tendo em vista a perspectiva sociointeracional em que nos apoiamos. Os quadros que aqui se apresentam são de nossa autoria.

SEQUÊNCIA DIALÓGICA

Parte 2

Síntese das características:

Gênero: Canção de protesto social

Série: 9º ano do ensino fundamental

Tempo estimado de realização: 13 aulas/horas

Quadro 1 - Módulos da sequência dialógica

MÓDULO 1 - APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO VERBAL		
ETAPA/TEMPO	HABILIDADES	ATIVIDADES
ETAPA 1 - Dinâmica de motivação - Apresentação do gênero textual Canção - Padrão comunicativo do gênero Canção de protesto social (2 horas/aula)	- Perceber as canções brasileiras de protesto social como exemplo de textos que colaboram para a reflexão sobre as ações dos indivíduos em seu cotidiano; - Conhecer as características constitutivas do padrão sociocomunicativo do gênero Canção de protesto social.	- Roda de conversa para audição de canções populares de estilos variados e conhecimento desse gênero; - Exibição de vídeo da canção <i>Cidadão</i> (BARBOSA, 1979) para a familiarização dos estudantes com o gênero e estilo: canção de protesto social; - Aula expositiva para apresentação dos padrões comunicativos do gênero: uso, propósitos enunciativos, estilo e conteúdo.
ETAPA 2 - Leitura - Reconhecimento da situação comunicativa - O conceito de implícitos e suas características (2 horas/aula)	- Identificar os aspectos sociohistórico da situação comunicativa da canção <i>Cidadão</i> (BARBOSA, 1979), enfatizando a intenção enunciativa do locutor; - Identificar as expressões ou marcas linguísticas que indicam os aspectos da situação de comunicação e os efeitos de sentido; - Reconhecer o fenômeno implícitos textuais e suas características.	- Leitura para investigação das percepções iniciais do leitor sobre a temática principal da canção <i>Cidadão</i> (BARBOSA, 1979); - Pesquisa na net para buscar informações sobre os aspectos sociohistóricos da situação enunciativa da canção <i>Cidadão</i> (BARBOSA, 1979); - Contextualização histórica das canções de protesto social no Brasil (década de 60 a dias atuais), enfatizando o período da Ditadura Militar e a redemocratização do país com as Diretas JA; - Aula explicativa para conceituação e caracterização dos implícitos textuais.

(Continua)

ETAPA 3 - Leitura, audição e seleção das canções (1 hora/aula)	- Desenvolver a capacidade de reflexão sistemática na audição e leitura das canções de protesto social, para a seleção de músicas que serão estudadas.	Sugestões de canções para a seleção: - <i>Pescador de ilusões</i> (YUKA, 1996, <i>Até quando?</i> (MOCOTÓ, SHUR, 2001) <i>Brasil</i> (CAZUZA, ISRAEL e ROMERO, 1988) <i>Comida</i> (ANTUNES, BRITTO, FROMER, 1987), <i>As coisas não caem do céu</i> (LEONI, 2013); <i>Geração Coca-Cola</i> (1985) <i>Meu guri</i> (BUARQUE, 1981), <i>É</i> (GONZAGUI-NHA, 1988) e <i>Que país é este?</i> (RUSSO, 1987)
MÓDULO 02 - ANÁLISE DOS ASPECTOS SOCIOCULTURAIS E HISTÓRICOS DO TEXTO/ IMPLÍCITOS		
ETAPA 1 - Leitura - Contextualização da situação enunciativa (1 hora/aula)	- Situar a canção em seu contexto histórico e sociocultural de produção; - Identificar os elementos subjacentes ao texto; informações sobre a temática social fatos históricos, culturais, políticos e econômicos.	- Leitura para identificação da temática de protesto social presente na música; - Pesquisa em grupo na net, a partir de roteiro de perguntas, para contextualização da canção em estudo.
ETAPA 2 - Socialização (1 hora/aula)	- Compartilhar informações coletadas na contextualização da situação enunciativa.	- Roda de conversa entre os grupos para troca de informações e esclarecimentos.
MÓDULO 03 - ESTUDO DOS PADRÕES SOCIOCOMUNICATIVOS DO TEXTO (ESTILO E COMPOSIÇÃO/ IMPLÍCITOS)		
ETAPA 1 - Leitura - Análise estrutural (1 hora/aula)	- Identificar o estilo do texto: seleção lexical, aspectos gramaticais, pessoa do discurso, etc.; - Analisar a estrutura composicional da canção em estudo.	- Aula explicativa para revisão dos padrões sociocomunicativos do gênero Canção; - Atividade em grupo para análise da estrutura do texto (estilo e composição).
ETAPA 2 - Identificação do estilo e das marcas linguísticas favoráveis à construção dos sentidos implícitos (1 hora/aula)	- Buscar as marcas linguísticas que refletem no texto a configuração de sentido; - Identificar pistas textuais, intertextuais, contextuais e interacionais para fazer inferências e interpretar o texto.	- Exercícios de leitura para identificação de implícitos na canção em estudo; - Atividade em grupo para troca de informações sobre a identificação de implícitos e as implicações de sentido que eles produzem.

(Continua)

MÓDULO 04 - RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE GÊNEROS		
ETAPA ÚNICA		
- Relação entre gêneros na intencionalidade discursiva (2 horas/ aula)	- Reconhecer outras formas de linguagem que dialogam com o texto em estudo num processo dialógico; - Relacionar a letra da canção em estudo com o gênero notícia que aborde a mesma temática; - Correlacionar manchetes da época de situação de produção da canção e as manchetes atuais, identificando as diferenças e similaridades em relação aos protestos sociais enunciados.	- Pesquisa de notícias atuais da realidade sócio-histórica brasileira que dialogam com as reflexões críticas expressas na letra da canção de contestação; - Leitura de notícias para a seleção de manchetes que abordem questões pertinentes à temática social veiculada por meio da letra da canção em estudo; - Elaboração de painéis comparativos entre a letra, manchetes da época e manchetes atuais; - Socialização dos painéis em roda de conversa.
MÓDULO 05 - SÍNTESE DA APRENDIZAGEM		
ETAPA 1		
- Produção final (1 hora/aula)	- Analisar os elementos constitutivos de um <i>PowerPoint</i> necessários na sua construção e formatação; - Sintetizar as inferências produzidas por meio da compreensão dos implícitos textuais em uma apresentação em <i>PowerPoint</i>.	- Pesquisa para observação das etapas de construção de uma apresentação em <i>Power Point</i>, bem como de seus elementos constitutivos; - Trabalho em grupo para a elaboração dos <i>slides</i> que sintetizarão os resultados da aprendizagem obtida no estudo da canção.
ETAPA 2		
- Socialização (1 hora/aula)	- Socializar os trabalhos de leitura e compreensão das canções estudadas.	- Realização de apresentação dos trabalhos elaborados pelos grupos para a coletividade; - Roda de conversa para avaliação.

Professor, a seguir, apresentaremos o detalhamento das ações realizadas em cada módulo dessa sequência didática, com algumas dicas e sugestões que podem contribuir no desenvolvimento do trabalho, a ser desenvolvida em turmas de 9º ano.

Com o intuito de facilitarmos o entendimento das atividades descritas, retomaremos, em quadros, cada módulo da SD e suas respectivas etapas. Os quadros elaborados são de nossa autoria.

AÇÕES REALIZADAS

Descrição das ações

QUADRO 2 - sequência dialógica – módulo 1

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO VERBAL		
Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
- Dinâmica de motivação; - Apresentação do gênero textual Canção; - Padrão comunicativo do gênero Canção de protesto social. (2 horas/aula)	- Leitura; - Reconhecimento da situação comunicativa – sondagem inicial: Canção <i>Cidadão</i> (BARBOSA, 1979); - O conceito de implícitos textuais e suas características . (2 horas/aula)	- Leitura, audição e seleção das canções a serem estudadas pelos grupos de trabalho; - Seleção de 05 canções entre 10 sugeridas. (1 hora/aula)

ETAPA 1 – DINÂMICA DE RECONHECIMENTO DO GÊNERO CANÇÃO

Recursos Necessários – Aparelho de som, letras impressas das canções utilizadas, documento em áudio, bola, notebook, projetor e *slides*.

I – Ambientação da sala em círculo e preparação de material audiovisual;

II – Apresentação de canções brasileiras contemporâneas de diferentes estilos com intuito de apreciação (2 ou 3 canções);

III – Realização da dinâmica de familiarização com o gênero Canção;

Professor, após a ambientação musical, deverá ser iniciada uma dinâmica de quebra-gelo, a fim de verificar com que tipo de canções populares os estudantes têm maior familiaridade, apreciação, como também observar as atitudes iniciais dos alunos leitores, diante de letras de canções de protesto social.

Quadro 3 – Descrição da dinâmica de reconhecimento do gênero Canção

Em círculo, realizar com os estudantes a brincadeira passa a bola. No silenciamento do áudio quem estiver com o objeto em mãos terá que completar a música que estava sendo cantada ou, se não souber a letra exata, tentar improvisar um texto que mais se aproxime da letra real do trecho da canção.

Dica: Selecione 03 canções brasileiras de estilos e temáticas diferentes que sejam contemporâneas.

Após algumas rodadas (com trechos das canções acima), o objetivo da “bola da vez” será outro. Distribuir as letras das canções seguintes, que têm em comum a característica de protesto social. Os estudantes deverão acompanhar a música realizando sua leitura e continuar passando a bola (agora com os pés). Cada vez que a música parar, o estudante que estiver com a bola terá que responder às seguintes perguntas:

- a) O que você conseguiu entender sobre a mensagem da canção, até o trecho lido?
- b) Que parte você tem maior dificuldade de compreender?
- c) Que sentimentos essa canção desperta em você?

Reflexão: o professor solicitará aos estudantes que façam uma comparação entre as letras das canções da primeira rodada e da segunda respondendo o seguinte:

- a) Ao compará-las, em seu estilo, principalmente em suas letras, o que você consegue enxergar de comum e de diferente entre as canções da primeira e da segunda rodada?
- b) Em relação à temática, o que percebem como padrão nas canções da segunda rodada?

IV – Leitura do texto: O gênero Canção e sua função sociocomunicativa para discussão e explanação sobre os padrões sociocomunicativos do gênero Canção de protesto social;

V – Exibição da canção *Cidadão*, de autoria de Lúcio Barbosa (1979), e distribuição da letra da canção aos estudantes, para reconhecimento das características constitutivas do padrão sociocomunicativo do gênero Canção de protesto social.

Após a audição e leitura da canção, você deve distribuir para cada estudante um roteiro de perguntas para interpretação da canção lida e verificar que inferências iniciais o estudante consegue realizar.



Quadro 4 - Roteiro para exploração inicial da canção Cidadão

Roteiro para exploração inicial da canção *Cidadão* (BARBOSA, 1979)

- 1) Ao ouvir a canção *Cidadão* (BARBOSA, 1979) e ler sua letra, que impressões iniciais você tem a respeito da temática tratada nesta música?
- 2) Lembram-se das funções sociais que o gênero canção pode ter? Em princípio, como você definiria essa canção? Para que tipo de função ela está voltada?
- 3) Que tipo de reflexão social, essa canção provoca?
- 4) Por que, em sua opinião, o autor decidiu colocar o título “Cidadão”? Tomando como base a narrativa apresentada nessa canção, qual a relação entre esse título e os fatos descritos pelo locutor?
- 5) O que é ser cidadão?
- 6) Por que a escolha desse título, diz muito sobre a intenção sociocomunicativas do compositor da canção “Cidadão”?



Professor, nesta atividade, é preciso que você faça os complementos básicos nas respostas apresentadas pelos alunos, se necessário for; e introduza a informação de que a canção “Cidadão” pertence ao gênero Canção de protesto social e, a partir daí, apresente as considerações essenciais ao conhecimento das características constitutivas do padrão sociocomunicativo de tal gênero.

ETAPA 2 – RECONHECIMENTO DA SITUAÇÃO COMUNICATIVA

O CONCEITO DE IMPLÍCITOS E SUAS CARACTERÍSTICAS

Recursos necessários: rede internet, computadores, projetor, *slides*, áudio, papel e caneta, letra da canção em estudo, *slides* em *datashow*.

I – Leitura e investigação das percepções iniciais do leitor sobre os aspectos históricos socioculturais da canção de protesto social;

Solicite aos estudantes uma releitura da canção *Cidadão* (BARBOSA, 1979) e, em seguida, orientará a pesquisa que os estudantes farão na internet sobre a canção em estudo, com a finalidade de conhecimento dos aspectos socioculturais e históricos que ocorreram na situação de produção da canção. Segue o roteiro sugestivo da pesquisa:

Quadro 5 - Contextualização de produção da canção Cidadão

CONTEXTO DE PRODUÇÃO	
O momento de produção do texto (Ano de composição; ano de gravação)	Onde e quando Lucio Barbosa produziu seu texto? Em que momento sociohistórico e político a canção foi produzida?
O contexto histórico da época de produção	Fatos políticos, econômicos e sociais da época que podem ter influenciado na composição da canção.
A problemática social principal veiculada no texto?	Que problema social está sendo discutido na canção
O enunciador: Por que Lúcio Barbosa escreveu a canção?	Que papel social desempenha o autor da canção de protesto?
A intenção social do intérprete	Qual a posição de Zé Ramalho (intérprete) em relação à canção <i>Cidadão</i> (BARBOSA, 1979)?
O interlocutor	Você como interlocutor consegue fazer ligação entre o momento da produção e o momento atual? A problemática ainda é atual?
O lugar social da canção Cidadão	Onde o texto é veiculado?
O objetivo social	Por que o texto foi produzido? Qual é o efeito que a canção <i>Cidadão</i> (BARBOSA, 1979) exerce sobre você?
INFORMAÇÕES SOBRE O AUTOR E O INTÉRPRETE DA CANÇÃO	
Onde e quando nasceram Lúcio Barbosa e Zé Ramalho?	
Qual a condição social do compositor Lucio Barbosa e do cantor Zé Ramalho antes da carreira?	
Quando e onde iniciaram a carreira?	

II – Socialização em roda de conversa para partilha das respostas encontradas;

Após a atividade reforce o papel social da Canção de protesto, mostrando-a como reflexo e produto da sociedade, numa determinada época histórica, que tem função atuante no pensamento sociocultural humano. Sugerimos realizar uma contextualização histórica das canções de protesto no Brasil, a partir do início da década de 1960 até a atualidade, por meio de *slides* em apresentação em *PowerPoint*.



Na internet você encontrará vídeos interessantes sobre a história das canções de protesto social no Brasil, principalmente nesse período proposto. Informações sobre a Ditadura Militar e a luta pela redemocratização no país, devem ser adicionadas à apresentação desse conteúdo, principalmente para a compreensão do fenômeno implícito nesse gênero em estudo.

Sugestão: Ditadura Militar (1964 – 1985) 1964 1985: **Os anos de chumbo no Brasil**. 2008. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=J5T9wj_IRMo

III – Conceituação e características dos implícitos textuais.

Professor, neste momento da etapa, apresente detalhadamente uma exposição sobre o conceito de texto, suas características funcionais, como base para a explicação sobre os implícitos textuais pressupostos e subtendidos. Sugerimos a exposição do conteúdo em *slides*, utilizando exemplos dos versos da canção *Cidadão* (BARBOSA, 1979) como base para a identificação de implícitos. Segue alguns exemplos de *slides*, formulados para esta aula, durante a primeira aplicação desta sequência didática.

Figura 2- Conceito de pressupostos

Estamos cercados de textos por todos os lados; textos de todos os jeitos, de todas as formas. Mas ler um texto não é apenas decodificar e compreender o que está escrito com letras... Significa desvendar o que está nas entrelinhas, contextualizar, intertextualizar, compreender as muitas linguagens, construir significados. Mas o que **significa "está nas entrelinhas?"** Para responder essa pergunta, vamos conversar um pouco sobre o texto...

O conteúdo implícito fica à margem da discussão porque ele não vem explicitado no texto. Essas informações implícitas podem ser recuperadas por meio das marcas linguísticas presentes na superfície textual ou podem não estar marcadas, sendo inferidas pelo leitor em seu processo de interpretação e atribuição de sentidos ao texto.

Portanto os implícitos são basicamente de dois tipos:

- Pressupostos**
São informações implícitas que podem ser inferidas através de marcas linguísticas: expressões ou palavras da superfície textual que apontam para a sua identificação e compreensão.
- Subtendidos**
Os subtendidos são ideias INSINUADAS no texto, porém, não estão marcadas linguisticamente no texto. Precisamos conhecer a situação sociocomunicativa mais ampla, o contexto, para inferir tais informações.

CIDADÃO
Composição: Lúcio Barbosa
Interpretação: Zé Ramalho

Tá vendo **aquele** edifício, moço?
Ajudei a levantar.
Foi um tempo de aflição
Eram quatro condução.
Duas pra ir, duas pra voltar
(...)

O uso do pronome demonstrativo "**aquele**" (indica que um objeto apontado está distante da pessoa que fala e com quem ela fala) garante essa informação implícita.

PRESSUPOSTOS
Pelo conteúdo linguístico explícito nesse trecho do texto podemos identificar algumas informações que não estão aparentemente ditas mas fazem parte do sentido global. Ou seja, podemos pressupor o seguinte:

a) O protagonista está próximo ao edifício levantado e não dentro dele...



Procure utilizar o máximo de exemplos possíveis, tanto na apresentação dos implícitos pressupostos, quanto subtendidos, realizando perguntas orais, atividades escritas, a fim de garantir uma sólida compreensão da definição e características peculiares a cada categoria.

ETAPA 3 – LEITURA, AUDIÇÃO E SELEÇÃO DAS CANÇÕES DE PROTESTO

Recursos necessários: rede internet, computadores, projetor, *slides*, áudio, papel e caneta, letra da canção em estudo, *slides* em *datashow*.

I – Formação de equipes de trabalho;

Professor, nesta etapa, forme as equipes de trabalho, definindo a constituição de cinco grupos, compostos de 4 a 5 alunos em cada equipe, permitindo que a escolha dos membros seja efetuada pelos próprios discentes.

II - Audição e seleção das canções de protesto social.

A partir da audição das canções sugeridas, as equipes devem escolher duas opções em ordem de prioridade, para estudo. A segunda opção selecionada é uma prevenção, caso haja algum empate ou dificuldade posterior, que impeça a execução do trabalho com a canção de protesto social, primeiramente selecionada.

MÓDULO 2 – ANÁLISE DOS ASPECTOS SÓCIO-CULTURAIS E HISTÓRICOS DO TEXTO

Quadro 6 – sequência dialógica – módulo 2

ASPECTOS SÓCIO-CULTURAIS E HISTÓRICOS DO TEXTO	
Etapa 1	Etapa 2
- Leitura; - Contextualização da situação comunicativa. (1 aula/aula)	- Socialização da pesquisa sobre a contextualização da situação de produção das canções em estudo. (1 aula/aula)

ETAPA 1 – LEITURA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA SITUAÇÃO COMUNICATIVA

Recursos necessários: rede internet, computadores, letra da canção em estudo, áudio, roteiros de leitura, papel e caneta.

I – Leitura e investigação das percepções iniciais do leitor sobre os aspectos históricos socioculturais e da canção de protesto social selecionada;

Oriente os estudantes para que eles façam o mesmo processo de pesquisa da contextualização histórica e sociocultural da situação de produção da canção em estudo, bem como de informações sobre o compositor, seguindo o mesmo roteiro de perguntas, já realizado na investigação da canção *Cidadão* (BARBOSA, 1979). Entregue o roteiro de pesquisa, fazendo as adequações necessárias a cada texto específico.

Quadro 7 - Roteiro para pesquisa sobre a situação de produção

ROTEIRO DE PESQUISA SOBRE A SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO DA CANÇÃO EM ESTUDO

1. Qual a canção de protesto social escolhida por seu grupo?

2. Leia novamente com atenção a letra completa da canção em estudo, discuta com o grupo sobre o que compreenderam de cada trecho e respondam as questões abaixo:

- a) Quem é o autor da canção de protesto social? Pesquise sobre informações importantes sobre o autor que possam ser fatores de influência para a composição do texto em estudo.
- b) Quando o texto foi produzido? Qual o ano de gravação?
- c) Que fatos históricos, políticos e sociais ocorridos na época de produção da canção podem ser relacionados ao texto em estudo?
- d) Qual a temática social principal que a canção de protesto aborda?
- e) A que grupo social a mensagem do texto é veiculada?
- f) Que problemas sociais brasileiros são protestados na canção em estudo?
- g) Pesquise sobre possíveis comentários feitos pelo autor da canção, a respeito desta e identifique os prováveis propósitos comunicativos por ele pretendidos ao compor a letra da canção.

II - Socialização em roda de conversa para apresentação das respostas encontradas.



Professor, como essa será a primeira atividade desenvolvida pelo grupo é importante reforçar as orientações habituais de um trabalho elaborado em equipe, principalmente a socialização das discussões e o registro das informações efetuado por todos os membros.



MÓDULO 3 - ESTUDO DOS PADRÕES SOCIOCOMUNICATIVOS DO TEXTO

Quadro 8 – sequência dialógica – módulo 3

ESTUDO DOS PADRÕES SOCIOCOMUNICATIVOS DO TEXTO (ESTILO E COMPOSIÇÃO/ IMPLÍCITOS)	
Etapa 1	Etapa 2
- Leitura; - Análise estrutural do texto em estudo. (1 hora/aula)	- Identificação do estilo e das marcas linguísticas favoráveis à construção dos sentidos implícitos. (01 hora/aula)

ETAPA 1 - LEITURA - ANÁLISE ESTRUTURAL (ESTILO E COMPOSIÇÃO)

Recursos necessários: rede internet, computador, projetor, áudio, letras das canções, papel, caneta, roteiros de pesquisa.

I – Leitura e investigação dos padrões sociocomunicativos do texto em estudo

Realize uma aula expositiva para revisar o gênero canção de protesto social e seus aspectos sociocomunicativos. Enfatize a importância também do conhecimento gramatical para a compreensão dos implícitos textuais. A seguir, solicite que mais uma vez os estudantes leiam e comentem, entre os membros da equipe, sobre as informações de cada estrofe.

A seguir, aplique atividade investigativa de análise de aspectos estruturais do texto em estudo, como por exemplo, tipo de linguagem, predominância da pessoa do discurso, presença ou não de metáforas, número de estrofes, presença ou não de rima, modalização, tempo verbal predominante, entre outros aspectos.

ETAPA 2 - IDENTIFICAÇÃO DO ESTILO E DAS MARCAS LINGUÍSTICAS FAVORÁVEIS À CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS IMPLÍCITOS

Recursos necessários: letras das canções, papel, caneta, roteiros de pesquisa.

I – Leitura e interpretação do texto em estudo.

Nesta etapa, aplique com os grupos um questionário de sondagem para investigação dos implícitos textuais presentes nas canções em estudo. Cada equipe deve receber uma atividade específica de seu texto, constituída de duas partes: uma síntese da contextualização

histórica da situação de produção da canção, e um roteiro de perguntas sobre a mensagem discursiva veiculada no texto em estudo.

Professor, na elaboração do material de investigação de implícitos textuais, desenvolva perguntas mais subjetivas, por meio das quais, os alunos sejam motivados a fazer relações dialógicas de contextualização, intertextualização e associação de informações anteriormente construídas às novas informações encontradas. Apresente questões de ordem lógica, argumentativa e crítica, possibilitando aos discentes a demonstração das capacidades leitoras de pressuposição, por meio das pistas textuais, quanto da produção de inferências através do acionamento de seus saberes e experiências construídas ao longo do desenvolvimento da Sequência Didática. Apresentamos aqui uma sugestão de questionário sobre a canção *Brasil* (CAZUZA, ISRAEL, ROMERO, 1988).

Quadro 9 - Análise da canção de protesto social

Atividade de Pesquisa – Módulo 3

A década de 80 é marcada por vários fatos históricos, políticos e econômicos que foram decisivos na história do Brasil; período que denominamos por redemocratização (luta pela democracia e participação do povo nas decisões importantes do país), entre os quais destacamos: campanha *Diretas Já* (1982-83) em prol das eleições diretas para presidente, embate políticos na elaboração da Constituição de 1988; êxodo rural das regiões norte e nordeste em direção aos grandes centros urbanos, à procura de emprego e melhores condições de vida; grande aumento do desemprego e inflação; fortalecimento dos sindicatos trabalhistas, intensificação das greves trabalhistas; aumento dos casos de corrupção nas administrações públicas em todo o país.

Com base nessas informações sobre o contexto sociocultural da década de 80, responda as perguntas abaixo sobre as intenções comunicativas presentes na canção em estudo.

Análise da canção de protesto social *Brasil* (CAZUZA, ISRAEL, ROMERO, 1988)

“Não me convidaram/ Pra essa festa pobre/Que os homens armaram/Pra me convencer/ Apagar sem ver toda essa droga/Que já vem malhada antes de eu nascer (...)”

- Os versos da canção são em sua maioria iniciados com uma narrativa de exclusão do “eu lírico” de várias ocorrências. Que palavra no texto representa significativamente essa exclusão? Justifique.
- Quem representa o “eu lírico” nessa canção? Que expressão presente no texto pode ser uma pista para a sua pressuposição? Justifique
- Nessa primeira estrofe, os agentes desse evento para o qual o “eu lírico não foi convidado” aparecem por meio de um substantivo. Qual? E que identidade está implícita nessa palavra?
- Baseados no contexto histórico e cultural da década de 1980, acima lembrados, o que pode, nas entrelinhas representar a palavra “**festa**”? Que efeito de sentido tem esse substantivo, nessa canção de protesto social?
- Que expressão, contida na primeira estrofe, revela que a miséria, corrupção, injustiças, enfim, que os problemas da sociedade brasileira são uma herança social para o “eu-lírico”?

“Não me convidaram”
 “Não me ofereceram”
 “Não me elegeram”
 “Não me sortearam a garota do fantástico”
 “Não me subornaram”

- f) O texto é formado por uma repetição sintática, na construção dos versos, que sempre é iniciada pelo mesmo advérbio. Por que, na opinião do grupo, o compositor reforça e repete esse vocábulo?
- g) Por que o poeta escolhe o verbo “**armar**” para falar da festa? Essa expressão utilizada está em seu sentido literal? Que efeito de sentido, na opinião do grupo, essa palavra expressa?

2) “(...) Não me ofereceram nem um cigarro/Fiquei na porta estacionando os carros/Não me elegeram chefe de nada/ O meu cartão é uma navalha” (...)

- a) Há um enunciado na segunda estrofe que é uma crítica implícita aos “benefícios” que são oferecidos pelos governantes e pelos que têm o poder econômico no país a determinado grupo político. Aponte que enunciado é esse e a qual grupo político, nesse caso, a canção faz referência?
- b) O “eu-lírico” não participa da festa, ocupa apenas o papel de observador. Qual a parte da estrofe que marca linguisticamente essa pressuposição?
- c) No refrão da canção o eu-lírico dirige-se ao “Brasil” fazendo um pedido, duas perguntas e uma súplica. Identifique essas três manifestações do eu-lírico.
- d) Quem é esse “Brasil”, ao qual o “eu lírico” se dirige? O que pode significar a expressão “confie em mim”? Justifique.
- e) Nos versos “(...) Ver TV a cores/Na taba de um índio/Programada/Prá só dizer “sim, sim“ (...)” há uma mensagem implícita sobre a visão do “eu lírico” a respeito dos meios de comunicação, principalmente a televisão. Que mensagem é essa?
- f) Por que, na opinião do grupo, o autor faz a escolha linguística de repetir a palavra “**sim**” e colocá-la entre aspas?
- g) Na última estrofe o autor faz uma relação entre dois adjetivos para caracterizar a pátria. Quais as palavras que demarcam essas características e que efeito de sentido o autor quer provocar com essa relação?

II - Socialização das respostas construídas, na roda de conversa.

Oriente os grupos para que todos tenham em seu caderno as anotações referentes a essa atividade de sondagem, e que no momento da interação entre as equipes todos os membros participem ativamente durante a apresentação das respostas encontradas.



Nessa etapa há necessidade de que seja verificada a situação de avanço da turma, em relação às capacidades leitoras que estão sendo trabalhadas desde o início da aplicação da SD. Por isso, é imprescindível que tal atividade de sondagem seja realizada somente em sala de aula e que os alunos sejam orientados a não dispor de outros recursos tais como: livros, internet, entre outros, a fim de que as interpretações realizadas sejam frutos das relações contextuais, de seus saberes construídos, de suas vivências e de suas interações em grupo.

MÓDULO 4 - RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE GÊNEROS

Quadro 10 – sequência dialógica – módulo 4

RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE GÊNEROS
Etapa única
- Relação entre gêneros na intencionalidade discursiva (2 horas/aula)

ETAPA ÚNICA - RELAÇÃO ENTRE GÊNEROS NA INTENÇÃO COMUNICATIVA

Recursos necessários: rede internet, computadores, letra da canção em estudo, áudio, papel madeira, cola, tesoura, jornais diversos, revistas semanais.

I – Apresentação da conceituação e características;

II – Amostragem de exemplos de intertextualidade entre gêneros;

Professor, nesta etapa você deve mostrar que propósitos comunicativos comuns, intenções discursivas semelhantes podem ser representados em diferentes gêneros textuais, e isto promove uma relação dialógica entre eles. No caso do gênero em estudo, frisar que uma mesma temática social poderá ser também tratada em outro gênero, dentro de suas características peculiares, mas com propósito comunicativo semelhante que é protestar, denunciar, refletir criticamente sobre as ações humanas e suas inserções numa sociedade, ocorridas em um determinado contexto histórico e sociocultural. Sugerimos utilizar o recurso de apresentação em *Datashow* para melhor visualização e compreensão.

III – Atividade de leitura e pesquisa: manchetes de jornal.

Oriente as equipes a buscarem manchetes de jornal que se relacionem dialogicamente com a temática social tratada na canção em estudo. O grupo deve fazer a pesquisa na internet e em jornais impressos, e construir um paralelo em dois tempos históricos distintos: manchetes da época da situação de produção da canção e manchetes da atualidade, com intuito de apresentar em que aspectos o gênero em estudo e o gênero notícia de jornal, dialogam.



É importante que todos os materiais elaborados durante a SD sejam devidamente arquivados, tanto para avaliação de todo o trabalho desenvolvido como para veiculação dos resultados, em exposição para toda a comunidade escolar.

MÓDULO 5 – SÍNTESE DA APRENDIZAGEM

Quadro 11 – sequência dialógica – módulo 5

SÍNTESE DE APRENDIZAGEM	
Etapa 1	Etapa 2
- Produção final: elaboração de apresentação em <i>PowerPoint</i> das inferências produzidas pelo grupo sobre a canção estudada. (1 hora/aula)	- Socialização: apresentação da síntese elaborada pelos grupos para a coletividade. (1 hora/aula)

ETAPA 1 - PRODUÇÃO FINAL

Recursos necessários: rede internet, computador, letra e áudio da canção em estudo, caneta, papel.

I – Elaboração da síntese das informações levantadas na leitura da canção em estudo para preparação dos *slides* em *PowerPoint*.

Professor, inicialmente solicite aos estudantes que sintetizem todas as informações importantes que colaborem para a produção dos sentidos da canção estudada e selecionem palavras-chave que representem os protestos sociais veiculados pela canção. Em seguida oriente-os a respeito da estrutura de uma apresentação em *PowerPoint*, informando o passo a passo de processos como inclusão de áudio, imagens e transição de *slides*. Determine alguns elementos estruturais tais como tipo e tamanho de fonte para *slides*, dados iniciais sobre o grupo de trabalho, a inclusão da letra e do áudio da canção estudada, bem como a seleção de palavras-chave selecionadas.



Planeje um momento com os grupos, posterior à elaboração dos *slides* para a revisão do material construído, e, assim, oriente sobre a organização da escrita.

ETAPA 02 – SOCIALIZAÇÃO

Recursos necessários: som, *notebook*, projetor, *slides*, microfones, materiais elaborados, painéis de exposição.

I – Apresentação dos resultados da leitura e estudo da canção selecionada pelo grupo;

Escolha um ambiente apropriado da escola e solicite aos grupos que organizem seus materiais produzidos em painéis expositores. Deve ser estabelecido o tempo de apresentação de cada grupo, que pode ser dividido em uma apresentação artística da canção estudada, seja numa exibição musical, ou declamação poética da letra da canção, de acordo com cada peculiaridade da equipe, e a parte da apresentação do material elaborado em *PowerPoint*.

II – Avaliação final do trabalho.

Para encerrar as etapas da SD, você deve reunir sua turma e solicitar que eles façam uma avaliação das práticas de leitura desenvolvidas no decorrer do trabalho e de como cada um analisa sua própria participação e desempenho. Oriente-os a apresentar pontos positivos, negativos e sugestões para possíveis práticas de leitura futuras.

Estabeleça critérios de análise da progressão da turma em relação à leitura e compreensão de implícitos textuais, conforme os textos estudados. Sugerimos que você defina o seguinte padrão avaliativo: avanço significativo, avanço parcial, ou não avanço. Você pode também estabelecer categorias de análise dessa progressão, conforme os objetivos específicos previamente estabelecidos para sua turma.



É importante que neste momento de avaliação você oportunize a maior participação de alunos possível, para que você tenha uma perspectiva ampla sobre a visão e o retorno dos discentes frente ao trabalho desenvolvido. Se possível, registre em vídeo e fotos a apresentação e avaliação finais, para servirem como acervo educativo a ser utilizado em situações comunicativas como congressos, encontros pedagógicos, entre outros.

Para finalizar...

Como professores comprometidos com o ensino e com a aprendizagem de todas as interações nas quais a linguagem pode ser concretizada, sempre teremos desafios a vencer, principalmente quando se trata da formação de leitores críticos em nosso país.

O caminho não é fácil. Lidar com discentes carentes de maior conhecimento linguístico, enciclopédico, interacionais, entre outros; que não costumam relacionar o texto ao contexto de sua produção; alunos que apresentam déficit de concentração e focalização durante a leitura, que nem sempre veem o ato de ler como um processo que alcança e interfere em sua visão de mundo e da sociedade em que se insere é sem dúvida o que recorrentemente encontraremos em nossa sala de aula. A pergunta é: o que faremos a partir disto? Conformamo-nos em formar decodificadores de textos, ou posicionamo-nos corajosamente como educadores dispostos a colaborar para que eles se tornem mais capacitados a usar a leitura numa dimensão mais ampla?

Ao propormos este Caderno Pedagógico, esperamos que você sinta-se motivado a enfrentar os desafios impostos pela segunda opção. Aplicar esta SD é uma alternativa que exige resiliência e flexibilidade dos envolvidos no processo. Há no percurso possíveis entraves, percalços de natureza diversa que interferem no desenvolvimento das etapas de trabalho e, por isso, é preciso estar disposto a enfrentá-los.

Mesmo sendo uma proposta direcionada para os professores de língua portuguesa, faz-se necessário destacar o caráter interdisciplinar deste produto, tendo em vista o objetivo a que se destina e as atividades metodológicas propostas que podem ser desenvolvidas em uma ação conjunta entre docentes de áreas afins, que tenham como intenção pedagógica o aprimoramento das práticas de leitura em sala de aula, a promoção do desenvolvimento das capacidades de interpretação e compreensão feitas pelos discentes no ato de ler e, como consequente resultado, a melhoria de sua aprendizagem e reflexão crítica sobre os conhecimentos apreendidos.

Diante da problemática que ainda se mantém no ensino da leitura, um trabalho com a proposta teórico-prática de ensino dos implícitos torna-se um instrumento relevante em sala de aula, na medida em que se explora um dispositivo de análise textual que permite ir além da decodificação da materialidade verbal, mas que tem o texto como referência com os seus elementos linguísticos e pragmáticos. Propomos estudar este fenômeno a partir de um gênero que proporcionasse ao estudante leitor não apenas a possibilidade de aprender a ler

compreensivamente, como também a fazê-lo por meio de textos que despertassem seu interesse e prazer. A opção metodológica de realizar as práticas de leitura dividindo os alunos em grupos de trabalho promove a dialogicidade em sala, na troca de saberes e experiências entre as equipes, e possibilita que cada leitor compreenda o caráter interativo do qual a leitura é constituída e, assim, oportunize em cada texto que as vozes ali presentes explicitamente ou não, dialoguem e discurssem, levando-o ao caminho da construção dos sentidos por meio de sua própria interlocução.

Observamos, a partir da aplicação da SD, que os resultados que alcançamos ainda não refletem a total diminuição dos problemas que afetam os leitores com os quais lidamos, contudo, ficou nítido o avanço que eles fizeram em relação ao ato de ler, assim como se tornou evidente que o trabalho com gêneros a partir de uma sequência didática é uma opção viável e segura, que organiza o trabalho do professor para a construção de uma prática pedagógica ainda mais eficiente e produtiva.

Portanto é preciso reforçar que as atividades aqui propostas são um passo inicial para a formação de um leitor capaz de desvendar implícitos e construir inferências. Faz-se necessário um trabalho intensivo e contínuo que não se encerra com a etapa final desta SD. Cabe ao professor o desenvolvimento de uma prática de ensino da leitura e interpretação de textos que continue priorizando como instrumentos reais os diversos gêneros textuais que circulam socialmente, com os quais os estudantes precisarão estar familiarizados a fim de compreendê-los e utilizá-los conforme as necessidades de interação.

Esperamos que na aplicação desta proposta que aqui se apresenta você possa encontrar como nós, novas possibilidades pedagógicas de reflexão e construção de práticas de leitura que promovam a formação de leitores mais eficientes e criticamente posicionados, que utilizem a leitura de modo pleno, sabendo fazer uso desta em todas as situações e propósitos que lhes possibilitem o conhecimento, reflexão e mudança de sua condição histórica e sociocultural.



Refletir teoricamente sobre as práticas que serão desenvolvidas em sua sala de aula, por meio deste Caderno, é uma ação extremamente necessária. Para tanto, permitam-nos sugerir alguns materiais de apoio.

MATERIAIS DE APOIO*Sugestões de leitura...*

- ✓ Para um entendimento mais amplo sobre o texto, a leitura e as estratégias sociocognitivas necessárias para uma compreensão mais aprofundada da produção textual, sugerimos os estudos de Koch (2009, 2014);
- ✓ Para um esclarecimento maior dos processos inferenciais aqui estudados, indicamos a abordagem de Ducrot (1987) e Pauliukonis (2006);
- ✓ Sugerimos os estudos de Marcuschi (2008), como aporte teórico na compreensão dos gêneros textuais;
- ✓ Para um aprofundamento sobre o gênero Canção, indicamos os estudos de Costa (2002);
- ✓ Sugerimos os estudos de Silva (2009) e Koch (2014), sobre a importância da formação do leitor crítico, na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **SAEB/Prova Brasil 2013** – primeiros resultados. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

COSTA, N. B., As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.107-121.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, Roxane. CORDEIRO, Gláís S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

DUCROT, O., **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KOCH, I. V. **O Texto e a Construção dos sentidos**. 9 ed. São Paulo; Contexto. 2010.

_____. **As tramas do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A Coerência Textual**. 17 ed. São Paulo; Contexto, 2009.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed., 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

MAIA, L. E. **Querer de Caetano Veloso**: da canção à Canção. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Letras – Instituto de Letras, UFRGS. Porto Alegre. P 9-10, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2003, p.20-36.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SILVA, E. T., **Criticidade e leitura**: ensaios. São Paulo: Global, 2009.

TATIT, L. **Semiótica da canção**. Melodia e letra. 3. ed. São Paulo: Escuta, 2007.

TORRES, M. R.L. Uma Análise de Conteúdos Implícitos em Manuais Didáticos de Português. **Revista FSA**, Teresina, v.9, n.1, p.227-242, jan/jul.2012.

ULHÔA, M.T. **Métrica derramada**: prosódia musical na canção brasileira popular. *Brasiliiana*. Rio de Janeiro: maio 1999, 2 p. 48-56.

FONTES:

ANTUNES, BRITTO, FROMER. Interpretre: Arnaldo Antunes. **Comida**. [s.l] 1987. Faixa 6

BARBOSA, L. **Cidadão**. Intérprete: Zé Geraldo. In: Terceiro Mundo. CBS. [s.l] 1979. LP. Faixa 3.

BUARQUE. Interpretre: Chico Buarque. **Meu guri**. Almanaque, [s.l]. 1981. LP

CAZUZA, ISRAEL e ROMERO. Interpretre: Cazuza. **Brasil**. 1988. In: Ideologia. Philips. [s.l] CD. Faixa 6

GONZAGUINHA. Intérprete: Gonzaguinha. **É**. In: Corações marginais. WEA,1988. LP. Faixa 5.

LEONI. **As coisas não caem do céu**. [s.l]. 2013.

MOCOTÓ, T.; SHUR, I.; Gabriel, o Pensador. Interpret: Gabriel o Pensador. **Até quando?** In: Seja Você Mesmo (mas não Seja sempre o Mesmo). Sony Music. [s.l] 2001. Cd. Faixa 2.

RUSSO, RENATO. Intérprete: Renato Russo (Legião Urbana). **Que país é este.** In: Que país é este?. EMI. 1987. LP, K7, CD. Faixa 1.

RUSSO, RENATO. Intérprete: Renato Russo (Legião Urbana). **Geração Coca-Cola.** In: Legião Urbana. EMI, 1985. LP, K7, CD. Faixa 6.

YUKA, M. I. FALCÃO. Interpret: Falcão (Rappa). **Pescador de ilusões.** In: Rappa Mundi. Warner Music. [s.l] 1996. CD. Faixa 6.

Fonte: <http://www.brasilecola.com/sociologia/cidadania-ou-estadania.htm>

Ditadura Militar (1964 – 1985) 1964 1985: **Os anos de chumbo no Brasil.** 2008. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=J5T9wj_IRMo acesso em 05.02.2015