



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS



ROBERTA BRITO LIMA

**METÁFORAS, IMPLÍCITOS E O LÚDICO
EM CANÇÕES DE EMPODERAMENTO FEMININO:
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO CRÍTICO PARA O 9º ANO**

São Cristóvão/SE

2020

ROBERTA BRITO LIMA

**METÁFORAS, IMPLÍCITOS E O LÚDICO
EM CANÇÕES DE EMPODERAMENTO FEMININO:
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO CRÍTICO PARA O 9º ANO**

Relatório de pesquisa apresentado ao curso de
Mestrado Profissional em Letras -
PROFLETRAS – da Universidade Federal de
Sergipe, Campus São
Cristóvão, como requisito para a obtenção do
título de mestre
em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Taysa Mércia dos
Santos Souza Damaceno

Área de concentração: Linguagens e
Letramentos

Linha de pesquisa: Leitura e produção textual
- diversidade social e práticas docentes

São Cristóvão/SE
2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

L732m Lima, Roberta Brito
Metáforas, implícitos e o lúdico em canções de empoderamento
feminino : uma proposta de letramento crítico para o 9º ano /
Roberta Brito Lima ; orientadora Taysa Mércia dos Santos Souza
Damaceno .-- São Cristóvão, SE, 2020.
96 f. : il.

Relatório (mestrado profissional em Letras) – Universidade
Federal de Sergipe, 2020.

1. Letramento. 2. Metáfora. 3. Música na educação. 4. Mulheres
– Canções e músicas. 5. Mulheres – Conduta. I. Damaceno, Taysa
Mércia dos Santos Souza, 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



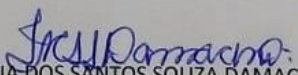
ATA DE DEFESA DA COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado APRESENTADA PELA ESTUDANTE ROBERTA BRITO LIMA PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE – PROFLETRAS. Aos dez dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte, às dezesseis horas, na Sala 16 da didática II da Universidade Federal de Sergipe, reuniu-se a Comissão Julgadora da Dissertação de Mestrado de **ROBERTA BRITO LIMA**, composta pelos professores doutores: **TAYSA MÉRCIA DOS SANTOS SOUZA DAMACENO** (Presidente da Banca), **ALBERTO ROIPHE BRUNO** (membro interno) e **PAULO ROBERTO GONÇALVES SEGUNDO** (membro externo ao programa) para examinar o trabalho apresentado sob o título **METÁFORAS E O LÚDICO EM CANÇÕES DE EMPODERAMENTO FEMININO: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO CRÍTICO PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**. A orientadora, assumindo os trabalhos na qualidade de Presidente da Comissão, passou a palavra à candidata, informando a todos o tempo limite de 20 minutos para a apresentação inicial. Terminada a exposição da mestranda, o Presidente passou a palavra a cada um dos membros da Comissão Julgadora, informando que o tempo previsto para a arguição era de trinta minutos. Após a arguição, a comissão deliberou sobre o resultado da avaliação do trabalho. Em relação ao título de “Mestre Profissional em Letras”, a mestranda foi considerada:

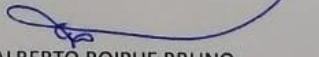
- (X) APROVADA
() APROVADA COM RESTRIÇÃO
() REPROVADA

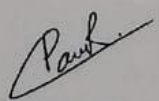
Parecer:

Destaca-se a relevância social do trabalho, que apresenta um potencial de replicabilidade em outras temáticas e contextos, abordando o ensino de Língua Portuguesa de forma lúdica e reflexiva.

Para constar, eu, Luana Francisca da Silva Fraga (secretária), lavrei a presente ata, que será lida, aprovada e assinada pelos Membros da Comissão Julgadora. Cidade Universitária “Prof. José Aloísio de Campos”, 10 de fevereiro de 2020.


TAYSA MÉRCIA DOS SANTOS SOUZA DAMACENO
PRESIDENTE


ALBERTO ROIPHE BRUNO
EXAMINADOR INTERNO


PAULO ROBERTO GONÇALVES SEGUNDO
EXAMINADOR EXTERNO

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela sabedoria concedida para ser resistência e chegar até aqui.

A minha mãe, Raquel, ao meu pai, Rosival e a minha irmã, Renata, por sempre me incentivarem a lutar pelos meus ideais. Gratidão para sempre.

As minhas amigas e aos meus amigos: tia Ivete, Zana, Joana, Marília, Moisés, Júnior, Carol e Nati e outros queridos e queridas que sempre torceram pelo meu sucesso e foram luz quando a escuridão do desânimo quis me apagar. Gratidão por iluminarem meus dias.

A minha estimada orientadora, Profa. Dra. Taysa Mércia, que acreditou no meu trabalho e confiou em mim. Gratidão imensa.

A minha querida Vanessa – presente que o Profletras me deu – que enxergou asas em mim, me inspirou voos e me pegou singelamente pela mão para chegar até aqui. GTM.

Aos colegas da turma 5 do Profletras, em especial aos amigos Erisvaldo e Izabela, gratidão por termos trilhado juntos esse caminho de conhecimento e superações.

Aos professores do Profletras e à coordenação do curso, gratidão pelos conhecimentos compartilhados.

Aos meus queridos alunos e as queridas alunas da turma do 9º ano de 2019 do Colégio Estadual Professora Roberta Ramalho de Souza, gratidão por participarem tão gentilmente desta pesquisa.

À diretora da escola, Bebeta e toda a equipe, gratidão por abrirem as portas e confiarem no meu trabalho.

A todos e a todas que direta ou indiretamente torceram para que eu concluísse mais essa etapa da vida profissional, muito obrigada!

A todas as mulheres, que enquanto categoria me inspiraram no exercício da profissão a executar este trabalho e deixar uma mensagem: lugar de mulher é onde ela quiser!

*“Eu não me vejo na palavra
Fêmea: Alvo de caça
Conformada vítima*

*Prefiro queimar o mapa
Traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar”*

(Francisco, el hombre, 2016)

RESUMO

Este trabalho de pesquisa-ação pauta-se na melhoria de práticas docentes concernentes ao aprimoramento de letramentos críticos, em sala de aula, mediante leitura qualitativa de metáforas em letras de canção sobre empoderamento feminino. O objetivo geral do projeto é contribuir para a formação de professores da Educação Básica voltada a estratégias de leituras críticas, a partir do gênero discursivo letra de canção que tratam de empoderamento feminino. A metodologia da pesquisa segue as seguintes etapas: 1. a construção do aporte teórico e a aplicação de um pré-teste, que visaram a apontar caminhos para a pesquisa; 2. aplicação de uma Sequência de Atividades (SA) intitulada Metaforizando, que consiste em: atividade de sondagem com a leitura compartilhada de uma canção; e mais quatro atividades que envolvem leituras críticas das metáforas e dos implícitos presentes em letras de canção e outros gêneros discursivos acerca da temática já citada. A partir dos dados encontrados no pré-teste foram feitas análises à luz do aporte teórico dos seguintes autores: Fairclough [2001]/(2016), para contribuir com interpretações das práticas sociais por via da Análise de Discurso Crítica, Kleiman (2010) e Solé (1998), para discutir sobre leitura e letramento crítico, Beauvoir (1980) e Bourdieu (2011), para compreensões sobre empoderamento feminino e dominação masculina, Lakoff e Jhonson (1980) e Gonçalves-Segundo (2018), para discutir sobre metáfora conceptual, Tripp (2005), Denzin e Lincoln (2006) para orientações dos procedimentos metodológicos da pesquisa-ação entre outros teóricos. Os resultados obtidos no pré-teste aplicado no ano de 2018 denotaram a pouca proficiência em leitura crítica dos estudantes de oitavo ano do Ensino Fundamental II no tocante às metáforas utilizadas na canção do referido pré-teste. Procedeu-se a aplicação da SA no ano de 2019 e, a partir dos dados analisados, foi possível perceber que houve uma ampliação da percepção dos estudantes acerca dos efeitos de sentidos produzidos nas metáforas das canções. Como resultado, entende-se que a aplicação da SA alcançou os objetivos propostos, materializando-se na ação concreta realizada pelos estudantes do 9º ano para comunidade escolar: o EmpoderAÇÃO, uma intervenção cidadã que pode ser replicada por outros professores em suas escolas. Assim espera-se ter contribuído para possíveis mudanças no contexto social em que se encontram os estudantes, no que se refere à efetiva igualdade entre os gêneros, com práticas que promovam maior empoderamento das figuras femininas.

Palavras-chave: Metáforas. Implícitos. Letras de canção. Letramento crítico. Empoderamento feminino.

ABSTRACT

This action research project is based on the improvement of teaching practices concerning the enhancement of critical literacy in the classroom, through qualitative factors on reading metaphors in song lyrics about female empowerment. The main objective of the project is to contribute to the training of Elementary and Middle School teachers focused on critical reading strategies, using song lyrics, as a discursive genre, about female empowerment. The research methodology presents the following steps: 1. The knowledge construction and the application of a pre-test, which aim to point out paths for the research; 2. application of Sequence of Activities (SA) entitled *Metaforizando*, which consists of: probing activity with shared reading of a song; and four other activities that involve critical reading of the metaphors and implicit meaning present in lyrics and other discursive genres about the aforementioned theme. From the data found in the pre-test, analyzes were made in the light of the theoretical support of the following authors: Fairclough [2001]/(2016), to contribute to interpretations of social practices through Critical Discourse Analysis, Rojo (2012) and Solé (1998), to discuss about critical reading and literacy, Beauvoir (1980) and Bourdieu (2011), to understand female empowerment and male domination, Lakoff and Jhonson (1980) and Gonçalves-Segundo (2018), to discuss conceptual metaphor, Tripp (2005), Denzin and Lincoln (2006) for guidance on the methodological procedures of action research among other theorists. The results obtained in the pre-test applied in 2018 showed a low critical reading proficiency level of eighth-grade students in relation to the metaphors used in the song of the pre-test. SA was also applied in 2019 and, from the data analyzed, it was possible to notice that the students sharpened their perception about the effects of meaning produced in the metaphors of the songs. We conclude that the SA application reached the goals proposed through the concrete actions executed by the ninth-grade students in the school community : the EmpoderAÇÃO, a citizen intervention that can be replicated by others teachers in their schools. Thus, it is expected to contribute to changes in the students' social context, regarding the effective equality between genders, with practices that promote greater empowerment of female figures.

Keywords: Metaphors. Implicit meaning. Song lyrics. Critical literacy. Female empowerment.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sequência de Atividades	41
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Adaptação da Concepção tridimensional do discurso de Fairclough (2016).....	18
Figura 2: Mapa de Sergipe localizando Japoatã.....	29
Figura 3: Jogo Metaforizando.....	44
Figura 4: Aplicação do Jogo.....	45
Figura 5: Exibição do filme.....	46
Figura 6: Sequência de cartazes da etapa “EmpoderAÇÃO”	47
Figura 7: Banda Samba de Moça Só.....	49
Figura 8: Mesa-redonda com a banda.....	49
Figura 9: Pista linguística 6.....	52
Figura 10: Pista linguística 1.....	52
Figura 11: EmpoderAÇÃO na Merceria.....	53

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Linguagens e Situação comunicativa.....	33
Gráfico 2: Inferências sobre efeitos de sentido.....	34
Gráfico 3: Implícito da condicional “Se”	35
Gráfico 4: Prática social – teor de machismo.....	37
Gráfico 5: Inferência – papel possessivo do eu lírico.....	38

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
2.1 Ensino, Letramento crítico e leitura na perspectiva discursiva crítica.....	15
2.2 o gênero canção, implícitos, metáfora conceptual, e o lúdico no ensino de língua portuguesa.....	20
2.3 Empoderamento Feminino e o espaço escolar.....	23
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	26
3.1 Caracterização do ambiente escolar.....	28
3.2 Etapas da pesquisa.....	31
3.3 Análise do Pré-Teste.....	32
4 PRODUTO EDUCACIONAL: Sequência de atividades (SA).....	41
4.1 Sondagem.....	42
4.2 Primeira atividade.....	43
4.3 Segunda atividade.....	43
4.4 Terceira atividade.....	45
4.5 Quarta atividade.....	48
5 ANÁLISE DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	49
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS.....	60
ANEXOS.....	64

1 INTRODUÇÃO

A escola é o espaço privilegiado para a socialização dos sujeitos, os quais, no pleno exercício do direito cidadão e constitucional à educação, frequentam-na em solo brasileiro em busca das mais variadas expectativas, a saber: aprender, acessar a bens culturais, desenvolver habilidades e letramentos. Tal concepção encontra eco na perspectiva humanista, presente no relatório da *Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura*¹ (BRASIL, 2010), quando na ocasião este propõe os quatro pilares da Educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser.

Não raro vê-se no espaço escolar um dos desafios que o pilar “aprender a conviver” traz aos educadores, seja na socialização em sala de aula, seja nos demais espaços de vivência, notam-se pelos eventos comunicativos: conversas, brincadeiras, respostas às atividades orais e escritas a invisibilidade de determinados grupos sociais, a exemplo do público feminino. Isso posto, a realidade escolar em que está inserida esta pesquisadora/professora, a saber, no município de Japoatã-SE, motivou a presente pesquisa-ação. Isso porque a observação das práticas sociais realizadas e naturalizadas na escola – situações de vulnerabilidade da mulher, violência, evasão escolar, majoritariamente do alunado feminino por motivação de casamento, ainda que em menor idade – evocou a necessidade de, a partir do aprimoramento de competências linguísticas e letramentos críticos, contribuir para possíveis mudanças sociais.

Nesse contexto encontra-se o ensino de Língua Portuguesa (doravante grafada LP) como uma das veredas trilhadas pelo sujeito-educando, que, uma vez falante nativo do idioma, vem à escola não para aprendê-lo, mas para aperfeiçoá-lo e nele ser proficiente nas situações sociais de uso. Numa perspectiva de língua sociointeracionista, consoante ao pensamento bakhtiniano, para o qual a concepção de língua é discursiva, afirma-se, pois, que a língua não pode ser separada dos seus falantes e dos seus atos, ou ainda das esferas sociais e dos valores ideológicos. Para o autor, “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN, 2004, p.95).

À luz da supracitada concepção de língua verificou-se a flagrante dificuldade dos estudantes de ensino fundamental dos anos finais em se colocarem/posicionarem, nas modalidades oral e escrita da língua, diante de atividades como debates ou produções de texto opinativos, por consequência de lacunas de leitura qualitativa e repertório cultural.

¹ Cf. UNESCO. **Learning**: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century (highlights). Paris: UNESCO, 1996.

Conforme Leffa (1996 p.17), entende-se por ato de leitura um processo de extração de significado (ênfase no texto), um processo de atribuição de significado (ênfase no leitor), bem como um processo de interação entre leitor e texto.

A turma de 9º ano do Colégio Estadual Professora Roberta Ramalho de Souza série a qual se destina o trabalho aqui proposto, deveria nesta fase refletir bom desempenho nas habilidades de leitura de implícitos, reconhecimento de metáforas, por exemplo, posto que tais competências estão previstas no *Referencial Curricular do Estado de Sergipe*². Este preconiza que o aluno deve “reconhecer a língua como um mecanismo de aquisição da cidadania plena e de integração social”, entre outros documentos que versam sobre parâmetros para o ensino de língua materna no País. Porém, mediante os resultados de provas de larga escala a exemplo da Prova Brasil - o que se percebe é a desafiadora realidade de estimular a prática de leitura e reflexão crítica do que se lê entre adolescentes que se veem todos os dias na sala de aula por pelo menos quatro horas e compartilham vivências – como ouvir músicas juntos – mas não conseguem ainda mobilizar os conhecimentos adquiridos a fim de repensar as próprias ações.

Vale ressaltar o importante papel de pistas diagnósticas obtidas a partir de uma determinada prática pedagógica realizada nessa instituição de ensino. Faz-se na sequência um breve relato da atividade, a qual ratifica a necessidade da implementação desta pesquisa-ação. No segundo semestre do ano vigente, por ocasião de alguns conflitos relacionados a ações abusivas entre membros da comunidade escolar, foram propostos um debate e uma produção textual para a os alunos de 8º ano do Ensino fundamental do C.E.P.R.R.S³. A turma foi convidada pela professora regente da classe em LP a uma breve discussão sobre o tema: A necessidade de combater atos de assédio sexual no ambiente escolar. Em seguida a professora solicitou que os alunos produzissem uma carta argumentativa, na qual expusessem sua opinião acerca de tais atos e mesmo, se quisessem, registrassem episódios os quais tivessem testemunhado ou sofrido na escola ou fora dela.

O resultado da atividade trouxe verdadeira preocupação com a possível vulnerabilidade a que algumas alunas estão submetidas dentro e fora da escola, uma vez que houve relatos-denúncia de supostos atos de assédio por elas sofridos. É importante destacar que a equipe diretiva tomou as devidas providências e encaminhamentos diante

² Disponível no site da Secretaria de Estado da Educação.

³ Colégio Estadual Professora Roberta Ramalho de Souza – Japoatã –SE

dos relatos, a fim de assegurar a integridade de quem ali - na carta - se manifestou. Felizmente, a atividade que, a priori, cumpria uma culminância de verificação de aprendizagem na efetivação de produção escrita evocou também a reflexão de contextos sociais que nos coloca ou nos exige, como escola, posicionamento para a promoção da cidadania. Assim, vislumbra-se a possibilidade de, por trabalhos como esta pesquisa-ação, ensejar condições para maior empoderamento das alunas e maior conscientização do público masculino acerca do reconhecimento de seu *status* de “privilégio” oriundo da cultura patriarcal, via letramentos críticos.

Diante disso, surgem as seguintes indagações: Poderia o ensino LP contribuir para o exercício pleno de cidadania? Há gêneros discursivos capazes de provocar reflexões e interpretações da realidade, com vistas a ressignificá-la?

A partir desses questionamentos e por observar a relevante contribuição do ensino de LP para as interações sociais, bem como por verificar que nem sempre as instituições de ensino promovem condições plenas de cidadania – quando negligenciam atos de *bullying*, e afins em seu ambiente – é que decidiu-se realizar este trabalho. Como objetivos específicos deste trabalho, foram definidos três: 1. Oportunizar aos estudantes atividades de identificação dos sentidos implícitos em letras de canções 2. Viabilizar experiências motivadoras de posicionamento crítico dos estudantes, os quais explorem aptidões argumentativas orais e escritas diante de temáticas polêmicas. 3. Favorecer reflexões e ações interventoras junto à comunidade escolar no tocante às questões de empoderamento feminino, com vistas a promoção de equidade de gênero.

O estudo em questão trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva, que terá como procedimentos metodológicos a seguinte sequência: 1) Aplicação e análise de teste diagnóstico; 2) Fundamentação teórica; 3) Propositura de uma ação intervencionista (Produto).

Acerca do método qualitativo de pesquisa, compreende-se que o mesmo possibilita uma maior aproximação entre os sujeitos e o objeto de análise, segundo Minayo e Sanches (1993). Isso porque será possível a partir dessa perspectiva metodológica entender determinantes significativos implicados ao trabalho em questão, tais como: motivos, crenças e os sujeitos a partir dos quais se tornam significativas as relações sociais.

Neste sentido, faz-se mister a contribuição do programa de mestrado profissional em Letras (Profletras), a que esta pesquisadora está vinculada, uma vez que é da natureza desta modalidade de pós-graduação ensejar à comunidade escolar produtos que

oportunizem novas práticas pedagógicas, com vistas a minimizar problemas encontrados nos contextos das disciplinas escolares, no caso desta pesquisa: Língua Portuguesa.

Compreende-se que a relevância deste projeto relaciona-se à necessidade de haver mais trabalhos direcionados ao reconhecimento de implícitos metafóricos em letras de canção de empoderamento feminino. Assim, mobilizar-se-ão nos estudantes habilidades imperativas de leitura crítica e reflexão do uso da LP como prática social.

No âmbito da modalidade profissional desse mestrado alguns trabalhos com os vieses de formação de leitor crítico com a utilização do gênero “letra de canção” já contribuíram significativamente para a comunidade acadêmica, profissionais da Educação Básica, bem como inspiram trabalhos como o desta professora-pesquisadora. Assim, destaca-se a pesquisa intitulada: “A compreensão de implícitos textuais nas canções de protesto social: uma alternativa na formação do leitor crítico”, de Adna Nascimento Alves Santos (UFS, 2015). A pesquisa serviu de referência para escolha do gênero discursivo “letra de canção”, como também pela perspectiva da reflexão de implícitos como recurso para leitura crítica.

Quanto à reflexão sobre metáforas, a pesquisa intitulada: “Provérbios e metáfora conceptual: uma proposta de construção e ampliação de sentidos no Ensino Fundamental”, de Nadja Tatiane Pinheiro Coelho Ramos (UFS, 2017) também contribuiu para esta pesquisa. O referido trabalho se apoia na teoria de Metáfora Conceptual, a qual será igualmente selecionada como um dos aportes teóricos deste trabalho. Os trabalhos de Marcia Oliveira Moura (UFS, 2019) e Érika Ramos Ribeiro (UFS, 2018), que trataram sobre “Empoderamento feminino: proposta de trabalho para a construção de pontos de vista por estudantes do nono ano do ensino fundamental” e “Feminismo e empoderamento: discursos contra-hegemônicos nas propagandas de cosméticos para mulheres”, respectivamente, também serviram de inspiração para esta pesquisa-ação, sobretudo pelo debate em torno da temática em questão. Além dessas pesquisas, o trabalho de Weslin de Jesus Santos Castro, intitulado “Ensino da leitura sob a perspectiva discursiva crítica: trabalhando com textos de campanha comunitária” também contribuiu para esta pesquisa no que concerne ao embasamento metodológico na Análise de Discurso Crítica.

O presente trabalho visa, então, a contribuir para a formação do leitor crítico, o qual seja capaz de interpretar a própria realidade e transformá-la e traz como aporte

teórico a contribuição de relevantes pensadores como: Fairclough [2001]/(2016)⁴; Coulmas (2014), Kleiman (2010), Beauvoir (1980), Bourdieu (2011), Lakoff e Jhonson (1980), Solé (1998), Gonçalves-Segundo (2018) entre outros. Assim, esta proposta visa, portanto, a colaborar com práticas docentes no que se refere à proficiência em Língua Portuguesa e aprimoramento da competência leitora de alunos e alunas de 9º ano do Ensino Fundamental Maior da supracitada escola pública estadual do interior de uma cidade sergipana, na qual verifica-se a necessidade de conscientização e promoção de valores de igualdade entre os gêneros. Acredita-se que isso será possível a partir da análise de metáforas presentes em canções de empoderamento feminino – já citada - e atividades orais e escritas, mediante o desenvolvimento de uma sequência de atividades (SA) baseadas em estratégias metacognitivas de leitura. A referida sequência será intitulada Metaforizando. Optou-se pela sequência proposta por esses autores pela dinâmica em módulos que melhor se adequa a este projeto.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Ensino, Letramento crítico e leitura na perspectiva discursiva crítica

É flagrante a lacuna presente nos processos de desenvolvimentos das habilidades leitoras nas escolas pelo Brasil afora, dadas as baixas colocações do País em avaliações internacionais como o *Pisa* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), cuja colocação alcançou a 57^a posição em Leitura entre 79 países partícipes da edição 2018.

Na unidade de ensino selecionada para a realização deste trabalho não é diferente. Diante de resultados minguentes de exames de larga escala, a serem detalhados posteriormente, como também da análise do pré-teste aplicado com a turma de 8º ano do ano de 2018 verificam-se desafios os quais demandam práticas pedagógicas que corroborem para a promoção de letramentos críticos e habilidades leitoras dos educandos e educandas.

Segundo Kleiman, “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (2010, p.18-19). Assim, para quaisquer expedientes da vida cotidiana os educandos deverão lançar mão de habilidades de letramentos: tomar um ônibus, conferir um troco numa compra, comprar preços,

⁴ A data entre colchetes indica o ano de publicação original da obra; que só será indicada na primeira citação deste trabalho. Nas seguintes será registrada apenas a data da edição consultada pela pesquisadora.

⁵ Disponível em < <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50646695> > Acesso em 10 Mai 2020

escolher uma sessão de cinema pelas sinopses, enfim, das atividades mais simples às mais complexas há que se demandar conhecimentos que envolvam a leitura e ou a escrita, uma vez que somos situados em sociedade letrada.

Embora durante muito tempo a educação tenha voltado o olhar para o processo de alfabetização e letramento, em um contexto atual que abarca uma diversidade de acessos ao saber – textos orais, escritos, digitais, verbais e/ou não verbais – entende-se que não é possível eximir os corpos docente e discente de tais processos no fazer pedagógico. É então fundamental a busca por estratégias de multiletramentos, para assim corresponder às demandas sociais e comunicativas que envolvem os sujeitos partícipes da/na comunidade escolar.

Compreende-se por multiletramento, segundo Rojo,

[...] um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliam o repertório cultural na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho)”. (ROJO, 2012, p. 08)

Embora com finalidades diferentes, todas as experiências de multiletramento envolvem o processo de leitura. Logo, faz-se mister refletir acerca de uma concepção de leitura com vistas a atender os objetivos deste projeto.

Sabe-se que a sala de aula enquanto espaço de compartilhamento de saberes compreende naturalmente indivíduos que, embora estejam agrupados numa mesma série escolar, nem sempre encontram-se no mesmo nível de proficiência leitora. Cabe ao professor, mediante sondagem prévia dos referidos níveis, buscar estratégias que viabilizem atos de leitura qualitativa entre os educandos. Segundo Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, logo não se deve privilegiar um em detrimento do outro, mas, em vez disso, deve-se pensar proposições que envolvam os chamados modelos hierárquicos ascendente – *bottomup* – e descendente – *top down*, que representam, portanto, uma perspectiva interativa do processo de leitura.

O primeiro, consiste em entender que “o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando pelas palavras frases (...)” (SOLÉ, 1998, p.23) e dessa forma num processo de ascendência chega à compreensão do texto. O segundo, compreende o inverso, “o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre

o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las” (SOLÉ, 1998, p.23). Segundo a autora, o modelo interativo requer que o leitor lance mão de seu conhecimento de mundo e de seu conhecimento de texto concomitantemente. Assim, ela afirma ainda, que no tocante ao ensino, propostas baseadas nessa perspectiva demandam que os alunos desenvolvam estratégias ao processarem o texto e seus elementos, com vistas a compreendê-lo.

Dessa forma, acredita-se, pois, na mobilização de sujeitos-pensantes que possam repensar suas práticas sociais, mediante o desenvolvimento de habilidades leitoras e aprimoramento de competências linguísticas. Somado a isso, neste trabalho, adota-se a perspectiva de Análise de Discurso Crítica (ADC), a qual entende, segundo Meurer, que “o discurso é o conjunto de afirmações que, articuladas na linguagem, expressam os valores e significados das diferentes instituições” (2005, p.87). Para o autor, tal concepção de discurso se materializa a partir do texto, que vem a ser, portanto, “uma entidade física, a produção linguística de um ou mais indivíduos”.

Para maior compreensão da proposta dessa pesquisa é necessário definir a concepção de discurso à qual o trabalho de alinha. Em linhas gerais, na perspectiva de Análise de Discurso Crítica (ADC), o discurso é visto como uma forma de prática social que se realiza total ou parcialmente por intermédio de gêneros textuais específicos (MEURER, 2005, p.88).

Fairclough propõe, ao usar o termo discurso “considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexa de variáveis situacionais”. (2016, p.94). De acordo com o pensamento desse teórico, tal propositura tem algumas implicações.

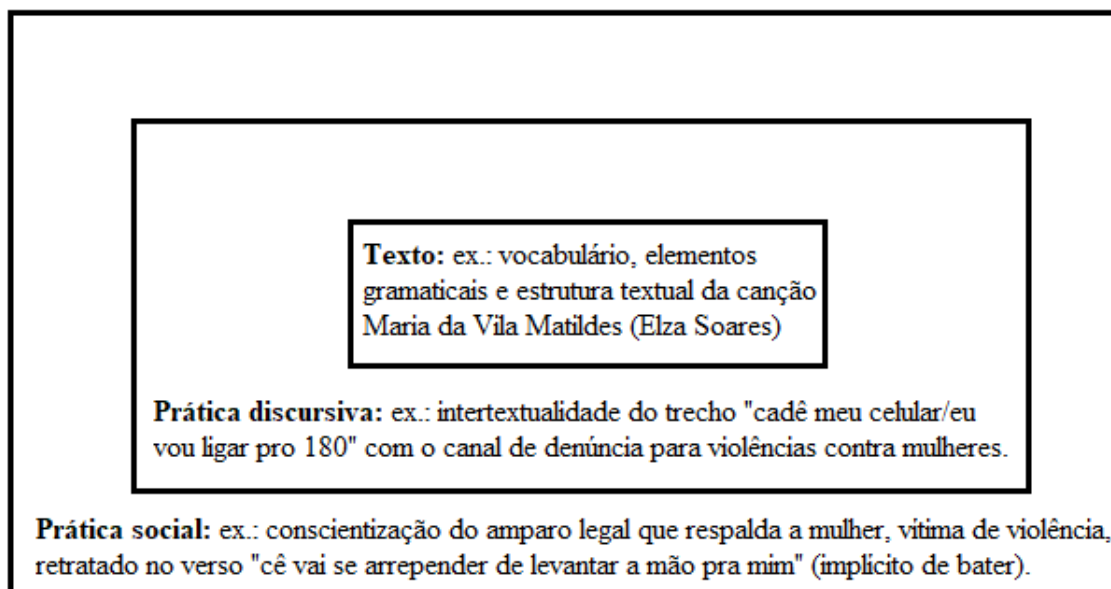
Primeira, o discurso pode ser um modo de ação, na qual as pessoas agem sobre o mundo, de modo especial sobre os outros, ou ainda um modo de representação; Segunda, “implica uma relação dialética entre discurso e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira” (FAIRCLOUGH, 2016, p.95). Para o autor, o discurso é uma prática, não somente de representação do mundo, porém de significação do mesmo, que o constitui e o constrói em significado.

Embora Fairclough tenha adotado de Foucault (1972) a ideia de que o discurso tem *efeitos constitutivos* – porque é por ele que os indivíduos constroem ou criam realidades sociais – o teórico rejeita a possibilidade de que todas as realidades sociais resultem de práticas discursivas. Prova disso é que “a família: é formada por indivíduos com diferentes deveres e graus de responsabilidade, independentemente de diferentes

discursos sobre essa instituição” (MEURER, 2005, p.89). Dito isso, Fairclough destaca três aspectos do poder criativo do discurso: a constituição de formas de conhecimento e crença, relações sociais e identidades.

Neste trabalho, à luz dessa perspectiva de discurso (ADC), a análise do gênero discursivo “letra de canção” é vislumbrada tendo como base o modelo tridimensional de Fairclough, o qual compreende a relação entre: texto (vocabulário, gramática, coesão, estrutura textual), prática discursiva (produção, distribuição, consumo, contexto, força, coerência, intertextualidade) e prática social (ideologias: sentidos, pressuposições, metáforas e hegemonia: orientações econômicas, políticas, culturais e ideológicas, conforme a adaptação da Concepção tridimensional do discurso de Fairclough (2016) realizada com base na presente pesquisa e apresentada na Figura 1.

FIGURA 1 – Adaptação da Concepção tridimensional do discurso de Fairclough (2016)



Fonte: Adaptado de FAIRCLOUGH, Norman. 2016, p.105.

No que se refere ao texto, à luz dos pressupostos da Linguística Sistêmico Funcional de Halliday, encontram-se a coesão, a estrutura textual e as opções gramaticais e lexicais. A estrutura consiste no plano organizacional de nível superior dos textos. As conexões entre as orações, estabelecidas pelo uso de sinonímia, referência e substituição, conjunções são vislumbradas pela coesão. O léxico e a gramática correspondem às palavras como unidades individuais e como unidades combinadas em orações, respectivamente. Sobre esses elementos, Kleiman afirma que:

[...] as escolhas gramaticais e lexicais dos interlocutores (mesmo que inconscientes) são produtos de objetivos e intenções, que por serem socialmente determinados, por refletirem relações de poder entre os participantes, não são naturais e podem ser objeto do ensino crítico da língua. (KLEIMAN, 2012, p.143).

No tocante à prática discursiva, são analisados os processos de produção, distribuição e consumo textual. Uma vez que, segundo Fairclough (2016), os textos são produzidos e consumidos diferentemente, segundo contextos sociais específicos que posicionam o sujeito autor e o sujeito leitor, chega-se então à interpretação textual, a partir da verificação da força ilocucionária, da coerência e da intertextualidade.

A força ilocucionária é o componente que conduz a ação social realizada pelo texto. Isto é, ela se define como um conjunto de intenções implicadas no evento discursivo, tais como dar uma ordem, prometer, advertir etc. A coerência, entendida como princípio de interpretabilidade, relaciona as diferentes partes do texto garantindo seu sentido. Já a intertextualidade se caracteriza pela “propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante” (FAIRCLOUGH, 2016, p.119.).

Na dimensão da prática social, encontram-se os aspectos sociais investidos no texto e legitimados por um trabalho ideológico e por formas de hegemonia. Nas palavras do autor, a ideologia representa uma construção da realidade em várias dimensões de formas e sentidos das práticas discursivas, contribuindo para a (re)produção ou modificação das relações de poder. No tocante a essas relações, define-se também a hegemonia, enquanto modo de controle social em âmbito político, econômico, cultural e, por isso, ideológico. Assim, ao analisar o evento discursivo sob o prisma da prática social, investiga-se de que maneira o uso da linguagem por meio dos diversos textos em circulação colabora com a criação, a manutenção ou modificação das estruturas e relações em sociedade.

Em face disso, para aporte teórico desta pesquisa-ação, a ADC representa uma forma de luta por mudanças sociais. Portanto, ainda em consonância com o pensamento de Fairclough, quando alguém se torna consciente do valor ideológico de determinado discurso, pode a ele resistir, e o aspecto ideológico pode consequentemente perder ou minimizar seu efeito. Para os objetivos deste trabalho, o entendimento do papel da linguagem como prática social pode colaborar para a emancipação de grupos menos privilegiados.

2.2 O gênero canção, implícitos, metáfora conceptual e o lúdico no ensino de língua portuguesa

Essa pesquisa utiliza do gênero canção a obtenção dos seus objetivos. Logo, percebe-se a necessidade de fazer uma breve explanação do que, entre outras possibilidades, caracteriza esse gênero.

Primeiramente, partimos do entendimento do que é gênero. Entende-se que gênero é ação social e tal compreensão explica o contexto onde encontramos, como interpretamos e reagimos e, conseqüentemente, criamos certos textos, pois “o gênero espelha a experiência de seus usuários – e um texto é a materialização desta experiência, por meio da ação ali levada a cabo, de sua forma e sua substância” (MEURER, 2005, p.133).

Feita essa explicação, partimos para a definição do que é o gênero canção. Do latim *cantio*, uma canção é aquilo que se canta, produz sons melódiosos. É, então, uma composição em verso ou em redondilha – versos de cinco ou sete sílabas poéticas – ou feita de forma a poder ser cantada. A palavra canção pode se referir, ainda, à própria música/melodia que acompanha essa composição. As letras de canções são textos que trazem mensagens, ora explícitas, ora implícitas e se tornam importantes ferramentas em sala de aula.

Atividades de leitura e interpretação de texto pressupõem quase sempre que o leitor, parte indispensável para esse processo de interação, acesse e alcance sentidos de um determinado texto que por vezes encontram-se nas entrelinhas, ou ainda no que se pode também chamar de implícitos.

Por implícitos compreende-se “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” (SANTOS, 2015, p.28). No gênero letra de canção há, pois, vastas mensagens implícitas que por sua vez são desveladas ou não pelo ouvinte/leitor, porquanto seja esse capaz de fazer as inferências necessárias.

Diante do gênero discursivo canção, tão explorado em livros didáticos e em atividades propostas pelos professores e professoras em sala de aula, além da compreensão de implícitos, o componente metafórico também possibilitará leituras

críticas dadas as condições de co-texto⁶ e de contexto nos quais está inserido e marcado sócio-histórico-culturalmente.

A metáfora, que outrora fora considerada tradicionalmente como um aspecto da linguagem literária – em especial da poesia – e com baixa relevância para outros tipos de linguagem, penetra em todos os tipos de linguagem, como também em todos os tipos de discurso, afirmou Fairclough. Segundo o autor, “as metáforas estruturam o modo como pensamos, e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimentos e crença, de uma forma penetrante e fundamental (FAIRCLOUGH, 2016, p.205). Isso posto, passam a ser entendidas como processos estruturantes do pensamento, passíveis de expressão nas múltiplas semioses e, em especial, na linguagem verbal.

Entende-se por metáfora, basicamente, um processo que envolve a conceptualização de um domínio da experiência em termos de outros. Isso por que há uma correspondência entre os chamados domínio-fonte (ingrediente para se compreender o alvo) e domínio-alvo (reconcebido a partir do que se sabe da fonte) quando se realiza uma metáfora. Na perspectiva deste estudo é salutar compreender que, segundo as considerações de Lakoff e Johnson:

[...] As metáforas podem criar realidades para nós, especialmente realidades sociais. Uma metáfora pode, então, ser um guia para ação futura. Tais ações, naturalmente, serão adaptadas à metáfora. Isso, por seu lado, irá reforçar o poder da metáfora para tornar a experiência coerente. Neste sentido, as metáforas podem ser profecias autorrealizadoras. (LAKOFF E JOHNSON, 1980, p. 34).

Dessa forma, nosso sistema conceptual é naturalmente metafórico e ainda, quando escolhe-se significar algo de uma metáfora e não de outra está-se construindo a realidade de uma forma e não de outra. Logo, há uma maneira singular de representar aspectos do mundo e de identificá-lo. É importante frisar que algumas metáforas são de tal forma naturalizadas no interior de uma cultura particular que as pessoas não as percebem na maior parte do tempo.

Lakoff e Johnson entendem a construção metafórica de uma discussão como uma guerra, por exemplo em colocações do tipo: “suas afirmações são indefensáveis”, “ele atacou cada ponto do meu argumento” e “suas críticas foram direto ao alvo”. Compreendida por eles não apenas como uma consideração superficial de lexicalização:

⁶ O co-texto se refere aos elementos linguísticos presentes na superfície do texto, a partir dos quais chega-se ao contexto do texto

“Muitas coisas que fazemos ao discutir são parcialmente estruturadas pelo conceito de guerra” (LAKOFF E JOHNSON, 1980, p.4).

Na Teoria da Metáfora Conceptual (TMC), os supracitados autores diferenciam três tipos de metáforas: as estruturais, as ontológicas e as orientacionais. Para este estudo, faz-se mister destacar a primeira definição – metáforas estruturais – que, conforme Gonçalves-Segundo (2018), são aquelas em que o conhecimento do domínio-fonte é amplamente projetado para a construção do domínio-alvo, de forma que a imagética da fonte passa a incorporar nossa concepção sobre o alvo. Por exemplo, o domínio de TEMPO é quase sempre estruturado por uma fonte de ESPAÇO, conforme observa-se em diversas expressões linguísticas —Vai chegar a hora de a gente resolver essa pendência ou O aniversário dele está próximo.

A relevância da metáfora nesta pesquisa está para a sua capacidade de veiculação e perpetuação de crenças quando distribuídas nas letras de canção, que é um gênero discursivo de grande circulação e rico em metaforicidade. Na SA aqui apresentada há em uma de suas etapas a realização de um jogo, elaborado exclusivamente para este trabalho e que foi intitulado: Metaforizando. Ao optar pela proposição do jogo como recurso educativo, adota-se não somente o lúdico como estratégia, mas também o aprendizado que decorre dessa atividade, como vislumbrado por Huizinga, quando coloca que o jogo é:

[...] uma atividade ou ocupação voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. (HUIZINGA, 2005, p.33).

É importante destacar que utilização do instrumento “jogo” para efeitos pedagógicos está legitimamente amparada nas orientações de documentos oficiais da Educação, como a *Base Nacional Comum Curricular*, na qual – em suas seções das áreas de conhecimento em Linguagens: Arte, Educação Física e Língua Portuguesa – refletem-se a pertinência de jogos e componentes como Figuras de Linguagem, como os selecionados no presente jogo Metaforizando. Observa-se, pois que no referido documento tem-se como habilidade a ser desenvolvida pelos educandos “(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.” (BRASIL, 2018, p.203).

Além da escolha pelo instrumento “jogo”, também o objeto de conhecimento “efeito de sentido” fora contemplado neste trabalho, amparando-se na habilidade que visa a desenvolver nos estudantes a capacidade de “(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.” (BRASIL, 2018 p.191). Há ainda a o efeito de sentido relacionado a outras linguagens como a musical, o qual requer do estudante a habilidade de:

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos; (...) os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo. (BRASIL, 2018, p.161).

Assim, sem a pretensão de esgotar possibilidades de trabalhos com o lúdico e efeitos de sentido, o presente jogo visa a contribuir para práticas docentes no ensino de Língua Portuguesa e propiciar o acesso a estratégia adaptável a contextos da educação básica que se interessem em reproduzi-lo. Posteriormente será feita a exposição detalhada do referido jogo, porém aqui vale destacar que a criação desse dispositivo lúdico foi inspirado principalmente pela vasta presença de metáforas do tema estudado em letras de canção, que puderam ser lidas, exploradas e repensadas pela turma de forma divertida, interativa e dinâmica.

2.3 Empoderamento feminino e o espaço escolar

Numa breve viagem a um passado remoto, na Antiguidade, é possível constatar que a mulher era equiparada a um escravo, pois executava os trabalhos manuais, insignificantes para o homem livre. Ela gerava, amamentava e cuidava dos filhos, bem como produzia tudo que ligado à subsistência do homem, como a fiação, a tecelagem e a alimentação. Mulheres exerciam também trabalhos braçais, a exemplo do trabalho agrícola e a extração de minerais. Aos homens eram destinadas as atividades consideradas nobres, como a filosofia, a política e as artes. Diante desse panorama, nota-se que as mulheres eram excluídas do “mundo do pensamento, do conhecimento, tão valorizado pelas civilizações antigas” (ALVES; PITANGUY, 1981, p.12).

Tal realidade sofreu reconfigurações ao longo dos tempos, porém não se transformou o suficiente para que as sociedades sejam plenamente igualitárias no

tratamento que oferecem aos homens e às mulheres. Por isso os debates pós-modernos veiculados pelos movimentos feministas trazem sempre à tona a necessidade de mobilizar forças sociais, políticas e ideológicas para a promoção da igualdade de gênero. Isso por que o dito “segundo sexo” em pleno século XXI encontra-se em posições inferiores em diversos contextos sociais e segue invisibilizado por uma cultura patriarcal, que claramente prioriza o “masculino” em detrimento do “feminino”⁷.

A filósofa francesa, Simone de Beauvoir, no seu livro intitulado *O Segundo Sexo*, imortalizou a famigerada frase “não se nasce mulher, torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1980, p.9), causando até os dias atuais acaloradas discussões, posto que más interpretações – reducionismos biológicos – acerca da concepção do que seria a mulher, enquanto construção sócio-histórico-cultural, povoam os espaços sociais mundo afora. Segundo Freitag,

[...] Não há uma razão biológica para que a mulher caminhe com certo requebrado e os homens de peito erguido ou para que as mulheres pintem as unhas de vermelhos e os homens não. Agimos assim porque somos moldados para tal. E por ser uma construção, não podemos dizer que somos de um ou de outro gênero, e sim estamos. (FREITAG, 2015, p.24).

Isso posto, no Brasil, reflexos das desigualdades são notados em inúmeros expedientes do cotidiano, como por exemplo no mercado de trabalho. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontavam em 2014 que o público feminino superava o masculino no que se refere à especialização.

[...] em 2010, havia um contingente maior de mulheres entre os universitários de 18 a 24 anos de idade. Sua proporção supera em 14,1 pontos percentuais a dos homens, representando 57,1% do total de estudantes que frequentam o ensino superior nessa faixa etária. (IBGE, 2014 *apud* FREITAG, 2015, p.101).

No entanto, ainda que as mulheres apresentem igual ou maior nível de qualificação em determinada área, sua remuneração permanece inferior àquela destinada aos homens.

Dito isso, entende-se por empoderamento feminino uma consequência dos movimentos feministas, os quais buscam ativar a consciência coletiva através de ações

⁷ Os termos encontram-se entre aspas porque, com base nas reflexões dos estudos de gênero, compreende-se que as categorias “masculino” e “feminino” são construções sociais impostas através de diversos reforços culturais – estereótipos e “padrões” – a serem correspondidos para a validação dos sujeitos enquanto homens (masculinos) ou mulheres (femininos). Entendendo que, em uma sociedade patriarcal, tanto a ideia de masculinidade quanto a de feminilidade são compulsórias, optaremos por demarcar as aspas a fim de não estancar os termos em noções redutoras e estereotipadas.

que fortaleçam as mulheres e promovam equidade entre os gêneros. Conforme Silva; Gonçalves e Moraes (2017), o conceito de empoderamento que vem do inglês *empowerment*, significa uma ação coletiva que os indivíduos desenvolvem em lugares distintos de decisões, de consciência e de direitos sociais em que participam. O empoderamento permite a obtenção de uma emancipação individual e, conseqüentemente, da consciência social coletiva, fundamental para a superação do atrelamento social e dominação política em que se encontrem.

Assim, em sendo a escola ambiente de socialização por excelência, é imprescindível a promoção de debates e atividades que conscientizem o público estudantil da não perpetuação de desigualdades, as quais, por vezes, tendem a ser naturalizadas no próprio “chão da escola”.

Aparelhos ideológicos ligados a instituições, tais como a Escola, a Igreja e o próprio Estado são muitas vezes responsáveis pela manutenção das desigualdades, por assim dizer. Isto porque nessas instituições se perpetuam as formas de cristalização dos ditos “papéis sociais”. Sabe-se que a religião é um dado cultural muito importante para as sociedades em geral. Logo, numa região diretamente influenciada pelas atividades de interação e doutrinação cristãs – como a que se encontra a unidade de ensino selecionada nesta pesquisa – é compreensível que haja a reverberação de traços ou comportamentos por elas influenciados. Tal afirmação se apoia na reflexão de Rosado-Nunes, para quem:

[...] as religiões são um campo de investimento masculino por excelência. Historicamente, os homens dominam a produção do que é sagrado nas diversas sociedades. Discursos e práticas religiosas têm a marca dessa dominação. Normas, regras, doutrinas são definidas por homens em praticamente todas as religiões conhecidas. (ROSADO-NUNES, 2005, p.363).

Uma vez que a escola é o ambiente do qual se espera o estímulo diário ao desenvolvimento de habilidades e letramentos, não seria incoerente esperar que nela sejam propostas discussões sobre questões de igualdade social, de gênero, de etnia entre outras. Nesta pesquisa, por exemplo, a SA proposta visa à reflexão crítica dos estudantes no tocante à desigualdade de gênero, que faz surgirem em letras de canção metáforas de empoderamento, as quais só fazem sentido no atual recorte sócio-histórico-cultural porque há uma discussão em voga: o lugar de mulher é onde ela quiser!

Vale ressaltar, porém, que essa configuração de invisibilidade do público feminino, também reproduzida nas escolas, portanto, na instituição em questão, remete

ao fenômeno de violência simbólica, pré-requisito para a perpetuação do referido quadro como bem destacou o sociólogo francês Pierre Bourdieu, ao analisar que:

[...] através da experiência de uma ordem social sexualmente ordenada e das chamadas à ordem explícitas que lhes são dirigidas por seus pais, seus professores e seus colegas e dotadas de princípios de visão que elas próprias adquiriram em experiências de mundo semelhantes, as meninas incorporam, sob formas de esquemas de percepção e de avaliação dificilmente acessíveis à consciência, os princípios da visão dominante que as levam a achar normal, ou até mesmo natural, a ordem social tal como é e a prever, de certo modo, o próprio destino, recusando as posições ou as carreiras de que estão sistematicamente excluídas e encaminhando-se para as que lhes são sistematicamente destinadas. (BOURDIEU, 2011, p.114).

A língua, como recurso de interação entre seus falantes, materializa e concretiza as posições supracitadas. Neste trabalho, o componente “metáforas” visa a contribuir para o aprimoramento das práticas de leituras que viabilizem o exercício da cidadania no ambiente escolar, fomentando entre os educandos e educandas compreensões de igualdade entre os gêneros – homens e mulheres - perspectiva amparada na Constituição do País, nos PCNs e na Declaração Universal dos Direitos Humanos⁸ da qual o Brasil é signatário, de onde deve-se observar em seu Artigo 2º que:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (UNICEF, 2019).

Assim, é necessário ensejar discussões acerca dos direitos civis e humanos que garantem princípios de igualdade, não como mero viés ideológico tendencioso, mas como exercício pleno de cidadania. Ao recortar o empoderamento feminino neste trabalho pensa-se na instituição escola como campo de transformações a esse respeito.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa. De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa pode ser definida como:

⁸ O documento é disponibilizado no site oficial da UNICEF, sendo seu layout atualizado regularmente. Em respeito à datação estabelecida para a última atualização, referenciamos o texto pelo ano corrente. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em Dez de 2019

[...] atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN E LINCOLN, 2006, p.17).

O ambiente natural de que trata essa pesquisa é uma sala de aula, em função disso acredita-se que a melhor forma de registrar as atividades seja por meio da observação. A partir dos registros de observação, a pesquisadora pode analisar os avanços e retrocessos que construirão, posteriormente, a discussão sobre os dados. Essa pesquisa também pode ser caracterizada como uma pesquisa intervencionista, uma vez que propõe soluções para problemas reais e, por isso, é denominada pesquisa-ação. Segundo Tripp, “pesquisa-ação é uma forma de investigação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. (2005, p.447). Isso quer dizer que ao realizar uma pesquisa-ação é preciso cumprir um ciclo em que se detecta um problema, planeja-se uma solução, aplica-se a solução ao problema, monitora-se o funcionamento da solução e avalia-se esse funcionamento na tentativa de, sempre, alcançar melhorias na prática (TRIPP, 2005). Denzin e Lincoln estabelecem quatro pontos para descrever a pesquisa-ação, a saber:

1. A pesquisa-ação é uma investigação na qual há uma co-produção de conhecimentos entre os participantes e os pesquisadores por meio de processos comunicativos colaborativos nos quais todas as contribuições dos participantes são levadas a sério. Os significados construídos no processo de investigação conduzem à ação social, ou ainda essas reflexões sobre a ação levam à construção de novos significados.
2. A pesquisa-ação trata da diversidade de experiência e de capacidades dentro do grupo local como uma oportunidade para o enriquecimento do processo de pesquisa/ação.
3. A pesquisa-ação produz resultados válidos de pesquisa.
4. A pesquisa-ação concentra-se no contexto; seu objetivo é resolver problemas da vida real em seu contexto. (DENZIN E LINCOLN, 2006, p.102).

Dessa forma, considera-se que a pesquisa-ação no âmbito educacional objetiva promover mudanças na relação ensino-aprendizagem de forma que o professor sempre esteja buscando melhorias em sua prática pedagógica com vistas a ampliar a eficácia do aprendizado de seu estudante; posto ser essa a razão primeira do Mestrado Profissional em Letras. Para além disso, essa pesquisa visa a organizar um processo de co-produção

de conhecimentos, cujas reflexões levem à mudança de comportamento social e construção de novos significados para as relações humanas.

Além das contribuições colhidas pela teoria da pesquisa-ação, há para este estudo uma valiosa influência dos pressupostos da pesquisa colaborativa, que no âmbito escolar é um trabalho coparticipativo de interação, num processo de estudo teórico-prático que envolve constante questionamento e teorização sobre as práticas e teorias que norteiam o trabalho docente. (BORTONI-RICARDO, 2011). No que se refere a compreender a realidade e construir novas ações que contribuam melhor desenvolvimento do ensino.

Por conta de seu caráter coparticipativo, a pesquisa colaborativa é bastante pertinente para programas de formação continuada de professores, como é o perfil do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), pois não se assemelha com o estereótipo de alguns programas estatais que oferecem novas teorias ou práticas para serem implementadas pelo docente em sala de aula, porém sem instruir como isso deve ser executado ou ainda sem considerar o contexto específico em que o docente está inserido.

Conforme Horikawa (2008), o trabalho colaborativo consiste na necessidade de se construírem discursos cada vez mais polifônicos, nos quais sejam levadas em consideração as vozes sociais evocadas pelos participantes do trabalho educativo. É importante que algumas características sejam atenciosamente atendidas para garantir a legitimidade do processo. Dentre elas estão: a participação voluntária, a responsabilidade e a autonomia dos envolvidos. Se não houver a participação voluntária, o trabalho perde seu caráter colaborativo.

Neste estudo, por exemplo, mais que aplicar as etapas da SA, foram solicitadas aos estudantes participação e elaboração de ações efetivas de letramento, cujas finalidades foram justamente promover o protagonismo dos estudantes em sua comunidade e atingir essa sociedade, ao estimular a reflexão acerca do tema proposto.

3.1 Caracterização do ambiente escolar

A instituição escolhida para a aplicação da SA citada será a Escola Estadual Professora Roberta Ramalho de Souza (CEPRRS), situada no povoado Espinheiro, na cidade de Japoatã, no norte sergipano, tendo como confrontantes os municípios de Propriá, Neópolis, São Francisco e Japaratuba.

O município tem a sua economia centrada na agricultura de subsistência, a exemplo da mandioca, feijão abacaxi, banana, amendoim e, outras com uma pequena fatia

na exploração da cana de açúcar por alguns pequenos e médios produtores. A escola dista em 7 km da cidade de Japoatã, localizada a 94 km da capital sergipana, Aracaju.

Figura 2: Mapa de Sergipe localizando Japoatã



Fonte: Dados públicos. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Japoat%C3%A3> Acesso em 06. Jan. 2019.

O CEPRRS oferece acesso à educação básica nos segmentos: Ensino Fundamental menor – Educação Infantil – Fundamental Maior, Ensino Médio Regular e Ensino Médio Inovador. A instituição conta com uma estrutura de pequeno porte, dispondo de quatro salas de aula, uma biblioteca, uma sala de recursos, uma sala que abriga simultaneamente afazeres administrativos e os professores – quando não estão ministrando as aulas – uma sala de diretoria, uma cantina, um pátio (para a socialização dos estudantes) e um espaço de fundo, atualmente utilizado para projetos pedagógicos de plantação (Projeto Horta). À luz de indicadores educacionais sobre a referida instituição, seguem considerações contextuais que justificam a necessidade de um trabalho voltado para o letramento crítico do seu capital humano: educandos e educandas. Localizada na região do Baixo São Francisco, a escola acolhe alunos do povoado supracitado e mais outros adjacentes, como também alunos de assentamentos de movimentos sociais, a exemplo do Sem Terra. Resultados de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁹ denunciam os problemas da instituição. A evasão escolar – comum à realidade de um público sazonal, sobretudo pelas dificuldades de acessar à escola, seja por problemas com gestão do transporte escolar, seja pela natureza nômade dos assentados – somada ao resultado de proficiências em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil do 9º ano (anos finais de Ensino Fundamental) enquadram a escola em 3,2 pontos,

⁹ Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/28015479> . Acesso em: 19 Jun 2018.

segundo dados atualizados de 2017, abaixo da meta prevista (qual seja 3,6) para aquele ano, segundo o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP)¹⁰.

Além disso, há também discrepâncias da realidade teórica e prática na escola, as quais incidem no baixo rendimento acima discriminado. Isso porque, segundo informações do campo “Espaços de Aprendizagens e Equipamentos”¹¹ do INEP, a escola possui computadores para uso dos alunos, no entanto os remanescentes encontram-se obsoletos. Vale ressaltar que o acesso à internet é precário, e demais ambientes necessários às atividades como oficinas de leitura, exibição de filmes, atividades com manejo de tecnologias da informação são inexistentes. Há apenas uma biblioteca, a qual abarca todos esses logradouros específicos em metáfora de adaptação a necessidade. Logo, embora informações oficiais deem conta de expressar o recurso, a realidade contextual o invalida. Vale ressaltar que, assim como vislumbrado por Coulmas:

Aprender a ler e a escrever sempre tem sido algo ligado a privilégio e vantagem social (...) Estatísticas de letramento e de pobreza tendem a se relacionar intimamente. É por isso que o letramento adulto, definido como a capacidade de se engajar em todas as atividades da vida diária em que a leitura e a escrita são exigidas, é parte do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da ONU. (COULMAS, 2014, p.87).

Apesar disso, a escola se destaca em competições de Produção textual, a exemplo do 10º concurso de Redação do Senado Federal Jovem. No ano de 2017 a representante do estado de Sergipe foi Letícia Ramalho, estudante do 3º ano do Ensino Médio. Tais resultados motivam os estudantes a acreditarem na Educação, apesar de estarem inseridos em um cenário socioeconômico carente e em uma instituição de ensino, em parte, sucateada.

Há ainda a realidade contextual de lazer e ocupações extraescolares que repercutem sobremaneira no comportamento, expressões linguísticas e sociais dos estudantes. Festas de padroeiro, quermesses, *shows gospel*, missas e cultos são os eventos mais acessíveis e populares no povoado. A comunidade está imersa numa cultura tradicionalmente cristã católica e protestante, aquela mais expressiva que esta; ambas veiculam valores “ditos corretos ou apropriados” no que refere aos papéis sociais desempenhados por homens e por mulheres. É perceptível a influência de ações

¹⁰ Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/28015479> Acesso em 06 Jan 2019

¹¹ Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/28015479> Acesso em 15 Jul 2018

patriarcais e discursos machistas nas falas e ações do alunado, muitas das quais amparadas no argumento de autoridade religiosa e/ou fundamentalismos como um determinante. Com efeito, a realidade local perpetua, por assim dizer, uma cultura cíclica, principalmente para o público feminino, o qual tende a se casar cada vez mais cedo, mesmo em idade escolar dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental Maior, e é reforçada por um discurso conformista também comum à escola, quando esta, na sua função social, deixa de ensinar a criticidade desses jovens. Na escola em questão, o fenômeno “casamento” é o próprio motivo para afastamento breve e/ou definitivo da vida escolar.

Por essa razão, propõe-se, neste trabalho, uma Sequência de atividades, produto didático-pedagógico que estimule atividades de leitura e reconhecimentos de subentendidos no gênero textual: letras de canção, cuja temática será “empoderamento feminino”. Dessa forma, a Sequência visa a um letramento crítico dos alunos envolvidos nas atividades, a fim de estes ao final sejam capazes de “conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia” (BRASIL, 1997, p.33), conforme orienta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

3.2 Etapas da pesquisa

A pesquisa está dividida em três etapas: a construção do aporte teórico, a aplicação de um pré-teste, a aplicação de uma Sequência de Atividades (SA) intitulada Metaforizando. A base teórica foi composta por uma pesquisa bibliográfica com o intuito de reunir referências sobre o empoderamento feminino, as concepções de metáfora e leitura crítica no viés da ADC.

O pré-teste foi aplicado com o intuito de obter os conhecimentos prévios dos estudantes sobre inferências e interpretações de metáforas em letra de canção, a fim de observar a maneira pela qual articulam suas ideias ao posicionarem-se sobre um tema polêmico.

Os estudantes tiveram o tempo de uma aula para responderem ao questionário e lerem a letra da canção, quando necessário. As respostas foram recolhidas pela professora e constarão na análise de dados (prévios) deste projeto. Tendo como base essa análise, foi elaborada a sequência de atividades (descrita no tópico seguinte), a fim de que sirva de instrumento pelo qual será possível proporcionar ao estudante oportunidades de aprimorar letramentos críticos a partir da leitura, utilizando metáforas. Deve-se ter em

mente que um dos objetivos da pesquisa é proporcionar ao estudante ampliar suas habilidades de leitura crítica do texto, com vista a repercutir em suas práticas sociais.

3.3 Análise do Pré-teste

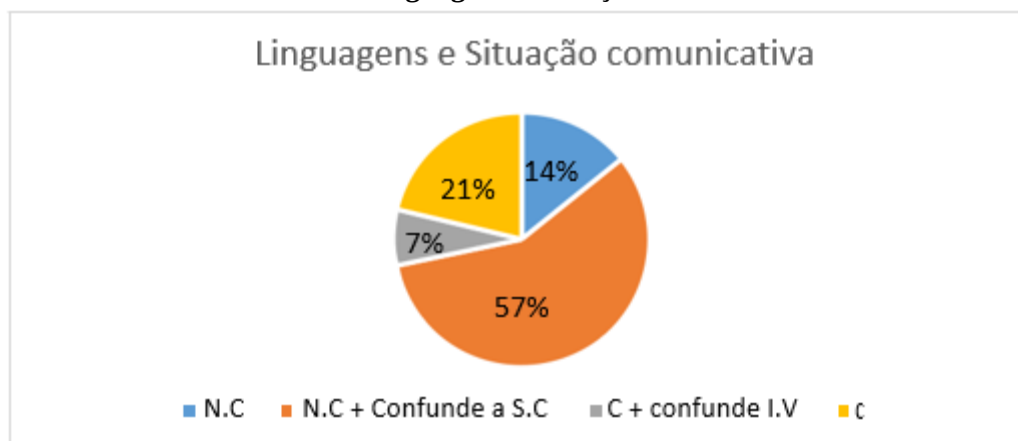
A realização do pré-teste recolheu indícios claros da necessidade de trabalhar este projeto na escola selecionada. Assim, no ano de 2018, fora aplicado à turma de 8º ano do Colégio Estadual Professora Roberta Ramalho de Souza, em Japoatã/SE no turno matutino, sob a responsabilidade desta pesquisadora e acompanhamento da coordenadora da instituição. Com base no referido pré-teste – para o qual a música *Vidinha de Balada* (2017) foi selecionada por fazer parte do inventário cancionário do público-alvo – foi possível fazer as seguintes análises dispostas em gráficos e descrições.

Na questão 01, reproduzida a seguir, objetiva-se verificar se os estudantes compreendem o uso do nível popular da língua em função da situação comunicativa informal de dois interlocutores que têm certo grau de intimidade.

QUESTÃO 01 – A canção começa com uma pergunta: “Oi, tudo bem?”, dando a ideia de uma conversa iniciada entre duas pessoas que se conheceram recentemente numa balada. Outro trecho diz: “Tô a fim de você. E se não tiver, você vai ter que ficar”. A partir desses exemplos, pode-se afirmar que o nível de linguagem utilizado entre as pessoas no diálogo é:

- a) formal, com uso de palavras menos comuns no dia a dia.
- b) formal, mas com palavras que indicam comportamento bem educado, como “tudo bem?”.
- c) informal, mas com uso de palavras menos comuns no dia a dia.
- d) informal, com o uso de palavras mais comuns no dia a dia, como “tô e você”.

As opções disponíveis nos itens buscam mensurar as seguintes habilidades ou suas ausências dos respondentes em relação ao objetivo supracitado: a) Não compreende (N.C) o conceito de Variação Norma Padrão da língua; b) Não compreende (N.C) o conceito de Variação da Norma Padrão e confunde a situação comunicativa (S.C) de saudação com nível de formalidade; c) Compreende (C), em parte, mas não reconhece os indícios dessa variante (I.V); e d) Compreende (C) totalmente e reconhece os indícios dessa variante. Da análise dos dados, obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 1: Linguagens e Situação comunicativa

Fonte: Dados retirados do Pré-teste aplicado com a turma de 8º do EF do C.E.P.R.R.S em Japoatã/SE, 2018.

Conforme os dados analisados, verifica-se que aproximadamente 57% dos estudantes (N.C+ S.C) Não compreendem o conceito de Níveis de Linguagem e Confundem a Situação Comunicativa (S.C) de saudação com nível de formalidade. Esse resultado revela a baixa proficiência dos estudantes em relação à compreensão dos contextos comunicativos entre interlocutores e o uso/nível adequado da linguagem nessas situações, comprometendo a interpretação de outras informações presentes no texto.

Em contrapartida, 21% dos estudantes (C) Compreendem totalmente e reconhecem os indícios do nível de linguagem adequado à situação comunicativa dos interlocutores na letra da canção. Esse resultado se alinha ao objetivo proposto para essa questão. Os demais resultados, 14% e 7%, revelam também a baixa proficiência dos estudantes em relação aos conhecimentos sobre níveis de linguagem.

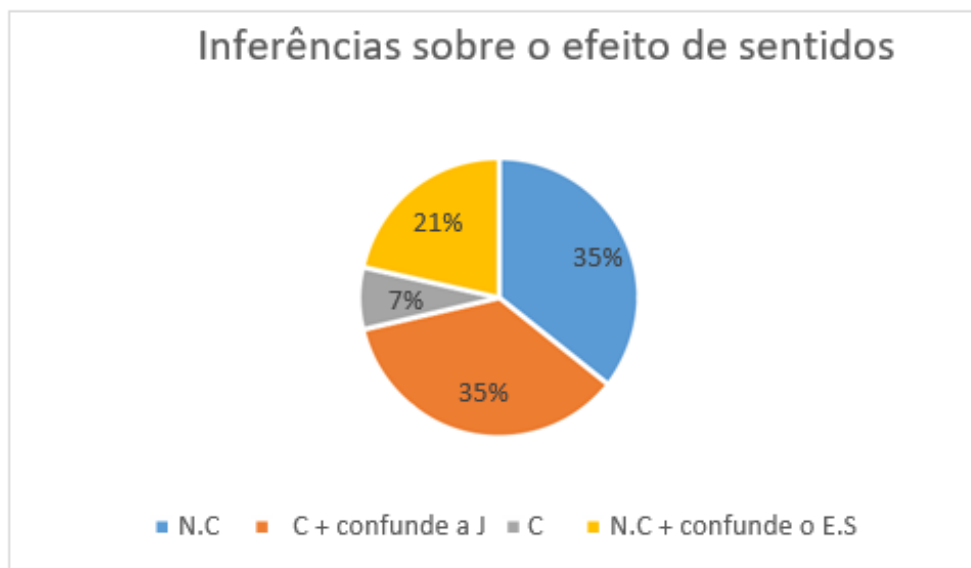
Na questão 02 objetiva-se verificar se os estudantes inferem o valor semântico da palavra “Vidinha” e seu efeito de sentido no contexto da canção.

QUESTÃO 02 - Observe que o nome da música traz uma palavra no diminutivo: **Vidinha** de balada. Considerando a situação social de quem frequenta a balada, o eu lírico da canção atribui ao substantivo “vida”, quando escrita no diminutivo, um sentido

- a) positivo, pois é divertido estar na balada.
- b) negativo, pois a vida é mais que uma balada.
- c) negativo, pois o diminutivo destaca uma crítica/censura ao comportamento de quem vive assim.
- d) positivo, pois o diminutivo traz sempre um sentido carinhoso nas palavras.

As opções disponíveis nos itens buscam mensurar as seguintes habilidades ou suas ausências dos respondentes em relação ao objetivo supracitado: a) Não compreende (N.C) o efeito de sentido da palavra; b) Compreende (C), em parte, mas confunde a justificativa (J); c) Compreende (C) totalmente e infere a justificativa da escolha lexical; e d) Não compreende (N.C) e confunde o efeito de sentido (E.S) da escolha lexical. Da análise dos dados colhidos na aplicação dessa questão, obtivemos o resultado a seguir:

Gráfico 2: Inferências sobre efeitos de sentido



Fonte: Dados retirados do Pré-teste aplicado com a turma de 8º do EF do C.E.P.R.R.S em Japoatã/SE, 2018.

Conforme os dados analisados, aproximadamente 35% dos estudantes Não Compreendem (N.C) o efeito de sentido da palavra “Vidinha” no contexto da canção. O resultado salienta a baixa proficiência em inferir efeitos de sentidos, habilidade necessária para a competência leitora e interpretativa de textos. Verificou-se também que 35% dos estudantes Compreendem (C), em parte, mas confundem a justificativa (J), ou seja, reconhecem o valor negativo empregado na escolha lexical, porém não conseguem compreender o motivo desse emprego. Para 21 %, verificou-se que os mesmos Não compreendem (N.C) e confundem o efeito de sentido (E.S). Além de não captarem a carga semântica negativa, os estudantes não inferiram o sentido empregado à palavra no contexto da canção. Apenas 7% Compreendem (C) totalmente e inferem a justificativa da escolha lexical. Esse resultado se alinha ao objetivo proposto para essa questão.

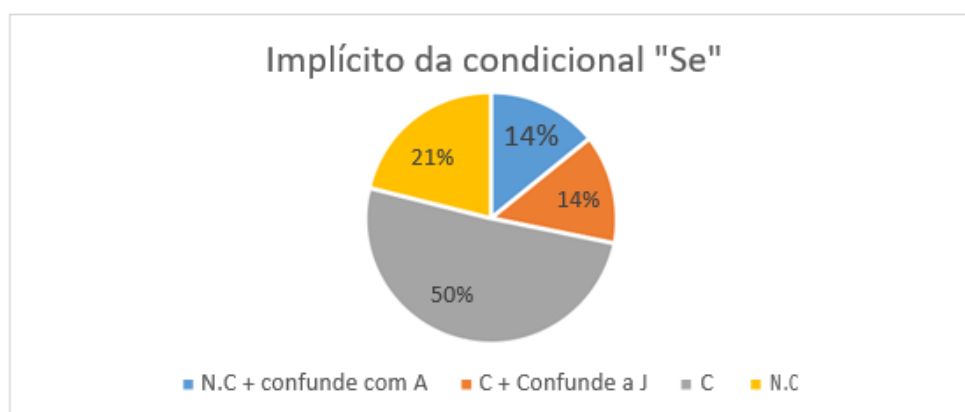
Na questão 03 objetiva-se verificar se os estudantes reconhecem a implicação implícita da condicional “se” no contexto da canção.

QUESTÃO 03 – O trecho do refrão diz: **Se** reclamar, cê vai casar também. O uso da palavra “se” no texto traz a ideia de:

- a) opção para a pessoa a quem ele se dirige.
- b) condição proposta amigavelmente para a pessoa a quem ele se dirige.
- c) ordem/ameaça para a pessoa a quem ele se dirige.
- d) escolha livre para a pessoa a quem ele se dirige.

As opções disponíveis nos itens buscam mensurar as seguintes habilidades ou suas ausências dos respondentes em relação ao objetivo supracitado: a) Não Compreende (N.C) o implícito da condicional e confunde com alternativa (A); b) Compreende (C), em parte, mas confunde a Justificativa (J) da condicional; c) Compreende (C) totalmente o implícito da condicional “Se”; e d) Não Compreende (N.C) o implícito da condicional. Dos dados colhidos na análise, obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 3: Implícito da condicional “Se”



Fonte: Dados retirados do Pré-teste aplicado com a turma de 8º do EF do C.E.P.R.R.S em Japoatã/SE, 2018.

Conforme os dados analisados, verifica-se que aproximadamente 50 % dos estudantes: Compreendem (C) totalmente o implícito da condicional “Se”. Esse resultado revela a habilidade dos estudantes em inferir o sentido implícito na condicional em função do contexto na letra da canção e, portanto, está de acordo com o objetivo proposto para essa questão.

Verificou-se que 21% dos estudantes Não Compreendem (N.C) o implícito da condicional, revelando baixa proficiência na interpretação do efeito de sentido provocado pela mesma e refletindo na ausência de leitura crítica.

Para 14% dos estudantes verificou-se que os mesmos Não Compreendem (N.C) o implícito da condicional e a confundem com alternativa (A). Esse resultado revela a

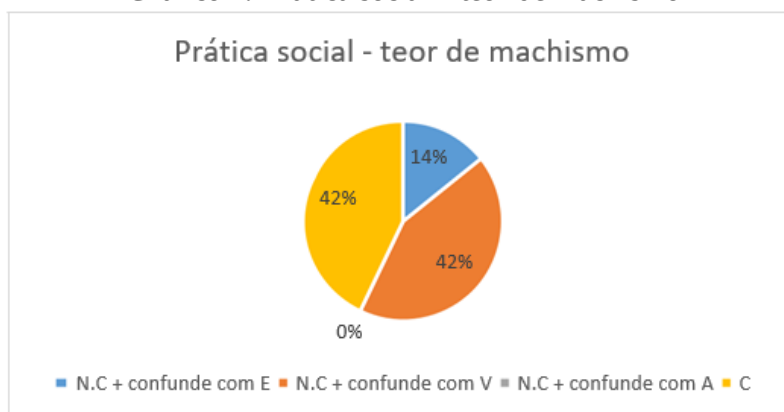
confusão dos estudantes no reconhecimento das relações de sentido veiculadas pelas conjunções. Também para 14% dos estudantes verificou-se que os mesmos: Compreendem (C), em parte, mas confundem a Justificativa (J) da condicional. Tal resultado demonstra a dificuldade dos estudantes em reconhecerem a incoerência do motivo no item, ao aparecer a palavra “amigavelmente”.

Na questão 04 objetiva-se verificar se os alunos apresentam habilidades de letramentos críticos para inferirem na prática social do trecho destacado a posição (submissão/passividade) que supostamente é esperada para a figura feminina.

QUESTÃO 04- O refrão da música - **Vai namorar comigo, sim! Vai por mim, igual nós dois não tem. Se reclamar, cê vai casar também. Com comunhão de bens. Seu coração é meu e o meu é seu também** – traz supostamente a voz de um homem se dirigindo a uma mulher (sua possível futura namorada). Nas opções abaixo aponte com um X a frase que complementa a ideia de que: segundo essa parte da letra, **a mulher é colocada num lugar/papel no qual deve**

- a) escolher se aceita o pedido do rapaz.
- b) aceitar por vontade própria o pedido do rapaz.
- c) dialogar e decidir sobre o desejo do rapaz.
- d) aceitar sem escolha a ordem do rapaz

As opções disponíveis nos itens buscam mensurar as seguintes habilidades ou suas ausências dos respondentes em relação ao objetivo supracitado: a) Não Compreende (N.C) o teor machista do trecho e confunde com Escolha (E); b) Não Compreende (N.C) o teor machista do trecho e confunde com Vontade (V) da mulher; c) Não Compreende (N.C) o teor machista do trecho e confunde com Autonomia (A) da mulher em decidir; d) Compreende (C) totalmente o teor machista do trecho. A análise das respostas a essa questão resultaram no gráfico a seguir:

Gráfico 4: Prática social – teor de machismo

Fonte: Dados retirados do Pré-teste aplicado com a turma de 8º do EF do C.E.P.R.R.S em Japoatã/SE, 2018.

Conforme os dados analisados, verifica-se que aproximadamente 42% dos estudantes Não Compreende (N.C) o teor machista do trecho e confunde com Vontade (V) da mulher. Esse resultado revela a baixa proficiência dos estudantes em compreensão do texto, uma vez que em nenhum momento aparece indício de manifestação da mulher. Verificou-se que também 42% dos estudantes Compreendem (C) totalmente o teor machista do trecho. Esse resultado sinaliza as habilidades de leitura crítica desses estudantes e, portanto, está de acordo com o objetivo proposto para essa questão.

Para o item Não Compreende (N.C) o teor machista do trecho e confunde com Autonomia (A) da mulher em decidir houve 0% de resultado, ou seja, estudante algum acredita ter havido diálogo entre o suposto casal ou autonomia da mulher em decidir sobre namorar ou não. Aproximadamente 14% dos estudantes Não Compreendem (N.C) o teor machista do trecho e confundem com poder de Escolha (E) da mulher. Esse resultado revela a baixa proficiência de compreensão textual e de criticidade dos estudantes, uma vez que não reconhecem o tom ameaçador e machista do eu lírico.

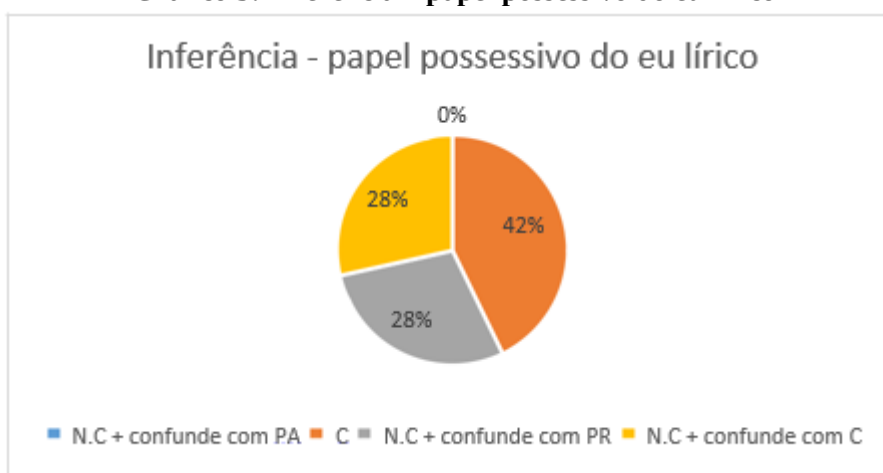
Na questão 05 verifica-se como os estudantes interpretam a posição/papel do homem em relação à mulher, a partir da análise contextual do verbo “acabar”.

QUESTÃO 05 – Num trecho da canção, o eu lírico parece não gostar da ideia de a moça sair para a balada. Assim a letra diz: “Eu vim acabar com essa sua vidinha de balada e dar outro gosto pra essa sua boca de ressaca”. A escolha pelo verbo destacado no trecho traz a ideia de que esse suposto homem está se colocando em relação à mulher como:

- a) seu parceiro.
- b) seu dono.
- c) seu protetor.
- d) seu companheiro.

As opções disponíveis nos itens buscam mensurar as seguintes habilidades ou suas ausências dos respondentes em relação ao objetivo supracitado: a) Não Compreende (N.C) o teor possessivo do eu lírico e confunde com Parceria (PA); b) Compreende (C) o teor possessivo do eu lírico; c) Não Compreende (N.C) o teor possessivo do eu lírico e confunde com Proteção (P); d) Não Compreende (N.C) o teor possessivo do eu lírico e confunde com Companheirismo (C). O gráfico resultante da análise das repostas segue abaixo.

Gráfico 5: Inferência – papel possessivo do eu lírico



Fonte: Dados retirados do Pré-teste aplicado com a turma de 8º do EF do C.E.P.R.R.S em Japoatã/SE, 2018

Na questão 06 objetiva-se verificar se os estudantes posicionam-se criticamente acerca do comportamento do eu lírico diante da figura feminina (seu suposto ser amado). A fim de preservar o sigilo dos respondentes e também em forma de homenagem, foram utilizados nomes de personalidades relevantes que de alguma maneira contribuíram para a promoção de valores de liberdade, paz e emancipação dos sujeitos mundo afora.

QUESTÃO 06 - Agora que já trocamos algumas ideias sobre a mensagem na letra da canção Vidinha de balada, tenho um convite para você. Que tal darmos a nossa opinião/sugestão para a pessoa que escreveu essa canção? **Escreva uma breve carta ao compositor da letra, expressando sua opinião sobre a forma como a ele expôs as figuras da mulher e do homem.** Não se esqueça de reproduzir a estrutura da carta: Local e data. Vocativo. Conteúdo. Despedida e assinatura.

Foram encontradas três situações-posicionamento, as quais, pela natureza aberta da questão, serão analisadas descritivamente, com o registro de trechos de alguns respondentes.

Situação I – Alunos que não se posicionaram criticamente ou não responderam.

Foi observado que 21% dos estudantes não se posicionaram no texto da carta ou não a produziram. Esse dado revela a possibilidade de os estudantes não terem compreendido a proposta ou não desejarem se posicionar sobre o assunto.

Situação II – Alunos que se posicionaram, mas sem se aprofundar na crítica ou se contradizendo da exposição.

Foi observado que aproximadamente 28% dos estudantes ao se posicionarem a respeito do comportamento do eu lírico expressaram apenas não gostarem da forma como ele se dirige à figura feminina, porém sem discorrer sobre justificativas; Houve também respondentes que não mantiveram coerência nas posições, pois caíram em contradição lógica sobre o mesmo assunto. Seguem trechos que confirmam as análises supracitadas:

“Henrique e Juliano, suas letras da música foi muito ruim. Não gostei o que você tá falando no refrão é um absurdo”
(Respondente 1: Paulo Freire)

“Sua música foi um pouco linda, mas eu não concordo com as letra da música. Se você quiser namorar com a moça, você tem que aceitar do jeito que ela é. Mas eu concordo com você, você realmente queria afastar ela da balada (...) Você queria mudar a vida dela, você queria tirar ela daquela balada e quem ama tem que cuidar. (Respondente 2: Frida Khalo)

“(...) na minha opinião eu acho que toda mulher tem seu direito de aceitar ou não aceitar um pedido de namoro, porque se o homem estivesse se colocando no lugar da mulher ele se sentiria ameaçado por ela (...) Mas a mulher também tem que compreender que o homem só está tentando proteger a mulher. Espero que entenda o que eu estou tentando lhe dizer”.
(Respondente 3: Martin Luter King)

“(...) eu achei essa música com muita ordem (...) o cara nem namorava a mulher e já queria mandar nela. Então, já que não gosta que ela vá sozinha, vá com ela, é o melhor que faz, pra quando chegar em casa não bater nela”. (Respondente 4: Maria da Penha)

Com base nos trechos acima é possível notar que apesar de haver posicionamentos e justificativas dos respondentes, em seguida vêm as contradições que revelam uma certa confusão acerca do que é de fato igualdade de direitos entre homens e mulheres ou ainda é possível perceber uma visão resignada sobre a dita fragilidade feminina, que necessita de um protetor. Nota-se também que um determinado posicionamento vai além da questão posta na canção – uma consequência de violência física – revelando inferência que provavelmente tem a ver com o contexto de vida da respondente.

Situação III – Estudantes que se posicionam criticamente sobre o comportamento do eu lírico em relação à figura feminina.

Foi observado que 50% dos estudantes conseguem se posicionar sobre a questão e elaborar justificativas coerentes com seus pontos de vista. Na sequência trechos darão conta de confirmar essa informação.

“Eu acho que essa música fala tudo que acontece no dia a dia (...) A maioria dos homens consegue conquistar as mulheres através da violência. Tipo, um homem tem um vídeo de uma mulher nua, aí ele ameaça mostrar para os pais dela e ela faz o que ele quiser para não mostrar o vídeo. (...) Eu acho isso errado. As mulheres têm que ser respeitadas. O homem tem que conquistar com carinho, respeito e amor” (Respondente 5: Nelson Mandela).

“Eu queria lhe falar que na sua música entre eles dois, só ficaram uma vez e ele já tá querendo botar ordem nela (...) sem saber se ela vai aceitar sua proposta. Porque não foi uma proposta amigável (...) ele tá ameaçando a ela se casar, ainda achou pouco quer casar com ela tem, com bens materiais. Ele quer ser superior às mulheres” (Respondente 6: Malala Yousafzai).

“Henrique e Juliano, eu queria dizer que essa música ficou um pouco machista (...) Começou bem normal, mas depois falou coisas que deixam a mulher com medo (...) Dizendo que a mulher não vai ter escolha a não ser namorar o homem de qualquer forma, deixando ela constrangida e com medo. Então gostaria que respeitasse as mulheres mais e deixasse livre as escolhas das pessoas” (Respondente 07: Dalai Lama).

Com base nos trechos supracitados percebe-se a criticidade dos respondentes ao justificarem seus repúdios ao comportamento do eu lírico em relação à figura feminina. Alguns respondentes demonstram conhecer conceitos como “machismo”, ao repreenderem os intérpretes. Outros respondentes, após criticarem o que consideravam injusto, aconselharam sobre como se deve tratar a mulher, demonstrando empatia.

4 PRODUTO EDUCACIONAL: Sequência de atividades (SA)

Quadro 1: Sequência de Atividades

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	OBJETIVOS	AULAS
Sondagem: Leitura compartilhada da canção: “Malandramente”	Verificar se há o entendimento total ou parcial do implícito presente e também problematizar sobre a relevância social do que está sendo propagado na letra.	Uma (01) aula
Primeira: Metáforas de depreciação x Metáforas de Empoderamento	Verificar se a turma identifica a ocorrência dos sentidos metafóricos depreciativos e empoderados em letras do cancioneiro popular brasileiro, bem como se ela justifica essas classificações com exemplos nas canções.	Duas (02) aulas
Segunda: Jogo Metaforizando	Motivar a diversão e a reflexão crítica dos jogadores e jogadoras por meio de doze (12) trechos musicais e seus efeitos de sentidos veiculados por metáforas.	Duas (02) aulas
Terceira: Exibição do filme: O sorriso de Monalisa e roda de conversa com os alunos. Proposta da EmpoderAÇÃO ¹²	Observar se os alunos e as alunas se apropriaram do conceito de empoderamento, por meio de uma roda de conversa sobre o conteúdo da película.	Quatro (04) aulas
Quarta: Exibição do clipe O corpo é meu; Mesa-redonda com as integrantes da banda sergipana Samba de Moça Só (compositora e intérprete do clipe) e pocket show com a banda.	Promover o debate acerca do empoderamento feminino nos espaços sociais junto à comunidade escolar, oportunizado o contato com intérpretes que dialogam sobre a temática em questão.	Três (03) aulas

Fonte: Dados da pesquisa.

Entende-se que uma sequência de atividades constitui um conjunto de exercícios elaborados sobre conteúdos de leitura ou escrita de modo a promover a aprendizagem em níveis progressivos (LERNER, 2002). De acordo com essa educadora, as sequências de atividades possibilitam trabalhar, em sala de aula, com diferentes gêneros textuais, diferentes obras de um mesmo autor ou diferentes textos sobre um mesmo tema. A ideia

¹² Após a roda de conversa acerca do conteúdo do filme, a professora proporá a EmpoderAÇÃO, uma atividade de confecção de cartazes produzidos pelos alunos e pelas alunas, cujos textos tratarão de abordar em diferentes contextos sociais (No mercado de trabalho, no lar, nos esportes entre outros. como tem sido e como deveria ser, numa perspectiva de empoderamento, o lugar de fala/representatividade da mulher. Os cartazes, que terão layout padronizados, serão pregados em espaços públicos da comunidade local, como intervenção social e cidadã dos estudantes

defendida nesta pesquisa é que a análise de diferentes textos sobre uma mesma temática amplia o conhecimento de mundo do estudante e, portanto, facilita a aprendizagem sobre implícitos metafóricos, pois, diferentes textos põem em questão diferentes aspectos sobre um mesmo assunto.

Isso posto, essa sequência de atividades, que passa a ser descrita, configura-se como um processo metodológico composto por: uma atividade de sondagem e quatro atividades sequenciais, tendo como base o uso de metáforas de empoderamento feminino para a melhor formação de leitor crítico. A aplicação da SA feita pela professora-pesquisadora ocorreu na semana de 16 a 20 de setembro de 2019 no Colégio Estadual Professora Roberta Ramalho de Souza, com a única turma de 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais da unidade de ensino, no turno matutino. Também participou da aplicação da SA, como auxiliar, uma aluna do 1º ano do Ensino Médio da mesma escola. Essa estudante fez registros fotográficos e anotações de falas relevantes no formato de mapa conceitual. Essas anotações posteriormente servirão de base para a descrição e análise dos dados encontrados.

4.1 Sondagem

Na segunda-feira, dezesseis de setembro, a professora iniciou o encontro explicando aos estudantes o que seria, como e por que se realizaria a SA. Foi de suma importância que os alunos e as alunas estivessem cientes da atividade, bem como se sentissem livres, por assim dizer, para participarem de toda a sequência. Neste momento explicou-se a dinâmica da SA, sua divisão e sua extensão, esclarecendo para os envolvidos que para o sucesso da atividade seria necessária a participação dos mesmos nas expressões de oralidade e de escrita.

Para a exemplificação das atividades a professora cantou uma canção de conhecimento compartilhado por todos ou pela maioria, a fim de sondar os alcances interpretativos. A música escolhida foi o funk *Malandramente* (2016)¹³, do carioca Dennis DJ. Após cantar junto com a turma, a regente fez a análise das metáforas de alguns versos, a fim de verificar se havia o entendimento total do implícito presente e também para problematizar sobre a relevância social do que estava sendo propagado na letra. O trecho analisado foi:

¹³ Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/mc-nandinho/malandramente-part-mc-nego-bam.html>. Acesso em 24 Jul de 2018.

Ai safada!

Na hora de ganhar madeirada

A menina meteu o pé pra casa

E mandou um recadinho pra mim

Nóis se vê por aí

Nóis se vê por aí

Neste momento perguntou-se aos estudantes o que eles e elas entendiam por metáfora e se reconheciam alguma no trecho escolhido. Alguns alunos se manifestaram fazendo alusão às expressões: “meteu o pé pra casa” e “ganhar madeirada”. Em seguida, a professora situou a turma sobre a figura de linguagem Metáfora e como no dia a dia fala-se por metáforas, utilizando exemplos para contextualizar, como frases: Isso é um assalto! (referindo-se ao preço de produtos). A partir das respostas compartilhadas – inferências, pontos de vista, comparações sobre o tema – foram acordados os próximos encontros no formato de módulos.

4.2 Primeira Atividade

Na terça-feira, dezessete de setembro, a professora solicitou que os estudantes formassem trios para executar a primeira atividade da SA: Metáforas de depreciação x Metáforas de empoderamento. Essa atividade consistiu em entregar aos trios três letras de canção que versavam sobre a figura feminina de maneira distintas. Nas músicas havia abordagens tanto machistas e depreciativas relacionadas ao eu-lírico feminino, quanto mensagens de empoderamento desse público. A proposta foi que os estudantes lessem as letras e classificassem-nas em uma e em outra categoria, e ainda justificassem com versos das próprias letras que pistas textuais os levaram a tal classificação.

As letras utilizadas nessa atividade foram: Amor de Rapariga (interpretada pela banda Calcinha Preta), Só Quer Vrau (MC MM), Loka (Simone e Simaria) e Pagu (Rita Lee). A professora deu 20 minutos para a execução das ações citadas e em seguida solicitou que os trios compartilhassem em voz alta suas conclusões.

4.3 Segunda Atividade

Na quarta-feira, dezoito de setembro, a professora explicou que a turma participaria de um jogo que fora criado exclusivamente para ela. A turma foi dividida em dois grupos e estes disputariam entre si qual sairia vencedor em conseguir explicar os

sentidos metafóricos presentes em trechos musicais que seriam cantados ao vivo pela professora.

O jogo, intitulado Metaforizando, é um produto experimental, cujo objetivo é motivar a diversão e a reflexão crítica dos jogadores e jogadoras por meio de trechos musicais e seus efeitos de sentidos veiculados por metáforas – palavras e ou expressões em sentido conotativo no contexto das canções brasileiras –, que versam sobre representações do feminino e empoderamento desse público.

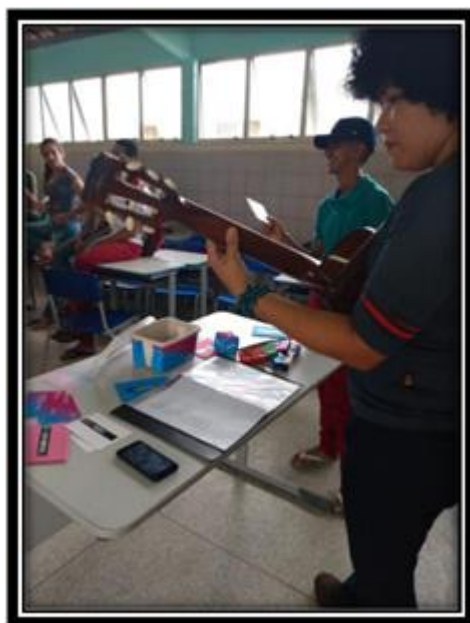
Figura 3: Jogo Metaforizando



Fonte: Dados da pesquisa

O Metaforizando foi composto por *trechos de letras de canções* do cancioneiro popular brasileiro; *pistas linguísticas* e *um dado*, que seria lançado pelos jogadores para a escolha do trecho. Os trechos correspondentes aos números um, dois, quatro e cinco valem 10 pontos cada, já os trechos equivalentes aos números três e seis valem 20 pontos cada. A professora explicou as regras do jogo e em seguida os estudantes tiraram no par ou ímpar quem começaria a jogar. A dinâmica do jogo teve formato de passa ou repassa e a cada rodada os alunos e alunas tinham acesso a uma carta com trechos de músicas que continham metáforas embutidas em versos ou palavras destacadas em negrito.

Figura 4: Aplicação do Jogo



Fonte: Dados da pesquisa

No total foram doze (12) trechos cantados e respondidos ou passados/repassados pelos estudantes. As músicas contempladas e seus respectivos e respectivas intérpretes foram: O corpo é meu (Samba de Moça Só), Maria da Vila Matilde (Elza Soares), Triste, louca ou má (Francisco, el Hombre), Dona (Roupa Nova), Loka (Simone e Simaria), Janaína (Biquíni Cavadão), Respeita as mina (Kell Shmith) e Pagu (Rita Lee).

4.4 Terceira Atividade

Na quinta-feira, dezenove de setembro, a professora preparou, com o apoio da equipe de merenda da escola um pequeno lanche – pipoca com refrigerante – e distribuiu para a turma, a fim de reproduzir o ambiente mais próximo de um Cinema, e em seguida exibiu o filme, o qual foi o texto motivador para a atividade intitulada EmpoderAÇÃO.

A película se chama O sorriso de Monalisa (2003). Trata-se de um filme cujo enredo se passa nos Estados Unidos e sua protagonista, uma professora de História da Arte, está à frente de seu tempo, encorajando as moças da escola – só para mulheres – a pensarem “fora da caixinha”. O filme questiona valores engessados na sociedade, como por exemplo, o fim último das mulheres ser a instituição matrimônio em detrimento de outras possibilidades, como fazer uma faculdade e trabalhar, mesmo concomitante ao casamento.

Figura 5: Exibição do filme



Fonte: Dados da pesquisa

Após a exibição do referido filme, a professora solicitou que fosse feito um semicírculo para uma breve discussão/troca sobre as impressões que a turma teve do enredo. Para isso foi entregue aos estudantes um pequeno papel com frases que remetiam a passagens do filme, cujas perguntas norteadoras foram:

- 1) Na sua opinião, a professora Watson contribuiu para mudança de mentalidade na escola para meninas? Por quê?
- 2) No filme, a personagem Gisele possui um comportamento tido como inadequado para mulheres na época. Ela era conhecida como a “judia de Nova Iorque”. Você considera errado o comportamento de Gisele? Por quê?
- 3) O que significava o clube secreto “Costelas de Adão”?
- 4) No filme, a personagem Bethy faz uma alusão à obra Monalisa, de Leonardo Da Vinci e conversa com a mãe sobre seu divórcio. Que reflexão ela faz sobre Monalisa?

Durante a discussão os estudantes fizeram comentários positivos sobre a mensagem deixada pelo enredo. A ideia que mais se repetiu nos comentários foi a de que a protagonista realmente modificou a visão das estudantes. Um comentário em especial denota o alcance crítico do estudante que o proferiu, no que diz respeito ao movimento reflexivo feito pelo aluno. Nas palavras dele o comentário foi o seguinte:

“Eu acho que a mãe de Betty foi muito sem noção... Querendo forçar ela a continuar o casamento com o marido que trai ela. Uma mãe não devia fazer isso. É falta de amor próprio” (Estudante do 9º ano, 16 anos).

Em seguida a professora apresentou à turma a proposta colaborativa denominada EmpoderAÇÃO e solicitou que em trio os alunos se dividissem para executar as etapas que se descrevem logo mais:

- Reunir-se em trio e dialogar sobre situações em que as mulheres são tratadas de forma desigual em relação aos homens. As situações propostas foram: no trabalho, no lar, nos relacionamentos, no trânsito e no esporte.

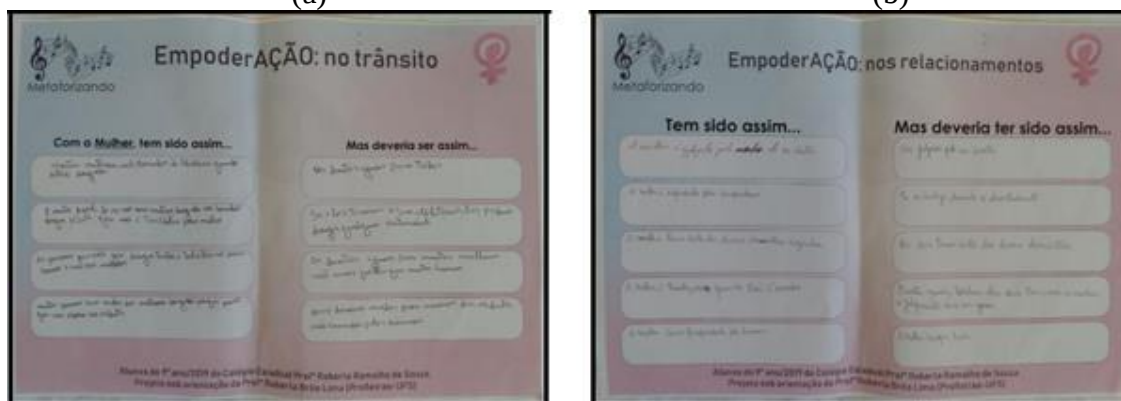
- Elaborar, após as discussões em trio, frases ou parágrafos que devem ser dispostos em paralelo no formato: Com a mulher tem sido assim... Mas deveria ser assim... Colocar as frases nos cartazes que indicam cada uma das situações e desigualdade, conforme exemplifica a Figura 6.

Figura 6: Sequência de cartazes elaborados pelos estudantes na etapa “EmpoderAÇÃO”, à direita, sobre como a mulher tem sido vista e, à esquerda, como deveria ser. Em (a), nos espaços do esporte; em (b), nos espaços do lar; em (c), nos espaços do trânsito; em (d), nas situações de relacionamentos; em (e), nos espaços do trabalho.



(a)

(b)



(c)

(d)



(e)

- Afixar, mediante prévia autorização do responsável, os cartazes em instituições públicas ou privadas da comunidade, povoado Espinheiro, onde se localiza a escola.

Os locais possíveis foram: a própria escola e uma mercearia local. A professora e os estudantes fizeram contato com o responsável pelo Posto de Saúde local, mas não obtiveram autorização por a unidade encontrar-se em reforma. Participaram desta ação, além dos estudantes do 9º ano, a professora-pesquisadora e a diretora da escola. As imagens da ação seguem anexas a este trabalho.

4.5 Quarta Atividade

Na sexta-feira, dia 20 de setembro, a professora promoveu para os alunos do 9º ano e toda a comunidade escolar uma mesa-redonda com as integrantes da banda sergipana Samba de Moça Só, seguida de um *poket show*. Primeiramente foi exibido o clipe da música autoral da banda, a canção *O corpo é meu* (2015). Em seguida, a professora explicou que essa música traz em sua letra muitas metáforas carregadas de mensagens de empoderamento, foco central da pesquisa que estava sendo aplicada com a turma do 9º ano.

Para exemplificar, a professora citou uma passagem da música: “*Tenho um corpo que anda bem livre pela praia, pelas ruas, com aquele shortinho ou minissaia. O cumprimento que importa é bom dia ou boa noite, nessa hora o que vale é minha história*”. A professora destacou o efeito de sentido da palavra “cumprimento”, que brincava por assim dizer com a ideia de tamanho do short – cumprimento – do eu lírico da canção, salientando que esse é um dos motivos de estarem todos e todas naquele

momento discutindo o empoderamento feminino: as mulheres terem autonomia sobre sua vida, seu corpo, suas escolhas.

Figura 7: Banda Samba de Moça Só



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 8: Mesa-redonda com a banda



Fonte: Dados da pesquisa

Em seguida, cada uma das artistas, no total: cinco mulheres, falou para o público acerca de suas carreiras como artistas, como funcionárias públicas e como estudantes. Elas contaram a história da composição da música “O corpo é meu” e destacaram a importância de as mulheres ocuparem sempre mais espaços na sociedade e também sobre a alegria em poderem falar/cantar na culminância da SA.

A banda frisou que há resistências em alguns setores ou áreas da sociedade quando a figura feminina tenta se inserir, por exemplo, em bandas de samba, uma vez que essas são majoritariamente compostas por homens. Um aluno da escola – da turma do 7º ano – pediu a palavra e se dirigiu a uma das integrantes dizendo: *“Eu nunca vi uma banda só de mulheres. Vocês tocam muito. Parabéns!”*.

Logo após a fala das cinco artistas houve um poket show de aproximadamente 20 minutos cujo repertório trouxe para o público presente sucessos de artistas consagrados do samba, como Zeca Pagodinho, Beth Carvalho e Clara Nunes. Os alunos e as alunas registraram fotos e vídeos do momento e depois do show fizeram registros fotográficos com a banda.

5 ANÁLISE DO PRODUTO EDUCACIONAL

Após a aplicação da SA verificou-se que houve um expressivo avanço nas habilidades interpretativas de identificação e reconhecimento de metáforas, bem como uma reflexão mais coerente e consistente sobre a temática empoderamento feminino pelos

estudantes do 9º ano. Os dados que seguem dão conta de ratificar o resultado obtido. Nesta seção, realizar-se-ão a descrição das etapas e a análise inferencial pautada em Denzin e Lincoln (2006).

Na primeira etapa da SA, a turma foi dividida em quatro (04) trios para responder e classificar as quatro letras de canção entregues pela professora. O objetivo atividade consistiu em classificar e justificar, com versos da própria letra, se a mesma era predominantemente Metáfora de depreciação ou Metáfora de empoderamento.

Observou-se que os quatro trios classificaram as músicas da seguinte maneira, com os respectivos resultados (acerto/erro):

- *Só quer vrau*: metáfora de depreciação (100% de acerto)
- *Amor de rapariga*: metáfora de depreciação (100% de acerto)
- *Loka*: metáfora de empoderamento (100% de acerto)
- *Pagu*: metáfora de empoderamento (75% de acerto)

Em relação à música *Pagu* (2000), os 25% que configuram erro correspondem à resposta de um trio. Entende-se que, neste caso, houve uma má interpretação de associação entre o conceito de “depreciação” e os versos da letra aos quais os estudantes em questão relacionaram para chegar à conclusão escolhida. Isso porque o trio provavelmente não se apropriou da mensagem central que enaltece a figura da mulher, a qual predominantemente está comunicada na canção. Seguem os trechos escolhidos pelo trio para justificar a resposta.

“Metáfora de depreciação. Ex: Fama de porra louca, tudo bem! Minha mãe é Maria Ninguém. Não sou freira, nem sou puta.”

Nota-se que o trio fez recortes dos versos dentro das estrofes e ignorou a mensagem de empoderamento que está contemplada na sequência dos versos, como por exemplo na estrofe a seguir:

*“Eu sou pau pra toda obra
Deus dá asas à minha cobra
Minha força não é bruta
Não sou freira, nem sou puta”*

Assim, entende-se que o verso “não sou freira, nem sou puta”, quando retirado/isolado pelos estudantes de sua sequência na estrofe, demonstra um equívoco, pois dessa forma foi feita uma leitura inadequada, sem considerar a predominância da representação do feminino, bem como o contexto dos versos antecedentes. Ratifica-se que os demais trios conseguiram compreender o teor de empoderamento, predominante na canção, representando 75% de acerto na análise dessa letra.

Na segunda etapa da SA, a turma foi dividida em dois grupos para disputar o jogo intitulado Metaforizando. O objetivo do jogo foi, de forma lúdica no formato de passa ou repassa, estimular a leitura de trechos musicais e verificar se os estudantes interpretam de forma coerente os efeitos de sentido metafóricos veiculados nas 12 canções selecionadas.

Observou-se que durante o jogo os estudantes nas rodadas lançaram mão de todas as alternativas de suporte (passar, repassar e pista linguística) e acertaram, ou seja explicaram com coerência os sentidos das metáforas, dez (10) trechos musicais, representando aproximadamente 83% de acerto.

Ao final do jogo, ainda após ter acesso à pista linguística, dois trechos (metáforas) não foram corretamente explicados pelos estudantes, representando aproximadamente 16% de erro. Nota-se que os estudantes demonstram falta de repertório cultural (leitura de mundo) e desconhecimento de sentidos polissêmicos de algumas palavras, razões que explicam os equívocos de interpretação das metáforas destacadas nas estrofes que seguem:

“É a moça da cantiga

A mulher da Criação

Umas vezes nossa amiga

Outras nossa perdição” (ROUPA NOVA, 1985)

*“Janaína é **passageira***

Passa as horas do seu dia em trens lotados

Filas de supermercado, bancos e repartições

Que repartem sua vida”. (BIQUÍNI CAVADÃO, 1998).

Para o trecho da canção *Dona* (1985), de Roupas Novas, entende-se que embora a turma do 9º ano esteja imersa numa cultura fortemente influenciada pela fé cristã católica e protestante – religião amplamente difundida no povoado Espinheiro, onde se localiza a

escola – os estudantes não conseguiram fazer a relação entre “a mulher da Criação” e Eva, considerada nas exegeses e hermenêuticas cristãs, motivo de perdição da humanidade no mito bíblico da Criação do mundo. Os respondentes na rodada associaram mulher da Criação à mulher que criou tudo no mundo, resposta equivocada. Segue a imagem da pista linguística a que os respondentes tiveram acesso.

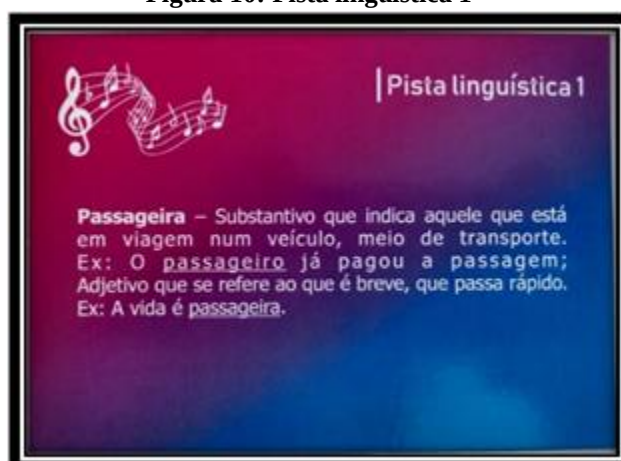
Figura 9: Pista linguística 6



Fonte: Dados da pesquisa

Para o trecho da canção *Janaína* (1998), de Biquíni Cavadão, entende-se que os estudantes não se apropriaram de outro sentidos possíveis para a palavra em destaque, a saber “passageira”. Os estudantes, ainda após a leitura da pista linguística, responderam que a palavra indicava “indivíduo que se encontra em viagem/trânsito”. Segue a imagem da pista linguística a que os respondentes tiveram acesso.

Figura 10: Pista linguística 1



Fonte: Dados da pesquisa

Na terceira etapa, após a exibição da película “O Sorriso de Monalisa”, a turma foi orientada pela professora a elaborar frases para compor cartazes que seriam

espalhados pela comunidade local, uma intervenção intitulada EmpoderAÇÃO. Essa ação teve como objetivo verificar se os estudantes visualizavam como tem sido o tratamento dado a figura feminina nos espaços da sociedade e como de fato deveria ser. Além de estimular a reflexão, a ação possibilitou aos estudantes a experiência de promoverem a mesma reflexão para a população na qual estão inseridos.

Figura 11: EmpoderAÇÃO na mercearia



Fonte: Dados da pesquisa

Entende-se que houve uma relevante compreensão dos estudantes da necessidade de haver mais iniciativas/condições de empoderamento para as mulheres nos espaços sociais. Isso se verifica como consequência das leituras e discussões ao longo da SA e se materializa nas expressões escritas dos estudantes, exemplificadas nos trechos retirados dos cartazes, que reproduzirão fielmente a escrita dos estudantes, inclusive com desvios da variedade padrão da língua portuguesa, como se verifica a seguir em um exemplo de cada situação proposta:

EmpoderAÇÃO: no trânsito

Com a mulher tem sido assim...

“Muitas pessoas tem medo das mulheres dirigindo porque pensão que vai ocorrer um acidente”

Mas deveria ser assim...

“Isso deveria mudar pois maiorias dos acidentes são causados pelos homens”

No momento da elaboração, o grupo que estava discutindo a situação “trânsito” levantou importantes questionamentos sobre como percebiam o comportamento da sociedade em relação às comparações entre mulheres e homens quando se envolvem em acidentes. Uma aluna perguntou: “Só vejo mais acidentes com homens do que com mulheres, mas por que o povo tem medo de andar com mulher dirigindo?” Outro integrante do grupo respondeu a essa pergunta, dizendo: “É porque tem mais homens que mulheres dirigindo no dia a dia e mulher também é mais medrosa”. Como tréplica a aluna disse: “Mas não é isso que importa, porque o medo é de ter acidente e os acidentes acontecem é com os homens na maioria das vezes”. Nesse momento, outros alunos se envolveram na discussão, levantando a hipótese de que as mulheres são mais cautelosas e observam com mais frequência as leis de trânsito.

Observou-se que a condução da discussão levou os estudantes a repensarem o discurso posto – mulher dirige mal – e questionarem a pertinência disso, ao ponto de reconhecerem com adjetivos positivos (cuidadosa, atenta, paciente) características que inspiram, ao contrário do medo, confiança. O diálogo demonstra que os estudantes perceberam que muito do que se reproduz sobre as mulheres no trânsito não condiz com a realidade, é fruto de preconceito ou mera repetição de senso comum.

EmpoderAÇÃO: no trabalho

Com a mulher tem sido assim...

“Algumas profissões, com merendeira e faxineira são menos reconhecidas, porque são exercidas por mulheres”

Mas deveria ser assim...

“Toda profissão é digna de respeito, independente de quem faz”

No momento da elaboração, o grupo debatia entre si sobre as profissões que eram majoritariamente exercidas por mulheres e como elas eram desvalorizadas em status e em remuneração. Durante o diálogo do grupo um aluno fez a afirmação: “Cozinhar e arrumar são atividades de casa, não parece trabalho”. Outro aluno em resposta perguntou: “Então é por isso que elas ganham menos? Neste instante a professora acrescentou uma consideração: se um homem estiver exercendo essa profissão a valorização será maior? Uma aluna do grupo respondeu: “Não. Vai ver que é por isso que quase não tem homem faxineiro. Agora em restaurante, homem não é cozinheiro, é outro nome que dá e veste

uma roupa diferente, é chique” A professora disse que o nome que se dá é “chefe de cozinha”.

Observou-se que os alunos construíram um raciocínio bastante coerente com a realidade a sua volta. Eles perceberam que, no caso das profissões, existem postos de trabalho predominantemente ocupados por mulheres e que são atribuições desvalorizadas, mesmo quando exercidas por homens. Eles chegaram à conclusão de que atividades tidas como próprias das mulheres são menos reconhecidas, mas curiosamente, no caso do exemplo do chefe de cozinha, cargo majoritariamente ocupado por homens em restaurantes, o próprio nome já carrega um status de poder e de respeito.

EmpoderAÇÃO: no lar

Com a mulher tem sido assim...

“Elas vivem submissas aos homens porque elas não trabalham”

Mas deveria ser assim...

“As mulheres deveriam ter autonomia financeira”

No momento da elaboração, o grupo debateu sobre exemplos de suas próprias famílias. Houve falas que destacavam a dificuldade da autonomia feminina, pois nas suas casas as mulheres são mães muito cedo, em idade escolar, e têm de cuidar dos afazeres domésticos e dos filhos, logo não concluem sequer a formação básica. Uma aluna fez a seguinte afirmação: “Quando a gente se casa vai cuidar da casa, não pensa em trabalhar. E aí depende mesmo dos maridos”. Nesse instante outra aluna afirmou: “Mas a gente não pode escolher nada. Se tiver um marido bom tudo bem, só que o dinheiro é dele e ele dá pra a mulher o que ele acha que deve. Manda quem tem dinheiro. Por isso é melhor a mulher se casar só quando tiver trabalhando, que nem na música de Simone e Simária, pra poder ter noite de patroa”.

Observou-se que as estudantes compreendem a realidade de seus próprios lares e entendem que o status de submissão tem a ver com autonomia financeira, que está ligado à trajetória e às escolhas feitas pelas mulheres (abandonar a vida escolar e assumir a responsabilidade de cuidar de um lar, dependendo diretamente do companheiro).

EmpoderAÇÃO: nos relacionamentos

Com a mulher tem sido assim...

“A mulher é traída, mais quando trai é errado”.

Mas deveria ser assim...

“Direitos iguais, nenhum dos dois deve trair, mas se acontecer o julgamento deve ser iguais”.

No momento da elaboração, o grupo teve uma discussão acalorada. Todos concordaram que a traição era uma coisa errada e que havia repercussão diferente em relação à autoria da traição. Sobre o homem não recai julgamento negativo em relação à dignidade ou à honra. Mas para a mulher sim. Um estudante disse: “Trair é errado, mas fica mais feio para a mulher do que para o homem”. Neste instante uma colega retrucou: “Por isso que é desigualdade. Por que é mais feio pra a mulher se o erro é igual? E ele respondeu: Porque o homem já tem a fama de ser pegador e a mulher é mais de respeito, mas realmente é errado trair”. A professora perguntou para o grupo se eles e elas tinham conhecimento de alguma justificativa coerente para esse tratamento desigual, dizendo:

Se somos todos iguais, por que um tem que ser compreendido e o outro não? Neste momento todos os alunos do grupo concordaram que é incoerente o julgamento desigual que se faz.

Observou-se que os estudantes tem total consciência da incoerência em questão, mas que tendem a reproduzir o discurso machista. Notou-se também que a noção de igualdade, quando destacada/marcada pela pergunta da pesquisadora, contribuiu para uma espécie de autocrítica de alguns estudantes, ao ponto de eles verbalizarem: “É, se não tá certo para elas também não tá para mim”.

EmpoderAÇÃO: no esporte

Com a mulher tem sido assim...

“Todos os jogos masculino passam na TV, principalmente quando é final de copa do mundo”

Mas deveria ser assim...

“Todos os jogos femininos serem transmitidos igualmente”

No momento da elaboração, o grupo discutiu sobre vários exemplos clássicos de desigualdade no esporte, inclusive noticiados. Por exemplo a abismática diferença de salário pago a clubes masculinos e femininos de uma mesma modalidade profissional de esporte, como a seleção brasileira de futebol.

Um dos estudantes comentou: “Juiz de futebol na maioria das vezes é tudo homem, mal tem mulheres sendo bandeirinha e ainda são humilhadas”. A esse comentário um outro aluno respondeu: “Talvez tem pouca mulher juíza porque tem que correr o campo inteiro e isso cansa”. Neste instante o colega respondeu: “se as jogadoras de futebol correm no campo inteiro pra cima e pra baixo, a juíza não consegue também? Não contratam só pra não dar moral mesmo”.

Observou-se que o grupo era bem crítico em relação às reflexões no esporte. Por unanimidade eles condenaram a desigualdade nos exemplos comentados e chegaram a comentar que a desigualdade já começa na escola, quando não oferece as duas modalidades do mesmo esporte.

Entende-se que a partir frases elaboradas pelos estudantes, fruto de suas reflexões da dos contextos a que são submetidas as mulheres, é possível constatar que houve movimentos de mudanças de entendimentos e ponderações mais amadurecidas acerca do tema. Em todas as situações sociais há exemplos pertinentes com a realidade e que, segundo os estudantes, necessitam de outros posicionamentos que visem à igualdade de tratamentos entres homens e mulheres.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta pesquisa, esperou-se oportunizar aos estudantes e demais membros da instituição de ensino a discussão sobre a reprodução do discurso de caráter machista de modo a fazer com que toda a comunidade escolar refletisse sobre o assunto, alcançando atitudes transformadoras.

Esperou-se, também, que os estudantes aguçassem suas percepções nas leituras, por meio da identificação de metáforas, a fim de que sejam mais críticos quando estiverem diante de temas polêmicos. Uma vez aprimoradas suas competências linguísticas de letramentos críticos, espera-se que possam refletir tais conhecimentos em suas práticas sociais. Esperou-se ainda, que os estudantes despertassem o interesse pela produção oral e escrita argumentativas, entrando em contato com diferentes gêneros discursivos a eles apresentados: Letra de canção, videoclipe, película de filme, roda de conversa.

Enquanto educadora, a pesquisadora deste trabalho entende que houve êxito no percurso trilhado. Isso porque desde o ano de 2018, na aplicação do pré-teste descrito e analisado nesta pesquisa, já existia uma forte adesão dos estudantes ao projeto, uns por curiosidade, outros por identificação com a temática, outros ainda por gostarem de atividades que envolvem o gênero música. Em 2019, após a aplicação e análise, também descritas neste trabalho, o que se percebe é a positiva resposta aos objetivos pretendidos, pois os alunos e alunas do 9º ano que aceitaram participar da SA foram assíduos, executaram todas as solicitações conforme as orientações dadas pela pesquisadora e se colocaram na oralidade e na escrita de forma muito consciente e reflexiva, fazendo relações com suas vivências, indignando-se com opiniões que já não lhes pareciam mais fazer sentido.

Por isso, retoma-se as perguntas feitas no início deste texto:

1- Poderia o ensino LP contribuir para o exercício pleno de cidadania?

Pela presente pesquisa entende-se que sim. Vimos que os letramentos encontram-se relacionados às habilidades vinculadas à oralidade e à escrita e que a língua instrumentaliza acessos em uma sociedade. Logo, um cidadão letrado é entre outras coisas aquele capaz de compreender as nuances das realidades a sua volta, de movimentar-se em prol de resolver os conflitos que se lhe apresentam. Neste trabalho, o exercício da cidadania esteve ligado ao reconhecimento de um contexto de desigualdades sócio-histórico-culturalmente marcados, no qual a figura feminina tem estado à margem em relação ao público masculino. A partir das discussões realizadas e dos resultados obtidos, sobretudo na etapa EmpoderAÇÃO, verificou-se que o trabalho com a LP contribuiu significativamente para o amadurecimento linguístico no que concerne à capacidade de leitura e interpretação dos ditos veiculados diariamente nos implícitos metafóricos. Para além, fomentou a conscientização dos estudantes, de modo a repensarem os discursos de desigualdades que ouvem e reproduzem em suas práticas sociais.

2- Há gêneros discursivos capazes de provocar reflexões e interpretações da realidade, com vistas a ressignificá-la?

Pelo trabalho realizado entende-se que existem gêneros discursivos que circulam facilmente entre públicos como os desta pesquisa, a exemplo da letra de canção. Tal gênero veicula mensagens muitas vezes não são alcançadas pelos seus ouvintes, mas que refletem suas realidades sociais. Vimos que com o trabalho de leitura na SA alguns entendimentos

foram se realizando nas etapas de interações e compartilhamentos de opiniões. O próprio jogo Metaforizando oportunizou aos estudantes a experiência de pensar os sentidos embutidos nas metáforas, quando iam responder aos trechos musicais. Assim, é possível afirmar não só que há gêneros que provocam reflexões, como também pode-se inferir que letras de canção favorecem enormemente trabalhos com interpretação. Então, acredita-se que atividades interventivas com músicas ou outros gêneros que circulem no meio dos estudantes são importantes ferramentas em sala de aula uma vez que permitem a identificação, promovem o engajamento e suscitam a modificação dele próprios e, consequentemente, do meio onde vivem.

No que diz respeito às questões linguísticas, compreende-se que a SA auxiliou no desenvolvimento de uma maior percepção das pistas textuais, bem como tornou-os mais perspicazes diante dos implícitos. Além disso, notou-se nos estudantes, principalmente no jogo, uma consciência da própria bagagem, uma vez que captaram intertextualidades em algumas letras de canção. Noutras, porém, a flagrante ausência de repertório cultural evidencia a necessidade de continuar propiciando acessos, leituras, discussões e metodologias que visem a ampliar as capacidades de interpretação dos estudantes.

No tocante às culturais desigualdades entre homens e mulheres, não é possível afirmar que a comunidade do C.E.P.R.R.S se transformou completamente após a aplicação da SA, mas certamente ela não é mais a mesma. Naquele lugar adolescentes em formação fizeram o movimento de olhar para suas práticas sociais e observar se elas refletem a igualdade de que tanto se fala. A escolha pela manutenção do contexto de privilégios para homens e restrições para as mulheres – concretizados nos casamentos em idade escolar, maternidades precoces que afastam as meninas da escola, às vezes para sempre – continuará sendo de cada um e de cada uma, a decisão de romper com esse padrão, contudo, não é mais uma ação impensável.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria E. Galvão e revisão por Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**, v. I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BIQUINI CAVADÃO. **Janaína**. 1998. Disponível em:
<https://www.vagalume.com.br/biquini-cavadao/janaina.html>

BORBA, Valquíria Claudete Machado; PEREIRA, Monalisa dos Reis Aguiar; SANTOS, Adelino Pereira. Leitura e Escrita: processos cognitivos, aprendizagem e formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 19-26, jan./jun. 2014

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRASIL. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. **UNESCO Brasil**, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular – BNCC**. – 19 de março de 2018 – versão final – Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos** /Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. – Brasília, 1998.

CASTRO, Weslin de Jesus Santos. Ensino da leitura sob a perspectiva discursiva crítica: trabalhando com textos de campanha comunitária. Dissertação de Mestrado. (**Dissertação em Letras**) – UFS. Sergipe, 2018.

COULMAS, Florian. **Escrita e Sociedade**. Trad. Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.15-41.

EL HOMBRE, Francisco. **Triste, louca ou má**. 2017. Disponível em:
<https://www.vagalume.com.br/francisco-el-hombre/triste-louca-ou-ma.html>

FAIRCLOUGH. Norman. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: editora universidade de Brasília, 2016.

FREITAG, Raquel MeisterKo, SEVERO, Cristine Gorski. **Mulheres, linguagem e poder: estudos de gênero na sociolinguística brasileira** [livro eletrônico] São Paulo: Blucher, 2015. Disponível em: <<http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/openaccess/9788580391213/completo.pdf>> Acesso em 15/07/2018.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; ZELIC, Helena Capriglione. Relacionar-se é investir: ideologia, cognição e metáfora no discurso sobre relacionamento em revistas femininas para o público adolescente. In: Lucas Nascimento; Breno Wilson L. Medeiros. (Org.). **Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso**: heranças, métodos, objetos. 1ed.Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2016, v. 1, p.64-91.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Metáfora, Discurso e Ensino [Apresentação em Power point]. In: **Minicurso - METÁFORA, DISCURSO E ENSINO**. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2018.

HUIZINGA, Johan. Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. In: _____. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2005. p.3-51.

KLEIMAN, Angela B. Introdução: o que é letramento. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LAKOFF, George. & JOHNSON, Mark. **Metaphors We Live By**. Chicago: Chicago University Press. 1980.

LEE, Rita; DUNCAN, Zélia. **Pagu**. 2000 Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/rita-lee/pagu.html>

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o necessário e o possível. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIZ, Rafaella. **Amor de Rapariga**. 2002. Disponível: <https://www.vagalume.com.br/rafaella-liz/amor-de-rapariga.html>

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de S; SANCHES, Odélio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v 9, n.3, p.239-262, jul./set., 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>> Acesso em 19 Jan 2019.

MM, MC. **Só quer Vrau**. 2018. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/mc-mm/so-quer-vrau.html>.

MOURA, Marcia Oliveira. Empoderamento feminino: proposta de trabalho para construção de pontos de vista por estudantes do nono ano do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado (**Dissertação** em Letras) – UFS. Sergipe, 2019.

RAMOS, Nadja Tatiane Pinheiro Coelho. Provérbios de Metáfora Conceptual: uma proposta de construção e ampliação de sentidos no Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado (**Dissertação** em Letras) – UFS. Sergipe, 2017.

RIBEIRO, Érika Ramos. Feminismo e empoderamento: discursos contra-hegemônicos nas propagandas de cosméticos para mulheres. **Dissertação** de Mestrado (Dissertação em Letras) – UFS. Sergipe, 2018.

ROIPHE, Alberto (organizador). **Literatura em jogo**: proposições lúdicas para aulas de português. Aracaju: Criação, 2017

ROJO, Roxane; Moura, Eduardo (org). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSADO-NUNES, Maria José F. Gênero e Religião. **Revista de Estudos Feministas**, Vol 13, no 2, Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, 2005, p 363-365.

SÁ & GUARABIRA, **Dona**. 1982. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/roupa-nova/dona.html>

SAMBA DE MOÇA SÓ. **O corpo é meu**. Videoclipe. Composição: Mayra Félix, Cláudia Araújo e Camila Campos. Arranjo: Rayra Mayara e Betinho Caixa D'Água. Cacimba de Cinema e Vídeo. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ri6999ONUSw>. Acesso em 24 de Jun de 2018.

SANTOS. Adna Nascimento Alves. A compreensão de implícitos textuais nas canções de protesto social: uma alternativa na formação do leitor crítico. Dissertação de Mestrado. (Dissertação em Letras) – UFS. Sergipe, 2015.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Rede Estadual de Ensino de Sergipe**. Aracaju, 2011.

SILVA, GONÇALVES, MORAES. Empoderamento, sororidade e autonomia das mulheres. **Site** Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/artigos/empoderamento-sororidade-e-autonomia-das-mulheres>> Acesso em 19 Jan 2019.

SIMONE e SIMÁRIA. **Loka**. 2017. Disponível: <https://www.vagalume.com.br/simone-e-simaria/loka-part-anitta.html>

SMITH, Kell. **Respeita as mina**. 2017. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/kell-smith/respeita-as-mina.html>

SOARES, Elza. **Maria da Vila Matilde**. 2015. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/elza-soares/maria-da-vila-matilde-porque-se-a-da-penha-e-brava-imagine-a-da-vila-matilde.html>

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

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

UNESCO. **Learning**: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century (highlights). Paris: UNESCO, 1996.

VOLÓCHINOV, Valentin N. (Círculo de Bakhtin). Parte II - Os caminhos da filosofia da linguagem marxista. In: **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. São Paulo: Editora 34, 2017.

APÊNDICE



PROFLETRAS-UFS

METAFORIZANDO

Sequência de Atividades com canções
de empoderamento feminino

ROBERTA BRITO LIMA

São Cristóvão/SE - 2019

Apresentação

Caro professor, cara professora,

Esta sequência de atividades (SA), que compreende um conjunto de tarefas interativas, é resultado de uma pesquisa realizada com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais entre o período de 2018 e 2019. No âmbito do *Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS*, esta SA se configura como um produto educacional, que para o público docente passa a representar mais uma ferramenta pedagógica quando da necessidade de mediar atividades de leitura crítica em sala de aula.

Neste instrumental propomos uma sequência de atividades que tem como finalidade estimular a criticidade dos discentes a partir do aprimoramento de habilidades leitoras, via metáforas, em um gênero discursivo muito presente no cotidiano dos estudantes: a letra de canção. Além de explorarmos o gênero citado, delimitamos a temática das canções, a fim de provocar nos adolescentes momentos de reflexão acerca da realidade social a sua volta, quando selecionamos músicas que veiculam mensagens de empoderamento da figura feminina.

É importante lembrar que conceituados exames externos, como o *PISA* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e internos como o *SAEBE – Prova Brasil* – nos dão um termômetro da realidade/posição do Brasil no tocante aos desempenhos de nossos jovens estudantes. Um dos critérios do renomado exame *PISA*, por exemplo, é justamente o nível de leitura e interpretação, para o qual nosso país demonstra ainda real necessidade de se erguer.

Dito isto, dada a característica replicável da nossa SA, com essas atividades, professor/professora, você poderá trabalhar um tema de relevância social – de forma lúdica, por meio de jogo interativo, debates e ações cidadãs – e estimular os níveis de leitura e interpretabilidade dos estudantes, consequentemente contribuindo para a ampliação de repertório cultural da sua turma. Em relação à estrutura, a SA encontra-se estrategicamente organizada em uma seção teórica, que fundamenta a abordagem de leitura escolhida para esta pesquisa, seguida de uma sondagem e quatro atividades, que se configuram como experiências de práticas sociais de linguagem.

Esperamos que ao final desta leitura você tenha encontrado mais uma forma de contribuir para a reflexão cidadã de seus estudantes e esteja disposto(a) a mergulhar na prazerosa tarefa de trilhar com sua(s) turma(s) o percurso do Metaforiz(ANDO).

Excelente leitura e bom trabalho!

Sumário

♪ Um dedinho de prosa sobre.....	04
♪ Pensando a metáfora e a leitura crítica em sala de aula	05
♪ Botando a mão na massa.....	08
♪ Produto educacional: Sequência de Atividades.....	08
♪ Sondagem	09
♪ Primeira atividade: Garimpando metáforas	10
♪ Segunda Atividade: Jogo Metaforizando	11
♪ Terceira Atividade: Cine O Sorriso de Monalisa / EmpoderAÇÃO.....	14
♪ Quarta Atividade: O palco é DELAS, mesa-redonda e poket show com a banda Samba de Moça Só.....	17
♪ De olho nas dicas.....	19
♪ Encerrando a prosa, por enquanto	20
♪ Pra saber mais	21
♪ Anexos.....	22

Um dedinho de prosa sobre



Vivemos em pleno século 21, em um mundo globalizado, onde a troca de informações se dá em frações de segundos e o consumo de textos, sobretudo via redes sociais, aumenta progressivamente. Diante deste panorama, você já reparou que pensar o lugar do texto e o efeito dele sobre o leitor tornou-se um curioso desafio?

Pois bem, o texto, aqui entendido como unidade de sentido sócio-histórico-culturalmente marcado, é a matéria-prima do trabalho que se desenvolve diariamente em instituições de ensino e para acessá-lo faz-se necessário que o seu leitor lance mão de ferramentas (habilidades) que são disponibilizadas durante a vida escolar do ser estudante. Somos diariamente expostos a uma infinidade de textos orais, escritos, digitais, verbais e/ou não verbais, das propagandas às notícias, dos memes das redes sociais às atas de condomínio, das bulas de remédio aos cordéis. Entende-se que essa variedade deve ser trabalhada, enquanto gêneros discursivos, em sala de aula. Por isso, é fundamental, que você professor/a esteja aberto a buscar estratégias de multiletramentos, para assim corresponder às demandas sociais e comunicativas que envolvem os sujeitos partícipes da/na comunidade escolar.



Multiletramento é o que mesmo?

Segundo Rojo (2012, p.08) multiletramento é “[...] um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliam o repertório cultural na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho)”.

Ora, dentre os textos que circulam em nossa sociedade está o gênero discursivo “letra de canção”. Seja para fruição, para estudo ou para outra atividade de interação, a canção na perspectiva de texto verbal carrega sentidos, os quais consequentemente têm efeito sobre práticas sociais. Perceba, por exemplo, que, hoje, quando uma canção deprecia e ofende um determinado grupo social – o negro, a mulher – instituições se manifestam e em defesa à dignidade dessas categorias cada vez mais pessoas aderem às discussões que visam a repensar

a circulação e audiência de tais letras. Essa é uma prova do efeito que a canção exerce socialmente.

Por outro lado, perceber os implícitos embutidos nas letras nem sempre é tarefa fácil para um leitor/ouvinte. Muitas vezes não nos aprofundamos na reflexão crítica do que é propagado em algumas metáforas. É por isso que muitas pessoas se chocam quando veem mulheres dançando ao som de letras que depreciam a figura da própria categoria “mulher”. Note que o problema/a questão, por assim dizer, não é dançar esse ou aquele gênero musical ou mesmo dançar coreografias ditas pejorativas, o que chamamos atenção é para a consciência do que se veicula nas letras, pois é mais provável que um ouvinte crítico não deseje ser ridicularizado numa canção e dar a ela sua audiência. Para isso, no entanto, faz-se necessário estar atento às metáforas. Por falar nelas, vamos pensar juntos/as sobre o que é uma metáfora?

Pensando a metáfora e a leitura crítica em sala de aula

Certamente você já percebeu que muitas vezes por mais que queiramos ser objetivos para dizer algo, acabamos fazendo uso conotativo das palavras, como se fosse até impossível dizer diferente. Por exemplo, quando estamos num momento de grande tensão e alguém nos diz para “esfriarmos a cabeça”, ou quando a inflação dos preços nos limita os acessos e diante das vitrines exclamamos: Isso é um assalto! Quando usamos as palavras em sentido figurado, basicamente estamos fazendo uso da linguagem metafórica e/ou com sentidos implícitos.

Imagens A, B e C

A imagem “A”

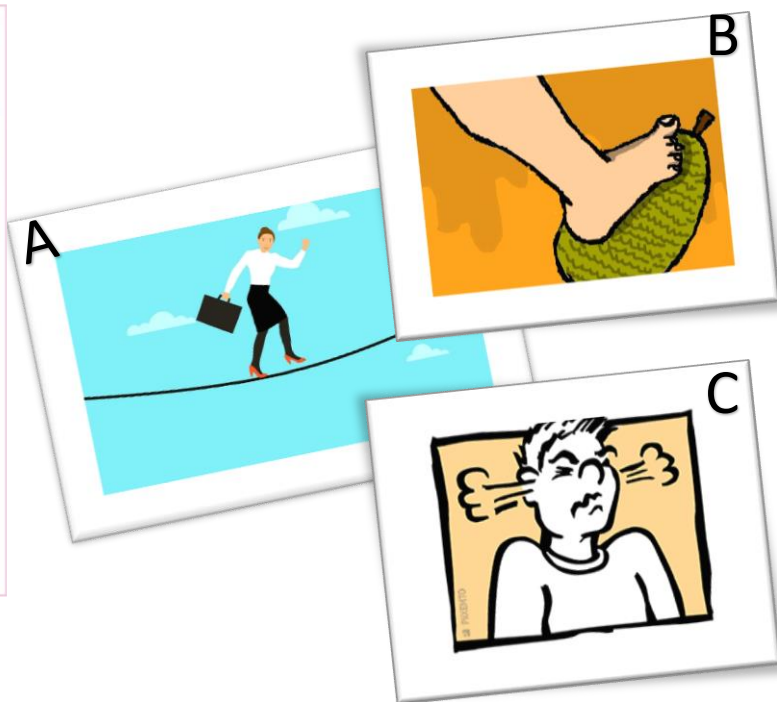
Ex.: Ela **vive na corda bamba**. (metáfora que indica situação de perigo ou incerteza)

A imagem “B”

Ex.: Nesse natal vou **enfiar o pé na jaca**, chega de dieta. (metáfora que enfatiza o exagero, neste caso, da ação de comer)

A imagem “C”

Ex.: Não resolva nada de **cabeça quente**. (metáfora que enfatiza a intensidade do estado de nervoso, irritação, chateação)
<https://www.google.com> 11/12/2019



Nesta SA, trabalhamos com predominantemente com um conceito de metáfora chamada: **Teoria da Metáfora Conceptual (TMC)**, que consiste basicamente em uma associação entre domínios.



Metáfora Conceptual

Para sua melhor compreensão, é importante destacar que, conforme Gonçalves-Segundo (2018), metáforas conceptuais são aquelas em que o conhecimento do domínio-fonte é amplamente projetado para a construção do domínio-alvo, de forma que a imagética da fonte passa a incorporar nossa concepção sobre o alvo. Por exemplo, o domínio de TEMPO é quase sempre estruturado por uma fonte de ESPAÇO, conforme observa-se em diversas expressões linguísticas: Vai **chegar** a **hora** de a gente resolver essa pendência; O **aniversário** dele está **próximo** ou O **carnaval** ainda está **longe**.

O componente metáfora é bastante explorado no gênero letra de canção e para a temática selecionada, empoderamento feminino, há inúmeras mensagens que comunicam autonomia, ocupação de espaços sociais, rompimento com padrões pré-estabelecidos para esse público.

Nós professores sabemos que nossos alunos têm acesso diário a músicas de variados gêneros. Sabemos também que nas paradas de sucesso, em rádios e trilha sonora de novelas e filmes, estão as músicas mais pedidas ou aquelas que a **indústria cultural** financia para se tornarem um grande sucesso. Muitas vezes, porém, os fenômenos fonográficos carregam em suas letras mensagens negativas sobre determinadas categorias, a exemplo da mulher.

Indústria cultural

O termo designa o fazer cultural e artístico sob a lógica da produção industrial capitalista. Na Indústria Cultural, se fabricam ilusões padronizadas e extraídas do manancial cultural e artístico. Estas se mercantilizam sob o aspecto de produtos culturais voltados para obter lucro.

Além disso, tem o intuito de reproduzir os interesses das classes dominantes, legitimando-as e perpetuando-as socialmente. Assim, ao submeter os consumidores à lógica da Indústria Cultural, a classe dominante promove a alienação nas dominadas.

Fonte:
<https://www.todamateria.com.br/industria-cultural/> 11/12/2019

Um exemplo bem interessante é a canção **Ai! Que saudade de Amélia**, composição de Mário Lago e Ataíde Alves, escrita na primeira metade do século 20. Nela há uma leitura possível para um ideal de mulher, cujo comportamento é tido como conformista/resignado, tal que no Brasil até hoje usa-se a expressão “ser Amélia” para se referir a posicionamentos de submissão, sobretudo, das mulheres. Talvez, sem grande pretensão, os compositores suscitaram uma grande discussão, que permanece em voga até hoje: Qual o papel da mulher?

Como uma de nossas funções no exercício da profissão é educar para a cidadania, é importante que nos nossos fazeres pedagógicos chamemos atenção de nossos estudantes para os discursos que estão em desacordo com os princípios de respeito, igualdade formal e liberdade de expressão, previstos na nossa lei maior, a Constituição Federal de 1988, a Constituição Cidadã. Por isso, professor/professora, é salutar propor leituras e metodologias que auxiliem os nossos estudantes a refletirem mais sobre os textos que leem/escutam e os discursos que são legitimados/naturalizados a partir dessas leituras.

Uma das teorias que dialogam com esta SA é a da concepção de discurso como prática social, do renomado estudioso Norman Fairclough ([2001] 2016), que é um dos principais autores responsáveis pelo desenvolvimento da Análise de Discurso Crítica, ou ADC.



Análise de Discurso Crítica

A ADC é uma análise profunda do discurso que leva em consideração o seu contexto de produção, o discurso como prática social, e para tal as relações de poder, domínio, discriminação e controle, como estas relações são mantidas por meio da língua. O discurso reflete o local de sua produção, logo, por meio dele é possível compreender o contexto social de um determinado grupo social e todas as vertentes que possam acompanhá-lo. As ideologias utilizadas pelos grupos de domínio e quais são as estratégias discursivas utilizadas para a manutenção das mesmas.

Daí, professor/professora, a importância de oportunizar leituras e debates de temas sociais, como o selecionado nesta SA, para que os estudantes compreendam que realidades podem se transformar, uma vez que o trabalho com ADC representa uma forma de luta por mudanças sociais. Portanto, ainda em consonância com o pensamento de Fairclough ([2001]2016), quando alguém se torna consciente do valor ideológico de determinado discurso, sobretudo os opressores, pode a ele resistir e o aspecto ideológico pode consequentemente perder ou minimizar seu efeito. Dito isso, o entendimento do papel da linguagem como prática social pode colaborar para a emancipação de grupos menos privilegiados.

Botando a mão na massa!

Depois de ler sobre as ideias que apoiam a pertinência dessa Sequência de Atividades, chegou a hora de você, professor/professora, entrar em contato com o passo a passo da SA. Preste bem atenção nos objetivos de cada atividade, eles podem inspirá-los/las ideias para a elaboração de atividades afins.

Produto educacional: Sequência de Atividades (SA)

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	OBJETIVOS	AULAS
Sondagem: Leitura compartilhada da canção: “Malandramente”	Verificar se há o entendimento total ou parcial do implícito presente e também problematizar sobre a relevância social do que está sendo propagado na letra.	Uma (01) aula
Primeira: Metáforas de depreciação x Metáforas de empoderamento	Verificar se a turma identifica a ocorrência dos sentidos metafóricos depreciativos e empoderados em letras do cancioneiro popular brasileiro, bem como se ela justifica essas classificações com exemplos nas canções.	Duas (02) aulas
Segunda: Jogo Metaforizando	Motivar a diversão e a reflexão crítica dos jogadores e jogadoras por meio de doze (12) trechos musicais e seus efeitos de sentidos veiculados por metáforas	Duas (02) aulas
Terceira: Exibição do filme: O sorriso de Monalisa e roda de conversa com os alunxs. Proposta da EmpoderAÇÃO	Observar se os alunos e as alunas se apropriaram do conceito de empoderamento, por meio de uma roda de conversa sobre o conteúdo da película. Orientar metodologicamente os estudantes para a execução dos cartazes da Empoderação	Quatro (04) aulas
Quarta: Exibição do clipe O corpo é meu; Mesa-redonda com as integrantes da banda sergipana Samba de Moça Só (compositora e intérprete do clipe) e pocket show com a banda.	Promover o debate acerca do empoderamento feminino nos espaços sociais junto à comunidade escolar, oportunizando o contato com intérpretes que dialogam sobre a temática em questão.	Três (03) aulas

Entende-se que uma sequência de atividades constitui um conjunto de exercícios elaborados sobre conteúdos de leitura ou escrita de modo a promover a aprendizagem em níveis progressivos (LERNER, 2002). De acordo com essa educadora, as sequências de atividades possibilitam trabalhar, em sala de aula, com diversos gêneros textuais, diferentes obras de um

mesmo autor ou diferentes textos sobre um mesmo tema. A ideia defendida nesta SA é de que a análise de textos variados sobre uma mesma temática amplia o conhecimento de mundo do estudante e, portanto, facilita a aprendizagem sobre implícitos metafóricos, pois, diferentes textos põem em questão diferentes aspectos sobre um mesmo assunto.

Tendo como base o uso de metáforas de empoderamento feminino para a melhor formação de leitor crítico, essa sequência de atividades, que passa a ser descrita, configura-se como um processo metodológico que pode ser replicado por você, professor/professora, com a sua turma.

Sondagem

Inicie este primeiro momento explicando aos estudantes o que é uma SA e por que você escolheu realizá-la com a turma. É de suma importância que os alunos e as alunas estejam cientes da atividade, bem como se sintam livres para participarem de toda a sequência. Explique a dinâmica da SA, sua divisão e sua extensão (quantos dias/aulas serão utilizados para aplicá-la), esclarecendo para os envolvidos que para o sucesso da atividade é necessária a participação dos mesmos nas expressões de oralidade e de escrita.

Para a exemplificação das atividades ponha para tocar ou cante (se você se sentir à vontade para fazê-lo) uma canção de conhecimento compartilhado por todos ou pela maioria, a fim de sondar os alcances interpretativos. A música sugestão é o funk “Malandramente”¹, do carioca Dennis DJ, lançado no Brasil no ano de 2016. Após cantar ou ouvir junto com a turma, faça uma análise das metáforas de alguns versos, a fim de verificar se há entendimento do implícito presente. Em seguida problematize sobre a relevância social da mensagem que é propagada na letra.

¹Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/mc-nandinho/malandramente-part-mc-nego-bam.html>. Acesso em 24 Jul de 2018.



O trecho para análise indicado é:

“Ai safada!

Na hora de ganhar madeirada

A menina meteu o pé pra casa

E mandou um recadinho pra mim

Nóis se vê por aí

Nóis se vê por aí”

Neste momento pergunte aos estudantes o que eles e elas entendem por metáfora e se reconhecem alguma no trecho sugerido. Após as possíveis contribuições dos estudantes, situe a turma o conceito de metáfora e como no dia a dia fala-se por metáforas. Para isso, utilize exemplos para contextualizar, como frases: Isso é um assalto! (referindo-se ao preço de produtos). Ouça e registre, se possível, as respostas compartilhadas – inferências, pontos de vista, comparações sobre o tema – isso servirá de parâmetro para observar se houve avanços no tocante à interpretação desses estudantes ao final da SA.

Para executar esta etapa, o professor/a professora necessitará dos seguintes recursos: Aparelho de áudio, cópias da letra de canção, lousa e pincel.

Primeira Atividade

Professor, professora, para esse momento você deve solicitar que os estudantes formem trios para executar a primeira atividade da SA, que se chama: Garimpando metáforas.

Essa atividade consiste em entregar aos grupos três letras de canção que versem sobre a figura feminina de maneiras distintas. Nas músicas que sugeriremos, há abordagens tanto machistas e depreciativas relacionadas ao eu-lírico feminino, quanto mensagens de empoderamento desse público. A proposta é que os estudantes leiam as letras e as classifiquem em uma ou em outra categoria. Feito isso, peça para os estudantes justificarem/mostrarem com versos das próprias letras que pistas textuais os levaram a tal classificação.

As letras sugeridas para atividade são: Amor de Rapariga (interpretada pela banda Calcinha Preta, 2003), Só Quer Vrau (interpretada por MC MM, 2018), Loka (interpretada pela dupla Simone e Simaria, 2017) e Pagu (interpretada por Rita Lee, 2000). O tempo estimado

para a execução das ações citadas é de 20 minutos. Passado esse tempo, solicite que os trios compartilhem em voz alta suas conclusões.

Para executar esta etapa, o professor/a professora necessitará dos seguintes recursos: Cópias das letras de canção, lousa e pincel.



Sugestão de análise

O que é uma “Noite de Patroa”?

*“E bota uma moda boa/Vamos curtir a **noite de patroa**/Azarar uns boys, beijar na boca/Aproveitar a noite, ficar louca” (Simone e Simária, 2017)*

Note que o eu lírico dessa canção é uma mulher, identificada linguisticamente pelas desinências de gênero feminino. A escolha lexical “patroa” reforça relações de poder e práticas sociais estruturadas pelas relações de trabalho. A patroa é aquela que tem poder, é livre e tem dinheiro. Infere-se ainda que essa mulher quer ter momentos de curtição e certa ostentação realizando ações como “azarar”, “beijar”, “aproveitar” e “ficar louca”. Perceba que o status “patroa” permite/autoriza tais ações. A expressão “noite de patroa” reflete uma sensação de empoderamento.

Segunda Atividade

Neste momento, professor, professora, dividida a turma em dois grupos e explique que haverá uma disputa da qual sairá vencedora a equipe em conseguir explicar os sentidos metafóricos presentes em trechos musicais que podem ser cantados ao vivo (caso você tenha habilidades musicais e queira utilizá-los nesta atividade) ou postos para tocar em aparelhos de áudio. A seguir você conhecerá como funciona o jogo Metaforizando, a partir do tutorial que se divide em: apresentação, organização e regras.

Jogo: Metaforiz(ANDO)

- **Apresentação**

O jogo **METAFORIZANDO** é um produto experimental, cujo objetivo é motivar a diversão e a reflexão crítica dos jogadores e jogadoras por meio de trechos musicais e seus efeitos de sentidos veiculados por metáforas – palavras e ou expressões em sentido conotativo no contexto das canções brasileiras –, que versam sobre representações do feminino e empoderamento desse público.

É composto por trechos de letras do cancionero popular brasileiro; pistas linguísticas e um dado, que será lançado pelos jogadores para a escolha do trecho. Os trechos correspondentes aos números um, dois, quatro e cinco valem 10 pontos cada, já os trechos equivalentes aos números três e seis valem 20 pontos cada. Estima-se que o jogo Metaforizando é indicado para turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, a saber, 8º e 9º anos e é possível jogá-lo com turma inteira. Se composta de até 20 alunos e alunas ou ainda, se o número de alunos alunas for superior a vinte, é possível dividir a turma e organizar o jogo em dois momentos; o primeiro com uma parte da turma dividida em dois grupos adversários; o segundo com a outra parte da turma complementando os dois grupos adversários.

- **Organização**

Para a realização do jogo, a organização se dá da seguinte forma:

- ❖ A turma é dividida em dois grupos de até 10 participantes, os quais receberão um envelope cada, contendo seis trechos musicais;
- ❖ Tira-se um “par ou ímpar” para decidir que grupo inicia o jogo e o vencedor lança o dado, que contém seis lados.
- ❖ Se por exemplo no lançamento do dado cair o lado 5, o grupo da vez, na pessoa de um dos integrantes, pega o trecho 5, correspondente, e, após ouvir a música cantada pelo mediador ou tocada via aparelho (cd player ou Mp3), terá 30 segundos para junto dos demais colegas explicar o efeito de sentido da metáfora presente (destacada) no trecho;
- ❖ Se ao final do tempo (30 segundos) o grupo não souber responder ou responder de forma equivocada, a vez passa para o grupo adversário, que também terá 30 segundos para se articular e responder acerca do efeito de sentido;
- ❖ Se ainda o grupo adversário não souber responder ou responder equivocadamente, a vez será repassada para o grupo adversário, que ganhará então a chance de uma Pista Linguística – indicações contextuais, semânticas e demais possibilidades conceituais que auxiliem os jogadores na interpretação do sentido metafórico.

Jogo “METAFORIZANDO”



Regras

- ❖ A cada rodada, um integrante do grupo toma posse do trecho sorteado no dado e **apenas após a reprodução da música** este compartilhará o trecho com os demais integrantes, para em 30 segundos responderem sobre o efeito de sentido da metáfora em destaque.
- ❖ A dinâmica se dará no formato “passa ou repassa”, no qual o grupo da vez **responde ou passa** (com 30 segundos para dar a resposta); o grupo adversário terá também 30 segundos para **responder ou repassar**; se houver o repassa, o grupo já não terá mais tempo para resposta, mas terá direito a uma Pista Linguística. Após a leitura da pista, o grupo deve imediatamente responder sobre o efeito de sentido em questão.
- ❖ Após duas vezes consecutivas de acertos, a vez de jogar o dado e responder passa ao grupo adversário;
- ❖ Em ambos os envelopes, os trechos 1, 2, 4 e 5 valem **10 pontos cada**. Os trechos 3 e 6 valem **20 pontos cada**. Se ao final da rodada for necessário recorrer à Pista Linguística, o grupo, ao acertar, receberá apenas a metade do valor do trecho. Ex.: 10 pontos = 5 pontos; 20 pontos = 10 pontos.
- ❖ Atenção! Se por acaso os jogadores ou jogadoras da vez souberem cantar o trecho sorteado, eles ganham 5 pontos. Não é obrigatório, contudo;
- ❖ Vence quem ao final tiver maior pontuação.

Ao final do jogo é importante verificar a opinião dos jogadores (as) – a avaliação dos que experimentaram a proposta – para aprimorar a aplicação e ou adaptar o jogo em uma próxima execução. Assim, sugere-se a avaliação que segue nos anexos nesse caderno.

No total são doze (12) trechos cantados ou tocados em aparelho de áudio e respondidos ou passados/repassados pelos estudantes. As músicas contempladas e seus respectivos e respectivas intérpretes são: O corpo é meu (Samba de Moça Só), Maria da Vila Matilde (Elza Soares), Triste, louca ou má (Francisco, el Hombre), Dona (Roupa Nova), Loka (Simone e Simaria), Janaína (Biquíni Cavadão), Respeita as mina (Kell Shmith) e Pagu (Rita Lee).

Para executar esta etapa, o professor/a professora necessitará dos seguintes recursos: O kit do Jogo Metaforizando, instrumento musical (caso toque as músicas ao vivo) ou aparelho de áudio.

Terceira Atividade

Neste momento sugere-se que você, professor/professora, prepare, com o apoio da equipe de merenda da escola, um pequeno lanche – pipoca com refrigerante – e distribua para a turma, a fim de reproduzir o ambiente mais próximo de um cinema. Em seguida, promova a exibição do filme, que será o texto motivador para a atividade intitulada [EmpoderAÇÃO](#).

A película se chama O sorriso de Monalisa. Trata-se de um filme cujo enredo se passa nos Estados Unidos e sua protagonista, uma professora de História da Arte, está à frente de seu tempo, encorajando as moças da escola – só para mulheres - a pensarem “fora da caixinha”. O filme questiona valores engessados na sociedade, como por exemplo, o fim último das mulheres ser a instituição matrimônio em detrimento de outras possibilidades, como fazer uma faculdade e trabalhar, mesmo concomitante ao casamento.

Exibição do filme: O Sorriso de Monalisa



Fonte: Dados da pesquisa

Após a exibição do referido filme, solicite que a turma faça um semicírculo para uma breve discussão/troca sobre as impressões que tiveram do enredo. Para mediar este momento entregue aos estudantes um pequeno papel com frases que remetam a passagens do filme, cujas perguntas norteadoras são:

- 1) Na sua opinião, a professora Watson contribuiu para mudança de mentalidade na escola para meninas? Por quê?
- 2) No filme, a personagem Gisele possui um comportamento tido como inadequado para mulheres na época. Ela era conhecida como a “judia de Nova Iorque”. Você considera errado o comportamento de Gisele? Por quê?
- 3) O que significava o clube secreto “Costelas de Adão”?
- 4) No filme, a personagem Bethy faz uma alusão à obra Monalisa, de Leonardo Da Vinci e conversa com a mãe sobre seu divórcio. Que reflexão ela faz sobre Monalisa?

Após a discussão sobre a película convide a turma para protagonizar uma ação. Comente que também eles e elas são capazes de transformar contextos ou estimular reflexões em seus espaços sociais, como fez a protagonista do filme, a professora Watson. Neste momento, apresente à turma a proposta colaborativa denominada **EmpoderAÇÃO**.



Após a roda de conversa acerca do conteúdo do filme, a professora proporá a EmpoderAÇÃO, uma atividade de confecção de cartazes produzidos pelos alunos e pelas alunas cujos textos tratarão de abordar em diferentes contextos sociais - no mercado de trabalho, no lar, nos esportes entre outros- **como tem sido e como deveria ser**, numa perspectiva de empoderamento, o **lugar de fala/representatividade** da mulher. Os cartazes, que terão layout padronizados, serão pregados em espaços públicos da comunidade local, como intervenção social e cidadã dos estudantes.

Solicite que em trio os alunos se dividam para executar as etapas que se descrevem logo mais:

- Reunir-se e dialogar sobre situações em que as mulheres são tratadas de forma desigual em relação aos homens. As situações propostas são no trabalho, no lar, nos relacionamentos, no trânsito e no esporte.
- Elaborar, após as discussões em trio, frases ou parágrafos que devem ser dispostos em paralelo no formato: Com a mulher tem sido assim... Mas deveria ser assim... Colocar as frases nos cartazes que indicam cada uma das situações e desigualdade.
- Afixar, mediante prévia autorização do responsável, os cartazes em instituições públicas ou privadas da comunidade, onde se localiza a escola.



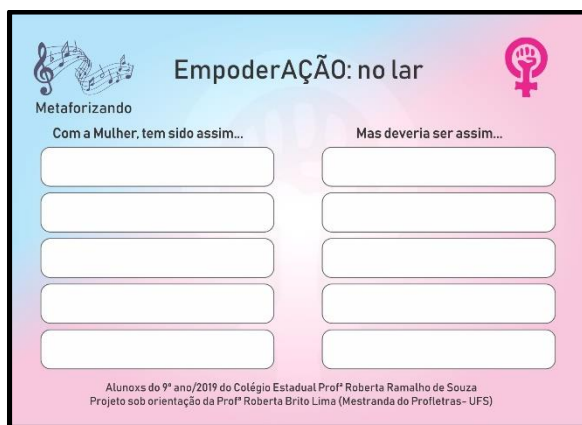
EmpoderAÇÃO: no esporte

Metaforizando

Com a Mulher, tem sido assim...	Mas deveria ser assim...

Alunos do 9º ano/2019 do Colégio Estadual Profª Roberta Ramalho de Souza
Projeto sob orientação da Profª Roberta Brito Lima (Mestranda do Proletras- UFS)

(a)



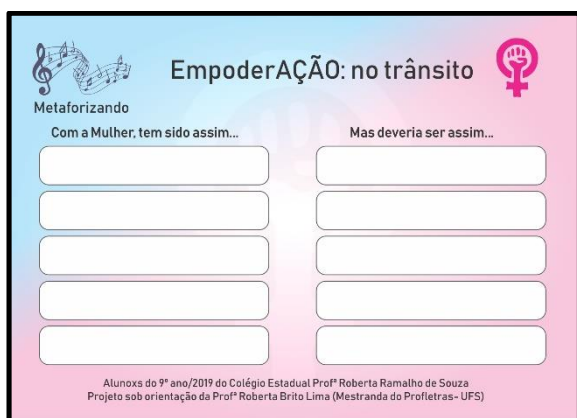
EmpoderAÇÃO: no lar

Metaforizando

Com a Mulher, tem sido assim...	Mas deveria ser assim...

Alunos do 9º ano/2019 do Colégio Estadual Profª Roberta Ramalho de Souza
Projeto sob orientação da Profª Roberta Brito Lima (Mestranda do Proletras- UFS)

(b)



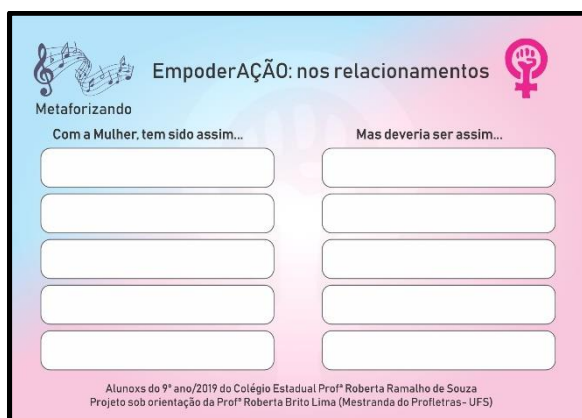
EmpoderAÇÃO: no trânsito

Metaforizando

Com a Mulher, tem sido assim...	Mas deveria ser assim...

Alunos do 9º ano/2019 do Colégio Estadual Profª Roberta Ramalho de Souza
Projeto sob orientação da Profª Roberta Brito Lima (Mestranda do Proletras- UFS)

(c)



EmpoderAÇÃO: nos relacionamentos

Metaforizando

Com a Mulher, tem sido assim...	Mas deveria ser assim...

Alunos do 9º ano/2019 do Colégio Estadual Profª Roberta Ramalho de Souza
Projeto sob orientação da Profª Roberta Brito Lima (Mestranda do Proletras- UFS)

(d)

(e)

Sequência de cartazes elaborados pelos estudantes do 9º ano do C.E.P.R.R.S na etapa “EmpoderAÇÃO”, à direita, sobre como a mulher tem sido vista e, à esquerda, como deveria ser. Em (a), nos espaços do esporte; em (b), nos espaços do lar; em (c), nos espaços do trânsito; em (d), nas situações de relacionamentos; em (e), nos espaços do trabalho.

Para executar esta etapa, o professor/a professora necessitará dos seguintes recursos: Aparelho televisor e aparelho de DVD ou *Datashow* e computador para exibição do filme, cartazes padronizados, canetas azuis ou pretas, lousa e pincel.

Quarta Atividade

Este momento é a culminância da SA. Sugere-se que você promova para a turma do 9º ano e toda a comunidade escolar uma mesa-redonda com as representações femininas – profissionais, artístico-culturais, institucionais – que estejam dispostas a dar um testemunho de suas trajetórias, seus desafios e seus exemplos no tocante à ocupação de mulheres em espaços na sociedade. Na aplicação desta SA convidamos integrantes da banda sergipana Samba de Moça Só para participarem de uma mesa-redonda, seguida de um *poket show*.

Para lhe dar ideia do que pode ser feito, relataremos nossa experiência com a turma de 9º ano do C.E.P.R.R.S nesta etapa. Primeiramente foi exibido o clipe da música autoral da banda, a canção “O corpo é meu”. Em seguida, a professora explicou que essa música traz em sua letra muitas metáforas carregadas de mensagens de empoderamento, foco central da pesquisa que estava sendo aplicada com a turma do 9º ano.

Para exemplificar, a professora citou uma passagem da música: “*Tenho um corpo que anda bem livre pela praia, pelas ruas, com aquele shortinho ou minissaia. O cumprimento que importa é bom dia ou boa noite, nessa hora o que vale é minha história*”. A professora destacou

o efeito de sentido da palavra “cumprimento”, que brincava por assim dizer com a ideia de tamanho do shorte – comprimento – do eu lírico da canção, salientando que esse é um dos motivos de estarem todas e todos naquele momento discutindo o empoderamento feminino: as mulheres terem autonomia sobre sua vida, seu corpo, suas escolhas.

Banda Samba de Moça Só Figura



Fonte: Dados da pesquisa

Mesa-redonda com a banda



Fonte: Dados da pesquisa

Em seguida, cada uma das artistas, no total: cinco mulheres, falou para o público acerca de suas carreiras como artistas, como funcionárias públicas e como estudantes. Elas contaram a história da composição da música “O corpo é meu” e destacaram a importância de as mulheres ocuparem sempre mais espaços na sociedade e também sobre a alegria em poderem falar/cantar na culminância da SA.

A banda frisou que há resistências em alguns setores ou áreas da sociedade quando a figura feminina tenta se inserir, por exemplo, em bandas de samba, uma vez que essas são majoritariamente compostas por homens. Um aluno da escola – da turma do 7º ano – pediu a palavra e se dirigiu a uma das integrantes dizendo: *“Eu nunca vi uma banda só de mulheres. Vocês tocam muito. Parabéns!”*.

Logo após a fala das cinco artistas houve um poket show de aproximadamente 20 minutos cujo repertório trouxe para o público presente sucessos de artistas consagrados do samba, como Zeca Pagodinho, Beth Carvalho e Clara Nunes. Os alunos e as alunas registraram fotos e vídeos do momento e depois do show fizeram registros fotográficos com a banda.



De olho nas dicas!



- Se você, professor/professora, tiver acesso a representações femininas de destaque na comunidade onde se localiza a escola, convide-as para a culminância da SA.
- Se as representações femininas convidadas por você forem do campo artístico, busque maneiras de favorecer a exposição dos trabalhos desse público. É importante o contato direto da comunidade escolar com as produções das artistas, promovendo mais visibilidade para esse grupo. Busque expor trabalhos como livros, telas, peças como esculturas; pense em varais com poemas e fotos de artistas ou de representações locais.
- Há outras temáticas de grande relevância social, além do empoderamento feminino, que podem ser exploradas com metodologia similar a essa SA. Por exemplo: questões étnico-raciais, questões de bullying na escola, questões de respeito à diversidade sexual

Encerrando a prosa, por enquanto

E então, metaforicamente falando, você compraria nossa ideia? Antes de finalizarmos nossa conversa, ressaltamos que este trabalho foi idealizado não apenas para o cumprimento de um requisito acadêmico, criar um produto educacional, ele existe principalmente para ser mais uma alternativa de trabalho com leitura e reflexão em sala de aula.

Sabemos que para trabalhar com leitura, o professor (a) busca selecionar metodologias e gêneros discursivos que mais se adequam aos objetivos da aula em questão. Assim, ao propormos esta SA, oferecemos um instrumental que se alinha às orientações de documentos norteadores da educação para o ano e componente curricular a que se destinam a referida sequência, isto é, em consonância com o que sugere a Base Nacional Comum Curricular (2018) para o componente Língua portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental Anos finais.

Destacamos a importância de embasar as atividades em teorias sólidas, que nos ajudam a sistematizar as ações de leitura com os estudantes. Relembramos então que nesta SA foram indispensáveis as contribuições de renomados autores como Kleiman (2010), Fairclough (2016), Gonçalves-Segundo (2018) entre outros que nos auxiliaram a pensar no trabalho com a metáfora e letras de canção como práticas sociais de linguagem e como estratégias que visam à promoção de letramentos críticos em sala de aula.

Como já dissemos, esta sequência pode ser readaptada para aplicação com turmas de Ensino Fundamental dos anos finais, preferencialmente 8º e 9º anos. Assim, é possível utilizar outras canções sobre o tema, ou ainda outro tema de relevância social e outros gêneros discursivos que melhor se ajustem às necessidades do seu contexto escolar. Esperamos, então, ter contribuído para a ampliação de seus conhecimentos, para o acesso a uma nova metodologia de ensino de leitura crítica com tema relevante e para um movimento que não para aqui: conhecimento é poder. Empodere-se!

PARA SABER MAIS

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular – **BNCC**. – 19 de março de 2018 – versão final – Brasília, DF, 2018.

COULMAS, Florian. **Escrita e Sociedade**. Trad. Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FAIRCLOUGH. Norman. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: editora universidade de Brasília, 2016.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; ZELIC, Helena Capriglione. Relacionar-se é investir: ideologia, cognição e metáfora no discurso sobre relacionamento em revistas femininas para o público adolescente. In: Lucas Nascimento; Breno Wilson L. Medeiros. (Org.). **Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso**: heranças, métodos, objetos. 1ed.Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2016, v. 1, p. 64-91.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. **Metáfora, Discurso e Ensino** [Apresentação em Power point]. In: **Minicurso - METÁFORA, DISCURSO E ENSINO**. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2018.

HUIZINGA, Johan. Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. In:_____. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2005. p.3-51

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metaphors We Live By**. Chicago: Chicago University Press. 1980.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o necessário e o possível. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002

MEURER, José Luiz.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirré. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RAMOS, Nadja Tatiane Pinheiro Coelho. Provérbios de Metáfora Conceptual: uma proposta de construção e ampliação de sentidos no Ensino Fundamental. **Dissertação de Mestrado** (Dissertação em Letras) – UFS. Sergipe, 2017.

ROIPHE, Alberto (organizador). **Literatura em jogo**: proposições lúdicas para aulas de português. Aracaju: Criação, 2017.

ROJO, Roxane; Moura, Eduardo (org). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 1998

ANEXOS

Jogo Metaforizando

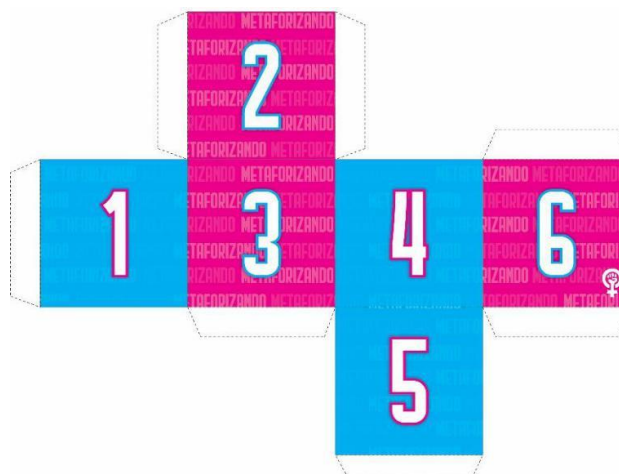


Itens do Jogo Metaforizando

Logomarca do jogo



Modelo do dado





INSTRUÇÕES/REGRAS



Metaforizando

O jogo **METAFORIZANDO** é um produto que estimula a diversão e a reflexão crítica dos jogadores e das jogadoras por meio de trechos musicais e seus efeitos de sentidos veiculados por metáforas (palavras e ou expressões em sentido conotativo no contexto das canções brasileiras), que versam sobre representações do feminino e empoderamento desse público.

Para jogá-lo siga as seguintes orientações:

- Divida dois grupos, que serão adversários durante o jogo; Tome posse de um dos envelopes intitulados “Trecho musical”. Cada envelope contém seis (06) trechos de música;
- A dinâmica se dará no formato “Passa ou Repassa”;
- Tire no “par ou ímpar” quem deve começar a jogar;
- Jogue o dado e escolha um trecho de música referente ao número sorteado pelo lançamento do dado;
- Ouça o trecho (que será cantado ou reproduzido em áudio – cd, mp3 – por quem estiver conduzindo o jogo); Escolha responder ou passar a vez;
- Em 30 segundos responda qual efeito de sentido produzido pela palavra ou expressão em destaque;
- Se a opção for “passar a vez”, o outro grupo terá também 30 segundos para tentar responder sobre o efeito de sentido destacado no trecho;
- Se houver o “repasse da vez”, o grupo terá direito a uma Pista Linguística para enfim responder sobre o efeito de sentido. Atenção! A resposta deve ser imediata neste caso. Não há mais tempo disponível.
- Após duas vezes consecutivas de acertos, a vez de jogar o dado e responder passa ao grupo adversário;
- Em ambos os envelopes, os trechos 1, 2, 4 e 5 valem 10 pontos cada. Os trechos 3 e 6 valem 20 pontos cada.
- Atenção! Se por acaso os jogadores ou jogadoras da vez souberem cantar o trecho sorteado eles/as ganham 5 pontos. Não é obrigatório, contudo;
- Vence quem ao final tiver maior pontuação.



Vamos jogar? Divirta-se!

Trechos das músicas e pistas linguísticas



TRECHO 1 Janaina

Janaina é **passageira**
Passa as horas do seu dia em trens lotados
Filas de supermercados, bancos e repartições
Que repartem sua vida

(Biquíni Cavadão)



TRECHO 2 O corpo é meu

Tenho um corpo que anda bem livre pela praia
Pelas ruas com aquele shortinho ou minissaia
O **cumprimento** que importa é bom dia e boa noite
Nessa hora o que vale é minha história

(Samba de Moça Só)



Pista linguística



Metaforizando

Pista linguística 1

Passageira – Substantivo que indica aquele que está em viagem num veículo, meio de transporte. Ex: O passageiro já pagou a passagem; Adjetivo que se refere ao que é breve, que passa rápido.

Ex: A vida é passageira.



Pista linguística



Metaforizando

Pista linguística 2

Cumprimento (medida) e cumprimento (saudação): parônimos. As palavras **cumprimento** e **cumprimento** são palavras parônimas, ou seja, são escritas de forma parecida e são pronunciadas de forma parecida, mas os seus significados são diferentes.

Ex: Vou levar a calça para a costureira reparar o **cumprimento**, pois ela está sobrando bastante; Após receber a medalha de vencedor de melhor cordel, recebi os **cumprimentos** da equipe inteira.

Adaptação. Disponível em: <https://duvidas.dicio.com.br/cumprimento-e-cumprimento/>. Acesso em 09. Jul. 2019.



TRECHO 3 Triste, louca ou má

Eu não me vejo na palavra
Fêmea: Alvo de caça
Conformada vítima
Prefiro queimar o mapa
Traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar
E o homem não me define
Minha casa não me define
Minha carne não me define
Eu sou meu próprio lar

(Francisco, el Hombre)



TRECHO 4 Loka

"Põe aquela roupa e o batom
Entra no carro, amiga, aumenta o som
E bota uma moda boa
Vamos curtir a **noite de patroa**
Azarar os boy, beijar na boca
Aproveitar a noite, ficar louca..."

(Simone e Simaria ft. Anitta)



Pista linguística



Metaforizando

Pista linguística 3

"**Ver cores nas cinzas**" = Cores, no contexto da canção, associa-se a "novas possibilidades", "vida" em oposição às "cinzas", que remete à morte, destruição.



Pista linguística



Metaforizando

Pista linguística 4

Noite de patroa: expressão que se associa a poder financeiro, status social, de destaque e de grande importância.



TRECHO 5

Maria da Vila Matildes

Cadê meu celular?

Eu vou ligar prum oito zero

Vou entregar teu nome

E explicar meu endereço

Aqui você não entra mais

Eu digo que não te conheço

(...) Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

(Elza Soares)



TRECHO 6

Pagu

"Mexo, remexo na inquisição

Só quem já morreu na fogueira

Sabe o que é ser carvão

Hum! Hum!

Eu sou pau pra toda obra

Deus dá asas à minha cobra

Hum! Hum! Hum! Hum!

Minha força não é bruta

Não sou freira, nem sou puta"

(Rita Lee)



Metaforizando

Pista linguística



Pista linguística 5

Um oito zero (180) = Disque denúncia. Número de telefone público e gratuito, destinado à denunciar atos de violência doméstica.



Metaforizando

Pista linguística



Pista linguística 6

Morrer na fogueira = expressão que remete ao fato histórico da época da Idade Média, quando principalmente mulheres, supostamente bruxas, eram queimadas vivas na fogueira sentenciadas pelo tribunal da Santa Inquisição, da Igreja Católica, por praticarem bruxaria (ter conhecimento de ervas curativas e demais saberes proibidos pela Igreja)



TRECHO 1

Pagu

Porque nem toda feiticeira é corcunda

Nem toda brasileira é bunda

Meu peito não é de silicone

Sou mais macho que muito homem

(Rita Lee)



TRECHO 2

Maria da Vila Matildes

Cadê meu celular?

Eu vou ligar prum oito zero

Vou entregar teu nome

E explicar meu endereço

Aqui você não entra mais

Eu digo que não te conheço

(...) **Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim**

(Elza Soares)



Metaforizando

Pista linguística



Pista linguística 1

Metonímia é a substituição de uma palavra por outra, quando entre ambas existe uma relação de proximidade de sentidos que permite essa troca. Ex.: O estádio aplaudiu o jogador; O autor pela obra: ler Machado de Assis; O inventor pelo invento: comprar um Ford; Parte pelo todo, ou vice versa: cinco cabeças de gado.

Disponível em: <https://www.significados.com.br/metonimia/> Acesso em 09. Jul. 2019.



Metaforizando

Pista linguística



Pista linguística 2

"Levantar a mão" = expressão polissêmica (vários sentidos) que indica a ação de bater (violentar) ou ainda rezar/orar/agradecer aos Céus, fazer uma prece. Ex: Se a babá chegar logo vou levantar a mão para o céu, pois estou atrasado.



| TRECHO 3

Respeita As minas

Sim respeito é bom, bom
Flores também são

Mas não quando são dadas só no dia 08/03

Comemoração não é bem a questão

Dá uma segurada e aprende outra vez

Saio e gasto um din, sou feliz assim

Me viro, ganho menos e não perco um rolezín

'Cê fica em choque por saber que eu não sou submissa

E quando eu tenho voz 'cê grita "ah lá a feminista!"

Não aguenta pressão, arruma confusão

Para que 'tá feio, irmão!

(Kell Smith)



| TRECHO 4

Janáína

Janáína é só lembrança de amores guardados

Hoje é apenas mais uma pessoa

Que tem medo do futuro

- que aconteceu ?

- Se **alimenta** do passado

(Biquíni Cavaddão)



Metaforizando

Pista linguística



Pista linguística 3

Dia 08/03 = dia internacional da Mulher. Dia de grandes manifestações mundo afora em honra da luta das mulheres por igualdade social em relação aos homens.



Metaforizando

Pista linguística



Pista linguística 4

Alimentar = verbo de ação que indica ato de nutrir-se, repor energias. Em sentido figurado pode indicar "viver de..." ou reforçar algo. Ex: Não é bom alimentar ódio no coração, só faz mal a quem o sente.



| TRECHO 5

Triste, louca ou má

E o homem não me define

Minha casa não me define

Minha carne não me define

Eu sou meu próprio lar

(Francisco, el Hombre)



| TRECHO 6

Dona

"(...) Oh! Dona desses animais

Dona dos seus ideais

(...) É a moça da Cantiga

A mulher da Criação

Umaz vezes nossa amiga

Outras, nossa perdição

O poder que nos levanta

A força, que nos faz cair

Qual de nós ainda não sabe

Que isso tudo te faz

Dona! Dona!"

(Roupa Nova)



Metaforizando

Pista linguística



Pista linguística 5

"... não me define" = expressão bastante atual na oralidade, que representa protesto a algo ou situações culturalmente estruturadas como "padrão". Definir = conceituar, dizer o que é. Ex: Esse comportamento agressivo não o define. Ele é mais que isso.



Metaforizando

Pista linguística



Pista linguística 6

"A mulher da Criação" = personagem feminina do mito hebreu da Criação do mundo. Refere-se à primeira mulher, Eva, que, na interpretação cristã, tentou Adão para o pecado de comer o fruto proibido (em alusão à árvore do conhecimento).

Modelo de cartazes do EmpoderAÇÃO



EmpoderAÇÃO: no esporte



Metaforizando

Com a Mulher, tem sido assim...	Mas deveria ser assim...

Alunos do 9º ano/2019 do Colégio Estadual Profª Roberta Ramalho de Souza
Projeto sob orientação da Profª Roberta Brito Lima (Mestranda do Profiétris - UFS)



EmpoderAÇÃO: no lar



Metaforizando

Com a Mulher, tem sido assim...	Mas deveria ser assim...

Alunos do 9º ano/2019 do Colégio Estadual Profª Roberta Ramalho de Souza
Projeto sob orientação da Profª Roberta Brito Lima (Mestranda do Profiétris - UFS)



EmpoderAÇÃO: nos relacionamentos



Metaforizando

Com a Mulher, tem sido assim...	Mas deveria ser assim...

Alunos do 9º ano/2019 do Colégio Estadual Profª Roberta Ramalho de Souza
Projeto sob orientação da Profª Roberta Brito Lima (Mestranda do Profiétris - UFS)



EmpoderAÇÃO: no trânsito



Metaforizando

Com a Mulher, tem sido assim...	Mas deveria ser assim...

Alunos do 9º ano/2019 do Colégio Estadual Profª Roberta Ramalho de Souza
Projeto sob orientação da Profª Roberta Brito Lima (Mestranda do Profiétris - UFS)



EmpoderAÇÃO: no trabalho



Metaforizando

Com a Mulher, tem sido assim...	Mas deveria ser assim...

Alunos do 9º ano/2019 do Colégio Estadual Profª Roberta Ramalho de Souza
Projeto sob orientação da Profª Roberta Brito Lima (Mestranda do Profiétris - UFS)

Avaliação do jogo

AVALIAÇÃO DO JOGO

PERGUNTAS	SIM	NAO	NAO SEI
Explora satisfatoriamente as metáforas?			
Está relacionado a sua realidade social?			
Contribuiu para aquisição de novos conhecimentos?			
Você acrescentaria ou tiraria algo na dinâmica do jogo?			
Você indicaria o jogo para colegas?			

Se você desejar, escreva abaixo suas impressões acerca do jogo (críticas construtivas) em breves palavras. Desde já muito obrigada!

ANEXOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS/UFS

Orientadora: Profa Dra. Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno

Orientanda: Mestranda Roberta Brito Lima

U.E¹: _____

Nome: _____

Atividade de Pré-teste / 2018

Olá, querida aluna e querido aluno! Sabemos que no dia a dia é muito comum escutarmos canções de diversos ritmos e nos divertirmos com suas melodias e letras. Precisamos perceber, também, que os usos da linguagem e as escolhas que fazemos no universo da língua influenciam as nossas práticas sociais, nosso comportamento em sociedade. Às vezes, não refletimos muito sobre o que é dito, não percebemos algumas mensagens deixadas nas canções, mas isso é muito importante. Neste momento proponho que você leia a letra da música abaixo e em seguida responda o que se pede a respeito do conteúdo da mesma.

Vidinha de Balada

Henrique e Juliano

Oi, tudo bem?
Que bom te ver
A gente ficou, coração gostou
Não deu pra esquecer
Desculpa a visita
Eu só vim te falar
Tô a fim de você
E se não tiver, cê vai ter que ficar

Eu vim acabar com essa sua vidinha de balada

E dar outro gosto pra essa sua boca de ressaca

Vai namorar comigo, sim!
Vai por mim, igual nós dois não tem
Se reclamar, cê vai casar também
Com comunhão de bens

Seu coração é meu e o meu é seu também

¹ U.E – Unidade de ensino da rede pública do estado de Sergipe

QUESTÃO 01 – A canção começa com uma pergunta: “Oi, tudo bem?”, dando a ideia de uma conversa iniciada entre duas pessoas que se conheceram recentemente numa balada. Outro trecho diz: “Tô a fim de você. E se não tiver, cê vai ter que ficar”. A partir desses exemplos, pode-se afirmar que o nível de linguagem utilizado entre as pessoas no diálogo é:

- a) formal, com uso de palavras menos comuns no dia a dia.
- b) formal, mas com palavras que indicam comportamento bem educado, como “tudo bem?”.
- c) informal, mas com uso de palavras menos comuns no dia a dia.
- d) informal, com o uso de palavras mais comuns no dia a dia, como “tô e cê”.

QUESTÃO 02 - Observe que o nome da música traz uma palavra no diminutivo: **Vidinha** de balada. Considerando a situação social de quem frequenta a balada, o eu lírico da canção atribui ao substantivo “vida”, quando escrita no diminutivo, um sentido

- a) positivo, pois é divertido estar na balada.
- b) negativo, pois a vida é mais que uma balada.
- c) negativo, pois o diminutivo destaca uma crítica/censura ao comportamento de quem vive assim.
- d) positivo, pois o diminutivo traz sempre um sentido carinhoso nas palavras.

QUESTÃO 03 – O trecho do refrão diz: **Se** reclamar, cê vai casar também. O uso da palavra “se” no texto traz a ideia de:

- a) opção para a pessoa a quem ele se dirige.
- b) condição proposta amigavelmente para a pessoa a quem ele se dirige.
- c) ordem/ameaça para a pessoa a quem ele se dirige.
- d) escolha livre para a pessoa a quem ele se dirige.

QUESTÃO 04- O refrão da música - **Vai namorar comigo, sim! Vai por mim, igual nós dois não tem. Se reclamar, cê vai casar também. Com comunhão de bens. Seu coração é meu e o meu é seu também** – traz supostamente a voz de um homem se dirigindo a uma mulher (sua possível futura namorada). Nas opções abaixo aponte com um X a frase que complementa a ideia de que: segundo essa parte da letra, **a mulher é colocada num lugar/papel no qual deve**

- a) escolher se aceita o pedido do rapaz.
- b) aceitar por vontade própria o pedido do rapaz.
- c) dialogar e decidir sobre o desejo do rapaz.
- d) aceitar sem escolha a ordem do rapaz.

QUESTÃO 05 – Num trecho da canção, o eu lírico parece não gostar da ideia de a moça sair para a balada. Assim a letra diz: “Eu vim **acabar** com essa sua vidinha de balada e

dar outro gosto pra essa sua boca de ressaca”. A escolha pelo verbo destacado no trecho traz a ideia de que esse suposto homem está se colocando em relação à mulher como:

- a) seu parceiro.
- b) seu dono.
- c) seu protetor.
- d) seu companheiro.

AGORA VAMOS CONVERSAR UM POUCO SOBRE A CANÇÃO?! (20min)

QUESTÃO 06—Agora que já trocamos algumas ideias sobre a mensagem na letra da canção Vidinha de balada, tenho um convite para você. Que tal darmos a nossa opinião/sugestão para a pessoa que escreveu essa canção? Escreva uma breve carta ao compositor da letra, expressando sua opinião sobre a forma como a ele expôs as figuras da mulher e do homem. Não se esqueça de reproduzir a estrutura da carta: Local e data. Vocativo. Conteúdo. Despedida e assinatura.

Relatório de aplicação do Pré-teste redigido pela coordenadora do C.E.P.R.S

No dia 01 de novembro de 2018, no Colégio Estadual Professora Roberta Ramalho de Souza, na sala do 8º ano do Ensino Fundamental, a professora Roberta aplicou um pré-teste da disciplina de Língua Portuguesa. A docente citada acima iniciou a aplicação com uma aluna cantando a música “Vidinha de Balada” (Henrique e Juliano), uma forma mais atrativa e criativa para os alunos responderem a atividade. Os discentes debateram a letra da música com a docente, cada um dando uma opinião; um entendimento de concordância e discordância com o contexto. Foram colocações bem interessantes. A atividade teve duração de 1h (uma hora), finalizando com o quesito onde os educandos expressaram suas opiniões escrevendo uma carta para o compositor da canção, sobre a forma como ele expunha a figura da mulher e do homem. Carta esta, que foi solicitada pela professora que fosse escrita com a estrutura que ela orientou ao ministrar aulas anteriores a este dia. Uma grande maioria dos alunos se mantiveram concentrados em escrever, já alguns conversaram entre si dispersando-se, mas depois retomando a concluir a última questão. Logo após foi recolhido o caderno de questões, a professora agradeceu a turma pelo empenho e pediu que os alunos dessem a opinião sobre a atividade. Eles explanaram que gostaram, que é bom estudar letra de canção, pois eles somente ouvem, mas não compreendem. Sem mais, a professora Roberta Brito Lima concluiu orientando que se preste mais atenção às letras das músicas, pois elas podem influenciar muito em nossas vidas, no nosso cotidiano.

Japoatã, 1º de novembro de 2018,

Janaina Gardenia Silva Santos

Coordenadora pedagógica do C.E.P.R.R.S

Exemplos de avaliações do Jogo Metaforizando



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – PROFLETRAS
Mestranda: Roberta Brito Lima (turma 05)



PROFLETRAS

Colégio Estadual Professora Roberta Ramalho de Souza – DRE06/SEDUC-SE¹

Nome: Kai Ki Silva Santana

Turma: 9º Ano

AVALIAÇÃO DO JOGO “METAFORIZANDO”

Perguntas	SIM	NÃO	NÃO SEI
Explora satisfatoriamente as metáforas?	X		
Está relacionado a sua realidade social?		X	
Contribuiu para aquisição de novos conhecimentos?	X		
Você acrescentaria ou tiraria algo na dinâmica do jogo?			X
Você indicaria o jogo para colegas?	X		

Escreva abaixo suas impressões acerca do jogo (críticas construtivas) em breves palavras. Desde já muito obrigada!

Eu achei esse tipo de experiência muito
criativa, gostei bastante do tema de como
os colegas interagiram. Aprendi novas senti-
dos de frases mágicas que dizem o contrário
do que eu pensava.

Japoatã, 18 de setembro de 2019.

¹ Unidade de ensino da rede pública do estado de Sergipe, onde foi aplicado o produto intitulado Metaforizando.



Colégio Estadual Professora Roberta Ramalho de Souza – DRE06/SEDUC-SE¹

Nome: Alisson dos Santos

Turma: 9º

AVALIAÇÃO DO JOGO “METAFORIZANDO”

Perguntas	SIM	NÃO	NÃO SEI
Explora satisfatoriamente as metáforas?	X		
Está relacionado a sua realidade social?	X		
Contribuiu para aquisição de novos conhecimentos?	X		
Você acrescentaria ou tiraria algo na dinâmica do jogo?		X	
Você indicaria o jogo para colegas?	X		

Escreva abaixo suas impressões acerca do jogo (críticas construtivas) em breves palavras. Desde já muito obrigada!

Eu gostei muito. É um jogo muito legal que
trabalha com a inteligência dos alunos, que tem
de ler o jogo por mais vezes.
Aprendi muito com esse jogo, também aprendi
o respeito às mulheres negras. Vou brincar
essa brincadeira para todos.

Japoatã, 18 de setembro de 2019.

¹ Unidade de ensino da rede pública do estado de Sergipe, onde foi aplicado o produto intitulado Metaforizando.

Elaboração da atividade interventora: EmpoderAÇÃO

