



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ROMÁRIO RUI NATIVIDADE DA NATIVIDADE

**PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM UMA PERSPECTIVA VALORATIVA:
O GÊNERO PARÓDIA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Belém
2024

ROMÁRIO RUI NATIVIDADE DA NATIVIDADE

**PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM UMA PERSPECTIVA VALORATIVA:
O GÊNERO PARÓDIA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade Federal do Pará, apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina Greco Ohuschi.

Belém
2024

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

Natividade, Romário Rui Natividade da, 1989-

Práticas de linguagem em uma perspectiva valorativa : o gênero paródia no 9º ano do Ensino Fundamental / Romário Rui Natividade da Natividade ; Orientadora, Márcia Cristina Greco Ohuschi. — 2024.

216 f. ; Il. ; + 1 protótipo didático (34 f.: Il., color.)

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Belém, 2024.

Acompanhado do protótipo didático: “Construções valorativas por meio das práticas de linguagem: um trabalho com o gênero paródia”.

1. Análise do discurso. 2. Dialogismo (Análise literária). 3. Ensino fundamental – Estudo e ensino. 4. Paródia. I. Ohuschi, Márcia Cristina Greco. II. Título do protótipo didático: construções valorativas por meio das práticas de linguagem: um trabalho com o gênero paródia. III. Título.

CDD-22. ed. 401.41

Romário Rui Natividade da Natividade

**PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM UMA PERSPECTIVA VALORATIVA:
O GÊNERO PARÓDIA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade Federal do Pará, apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina Greco Ohuschi.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina Greco Ohuschi
Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dr.^a Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina França Rodrigues
Universidade Federal do Pará

Belém, 06 de fevereiro de 2024.

*Às minhas amadas filhas –
Clarissa e Lavine; à minha
esposa – Mayara; aos meus
alunos – meus mestres de todos
os dias.*

AGRADECIMENTOS

Expresso minha mais sincera gratidão àqueles que fizeram parte desse árduo e satisfatório processo de formação.

Primeiramente, agradeço ao Senhor Deus do Universo, por me manter firme, com saúde, na busca do meu propósito de concluir o Mestrado Profissional em Letras.

À Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina Greco Ohuschi, por ter orientado a minha pesquisa de maneira tão respeitosa, firme e precisa. Agradeço-lhe por ter me apresentado a teoria dialógica, bem como por todo acolhimento, afeto e humildade durante toda a minha trajetória no Mestrado. Muito obrigado por me tornar um docente mais bem preparado para atuar na Educação Básica; muito obrigado por ser tão profissional e tão humana ao mesmo tempo.

Às professoras Prof.^a Dr.^a Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues, pelas significativas contribuições nas bancas de qualificação e de defesa. Obrigado pelo respeito, cuidado e humildade.

A todos os docentes do Mestrado profissional em Letras, por terem compartilhado seus saberes durante as disciplinas.

Aos meus colegas de turma, com os quais aprendi e compartilhei aprendizados no decorrer do Curso.

À Coordenação e Secretaria do Programa, pelo apoio, empatia e excelente atendimento.

Aos alunos da Rede Pública, por serem os principais indutores da minha prática docente. Agradeço-lhes por me fazerem acreditar, todos os dias, que o fazer docente transforma realidades.

À direção da escola estadual onde atuo, por todo apoio durante os meus estudos e, principalmente, por ter permitido que eu desenvolvesse a pesquisa no meu local de trabalho. Aos colegas professores e à coordenação pedagógica pela parceria.

À minha amiga Jane Lívia da Assunção Rodrigues, por sempre acreditar em mim e por me incentivar, desde o Ensino Médio, a progredir por meio dos estudos. Agradeço-lhe o afeto, o respeito, a amizade.

Ao amigo Joelton Passinho, por ter me incentivado a fazer a seleção do ProfLetras e por sempre vibrar com as minhas conquistas. Agradeço-lhe a estima e o respeito.

À minha mãe, pai, avós, irmãos, tios, tias e primos, por toda energia positiva emanada nesse período de formação. À dona Ana e aos meus amigos pela torcida.

Ao Sintepp Curuçá, pelas lutas que me permitiram usufruir do direito à licença remunerada para cursar o Mestrado.

[...] todo enunciado cotidiano é um entimema objetivo social. É como se fosse uma “senha”, conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social. A particularidade dos enunciados da vida consiste justamente no fato de que eles estão entrelaçados por mil fios ao contexto extraverbal da vida e, ao serem isolados dele, perdem praticamente por completo o seu sentido: quem não conhece o seu contexto da vida mais próximo não irá entendê-los (Volóchinov, 2019 [1926], p. 121).

RESUMO

Compreendemos a paródia musical como gênero do discurso por se tratar de um enunciado concreto que se organiza na esfera social e cotidiana, a apresentar conteúdo temático, estrutura composicional e estilo, a conformar valorações discursivas. Assim, à luz da Linguística Aplicada, esta pesquisa consiste em um estudo teórico-prático da composição dialogizada e valorada do discurso na produção escrita e oral de paródias por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Tem como objetivo geral refletir sobre a mobilização de discursos sociais valorativos na produção de paródias. A investigação, vinculada ao Projeto de Pesquisa *O dialogismo e as práticas de linguagem no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa*, da Universidade Federal do Pará (UFPA), fundamenta-se na concepção dialógica de linguagem e língua, a partir de sua abordagem sociológica e valorativa, pressupostos teóricos discutidos nos estudos do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2011 [1979]; Volóchinov, 2017 [1929]; Volóchinov, 2019 [1926], dentre outros). Assim, partimos do seguinte questionamento: De que forma se dá o arranjo valorativo das vozes sociais nas paródias produzidas por esses alunos? A pesquisa caracteriza-se como qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico e se configura em uma pesquisa-ação, organizada a partir dos seguintes passos metodológicos: a) elaboração e implementação de uma atividade diagnóstica com a turma; b) análise dos dados gerados na fase diagnóstica; c) elaboração de uma proposta de intervenção para o trabalho com o gênero paródia, considerando os eixos leitura, oralidade e escrita, a partir dos resultados da análise diagnóstica; d) implementação da proposta de intervenção na turma, seleção e análise os dados gerados; e) elaboração de um Produto Educacional. Na análise diagnóstica, os resultados demonstraram que a maioria dos discentes têm conhecimento acerca do gênero paródia, bem como evidenciaram indícios de produção valorada e de consciência socioideológica nos enunciados produzidos. A partir desses resultados, elaboramos e implementamos a proposta de intervenção, organizada em: a) atividades de leitura (já-ditos, leitura do enunciado concreto, dimensão social, dimensão verbal); b) atividades de produção textual escrita (características do gênero paródia, produção textual escrita, revisão e reescrita); c) gravação e regravação das paródias: a oralidade em foco (leitura entonativa, gravação, escuta e regravação). Implementada a proposta, analisamos os dados gerados a considerar quatro princípios orientadores suscitados pelos 23 enunciados produzidos: a) vozes sociais antirracistas; b) valoração de combate ao racismo; c) responsividade social; d) marcas de dizer próprio. Os resultados da análise demonstram que 13 estudantes mobilizam vozes sociais antirracistas, 14 apresentam valoração de combate ao racismo, 20 evidenciam responsividade social, dez constituem dizer próprio, a demonstrar, dessa forma, consciência socioideológica. Por último, produzimos um produto educacional, em formato de protótipo didático, a ser disponibilizado na plataforma educapes.capes.gov.br, como material de apoio para docentes de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Dialogismo. Valoração. Gênero discursivo paródia. Práticas de linguagem.

ABSTRACT

We understand musical parody as a genre of discourse because it is a concrete utterance organized in the social and everyday sphere, presenting thematic content, compositional structure and style, conforming discursive valuations. Therefore, in the light of Applied Linguistics, this research consists of a theoretical-practical study of the dialogized and valued composition of discourse in the written and oral production of parodies by students in the 9th year of Elementary School. Its general objective is to reflect on the mobilization of evaluative social discourses in the production of parodies. The investigation, linked to the Research Project "Dialogism and language practices in the process of teaching and learning Portuguese Language" (*O dialogismo e as práticas de linguagem no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa*), at the Federal University of Pará (*Universidade Federal do Pará - UFPA*) is grounded on the dialogical conception of speech and language, based on its sociological and evaluative approach, theoretical assumptions discussed in the studies of Bakhtin Circle (Bakhtin, 2011 [1979]; Volóchinov, 2017 [1929]; Volóchinov, 2019 [1926], among others). Thus, we start with the following question: How is the evaluative arrangement of social voices in the parodies produced by these students? The research is characterized as qualitative-interpretive of ethnographic nature and it is configured as action research, organized from the following methodological steps: a) class preparation and implementation of a diagnostic activity; b) data analysis generated in the diagnostic phase; c) writing of an intervention proposal for working with the parody genre, considering the axes of reading, speaking and writing, based on the results of the diagnostic analysis; d) class implementation of the intervention proposal, selection and analysis of the generated data; e) development of an educational product. In the diagnostic analysis, the results demonstrated that the majority of students have knowledge about the parody genre, as well as showing signs of valued production and socio-ideological awareness according to the statements produced. Based on the results, we developed and implemented the intervention proposal, organized into: a) reading activities (already stated, reading concrete statement, social dimension, verbal dimension); b) written textual production activities (characteristics of the parody genre, written textual production, revision and rewriting); c) recording and re-recording of parodies: orality in focus (intonational reading, recording, listening and re-recording). Once the proposal was implemented, we analyzed the data generated considering four guiding principles raised by the twenty-three (23) statements produced: a) anti-racist social voices; b) valorization of combating racism; c) social responsiveness; d) traces of their own statements. Results showed that thirteen (13) students mobilize anti-racist social voices, fourteen (14) reveal appreciation for combating racism, twenty (20) show social responsiveness and ten (10) of them constitute their own statement, demonstrating, in this way, socio-ideological awareness. Finally, we developed an educational product, in the format of a didactic prototype, to be available on the platform educapes.capes.gov.br, as some support material for Portuguese language teachers.

Keywords: Dialogism. Valuation. Parody discursive genre. Language practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O principal bloco de Carnaval de Curuçá – <i>Os pretinhos do mangue</i>	76
Figura 2 – O <i>Festival do Folclore de Curuçá</i>	77
Figura 3 – O <i>Festival Garota Verão</i> , em Abade.....	77
Figura 4 – Localização do município de Curuçá dentro do Estado do Pará.....	78
Figura 5 – Localização da comunidade do Abade dentro de Curuçá.....	78
Figura 6 – Os discentes produzindo a última versão da paródia.....	90
Figura 7 – O pesquisador e um dos parodiadores gravando o áudio da paródia.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características e objetivos da escrita como trabalho	44
Quadro 2 – Sistematização da revisão dialógica.....	50
Quadro 3 – Panorama de <i>tema</i> a partir de algumas obras do Círculo.....	61
Quadro 4 – Sistematização das características do gênero paródia.....	71
Quadro 5 – Quantitativo de alunos.....	79
Quadro 6 – Identificação dos parodiadores.....	91
Quadro 7 – Etapas da implementação da proposta de intervenção.....	92
Quadro 8 – Enunciado verbal produzido por DÓ.....	100
Quadro 9 – Enunciado verbal produzido por RÉ.....	102
Quadro 10 – Enunciado verbal produzido por MI.....	105
Quadro 11 – Enunciado verbal produzido por FÁ.....	107
Quadro 12 – Enunciado verbal produzido por SOL.....	110
Quadro 13 – Enunciado verbal produzido por LÁ.....	112
Quadro 14 – Enunciado verbal produzido por SI.....	116
Quadro 15 – Sistematização da análise diagnóstica.....	119
Quadro 16 – Música fonte e paródia <i>Povo Negro</i>	123
Quadro 17 – Poema musicado “Gritaram-me negra”	141
Quadro 18 – Informações gerais dos enunciados produzidos pelos estudantes.....	144
Quadro 19 – Resultado da análise por princípio orientador.....	159
Quadro 20 – Enunciado concreto produzido por KAMAITACHI.....	160
Quadro 21 – Excertos da paródia analisada.....	167

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAAE- Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LA- Linguística Aplicada

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

TALE- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPA- Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
2 DIALOGISMO E PRÁTICAS DE LINGUAGEM	22
2.1 CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM	22
2.2 PRÁTICAS DE LINGUAGEM	33
2.2.1 Leitura/escuta	34
2.2.2 Produção textual escrita	40
2.2.3 Oralidade	51
2.3 GÊNEROS DISCURSIVOS	56
2.4 GÊNERO PARÓDIA	65
3 PERCURSO METODOLÓGICO	73
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	73
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	76
3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA	80
3.4 PASSOS METODOLÓGICOS	83
3.5 CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> E PRINCÍPIOS ORIENTADORES	84
3.5.1 Na fase diagnóstica	84
3.5.2 Na fase de intervenção	85
3.6 PRODUTO EDUCACIONAL	93
4 DIAGNÓSTICO	96
4.1 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	96
4.2 ANÁLISE DIAGNÓSTICA DOS ENUNCIADOS	99
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	121
5.1 ATIVIDADES DE LEITURA	121
5.1.1 Relação com os enunciados já-ditos	121
5.1.2 Leitura do enunciado concreto	122
5.1.3 Trabalho com a dimensão social do enunciado	124
5.1.4 Trabalho com a dimensão verbal do enunciado	126
5.2 ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA	131
5.2.1 Características do gênero paródia	132
5.2.2 Produção textual escrita de paródias	133
5.2.3 Revisão e reescrita	138
5.3 GRAVAÇÃO E REGRAVAÇÃO DAS PARÓDIAS: A ORALIDADE EM FOCO	139
5.3.1 A leitura entonativa da paródia produzida pelos discentes	140
5.3.2 Gravação, escuta e regravação da paródia	142
6 CONSTRUÇÕES VALORATIVAS POR MEIO DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM: UM TRABALHO COM O GÊNERO PARÓDIA	144
6.1 ANÁLISE POR PRINCÍPIO ORIENTADOR	145
6.1.1 Vozes sociais antirracistas	146
6.1.2 Valoração de combate ao racismo	149
6.1.3 Responsividade social	152
6.1.4 Marcas de dizer próprio	157

6.2 ANÁLISE DIALÓGICA DA PARÓDIA PRODUZIDA POR KAMAITACHI	160
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	173
APÊNDICES	181
APÊNDICE A – Tabela para autocorreção das produções escritas	181
ANEXOS	182
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética	182
ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido	186
ANEXO C – Termo de assentimento livre e esclarecido	188
ANEXO D – Paródias produzidas pelos estudantes durante a intervenção	191

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As práticas de linguagem são importantes para o desenvolvimento humano e se manifestam em nosso dia a dia por meio de diferentes gêneros discursivos, a constituírem dizeres diversificados. Dessa forma, colaboram para a ampliação do posicionamento crítico, bem como para a autonomia dos sujeitos no meio social em que estão inseridos. Para além disso, possibilitam, como recurso pedagógico, a desconstrução de discursos dominantes e incentivam o protagonismo estudantil, uma vez que os alunos, mediados pelo professor, podem se tornar agentes da transformação social, a partir de um trabalho produtivo que envolva a leitura, a oralidade, a escrita e a análise linguística.

Diante disso, saliento a importância de as escolas trabalharem as práticas de linguagem a partir dos gêneros, a considerar a abordagem dialógica, uma vez que ela colabora para a construção da consciência socioideológica dos estudantes, por meio das diferentes vozes que se manifestam nos enunciados. Entretanto, sou cômico de que ainda são poucos os professores da Educação Básica que já tiveram/têm contato com esse viés teórico, estudado há pouco tempo no Brasil se comparado a outras abordagens e concepções de linguagem. Assim, aproveito o ensejo para dar ênfase à essencialidade da formação continuada, crucial para que novas práticas de ensino adentrem as nossas escolas.

Ao pontuar, a partir daqui, alguns momentos da minha trajetória acadêmica e profissional, destaco que atuo como professor de Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, há 12 anos, no município de Curuçá, Estado do Pará, onde fui criado e, nesse mesmo lugar, incentivo mais pessoas a modificarem suas realidades por intermédio dos estudos. Dessa forma, desde que comecei a ministrar aulas, em 2012, minha prática sempre esteve pautada no compromisso ético e na responsabilidade social, a trabalhar as práticas de linguagem como ferramentas de transformação, afinal o conhecimento oportuniza e liberta.

Desse modo, minha formação em Letras - habilitação em Língua Portuguesa - foi de suma importância para meu crescimento intelectual e pessoal, uma vez que possibilitou enxergar a docência não somente como uma profissão, mas como algo também humanizador, que pode incentivar e promover o crescimento social. O Curso de Letras, realizado entre 2007 e 2011, na Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal, trouxe, sobretudo nos anos finais do Curso, contribuições sobre a

concepção interacionista de linguagem (Geraldi, 1984) e, conseqüentemente, sobre o ensino das práticas de leitura, produção textual e análise linguística. Ademais, contemplou a abordagem dos gêneros discursivos (Bakhtin, 2016 [1979]) e a interdisciplinaridade no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura.

Posso, assim, dizer que minhas atividades docentes estão relacionadas à minha formação acadêmica, uma vez que os conhecimentos adquiridos durante o Curso de Letras fazem parte da minha identidade e, por isso, refletem e refratam em minha prática. Desse modo, proponho-me a ser um constante pesquisador, pois, assim como a língua é um fenômeno vivo, a sociedade também está em constante transformação. Por conseguinte, o ensino da língua precisa acompanhar essas mudanças para se tornar mais produtivo, a considerar o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Do contrário, como docentes, seremos reprodutores das mesmas ideias e, dessa forma, será muito difícil formar alunos capazes de pensar de maneira autônoma, o que, sem dúvida, impossibilitaria o desenvolvimento humano e social.

Nesses 12 anos de docência na Educação Básica, sempre busquei pautar o ensino da Língua Portuguesa de forma produtiva, reflexiva e contextualizada, em conformidade com os avanços do mundo moderno, tais como o surgimento de novos gêneros discursivos, bem como novas linguagens e manifestações culturais, haja vista que é dever de todo docente atualizar a sua prática, tornando-a mais inovadora e atrativa. Outrossim, saliento que, desde a infância, possuo uma relação pessoal com a música e, por essa razão, dentre as metodologias de ensino utilizadas, destaco o trabalho com o gênero discursivo paródia, o qual utilizo desde que comecei a ministrar as primeiras aulas, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio. Considero produtivo o trabalho com esse gênero pelo fato de ele apresentar uma natureza musical, dinâmica, criativa, reflexiva, bem como por possibilitar o posicionamento crítico por meio de abordagens temáticas diversificadas, a colaborar para a desconstrução de ideologias dominantes.

No ano de 2022, ingressei no Mestrado Profissional em Letras na Universidade Federal do Pará – PROFLETRAS – no qual cursei seis disciplinas curriculares: *Fonologia, Variação e Ensino; Texto e Ensino; Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional; Gramática, Variação e Ensino; Leitura e escrita: processos de ensino-aprendizagem; Literatura e ensino*. Essas disciplinas colaboraram para o delinear da

temática da minha pesquisa, uma vez que proporcionaram discussões e metodologias relacionadas ao ensino de língua nos anos finais do Ensino Fundamental.

Além do Mestrado, faço parte do Grupo de Pesquisa *Dialogismo e ensino de línguas* (UFPA/CNPq) e do Projeto de Pesquisa intitulado *O dialogismo e as práticas de linguagem no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa*, coordenados pela minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina Greco Ohuschi, aos quais esta pesquisa se vincula. Minha participação no Grupo e no Projeto de Pesquisa foi de fundamental importância para o desenvolvimento deste estudo, visto que discutem e trabalham com a linguagem e o ensino, a partir das abordagens dialógicas. Assim, o meu interesse em trabalhar com o viés dialógico na pesquisa se deu pelo fato de o dialogismo possibilitar, dentro e fora das escolas, a ampliação dos dizeres, bem como por colaborar para o posicionamento crítico dos sujeitos envolvidos em diferentes enunciações, a assumir protagonismo no meio social em que estão inseridos.

Diante disso, a relevância pessoal desta investigação está no fato de poder me tornar um professor-pesquisador, preparado a contribuir para o desenvolvimento de metodologias que envolvam o gênero discursivo paródia, com o qual já trabalho desde que iniciei a carreira docente, uma vez que, além de professor, tenho uma identidade musical que se consolida por meio da autoria de paródias voltadas ao ensino e da participação em grupos de canto e corais religiosos.

Ao finalizarmos as explanações que denotam caráter mais pessoal, a partir daqui, utilizamos a primeira pessoa do plural, por assumirmos outras vozes, como a da orientadora desta Dissertação e dos autores dos referenciais teóricos.

A pesquisa está pautada na concepção dialógica de linguagem e língua¹ proposta pelo Círculo de Bakhtin (2011 [1979]; Volóchinov, 2017 [1929]; 2019 [1926], dentre outros), por isso considera as diversas vozes que se apresentam nos enunciados verbais, pois a linguagem é social e, portanto, dialógica. Ressaltamos que concebemos o texto como enunciado, por sua natureza dialógica e responsiva, em que se relacionam o verbal e o extraverbal, o linguístico e o translinguístico, o que é repetido e o irrepetível, que reflete todos os textos em um determinado campo de sentido (Bakhtin, 2016 [1979]).

¹ Para o Círculo de Bakhtin, linguagem e língua são termos complementares, mas que apresentam algumas especificidades. Desse modo, “A linguagem, tendo reconhecido seu caráter essencialmente social e ativo, não é um elemento destacável da sociedade e dos indivíduos, ‘dissecável’ e descritível isoladamente. O que pode ser tratado assim é a língua, ou melhor, a estrutura formal da língua fora do uso” (Sobral; Giacomelli, 2018, p. 150).

Diante disso, observamos que a paródia, como enunciado concreto, é bastante utilizada na prática de ensino de Língua Portuguesa e nos demais componentes curriculares que compõem a Educação Básica. Ademais, é um gênero discursivo que pode gerar bons resultados se trabalhado de forma contextualizada, uma vez que possibilita tornar a aula mais dinâmica, além de envolver os alunos em abordagens temáticas diversificadas, a ampliar os seus projetos de dizer.

Também não podemos deixar de mencionar que, na escola estadual *Iócus* da nossa investigação, a maioria das turmas do Ensino Fundamental apresenta baixo rendimento no que concerne às práticas de linguagem, o que se acentuou ainda mais depois de quase dois anos sem aulas presenciais (em virtude da pandemia). A partir desse cenário, trabalhos que incentivem o protagonismo estudantil e o posicionamento crítico são importantes para que os alunos se desenvolvam como seres pensantes e sociais.

Dessa maneira, decidimos focalizar nossa pesquisa ao trabalho com o gênero discursivo paródia como forma de desenvolver nos alunos do 9º ano, à luz dos conceitos axiológicos² (extraverbal, entonação e juízo de valor), a leitura, a oralidade e a escrita, bem como ampliar o posicionamento crítico no que diz respeito aos valores sociais e à resignificação dos discursos por meio dos enunciados produzidos. Assim, chegamos ao seguinte questionamento: De que forma se dá o arranjo valorativo das vozes sociais nas paródias produzidas por esses alunos?

A partir dessa pergunta de pesquisa, resolvemos direcionar nosso trabalho às práticas de linguagem – leitura, oralidade e escrita em uma perspectiva dialógica, a utilizar o gênero discursivo paródia no 9º ano do Ensino Fundamental. Dessa maneira, delimitamos a seguinte temática para esta investigação: *Estudo teórico-prático da composição dialogizada e valorada do discurso na produção escrita e oral de paródias por alunos do 9º ano*. Escolhemos o 9º ano por termos observado a resistência dos alunos em manifestarem suas opiniões acerca de temáticas e problemas sociais, o que poderia se estender para o Ensino Médio, etapa posterior.

Elencamos como justificativas para a realização desta pesquisa:

1. A necessidade do trabalho com a leitura, a oralidade e a escrita, em perspectiva dialógica, por meio dos enunciados, como forma de colaborar para que

² Para o Círculo de Bakhtin, as axiologias sociais dizem respeito às valorações ideológicas que se consolidam por meio dos conceitos de extraverbal, entonação e juízo de valor, que serão discutidos na seção 2.

os estudantes da Educação Básica desenvolvam o posicionamento crítico frente às mais diversas situações do cotidiano social. Nesse sentido, “[...] estudar a língua(gem) a partir de um enunciado, significa refletir sobre valorações, ideologias, posicionamentos axiológicos projetados na discussão do tema, impressos nas marcas estilísticas e configurados em um gênero do discurso” (Acosta pereira; Costa-Hübes, 2021b, p. 398).

2. A falta de contato com propostas de ensino voltadas ao viés dialógico em sala de aula e a consequente dificuldade de os alunos construírem dizeres próprios, valorados e críticos, que colaborem para a desconstrução de ideologias dominantes. Diante disso, é importante que os aspectos dialógicos façam parte do ensino de Língua Portuguesa, visto que “As atividades que propõem a compreensão das relações sócio-histórico-ideológicas têm a finalidade de contribuir para a construção da consciência socioideológica dos alunos” (Ohuschi; Menegassi, 2021, p.432).

3. A importância de um trabalho com os gêneros discursivos que vá além dos aspectos estruturais, bem como de projetos e atividades que colaborem para a ampliação da consciência socioideológica e do protagonismo por meio da responsividade, uma vez que é preciso que os alunos compreendam as relações sociais, históricas e ideológicas materializadas nos diferentes enunciados. Dessa maneira, “Ao compreender um enunciado, o interlocutor assume uma atitude responsiva, uma compreensão ativa: completa, usa, discorda etc. Essa atitude responsiva é construída assim que se inicia a compreensão” (Menegassi; Gasparotto, 2019, p. 111).

Escolhemos a paródia pelo fato de já termos desenvolvido diversos trabalhos com esse gênero em sala de aula e por ele apresentar características que permitem a interação entre autor, enunciado, leitor e situação social - relação dialógica que abre espaço para a avaliação e, portanto, para a constituição da valoração (Beloti *et al*, 2020). Além disso, quando trabalhamos a produção da paródia, assim como de outros gêneros discursivos em sala de aula, favorecemos o desenvolvimento crítico dos alunos, pois “Produzir um texto é se colocar com seus valores, com seus olhares, nas relações; é passar ao outro a nossa resposta; é dar nosso passo responsável” (Moura; Miotello, 2016, p. 138).

Nessa perspectiva, a relevância acadêmica da pesquisa está no fato de o material didático produzido poder ser publicado, sendo o acesso livre a toda a sociedade, sobretudo aos professores da Educação Básica; também podem ser

produzidas oficinas e cursos de formação continuada aos professores de Língua Portuguesa. Como relevância social, destacamos a contribuição para o desenvolvimento da consciência socioideológica dos alunos do 9º ano, bem como para a melhoria do rendimento discente e, conseqüentemente, à diminuição da repetência escolar.

Ao termos apresentado nossas intenções de pesquisa, iniciamos a investigação do estado da arte no *Banco de Dissertações e Teses da CAPES*³, na *Biblioteca Nacional de Dissertações e Teses*⁴ e no *Portal de Periódicos da CAPES*⁵. Utilizamos os termos “gênero discursivo paródia” e “paródia na sala de aula” para buscar trabalhos produzidos nos últimos dez anos. Encontramos quatro Dissertações que direcionaram suas pesquisas ao trabalho com a música e/ou com a paródia como forma de alcançar seus objetivos, conforme discorreremos a seguir.

Barbosa (2015) considerou relevante o trabalho com músicas e paródias em sala de aula pelo fato de terem acentuada influência no meio social, bem como por serem veículos de comunicação que atraem jovens do Brasil e de outros países, a somar com a cultura e com aspectos ideológicos. Assim, a autora desenvolveu uma pesquisa com o gênero discursivo paródia em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, a focalizar a leitura, a oralidade e a escrita. Constatou-se que as competências e habilidades que envolvem a tríade foram ampliadas a partir das intervenções feitas, desenvolveu-se uma proximidade maior dos alunos com a língua materna, bem como utilizou-se de maneira satisfatória a criatividade, o conhecimento enciclopédico e os aspectos culturais.

Sousa (2016), ao considerar o dialogismo, focalizou na reformulação de discursos de natureza sexista apresentados em algumas letras de *Funk*, nas quais a imagem da mulher é muito recorrente. Para tanto, optou por trabalhar com o gênero discursivo paródia em turmas das séries finais do Ensino Fundamental de forma a possibilitar discussões em sala de aula a partir da retextualização, além de ampliar competências linguísticas e discursivas. Dessa forma, a pesquisa constatou que a produção dos enunciados parodísticos possibilitou aos alunos refletirem e desconstruírem determinados discursos. Ademais, aprenderam que o *Funk*, assim como outras manifestações culturais com estéticas próprias, podem ser vistas por

³ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br> Acesso em: 6. Jan. 2023.

⁴ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br> Acesso em: 6. Jan. 2023.

⁵ Disponível em <https://www.periodicos.capes.gov.br> Acesso em: 6. Jan. 2023.

ângulos diferentes, sendo possível uma ressignificação das relações de gênero por meio da produção dialógica de enunciados, desde que utilizem uma linguagem mais igualitária e respeitosa.

Santos (2017) direcionou sua pesquisa ao estudo das relações intertextuais que ocorrem por meio do gênero discursivo paródia em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. O estudo desenvolveu metodologias colaborativas no que concerne ao aperfeiçoamento da leitura e da escrita. Constatou-se que o uso da paródia como recurso metodológico de ensino de leitura e escrita foi eficiente, uma vez que colaborou para que os alunos se tornassem ativos nos processos que envolvem a comunicação, ao mesmo tempo em que puderam expandir seus conhecimentos no que diz respeito às músicas, à literatura e a enunciados imagéticos.

Assunção (2018), de forma direcionada para o 8º ano do Ensino Fundamental, apresentou proposições de trabalho com poesia em sala de aula por meio do uso de músicas, o que seria uma forma de revitalizar o ensino dessa arte, bem como de aprimoramento da leitura. Constatou-se, por meio da pesquisa, que o sentido depende do som e da voz, a colaborar, assim, com o desenvolvimento da leitura. Outrossim, a partir das oficinas que focalizavam a música relacionada aos aspectos poéticos e dos exercícios de produção e de leitura oral, os alunos modificaram positivamente a concepção que tinham de poesia e ampliaram a capacidade de ler enunciados dessa natureza.

Ao analisarmos as Dissertações elencadas no estado da arte, percebemos proximidade com a nossa temática nos trabalhos desenvolvidos por Barbosa (2015) e Souza (2016), uma vez que o primeiro focalizou as práticas de linguagem, e o segundo utilizou aspectos do dialogismo para reformular discursos sexistas, o que dialoga com a nossa finalidade de desconstruir discursos dominantes por meio do trabalho com a leitura, a escrita e a oralidade. Além disso, salientamos que nossa pesquisa tem como diferencial a mobilização dos discursos sociais valorativos a partir do gênero discursivo paródia, uma vez que nenhum dos quatro trabalhos teve essa finalidade.

Assim, à luz da Linguística Aplicada, a considerar o viés dialógico, traçamos como objetivo geral do presente estudo: Refletir sobre a mobilização de discursos sociais valorativos na produção de paródias por alunos do 9º ano. Ademais, como objetivos específicos: 1) Identificar os aspectos que contribuem para a composição dialogizada e valorada do discurso nas paródias produzidas. 2) Evidenciar a responsividade discente frente a discursos dominantes; 3) Verificar os aspectos que

evidenciam a produção valorada e a ressignificação de sentidos na mobilização das vozes sociais das paródias produzidas.

Ao termos traçado os objetivos, levantamos as seguinte hipóteses: 1) Os alunos do 9º ano apresentam dificuldades no que concerne à articulação da oralidade, da leitura e da escrita como mecanismos de posicionamento crítico, éticos e valorativos; 2) Os alunos mobilizam diferentes vozes sociais valorativas na produção de paródias, a partir de seu conhecimento sociocultural sobre a temática abordada e do conhecimento presumido de seu interlocutor, de forma a contribuir para seu projeto ideológico do dizer.

A pesquisa está fundamentada na teoria dialógica de linguagem, especificamente em Bakhtin (2011 [1979; 2016 [1979); Volóchinov (2017 [1929; 2019 [1926]). Além disso, para darmos ênfase à abordagem sócio-histórico-ideológica e valorativa da linguagem, ancoramo-nos em Acosta-Pereira (2013), Sobral e Giacomelli (2018), Beloti *et al* (2020), Polato, Ohuschi e Menegassi (2020), Menegassi *et al* (2020), Acosta Pereira e Costa-Hübes (2021a), Ritter e Ohuschi (2022), Gomes, Ohuschi e Menegassi (2022), além de outros pesquisadores.

Do ponto de vista da metodologia, adotamos uma abordagem qualitativo-interpretativa (Lüdke; André, 1986), de cunho etnográfico (Vasconcelos, 2002) e de natureza aplicada (Gil, 2006), caracterizada como pesquisa-ação (Franco, 2005). Assim, primeiramente, implementamos, na turma participante da pesquisa (a concluir o 8º ano), no dia 27 de dezembro de 2022, uma atividade diagnóstica, em que solicitamos uma produção escrita inicial de uma paródia. Após analisarmos os registros obtidos na fase diagnóstica, elaboramos uma sequência de atividades de leitura, oralidade e escrita pautada no viés dialógico da linguagem, que implementamos no período de 03 de agosto a 06 de outubro de 2023, quando a turma já cursava o 9º ano. Na sequência, analisamos os dados e, a partir deles, sistematizamos um protótipo didático - Produto Educacional que será disponibilizado na plataforma <https://educapes.capes.gov.br/> aos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, como é exigido nos Mestrados Profissionais.

Salientamos que este trabalho é composto por sete seções, a incluir esta Introdução e a Conclusão. Na seção 2, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam a nossa pesquisa: os conceitos que envolvem o dialogismo, a leitura dialógica, as concepções de linguagem (leitura, oralidade e escrita), os gêneros discursivos e o gênero paródia. Na seção 3, explanamos acerca da metodologia

utilizada na pesquisa – a caracterização, o contexto, os sujeitos, os passos do trabalho, o *corpus* e as categorias de análise –, além de considerações sobre o Produto Educacional. Na seção 4, fizemos a descrição da proposta diagnóstica, bem como a apresentação da análise dos dados dessa etapa da pesquisa. Na seção 5, a considerar os dados da análise diagnóstica, como intervenção, apresentamos a proposta de uma sequência de atividades em perspectiva dialógica a partir do gênero discursivo paródia, com o intuito de alcançar os objetivos sistematizados. Na seção 6, apresentamos as análises dos registros coletados na implementação da proposta.

2 DIALOGISMO E PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Compreender a perspectiva dialógica é importante para a sistematização de um trabalho em sala de aula que tenha como proposta o desenvolvimento da consciência socioideológica dos estudantes, bem como a ampliação dos seus projetos de dizer por meio da responsividade. Diante disso, nesta seção, explanamos acerca dos pressupostos teóricos que sustentam a nossa pesquisa. Abordamos, primeiramente, o princípio dialógico estabelecido pelo Círculo de Bakhtin, base principal do nosso estudo. Posteriormente, tratamos das práticas de linguagem – leitura, escrita e oralidade – sob o viés dialógico e, por fim, demos evidência aos gêneros discursivos e ao gênero paródia.

2.1 CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM

O dialogismo é o princípio pelo qual a linguagem se constitui, uma vez que possui caráter histórico, ideológico, cultural e social, a produzir diversos sentidos a partir das relações dialógicas surgidas da interação entre os sujeitos (Bakhtin, 2011 [1979]). Os pressupostos teóricos que fundamentam o dialogismo foram discutidos e sistematizados pelo Círculo de Bakhtin – grupo de intelectuais que se reunia em cidades da Antiga União Soviética, entre os anos 1919 e 1929, para debater ideias relacionadas à arte, à literatura, à filosofia e à linguagem (Faraco, 2009).

O Círculo de Bakhtin, de acordo com Sobral (2009), surgiu, no início do século XX, em meio a diversas transformações históricas, sociais e culturais na União Soviética. Essas transformações suscitaram em uma crise nos estudos linguísticos, uma vez que, até então, predominava na sociedade russa a concepção de que a língua é monológica, a desconsiderar os aspectos da interação social entre os sujeitos. Ainda conforme o autor, foi nesse contexto que surgiram as críticas às correntes filosófico-linguísticas tradicionais⁶ e, desse modo, o Círculo, a considerar o sistema linguístico como dinâmico e social, sistematizou novas problemáticas no que

⁶ O subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato são as correntes criticadas pelo Círculo. A primeira “considerava o enunciado como monológico [...], ponto de partida do seu pensamento sobre a linguagem” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 177); a segunda entendia a língua como um sistema idêntico, ou seja, como “uma abstração que pode ser justificada de modo teórico e prático apenas do ponto de vista da decifração e ensino de uma língua alheia e morta” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 175).

se refere aos estudos da linguagem, a saber: 1- O interesse pela ação dos sujeitos falantes; 2- O interesse pelo discurso anterior; 3- A ênfase ao aspecto social dos estudos da linguagem.

Para além dos aspectos históricos, Sobral (2019), em entrevista à Revista *O Consoante*, esclarece que o termo Dialogismo não foi cunhado por Mikhail Bakhtin, tampouco por outros integrantes do Círculo, mas pelos pesquisadores que se interessaram pelos pressupostos teóricos consolidados. Conforme o pesquisador, Bakhtin denominou sua proposta como translinguística, uma vez que propunha uma teoria que fosse além dos aspectos estritamente linguísticos, a dar ênfase aos fatores sócio-históricos-culturais como fundamentais à constituição da linguagem. Nesse sentido, o “dialogismo é a proposição de que, para dar conta da linguagem, para além do sistema da língua, mas incorporando-o, é preciso ir além do linguístico estrito [...], uma vez que estamos sempre interagindo, em relações dialógicas, portanto” (Sobral, 2019, s.p.).

No Brasil, conforme Menegassi e Gasparotto (2019), os pressupostos que fundamentam o dialogismo começaram a ser difundidos, no âmbito do ensino de línguas, na década de 1980, principalmente depois da publicação de *O texto na sala de aula*, obra organizada pelo professor Wanderley Geraldi, em 1984. Desde então, muitas pesquisas vêm sendo desenvolvidas sob o viés dialógico, com o intuito de tornar o ensino e aprendizagem de língua mais produtivo, a colaborar para a ampliação da consciência socioideológica e do posicionamento crítico, assim como para a desconstrução de discursos dominantes.

Conforme Bakhtin (2011 [1979]), não existe limites para o contexto dialógico e essa afirmação inclui o passado e o futuro, uma vez que os sentidos sempre vão se renovar, sobretudo por ser o diálogo dinâmico e mutável. Em outras palavras, mesmo que o diálogo tenha se construído em uma época distante, seus sentidos sempre serão renovados em contextos novos, relacionados ao tempo e à intencionalidade. Esses arranjos discursivos, sob a mediação do professor, podem se materializar por meio dos gêneros discursivos, como a paródia, por exemplo. Desse modo, por meio de propostas de leitura e produção cujas temáticas sejam diversificadas e proporcionem a ampliação do posicionamento crítico dos alunos, a (re)formular dizeres de acordo com o contexto sócio-histórico-cultural em que estão inseridos. Afinal, “Dialogismo e interação estão intimamente ligados, porque as pessoas estão em permanente interação” (Sobral, 2019, n. p).

De acordo com Volóchinov (2017 [1929]), a palavra essencialmente tem dois lados, uma vez que se estabelece na relação entre quem a procede e a quem ela está sendo dirigida, sendo, assim, um resultado das inter-relações entre os interlocutores (falante e ouvinte). Desse modo, é por meio da palavra que as relações dialógicas se manifestam, pois “A palavra é um fenômeno ideológico *par excellence*. Toda a sua realidade é integralmente absorvida na sua função de ser signo. [...] A palavra é o *medium* mais apurado e sensível da comunicação social” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 98-99).

Volóchinov (2019 [1926]) aponta que a palavra é um fenômeno ideológico quando passa a adquirir um novo sentido por meio de significações que estão atreladas às intencionalidades. Por exemplo, um objeto ou instrumento do cotidiano quando é modificado e utilizado para atender as necessidades de determinado contexto social passa a ser um indicador, um sinal, isto é, vai além do que significaria sendo visto apenas como algo à venda em uma prateleira de uma loja; passaria a ser um signo com uma significação firme e estável, teria uma significação ideológica.

De acordo com Bakhtin (2016 [1979]), onde não existe palavra é impossível haver linguagem e, como consequência, não há relações dialógicas. Ademais, faz-se necessário destacar que o contexto dialógico considera sempre a interação com o outro como motivação para a enunciação (Menegassi; Gasparotto, 2019). Dessa maneira, o dialogismo pressupõe linguagem, sobretudo pelo fato de se manifestar por meio da interação entre os sujeitos envolvidos nas mais diferentes situações de enunciação. Dessa forma, é importante salientar que

As relações dialógicas são relações (de sentidos) entre toda espécie de enunciados da comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados no plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica (Bakhtin, 2016 [1979], p. 92).

A citação esclarece a natureza dinâmica das relações dialógicas, uma vez que elas emergem em situações de comunicação diversas e têm a ver com os sentidos construídos por meio dos confrontos entre enunciados presentes em nosso cotidiano. Esses sentidos são formados a partir das ideologias inerentes a cada sujeito, que avalia a situação enunciativa a partir de suas experiências com outros sujeitos (outros dizeres) e da forma como enxerga o meio social. Assim, pode-se afirmar que “as relações dialógicas são relações discursivas de sentido, isto é, relações que fazem

parte da natureza da vida concreta da linguagem” (Acosta Pereira, 2013, p. 5). Por exemplo, ao ouvirmos um discurso político, o nosso posicionamento – de concordância ou não – em relação a esse dizer estará pautado em uma avaliação de base ideológica, valorada a partir das relações interdiscursivas construídas nos grupos sociais nos quais estamos inseridos.

Conforme Menegassi e Gasparotto (2019), o pensamento dialógico está fundamentado no aspecto social da linguagem, ou seja, naquilo que é exterior aos indivíduos e, ao mesmo tempo, faz parte do que eles são. Para os autores, esse caráter social faz com que, nas relações dialógicas, as palavras sejam sempre polifônicas, uma vez que a polifonia se constitui nas diversas vozes que permeiam as interações verbais, a materializar a natureza dinâmica da linguagem. Dessa forma, ao nos posicionarmos em relação a um tema, estamos utilizando discursos outros absorvidos por nós ao lermos revistas, jornais, livros, ou ao assistirmos uma reportagem, uma palestra etc. Por outro lado, o outro que recebe o nosso posicionamento concorda, discorda ou reformula/adequa esse discurso a partir das suas próprias experiências de interlocutor. Essa dinâmica torna o contexto dialógico infinito.

Menegassi *et al.* (2020) salientam que a linguagem é social e, portanto, dialógica, uma vez que se dá a partir das relações/interações construídas entre os homens. E essas relações apresentam-se como tensas, valoradas e multifacetadas em virtude de estarem diretamente relacionadas ao reflexo e à refração⁷ de determinados valores em diferentes âmbitos, que, inclusive, pode ser a própria consciência ou o próprio meio social. Os autores ainda apontam que as relações dialógicas, em sua maioria extralinguísticas, são responsáveis pela condição histórica dos objetos do discurso, dos gêneros que os mobilizam e da capacidade da enunciação concreta. Esses aspectos, portanto, devem ser considerados quando se intenciona trabalhar com o viés dialógico, pois cada ser humano se constrói naquilo que diz e naquilo que é dito pelos outros, reformulando, assim, ideias, pensamentos e sentidos a partir de aspectos extraverbais, a constituir valorações.

⁷ Nas relações dialógicas, os reflexos dizem respeito ao primeiro contato que se tem com determinada situação discursiva, a provocar as primeiras reflexões/avaliações, que podem ser de concordância ou discordância. Por sua vez, as refrações são as avaliações sociais que se consolidam por meio da reflexão anterior; são discursos próprios, carregados de posicionamento ideológico.

Nesse sentido, “a valoração é definida como uma ligação constitutiva entre o enunciado e a situação de interação, e também com a valoração social da própria situação, responsável pelo sentido do enunciado” (Acosta Pereira, 2013, p. 8), isto é, a valoração acontece graças aos reflexos e às refrações que se estabelecem em determinada situação discursiva. Diante disso, ao considerarmos que as valorações suscitam nas mais diferentes esferas do cotidiano, é importante salientarmos que:

[...] a valoração é indissociável do discurso, da sua constitutividade histórica, ideológica e cultural. Com isso, percebemos que a valoração não apenas é compreendida e sob a perspectiva da situação imediata das práticas discursivas, como pelas conjecturas sócio-histórico-culturais constitutivas desse contexto (Acosta Pereira; Rodrigues, 2014, p. 192).

Os autores evidenciam o caráter de coexistência entre a valoração e o discurso, uma vez que a natureza discursiva não é constituída em um dado momento, mas é construída a partir de aspectos que envolvem a história, as ideologias que se estabelecem nas relações sociais e na cultura socialmente enraizada em cada grupo. Dessa maneira, os valores são estabelecidos por esse conjunto de contextos (históricos, ideológicos e culturais), a fazer com que os sujeitos avaliem os discursos alheios e consolidem suas valorações sobre eles.

Beloti *et al.* (2020) apontam os aspectos que envolvem o valor como de grande relevância nos estudos da linguagem, sobretudo pelo fato de ser fundamental que os interlocutores se posicionem em relação a determinada situação, o que vai além de entender o horizonte espacial e o conhecimento dela; é necessário avaliá-la, a estabelecer valores. Ainda segundo os pesquisadores, é nesse sentido que o dialogismo se constrói, pois se manifesta na interação entre o verbal e o social, bem como na importância compartilhada entre o outro, o tema e o enunciador. Portanto, a valoração é um elemento social, uma vez que:

Ao dizer que certas palavras são verdadeiras ou falsas, justas ou tendenciosas, sensatas ou insensatas, profundas ou superficiais, fazemos juízo não em relação às próprias palavras, mas à realidade que é refletida e refratada nas palavras-signos. É justamente por isso que uma mesma palavra, quando dita por pessoas de diferentes classes, refletirá, também, diferentes olhares, expressará diferentes pontos de vista, mostrará diferentes relações com a mesma realidade, com o mesmo fragmento da existência, que é o tema dessa palavra (Volóchinov, 2019 [1926], p. 316).

A citação nos ajuda a entender a sala de aula do Ensino Fundamental como um ambiente axiológico, uma vez que, ao produzirem enunciados escritos, ao

manifestarem opiniões de forma oral e ao analisarem obras, os alunos estão constituindo valorações. Foi diante dessa perspectiva que pensamos no gênero paródia como enunciado que pode contribuir para o desenvolvimento da consciência socioideológica em estudantes da Educação Básica, sobretudo porque as valorações sociais se dão dentro de determinados contextos e, intrínsecas a elas, estão os aspectos extraverbais, os julgamentos de valor e as entonações valorativas.

Volóchinov (2019 [1926]) conceitua o extraverbal como aquilo que não foi dito de forma explícita, mas que contribui para a compreensão da enunciação ocorrida em determinado contexto, ou seja, está presente no enunciado, é necessário e completa os dizeres. Assim, de acordo com Menegassi e Cavalcanti (2013), o extraverbal se constitui por meio das interações sociais, históricas e discursivas desenvolvidas no dia a dia de cada sujeito, ou seja, está relacionado ao que está implícito, não marcado na linguagem verbal e visual, sendo o contexto, muitas vezes, compreendido pelos interlocutores a partir de fatores exteriores à língua. Nessa perspectiva, destacamos a importância de incentivarmos nossos alunos a produzir, ler, discutir e a cantar paródias que retratem diferentes temas e contextos, dentro e fora da sala de aula, a explorar os elementos extraverbais e, conseqüentemente, a ampliar suas consciências socioideológicas.

O contexto extraverbal possibilita que as avaliações cotidianas ultrapassem os limites verbais e linguísticos dos enunciados, uma vez que a palavra na vida, sozinha, não é suficiente. Nesse sentido, as enunciações precisam ser analisadas partir do horizonte espacial comum dos falantes, do conhecimento/compreensão da situação vivenciada por eles e da maneira como a avaliam (Volóchinov, 2019 [1926]). Em outras palavras, o extraverbal está relacionado às vivências e experiências que, de maneira natural, são ativadas no ato enunciativo, a constituir valorações.

Esses aspectos são compartilhados entre os que participam da enunciação (os interlocutores), os quais, também, são os responsáveis em fazer da palavra algo que vá além do verbal, constituindo-se como um signo que constrói significados sociovalorativos (Menegassi *et al*, 2020). Além disso, é importante salientar que, por ser a linguagem um ato social, as relações dialógicas são, por essência, extralinguísticas, a estabelecer uma relação de não separação com o discurso (Bakhtin, 2011[1979]).

Por sua vez, o julgamento de valor, de acordo com Volóchinov (2019 [1926]), ocorre quando o sujeito apresenta um posicionamento em relação à situação

enunciativa, a construir uma compreensão responsiva que permite estabelecer valor ao que se vivencia. Ainda de acordo com o autor, esses julgamentos são posicionamentos que se formam a partir de ideologias construídas social e historicamente, a expor atitudes responsivas ao refletirem e refratarem pontos de vista, uma vez que “[...] todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é uma tomada de posição” (Faraco, 2009, p.25). A exemplo do gênero discursivo paródia, salientamos que é possível os estudantes consolidarem seus próprios julgamentos de valor, posicionando-se, a partir dos enunciados produzidos por eles, de forma crítica frente às problemáticas sociais, a desconstruir discursos dominantes.

Já a entonação, outro importante elemento valorativo, está sempre no limite “[...] entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito. Na entonação, a palavra entra em contato direto com a vida. E antes de mais nada, o falante entra em contato com os ouvintes justamente por meio da entonação: a entonação é social [...]” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 123). Além disso, é necessário salientar que todo ato enunciativo apresenta um tom avaliativo, manifestado pelo sujeito ao verbalizar os seus dizeres, a considerar o tipo de relação que se estabelece com o interlocutor, bem como o momento em que o diálogo (interlocução) acontece (Sobral, 2009). Dessa maneira, “A entoação está relacionada ao outro, ao conceito de alteridade, obrigatoriamente, pois é justamente o outro quem vai avaliar e valorar o enunciado a partir da entoação” (Menegassi; Cavalcanti, 2013, p. 440). Nesse prisma, destacamos as possibilidades de explorar os aspectos entonacionais por meio da leitura e canto de paródias, visto que, assim como outros gêneros, a paródia pode apresentar marcas linguísticas que permitam tons de crítica social, a ampliar os projetos de dizer dos alunos a partir de entonações valorativas.

A entonação valorativa é um elemento oriundo das discussões sistematizadas pelo Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2011 [1979]) e está relacionada aos sentidos construídos a partir de enunciados lidos, bem como de produções textuais escritas (Menegassi, 2022b). Em consonância, Menegassi (2022a) aponta que a entonação é estabelecida por meio da entonação expressiva e entonação valorativa, a ocorrer de forma concomitante na enunciação. Segundo o autor, há essa ocorrência porque a “Entonação expressiva é observada na constituição do estilo de linguagem exarado do discurso, junto aos valores manifestos pelas escolhas linguísticas efetivadas pelo autor, [...] a sustentar a valoração pretendida” (Menegassi, 2022a, p.3).

Diante disso, o autor destaca a importância de se trabalhar a entonação valorativa no ensino básico, uma vez que colabora para a ampliação das relações socioideológicas. Para tanto, sugere que esse trabalho seja feito por meio de enunciados que carreguem marcas linguísticas que permitam a ocorrência da entonação. Nessa perspectiva, salientamos a importância de atividades com a paródia, pois é um gênero discursivo de natureza dinâmica que possibilita aos alunos, mediados pelo professor, manifestarem as entonações valorativas ora mencionadas, a ampliar seus dizeres.

Acosta Pereira e Rodrigues (2014) comentam que a valoração está diretamente relacionada à base ideológica e, portanto, para compreendê-la é preciso entender o conceito de ideologia⁸ que, para nós, está relacionado, de forma direta, às certezas que determinam nossos comportamentos sociais. Assim, para os autores, também é necessário entender de que maneira a valoração se relaciona aos aspectos que envolvem a linguagem e, por mais que seja difícil encontrar uma definição acabada e isolada de ideologia, é mister ter a consciência de que a valoração, em termos de linguagem, está relacionada à maneira como as práticas discursivas são sistematizadas, a expressar avaliações.

Desse modo, não podemos ter uma ideia equivocada de valor sob o ponto de vista do dialogismo, uma vez que ele não está relacionado aos valores monetários e de bens, mas sim a valores ideológicos, construídos socialmente. Nesse sentido, frisamos que os aspectos valorativos são importantes para que a sociedade em geral desenvolva a consciência socioideológica, a começar nas nossas escolas, onde os sujeitos-alunos estão a se constituir como seres sociais. Nesse sentido, em um mundo em que parte da população é dominada por discursos de ódio e segregação, julgamos ser extremamente necessário um trabalho em sala de aula que desconstrua discursos dominantes, a incentivar o desenvolvimento de valorações que considerem a diversidade, a igualdade e a união entre os povos.

Conforme Alvarenga e Polato (2021), os posicionamentos axiológicos sempre representam determinado grupo social, a ser esse posicionamento a representação

⁸ “Para Medviédev, a ideologia (ou ideologias) é determinada pela base econômica e representa a consciência social e, conseqüentemente, individual. Isto se dá pela interação por meio da enunciação, que acontece, na prática, pelo uso dos gêneros de cada esfera ideológica. Nesses enunciados concretos, a realidade é refletida e refratada. A ideologia tem, portanto, existência material no enunciado concreto, que é reflexo das avaliações sociais que se estabelecem na enunciação” (Richer; Larré; Lima, 2022, p. 119).

da consciência socioideológica possível acerca de uma temática específica. As autoras ainda apontam que todo ser humano, desde o seu nascimento, está em contato, cotidianamente, com discursos ideológicos. Esse contato forma a consciência dos sujeitos, a considerar sempre os grupos/organizações sociais em que estão inseridos. Nesse sentido,

Essas relações entre homens estão representadas nos domínios de sua conclusibilidade interna, mesmo a natureza inconclusa do discurso; em sua expressividade que diz dos posicionamentos valorativos ali defendidos, já em resposta e de apoio ou confronto a outros posicionamentos dispersos na vida social sobre o tema a partir de outros enunciados (Polato; Menegassi, 2021, p. 187).

Para os autores, as valorações que surgem nas relações dialógicas não estão dissociadas do cotidiano social, uma vez que os posicionamentos acerca de um tema são construídos a partir das relações entre os homens, sejam elas tensas ou harmônicas. É, portanto, por meio de reflexos e refrações, bem como por projeções valorativas e ideológicas, que a consciência socioideológica é consolidada, visto que “[...] todo evento comunicativo é regido por múltiplos outros discursos e também pela alteridade entre os interlocutores, num processo em que a enunciação é sempre uma resposta a discursos anteriores, assim como a devolução da palavra ao outro” (Menegassi; Gasparotto, 2019, p. 109). Nesse prisma, vislumbramos, por meio do trabalho com o gênero discursivo paródia, uma forma de explorar a interação discursiva, sobretudo o seu principal elemento: o interlocutor/outro.

De acordo com Volóchinov (2017 [1929]), a enunciação é consolidada por meio de dois indivíduos organizados socialmente e, na ausência de um deles, a interlocução real é ocupada pela imagem de um representante médio do grupo social do qual o falante faz parte. Em outras palavras, o outro é essencial para que o enunciado se construa, pois o discurso é sempre direcionado a outrem e não existe palavra sem contrapalavra. Diante disso, é fundamental destacarmos que:

A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido, etc.) Não pode haver um interlocutor abstrato, por assim dizer, isolado; pois com ele não teríamos uma língua comum nem no sentido literal, tampouco no figurado. [...] A importância da palavra para o interlocutor é extremamente grande (Volóchinov, 2017 [1929], p. 204-205).

A citação corrobora a importância do interlocutor para a interação discursiva, a considerar sempre as relações que se estabelecem, visto que o discurso é configurado a partir de quem é o outro, ou seja, tendo como base as suas idiossincrasias⁹ sociais, históricas, ideológicas e culturais. Diante disso, no contexto de sala de aula, o gênero discursivo é um recurso pedagógico fundamental no que diz respeito à efetivação da interlocução, como, por exemplo, o gênero paródia, uma vez que: é direcionado ao outro, prioriza a situação social imediata (a diversificar as temáticas), bem como tem relação direta com o meio social em constante transformação.

Conforme Sobral e Giacomelli (2018), existe uma relação de coexistência, de concretude entre o eu e o outro. Os autores comentam que o eu que fala cria a ilusão de ser um sujeito unificado, individual e que essa mesma ideia é difundida entre os interlocutores. Entretanto, o *eu* se constitui por meio das relações, sejam elas concretas ou abstratas, estabelecidas com o *outro* nas enunciações, ou seja, um depende do outro para se tornar completo. Desse modo, faz-se necessário evidenciarmos que:

Esses elementos comprovam que a interação é o lugar em que nasce o sentido: nem o sujeito nem a linguagem constituem a essência da criação do sentido, assim como nem a psicologia individual nem um código social abstrato são o centro do sentido. É no ato de fala que nasce o sujeito e o sistema de signos, a individualidade e a coletividade, ato que só existe para o outro a partir do outro. [...] Toda e qualquer enunciação, toda e qualquer interação é parte de uma rede de interlocução em constante fazer-se, abarcando os vários momentos sociais e históricos constitutivos da interação/enunciação e que acaba por afetar as próprias formas fixadas da língua de que parte para instaurar seus sentidos (Sobral; Giacomelli, 2018, p.311-312).

Os autores ratificam a interação como fundamental para a construção de sentidos, pois são as relações discursivas entre os sujeitos que definem os pontos de vista individuais e coletivos, os posicionamentos carregados de ideologias e proporcionam a efetivação de novos dizeres. Assim, “Os discursos, então, são construídos no plano sócio-histórico, cultural e ideológico e constituído por um emaranhado de vozes sociais [...]” (Alvarenga; Polato, 2021, p. 374). Nessa perspectiva, reafirmamos que a mobilização de diferentes vozes sociais faz parte dos objetivos da nossa pesquisa, a colaborar para que os alunos, por meio da resposta

⁹ Característica comportamental específica de determinada pessoa ou grupo ao qual pertence.

ativa, desenvolvam a consciência de que a voz deles é importante para que a sociedade se torne mais justa, solidária, igualitária e inclusiva.

De acordo com Bakhtin (2010 [1988]), todas as palavras e formas de comunicação que fazem parte da linguagem são vozes cujo caráter é social e histórico, a expressarem posicionamentos socioideológicos por meio dos diferentes discursos que se constroem em conformidade com a época em que estão situados. Para o autor, as vozes sociais são materializadas por meio da interação, a considerar que a linguagem é pluridiscursiva, a estabelecer relações com o presente e o passado, bem como com os diversos grupos socioideológicos que, de forma ilimitada, constituem-se nos mais diferentes espaços.

Nesse sentido, ao relacionarmos a ampliação da consciência socioideológica dos alunos ao trabalho com o gênero discursivo paródia, consideramos diferentes vozes sociais, a exemplo: os discursos dominantes presentes no meio social, opiniões de autores, de diferentes épocas, acerca da temática específica a ser trabalhada, relatos, opiniões e posicionamentos dos próprios estudantes etc. Dessa forma, possibilitamos aos alunos a reflexão acerca de problemáticas sociais e incentivamos o posicionamento crítico deles em relação a elas.

Alvarenga e Polato (2021) salientam que os enunciados trazem consigo elementos que representam condutas de vida: os posicionamentos e os valores. Para as autoras, a vida está diretamente relacionada à cadeia do discurso e, portanto, dentro desse contexto, não há qualquer manifestação da língua que ocorra sem reflexos e refrações de posicionamentos dos grupos aos quais os sujeitos fazem parte. Diante disso, reiteramos a importância de nós, professores de Língua Portuguesa, trabalharmos com o viés dialógico nas escolas da Educação Básica, pois muitos discursos dominantes podem ser desconstruídos por meio de uma mediação que priorize a responsividade (resposta ativa).

A responsividade, para o Círculo de Bakhtin, faz parte da natureza dialógica do discurso, visto que, em quaisquer situações de interação, o interlocutor, ao receber e compreender a enunciação, assume uma atitude responsiva, a concordar, discordar, a sugerir reformulações etc. (Bakhtin, 2016 [1979]). Em outras palavras, diz respeito à compreensão de determinado discurso agregado à uma resposta dada a partir da recepção e compreensão do enunciado. Dessa forma, essa resposta (ativa) é estabelecida por meio da troca de discursos, visto que as palavras alheias se refratam

em outrem, a consolidar seus dizeres próprios a partir das experiências sociais, históricas, culturas e ideológicas vivenciadas (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022).

Conforme Ohuschi (2013), a responsividade ativa ocorre por meio de um processo de ensino e aprendizagem contínuo e sistematizado, havendo tempo suficiente para que os conhecimentos sejam consolidados. Para a pesquisadora, essa atitude responsiva é manifestada a partir do momento em que a compreensão também é ativa, isto é, quando os alunos manifestam, de forma oral ou escrita, seus posicionamentos (concordâncias, discordâncias ou sugestões de reformulação), avaliações, acrescentam novas informações, a dialogar com o mesmo protagonismo que o seu interlocutor. É nessa perspectiva, portanto, que devemos direcionar o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica: ampliando o posicionamento crítico e a consciência socioideológica por meio da responsividade.

Diante das abordagens teóricas elencadas, pensamos ser importante mencionar que, ao focalizarmos nossa pesquisa no trabalho com o gênero discursivo paródia a partir de abordagens dialógicas, não intencionamos somente desenvolver e/ou ampliar as competências linguísticas e discursivas dos alunos, tampouco somente investigar o nível de consciência socioideológica deles, mas também contribuir para que se tornem protagonistas dentro do processo ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, agentes da transformação social, posicionando-se criticamente frente às problemáticas sociais, a modificar positivamente suas realidades.

2.2 PRÁTICAS DE LINGUAGEM

O ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica por muito tempo esteve voltado especificamente à natureza estruturalista, a evidenciar somente os aspectos superficiais dos enunciados. Dessa maneira, pouco era explorado acerca dos aspectos reflexivos e críticos, bem como pouco se considerava a linguagem como proveniente das práticas sociais. Atualmente, ainda que seja em menor incidência, observamos em nossas escolas a permanência de alguns desses métodos de trabalho, que colaboram para que os alunos não desenvolvam suas habilidades linguísticas e discursivas de forma satisfatória. Diante disso, faz-se necessário sistematizar metodologias de ensino que contemplem, de forma satisfatória, as práticas de linguagem – leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018)¹⁰, as práticas de linguagem envolvem diferentes gêneros, a abarcar enunciados que se caracterizam, cada vez mais, como multissemióticos e multimidiáticos. Além disso, o documento salienta que as práticas contemporâneas de linguagem estão relacionadas a “novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2017, p. 66). Desse modo, para que os alunos se constituam como sujeitos reflexivos e críticos, há a possibilidade de se trabalhar as práticas de linguagem a partir da perspectiva valorativa, uma vez que, por meio dos gêneros discursivos, elas podem ampliar os projetos de dizer, bem como colaborar para o amadurecimento da consciência socioideológica dos estudantes.

Destacamos que, das quatro práticas de linguagem – leitura, escrita, oralidade e análise linguística – trabalhamos, em nossa pesquisa, as três primeiras com o intuito de estabelecer valorações a partir da leitura/escuta e produção escrita/oral de enunciados, a ampliar, dessa maneira, o posicionamento crítico dos sujeitos-alunos. Ademais, salientamos que, em perspectiva dialógica, as práticas de linguagem ocorrem de forma integrada, a considerar as diferentes situações de interação (Ritter; Ohuschi, 2022), mas, por questões didáticas, explicamos, nesta seção, cada prática de forma separada.

2.2.1 Leitura/Escuta

A leitura é importante para o desenvolvimento humano, pois está diretamente relacionada à ampliação do pensamento, da reflexão, do posicionamento crítico e, conseqüentemente, consolida a autonomia dos diferentes sujeitos que fazem parte do meio social. Em outras palavras, o ler está diretamente relacionado a uma visão de mundo mais completa, pois “A leitura, ao dar vida ao texto, transporta-o do lugar de sua gênese a aspectos sociais outros, onde os recursos expressivos terão outros sentidos” (Geraldi, 2013, p. 33). A exemplo, está a leitura de paródias, visto que esse gênero discursivo possibilita outros sentidos aos enunciados por meio da elaboração discursiva, a fazer com que uma música de letra preconceituosa se torne reflexiva e crítica.

¹⁰ De acordo com Bonini e Costa-Hübes (2019), a BNCC apresenta algumas lacunas em decorrência do seu contexto de produção. Assim, ao termos ciência dessas lacunas, ressaltamos que, por ser o documento oficial que regulamenta o ensino básico, consideramos os aspectos que estão adequados à abordagem da nossa pesquisa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais¹¹ – PCN (Brasil, 1998) apresentam a leitura como uma prática social que se dá por etapas e colabora para o desenvolvimento de leitores competentes, capazes de construir significados por meio da leitura de gêneros discursivos. Já na BNCC, há uma ampliação, visto que a “Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (Brasil, 2017, p.68). Assim, observamos que a Base Nacional traz uma proposta em conformidade com os avanços do mundo moderno, sobretudo a considerar os gêneros orais e os que circulam na esfera digital.

No que diz respeito ao ensino de leitura em sala de aula, Geraldi (2013, p. 25) ressalta que “(...) não é o professor que ensina, é o aluno que aprende ao descobrir por si a magia e o encanto pela literatura. Mediar este processo de descobertas é o papel do professor, que só pode fazê-lo também ele como leitor”. Em outras palavras, o autor salienta que é nossa função, como docentes, incentivar o protagonismo estudantil por meio da leitura, pois a autonomia gerada pelo ato de ler faz com que os alunos ampliem os seus dizeres, ao mesmo passo que compreendem melhor os acontecimentos do mundo em que vivem. Portanto, a leitura é indispensável para o desenvolvimento humano e social.

No ensino de língua, consolidaram-se algumas concepções de trabalho com a leitura. Esses conceitos avançaram de forma concomitante aos estudos linguísticos, a colaborar para a sistematização de metodologias que estivessem em conformidade com as premissas de cada época. Nessa perspectiva, Angelo e Menegassi (2022)¹² fazem um panorama elucidativo das concepções de leitura desenvolvidas com o passar dos anos, a saber: o conceito estruturalista de leitura; o conceito cognitivista de leitura; o conceito interacionista de leitura; o conceito discursivo de leitura; o conceito dialógico de leitura.

De acordo com os autores, o conceito estruturalista de leitura está relacionado à observação e à decodificação do texto como forma de construir o significado, sendo,

¹¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm uma grande importância para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, pois foi o documento oficial que trouxe, pela primeira vez, as orientações voltadas à linguagem como interação. Assim, por serem, a nosso ver, um ponto de partida, optamos em citá-los no início das discussões teóricas de cada prática de linguagem trabalhada por nós na pesquisa.

¹² Para maior aprofundamento, indicamos a leitura completa de *Conceitos de leitura e ensino de língua*, dos autores Angelo e Menegassi (2022). Nesse trabalho, os pesquisadores discutem, apresentam os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam cada conceito e exemplificam com atividades em prospecção.

assim, a leitura um processo desprovido de visão crítica e reflexiva. Por sua vez, o conceito cognitivista salienta que o significado se dá por meio da análise, feita pelo leitor, de todos os elementos presentes no enunciado, ou seja, considera o todo para poder compreender as unidades menores. Já a concepção interacionista considera a relação indispensável entre autor e leitor, a construir os sentidos por meio da mobilização de informações, ou seja, por si, ler é um ato interativo. O conceito discursivo de leitura está ancorado nos pressupostos da análise do discurso, é, pois, a “[...] compreensão de um processo de produção de sentidos e de seus efeitos, o que implica em considerar, nas aulas de leitura, as formações discursivas, a posição-sujeito, os embates e as tensões do discurso e as memórias, o interdiscurso [...]” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 62). Na concepção dialógica, a leitura é vista como um processo de produção de sentidos a partir de diálogos concretos e valorados entre sujeitos cuja natureza é social, histórica, cultural e ideológica.

Ao termos apresentado as cinco concepções de leitura a partir de Angelo e Menegassi (2022), reiteramos que nossa pesquisa está ancorada no dialogismo, razão pela qual nossas discussões, a partir daqui, estão direcionadas à leitura sob o viés dialógico.

Conforme Acosta Pereira e Costa-Hübes (2021a), a leitura em perspectiva dialógica se estabelece como um grande diálogo da vida, em que o leitor/ouvinte interage com o autor, a manifestar sua responsividade. Os autores apontam que esse diálogo acontece por meio dos diversos gêneros do discurso que estão presentes no meio social, a promover relações concretas de interação discursiva e, como consequência, surgem posicionamentos valorados. Dessa forma, a valoração só pode acontecer na interação com o *outro*, pois “Para um solitário, sua própria voz se torna instável, sua própria unidade e sua concordância interior consigo mesmo se tornam um postulado” (Bakhtin, 2010 [1927], p. 317).

A leitura em perspectiva dialógica deve, necessariamente, produzir reflexos e refrações. Nesse sentido, o refletir e o refratar são, então, condições essenciais para que as axiologias sejam construídas, a emitir juízos de valor acerca do que foi apresentado no enunciado. Menegassi *et al.* (2022) apontam que o leitor, ao entrar em contato com o enunciado, passa a valorar o conteúdo escrito pelo autor a partir das relações socioideológicas consolidadas no decorrer da sua vida. Os autores afirmam, portanto, que o significado é estabelecido na materialidade do enunciado, por quem o produz (o autor); já o sentido é fruto dos valores sociais do leitor.

Nesse prisma, é importante trabalhar a leitura a partir de enunciados que estejam ao alcance do aluno-leitor, pois os sentidos e os posicionamentos valorados só serão produzidos se as capacidades linguístico-discursivas forem ativadas (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021a). Diante disso, destacamos a importância do planejamento para se trabalhar a leitura em sala de aula, visto que é necessário direcionar as atividades de acordo com as potencialidades discursivas da turma. Do contrário, o processo dialógico de leitura ficará comprometido, uma vez que os sujeitos-alunos não terão condições de refletir acerca do enunciado e, portanto, não haverá dialogicidade, pois “O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular e que, ademais, tem relação com o valor” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 95).

Ritter e Ohuschi (2022) observam que a leitura dialógica permite aos sujeitos-alunos produzirem sentidos e valorações próprias e que, por essas razões, as propostas de atividades, que seguem esse viés, não podem ser fechadas, reduzidas ou direcionadas, mesmo que, previamente, já estabeleçam relações dialógicas com outros enunciados. Diante disso, para corroborar, as autoras fazem uma síntese das características da leitura dialógica:

- Construção dos sentidos a partir das relações dialógicas;
 - Realização de diálogo aberto dos textos-enunciados;
 - Confronto entre valores próprios do discurso e valores da vida real;
 - Compreensão dos lugares sociais, históricos, culturais e ideológicos dos sujeitos-alunos, a serem evidenciados na discussão.
- (Ritter; Ohuschi, 2022, p.426).

As características apresentadas norteiam o trabalho com a leitura dialógica e, como consequência, colaboram para o desenvolvimento da responsividade, bem como para a constituição de dizeres próprios. Nesse prisma, enfatizamos que a leitura dialógica, a partir do gênero discursivo paródia, colabora para o posicionamento crítico, visto que possui um caráter dinâmico, sobretudo em relação às temáticas, que possibilita aos estudantes confrontarem discursos e valores presentes nos enunciados, assim como na vida real, sobretudo porque “O peso do dia a dia no tema do falante é imenso. Em nosso dia a dia, a cada momento ouvimos o discurso do falante e sua palavra (Bakhtin, 2015 [1975], p. 131). Desse modo, cabe a nós, professores, sistematizarmos atividades de leitura que despertem a reflexão e juízos

de valor, pois “todo dito responde a um chamado e chamará outros dizeres” (Geraldi, 2013, p.33).

Nesse sentido, apontamos ser importante, para a construção dos projetos de dizer dos alunos, que os professores tenham uma postura internamente persuasiva (Rojo, 2007), uma vez que a mediação da leitura é de responsabilidade docente, e ela precisa acontecer de forma sistematizada, com objetivos traçados, a buscar a manifestação da palavra discente, ou seja, “O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar à sua compreensão ativamente responsiva” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 29). Nesse prisma, Menegassi, Fuza e Angelo (2022, p. 379-380), postulam que, em leitura dialógica,

De uma forma geral, os encaminhamentos levam o aluno-leitor a posicionar-se frente ao texto, a elaborar sua contrapalavra, a revelar as axiologias intrínsecas nesse processo de leitura do enunciado. O dialogismo, pelas relações dialógicas que se manifestam em interações, está presente nos encaminhamentos que tratam das relações de interdiscursividades e nas elaborações de apreciações estéticas e/ou afetivas e de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.

Logo, nessa perspectiva, nós, professores, precisamos seguir encaminhamentos que visem à manifestação dos posicionamentos dos sujeitos-alunos, visto que a contrapalavra (resposta/réplica), a partir da leitura dos enunciados, é um elemento fundamental para que as valorações sejam consolidadas. A exemplo, podemos ter a leitura de uma paródia que tenha como temática a “Educação como forma de progredir socialmente”. Por meio da leitura desse enunciado e de atividades encaminhadas a partir do viés dialógico, os sujeitos-alunos refletirão acerca da importância da educação e manifestarão suas contrapalavras, a considerar suas vivências, relações e dizeres manifestados no grupo social ao qual pertencem. Nesse sentido, observamos que nem sempre essas réplicas terão caráter positivo, pois as situações discursivas em que os sujeitos estão inseridos determinam a concepção ideológica que eles têm em relação a determinado assunto. Diante disso, reiteramos a importância da desconstrução dos discursos dominantes por meio do gênero discursivo paródia, assim como o desenvolvimento da consciência socioideológica dos estudantes.

Acosta Pereira e Costa-Hübes (2021a) salientam que a leitura é um ato de natureza social que conecta o leitor com o autor do enunciado lido e com muitos outros enunciados, uma vez que todo enunciado possui relações dialógicas com outros, a

ampliar as visões de mundo. Além disso, os autores observam que nós, sujeitos-leitores, lemos para poder ampliar nossos horizontes sociais e para respondermos inquietações próprias. É diante dessa necessidade que a leitura dialógica é salutar para a formação discente, pois ela ativa e conecta o conteúdo do enunciado às experiências e conhecimentos adquiridos no decorrer da vida. Portanto, o ato dialógico é um fator determinante para a responsividade em sala de aula, visto que, “[...] ao ler, o leitor correlaciona o conteúdo do texto com seus conhecimentos, crenças, valores, atitudes, ideologias e, nesse processo, (re)significa o texto, tornando-se coautor, pois dialoga, questiona, acrescenta, reconstrói seu(s) sentido(s)” (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021a, p.19).

Geraldi (2013) evidencia que a leitura em sala de aula não pode, de maneira alguma, estar desvinculada da reflexão e da criticidade. Para o autor, é fundamental consolidar, em nossas escolas, mecanismos de leitura que incentivem os posicionamentos discentes diante dos enunciados que lhes são apresentados, sendo o professor o mediador desse processo de amadurecimento linguístico. Diante disso, destacamos a importância da formação continuada para que nós, professores da Educação Básica, conheçamos práticas de leitura que vão além dos aspectos metalinguísticos do enunciado, como a leitura dialógica, por exemplo, que possibilita formar leitores autônomos, pensantes e de dizeres próprios.

A autonomia que se constrói por meio da leitura dialógica se dá pela responsividade, ou seja, pela resposta ativa consolidada quando os sujeitos-alunos entram em contato com os enunciados, a estabelecer considerações, avaliações e réplicas, visto que “A réplica de todo diálogo real também leva essa vida dupla: ela é construída e assimilada no contexto de um diálogo integral, constituídas por minhas (do ponto de vista do falante) enunciações e pelas enunciações do outro (do parceiro)” (Bakhtin, 2015 [1975], p. 57-58). Desse modo, destacamos que é possível, por meio do gênero discursivo paródia, sistematizar estratégias de leitura dialógica que desenvolvam a capacidade de resposta dos alunos em relação aos diversos problemas sociais, a ultrapassar os limites do ler e do escrever, a formar, assim, sujeitos providos de responsabilidade social. Ademais, salientamos que o trabalho com a leitura de paródias em sala de aula, assim como com outros gêneros do discurso, possibilita a construção de inúmeros pontos de vista por meio dos reflexos e das refrações discursivas. Portanto,

[...] o ato enunciativo de recepção e compreensão do enunciado, em situação de comunicação real, concretiza-se com a palavra de outrem dirigida a outrem e que se torna de outrem, ou seja, são as palavras alheias do autor que se refratam no aluno-leitor e, na sequência, surgem como suas palavras próprias, que se refletem em produções pessoais e responsivas ao discurso do autor (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022, p. 377).

Os autores ratificam que a movimentação discursivo-ideológica faz surgir dizeres próprios; é a partir da visão de mundo do leitor, da recepção e compreensão do enunciado que surgem os pontos de vista e opiniões, pois, “Na verdade, apenas graças a essa refração de opiniões, avaliações e pontos de vista é que o signo tem a capacidade de viver, de movimentar-se e desenvolver-se” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 319).

Acosta Pereira e Costa-Hübes (2021a) comentam que, na construção dos significados, não se pode desconsiderar os conhecimentos que o leitor já possui, visto que sua trajetória de vida determina sua visão de mundo. Os autores ainda salientam a necessidade de a leitura nas escolas ser compreendida e vivenciada a partir dos conhecimentos prévios do sujeito em formação, pois, dessa forma, como professores de língua, estaremos a desenvolver a leitura como prática de linguagem que colabora, de forma produtiva, para a formação de sujeitos-alunos, críticos, autônomos, empoderados, responsivos e socialmente constituídos.

Nessa perspectiva, destacamos o viés dialógico de leitura como salutar para a formação de leitores cômicos de que “[...] cada palavra é um sulco que abre caminhos às sementes da compreensão responsiva e da interpretação criativa” (Geraldini, 2013, p. 33). Portanto, por meio do nosso trabalho com paródias, não pretendemos somente formar leitores autônomos, mas também desenvolver cidadãos engajados socialmente, que colaborem para a desconstrução de discursos dominantes e, conseqüentemente, somem para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária.

2.2.2 Produção textual escrita

Outra prática de linguagem importante no trabalho de Língua Portuguesa na Educação Básica, a escrita, assim como a leitura, não deve se restringir à reprodução de ideias prontas, visto que é necessário que os estudantes a utilizem, também, como mecanismo de posicionamento crítico, a construir escritos próprios, que explorem os

diferentes elementos da linguagem e somem para a formação de escritores autônomos e com posição em relação às mais diversas problemáticas presentes no meio social. Nesse sentido, destacamos a produção escrita de paródias em sala de aula, uma vez que é um gênero discursivo que desenvolve a postura crítica por meio da elaboração discursiva a partir de enunciados fontes.

Os PCN (Brasil, 1998) consideram a escrita como um instrumento de interação social de suma importância, visto que, por meio dela, a participação social é efetivada: o homem se comunica, expressa-se, defende pontos de vista e constrói conhecimento por meio da escrita. Por sua vez, a BNCC destaca que a produção de textos “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (Brasil, 2017, p. 74). Assim, percebemos que a BNCC também ampliou a proposta da prática escrita, sobretudo no que se refere à autoria e aos enunciados constituídos por diferentes linguagens.

Ao relacionarmos a escrita ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas, observamos que, nesse âmbito, grande parte dos professores usa o termo “produção textual” ao direcionarem uma atividade escrita aos alunos, como se a produção dos enunciados se desse somente na escrita, de forma a desconsiderar a produção oral. Independentemente de nomenclaturas, ressaltamos que a produção textual escrita tem papel essencial no amadurecimento linguístico dos estudantes se trabalhada de forma sistematizada, a considerar os diferentes enunciados que circulam na sociedade e as constantes transformações do mundo moderno. Dessa forma, assim como ocorreu com a leitura, com o passar dos anos, foram desenvolvidas concepções de escrita de forma concomitante aos avanços dos estudos linguísticos como forma de atender as necessidades do ensino e aprendizagem de língua.

Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) ressaltam que a produção de textos, como modalidade escrita da linguagem, necessita de momentos diferentes: planejamento, escrita, leitura do enunciado produzido e as modificações feitas a partir das percepções consolidadas nessa leitura. Diante disso, as autoras discutem a escrita como trabalho a considerar que se constitui por meio da interação e de etapas específicas, bem como ressaltam a importância da revisão e da reescrita nesse processo contínuo de construção de conhecimentos. Dessa forma, um enunciado específico sempre pode ser continuado, uma vez que “O texto original e os textos dele decorrentes podem nos dar uma dimensão do que é a linguagem e suas

possibilidades” (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1991, p. 55). Nessa perspectiva, ressaltamos a importância da produção escrita de paródias nas salas de aula do Ensino Fundamental, visto que a própria natureza discursiva do gênero já consiste na produção de um novo enunciado¹³ a partir de uma música fonte. Desse modo, sob a mediação do professor, é possível sistematizar etapas para a produção do gênero, a consolidar a escrita como trabalho, visto que “Escrever realmente é prática. Escrita é um processo que deve sempre ser trabalhado” (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1991, p. 58).

Geraldi (1996) aponta que, em uma perspectiva interacionista da linguagem, a fala e a escrita se constituem por meio de um trabalho conjunto, ou seja, dizem respeito a uma construção que, por mais que se materialize individualmente, possui contribuições do *outro*: “É por isso que que na “minha” palavra me (re)velo na contrapalavra do outro que me constitui como sujeito” (Geraldi, 1996, p.131). Desse modo, o autor salienta que a escrita e a fala, por serem passíveis a reformulações/ressignificações discursivas, podem ser definidas como trabalho. Nesse prisma, salientamos a importância da mediação sistematizada do professor no momento da produção textual escrita, pois precisa levar o discente a refletir acerca do enunciado que produz, formulando e reformulando seus dizeres. Para tanto, em nossas escolas, “é preciso que o professor se torne leitor e coautor dos textos de seus alunos” (Geraldi, 1996, p. 138).

A partir de Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) e Geraldi (1996), outros pesquisadores ampliaram, a considerar suas experiências de sala de aula, as caracterizações dessas concepções, a partir de uma visão metodológica, a saber: 1- a escrita como dom/inspiração; 2- a escrita como consequência; 3- a escrita como trabalho. 4- A escrita com foco na língua.

Sercundes (1997) conceitua a produção textual escrita de três maneiras: como dom, como consequência e como trabalho. Também em uma visão metodológica, além dessas três concepções já sistematizadas por Sercundes (1997), Menegassi (2010; 2016), acrescentou a escrita com foco na língua, que está relacionada a uma produção escrita que considera, unicamente, as regras gramaticais internalizadas e utilizadas pelo aluno de forma automática, como se, para escrever, ele não dependesse de fatores discursivos.

¹³ Alguns pesquisadores defendem a ideia de que a paródia é uma reescrita ou reestruturação de um enunciado já existente. Para nós, a paródia consiste em um enunciado próprio/de autoria de quem a produz.

Conforme Sercundes (1997), a concepção de escrita como dom é aquela que não apresenta atividades prévias, além de ser desvinculada do trabalho pedagógico, uma vez que o sujeito-aluno desenvolve uma escrita a partir de um tema específico, sem receber as devidas orientações e condições para produzir. Nesse sentido, “[...] o ato de escrever é simplesmente articular informações, conseguindo fazê-lo da melhor forma aqueles que têm dom e inspiração” (Sercundes, 1997, p.76), ou seja, defende-se a ideia de que o aluno é capaz de escrever acerca de qualquer tema, sem contextos específicos e sem a mediação do professor, afinal, se ele conseguisse escrever bem, é porque possuía o “dom” (Menegassi, 2016).

Por sua vez, a escrita como consequência se refere a “produções resultantes de uma leitura, uma pesquisa de campo, uma palestra, um filme, um passeio, enfim cada um desses itens será um pretexto para se realizar um trabalho escrito” (Sercundes, 1997, p.78). Nesse sentido, há atividades prévias, porém, são utilizadas como mero pretexto para escrever, visto que essa produção “é o resultado de um trabalho realizado anteriormente na sala ou extraclasse, porém sempre de maneira homogeneizada” (Menegassi, 2016, p. 204); é a escrita em que o texto é um mero produto avaliativo.

Já a escrita como trabalho diz respeito a uma produção vinculada a um processo de ensino e aprendizagem sistematizado e contínuo, a considerar as diversas etapas de construção do conhecimento e com vistas a ampliar as competências e habilidades dos estudantes por meio da mediação do professor (Sercundes, 1997). É uma produção textual escrita que considera o enunciado como princípio e a interação entre o autor, enunciado e leitor. Dessa maneira, é resultado de um “trabalho consciente de todos os envolvidos, levando o aluno/sujeito a pensar, a agir, a trabalhar sobre o texto lido e sobre os conteúdos neles apresentados, não simplesmente recebê-los” (Menegassi, 2016, p.195).

Diante do panorama ora apresentado acerca das concepções de escrita, ressaltamos que a escrita como trabalho é a concepção mais indicada pelos estudiosos que ancoram suas pesquisas no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, visto que apresenta várias etapas e, por meio de um processo contínuo, desenvolve a criticidade, a autonomia e a reflexão acerca do próprio texto. Além disso, permite ao aluno desenvolver habilidades para produzir textos de acordo com o objetivo comunicativo e possibilita a assimilação das palavras alheias para depois transformá-las em próprias. Nesse prisma, como forma de elucidar as características

e objetivos da escrita como trabalho, apresentamos um quadro sistematizado por Santos (2019) à luz de Menegassi (2016):

Quadro 1: Características e objetivos da escrita como trabalho

Características	Objetivos
O texto produzido segue um processo que deve ser conhecido pelo professor.	Conhecer as habilidades envolvidas no processo de escrita do aluno.
O processo de produção de textos é complexo e apresenta-se em etapas.	Levar o aluno a conhecer não somente o código e seus aspectos inerentes (ortografia, caligrafia, pontuação, paragrafação, concordância, regência), “como também as situações de uso da escrita e das diversas possibilidades de realização”(EVANGELISTA, 1998, p. 116).
O processo de produção de textos deve ser ensinado ao aluno, não esperar que este descubra tudo sozinho (EVANGELISTA, 1998).	Conhecer as especificidades da organização do texto a ser trabalhado.
O material escolar deve ensinar a escrever	Planejar vivências de situações comunicativas efetivas de uso da escrita.
Os aspectos que envolvem o processo de escrita devem ser reconhecidos.	Planejar vivências de situações comunicativas efetivas de uso da escrita.
A elaboração de um bom planejamento de atividade.	Despertar e desenvolver no aluno habilidades de compreensão entre as diferenças de uso e emprego das modalidades oral e escrita da língua.
	Possibilitar ao aluno o contato mais amplo possível de textos e situações comunicativas em que se defronta como cidadão na sociedade atual.
	Considerar que a multiplicidade de textos implica variados objetivos e suportes textuais, circulações diferenciadas e suas relações com conteúdos escolares diferentes, em interdisciplinaridade constante na sala de aula.
	Desenvolver no aluno a capacidade de conhecer estratégias que lhe permitam redigir um texto, numa determinada situação comunicativa nova, que ainda não lhe seja conhecido.
	Conduzir variadas e diferentes atividades de leitura, para compreender o funcionamento do texto.
	Levar o aluno a produzir constantemente textos em sala de aula, considerando-se as situações constantes e variadas.
	Desenvolver no aluno a habilidade de analisar consciente e reflexivamente o próprio texto.
	Oferecer ao texto do aluno “intervenções sistematizadas, durante e após a atividade de produção textual” (EVANGELISTA, 1998, p. 119).

	Levar o aluno à compreensão do funcionamento da língua escrita nas suas situações comunicativas diferenciadas na sociedade.
	Ter clareza teórico-metodológica dos pressupostos que embasam o processo de escrita, não permitindo apenas o processo de “boas intuições sobre o trabalho” (EVANGELISTA, 1998, p. 120).
	Ter consciência de que se ensina ao aluno no momento em que ele escreve.
	Desenvolver no aluno a capacidade de se assumir como autor, como sujeito de seu dizer.
	Considerar o tempo de escrita como fator primordial para a produção do texto.
	Definir objetivos claros para a escrita dos textos, com finalidade marcada.
	Definir que o leitor do texto é elemento primordial para a sua execução.
	Prever sempre a circulação social e suporte do texto, como elementos sociais presentes na construção do texto, mesmo que o texto circule apenas na sala de aula e seja produzido no caderno do aluno (MENEGASSI, 2016, p. 200-202).

Fonte: Santos (2019, p. 50-52).

Diante disso, enfatizamos que o trabalho com a produção de textos em sala de aula deve ser mediado de forma eficiente pelo professor, no sentido de fazer com que os alunos desenvolvam uma escrita consistente e crítica, a fazer uso dos recursos linguísticos de forma produtiva, a expandir, assim, a competência escrita deles, além de colaborar com os seus projetos de dizer. Nesse sentido, é importante salientarmos que

[...] todo texto implica um sujeito que lhe dá forma, e um sujeito é também uma posição que significa e é significado pelo que escreve. Ele não é a fonte dos sentidos que faz circular, porque estes lhe antecedem; mas não é a máquina neutra dos sujeitos sinápticos. Escrever implica agenciar recursos expressivos relativamente indeterminados – inclusive os gêneros do discurso são relativamente instáveis, indeterminados – para “determiná-los” no contexto da compreensão que se expõe segundo o projeto de dizer que orienta o trabalho do escritor (Geraldi, 2013, p. 31).

O teórico corrobora que a escrita é essencial para a formação do sujeito como ser pensante, uma vez que há uma transformação a cada ato de escrever. Dessa maneira, precisamos, juntamente com a sociedade em geral, incentivar nossos alunos a escreverem, pois, assim, serão protagonistas no meio em que vivem. Ademais, é fundamental mencionarmos que a escrita não deve se restringir aos aspectos formais do gênero discursivo: é necessário que os alunos percebam a função social do

enunciado e reflitam sobre os sentidos produzidos. Nas nossas escolas, “Resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa” (Bakhtin, 2013 [1940-1960], p. 43). Para isso, a melhor alternativa de produção é a escrita como trabalho.

Menegassi (2016) ressalta que, na escrita como trabalho, é necessário que o professor direcione a produção a partir de objetivos traçados previamente, visto que a produção do enunciado deve ter finalidades específicas. Além disso, o pesquisador ressalta a importância de elucidar as condições de produção, pois todo enunciado possui um contexto e espaços de circulação; é fundamental conscientizar o sujeito-aluno que há fundamentações teórico-metodológicas a serem seguidas no momento da escrita, assim como etapas no processo que precisam ser aprendidas por ele.

Geraldi (1997) considera a produção de textos orais e escritos como ponto de partida e ponto de chegada de todo processo de ensino e aprendizagem, pois é a partir da criação de enunciados que a língua manifesta a sua totalidade, seja como conjunto de formas, como discurso ou como ação constituída no próprio processo de enunciação. Dessa maneira, o autor destaca que é por meio da produção textual que os recursos linguísticos são materializados; é nos enunciados que o sujeito concretiza os seus discursos, a considerar que “Toda palavra, falada ou pensada, não é um simples ponto de vista *avaliador*. Quando pronunciamos ou ouvimos uma palavra, nunca a percebemos como algo separado e abstraído da realidade [...] (Volóchinov, 2019 [1926], p. 316).

Ao considerarmos o ensino de escrita nas salas de aula da Educação Básica, precisamos, como docentes, sistematizar a escrita como trabalho, visto que, como o próprio nome já pressupõe, está relacionada a um processo contínuo, a perpassar por várias etapas, todas elas importantes para que os sujeitos-alunos desenvolvam a autonomia e o posicionamento crítico. Além disso, não podemos deixar de mencionar o caráter interacionista, uma vez que o professor assume não mais a postura de um simples avaliador, mas estabelece relações de interlocução com o sujeito-aluno e, como seu interlocutor, instiga-o à responsividade e respeita o seu discurso (Menegassi, 2016).

Esse movimento discursivo se aproxima dos pressupostos dialógicos. Assim, a produção escrita pode ser subsidiada pelo viés dialógico, sobretudo porque, ao produzir um enunciado, o sujeito-aluno sempre o direciona a alguém e, ao mesmo tempo, participa de um ato interativo, que se dá por meio da mediação do professor

(Menegassi; Gasparotto, 2019). Diante disso, observamos a essencialidade da mediação do professor no processo de produção textual do gênero discursivo paródia, pois é a partir dos diálogos e direcionamentos estabelecidos em sala de aula que o sujeito-aluno construirá o seu dizer, sendo possível reformular enunciados sexistas, de ódio e segregação, visto que “Uma consciência só pode existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto, no processo de interação social” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 95).

De acordo com Acosta Pereira e Costa-Hübes (2021a), norteada pela concepção dialógica da linguagem, a produção de textos em sala de aula constrói interação quando, devido à necessidade de dizer, o sujeito-aluno organiza o seu próprio discurso, a assumir, dessa forma, a função de autor. É diante desse prisma que é necessário professor e aluno compreenderem o texto produzido como enunciado, ou seja, como algo consolidado por meio da discursividade, com significados construídos a partir das relações dialógicas.

Nesse sentido, ao trabalharmos a produção escrita do gênero paródia em sala de aula, precisamos elucidá-lo como enunciado verbal, contextualizar a escrita de acordo com a temática, bem como apresentar as atividades prévias, para que a dialogicidade aconteça, pois “O acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 76). Dessa forma, os enunciados escritos por eles terão uma carga semântica valorada, pois “É na produção de enunciados que emanam os valores pretendidos pelo autor, seus posicionamentos axiológicos, sua constituição subjetiva, organizados por meio das escolhas linguístico-discursivas [...]” (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021a, p.21)

A escrita como trabalho há muito tempo já é discutida no Brasil. Diante disso, ressaltamos que muitos pesquisadores, que seguem o viés dialógico da linguagem, ancoram seus estudos nessa concepção de escrita. Por essa razão, é relevante destacarmos que:

No Brasil, os estudos sobre escrita [...] partem da concepção de escrita como trabalho, inicialmente apresentada por Geraldi (1984) e amplamente discutida e sistematizada por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Geraldi (1996), Menegassi (2016), entre outros.

O cerne dessa concepção é pensar a escrita como um processo que apresenta etapas que vão desde o planejamento até a última versão de reescrita, considerando o caráter recursivo que a escrita possibilita. Trata-se de uma construção que se dá por meio da interação, numa prática

colaborativa, em que o professor medeia a atividade, por meio dos comentários de revisão, aproximando-se mais de um coautor, leitor/revisor do que de um avaliador, no verdadeiro papel do *outro*, na concepção dialógica; e o aluno é efetivamente reconhecido como sujeito autor de seu discurso, da palavra *minha* (Menegassi; Gasparotto, 2019, p.113).

Todos esses autores são relevantes para o ensino de língua, pois sistematizaram processos de produção escrita que acontecem por meio da interação, a considerar a relação professor/aluno como colaborativa. Desse modo, o sujeito-aluno, mediado pelo professor, assume, por meio da revisão e da reescrita, sua própria autoria discursiva, indo além dos aspectos tradicionalmente trabalhados nas escolas. É nessa perspectiva que enxergamos a produção escrita de paródias em sala de aula, visto que não podemos desconsiderar que a escrita, como prática de linguagem, precisa incentivar a construção dos projetos de dizer dos estudantes, a reformular discursos dominantes, bem como a ampliar a consciência socioideológica deles, a partir de um processo planejado e contínuo de revisão e reescrita.

Menegassi e Gasparotto (2019) ressaltam que, na escrita como trabalho, a revisão se distingue de avaliação ou correção textual, visto que o texto é entendido como um enunciado não acabado, aberto a reformulações que se dão por meio de um trabalho colaborativo, até que se chegue a uma versão que corresponda aos objetivos comunicativos esperados. Ademais, os autores salientam a importância de a revisão docente estar fundamentada na devolução da palavra ao sujeito-aluno, sobretudo porque esse dinamismo possibilitado pela interação faz com que o discente se torne, por meio de atitudes responsivas, autor e revisor de um enunciado próprio que, ao ser finalizado, precisa ser compreendido pelo seu interlocutor. Dessa maneira,

[...] é preciso ensinar ao aluno que todo enunciado tem uma *conclusibilidade*, um acabamento (mesmo que provisório) que estabelece seus limites, conforme o gênero discursivo no qual se inscreve. Além disso, para que o leitor o entenda, é preciso garantir a *exauribilidade* do tema, ou seja, o objeto discursivo deve ser devidamente explorado. E, de igual importância, faz-se necessário abordar, com o aluno, o valor que a expressividade imprime ao enunciado. Ao colocar-se como sujeito de seu discurso, projeta nele tons valorativos, impregnando-o com verdades, sentimentos, emoções, crenças, enfim, posicionamentos ideológico-valorativos que definem sua subjetividade. Pode-se dizer que estas são as marcas de autoria, o que faz reconhecer o enunciado como pertencente a este ou àquele autor (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021a, p. 21).

Os aspectos ressaltados pelos autores nos levam a refletir sobre a importância da revisão dialógica, uma vez que, por meio dela, há a possibilidade de explorar os

componentes discursivos do gênero a ser produzido, além de conduzir o sujeito-aluno a exteriorizar seus posicionamentos ideológicos e valorativos, a constituir, assim, um dizer seu, concretizado a partir da relação de interação com o professor. Dessa maneira, é necessário que o docente crie condições para que a produção de textos escritos aconteça de forma produtiva em sala de aula (Geraldi, 1997), a fazer com que os discentes, por meio da revisão dialógica, construam juízos de valor, a reformular os seus discursos de maneira pertinente, pois “Todo texto tem um sujeito, um autor (o falante ou quem escreve)” (Bakhtin, 2016 [1979], p.72).

Na revisão dialógica, de acordo com Menegassi e Gasparotto (2019), essa interação ocorre nos bilhetes interativos, a conter apontamentos, questionamentos e comentários em que “o professor pode dialogar com o aluno, colocando-o na posição de sujeito autor; além de comentar os desvios, a revisão pode elogiar o trabalho do aluno, isto é, conversar sobre o aprendizado da prática de revisão e reescrita” (Menegassi; Gasparotto, 2019, p.119). A exemplo, podemos citar a revisão e reescrita de paródias em perspectiva dialógica, em que, a considerar professor e aluno como interactantes, há a ampliação de diversos aspectos de autoria do sujeito-aluno, que vão desde a percepção de aspectos formais até a construção do seu discurso próprio, articulado e reformulado por meio da releitura de enunciados já ditos (músicas fonte). Diante disso, é relevante destacarmos que:

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (Geraldi, 1997, p.137).

Nesse sentido, a produção de textos voltada à interação deve considerar que o sujeito-aluno precisa ter sobre o que escrever e precisa criar os seus próprios dizeres, ou seja, precisa haver um conteúdo temático do qual o estudante se aproprie, a transformar as palavras alheias em próprias. Além disso, deve haver uma finalidade para a organização discursiva, conhecimento de quem será o interlocutor (para quem se vai escrever) e uma organização enunciativa capaz de contemplar o gênero discursivo escolhido (Geraldi, 1997), a considerar que “Essa escolha é determinada pelas especificidades de um dado campo da comunicação discursiva [...], pela situação concreta da comunicação discursiva [...] etc.” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 38).

Dessa forma, a considerar a revisão dialógica, a partir da escrita como trabalho, como imprescindível para a produção de textos escritos em sala de aula, apresentamos um quadro sistematizado por Menegassi e Gasparotto (2019, p.121-122) acerca das habilidades que devem ser desenvolvidas, em revisão dialógica, por professores e alunos.

Quadro 2: Sistematização da revisão dialógica

REVISÃO DIALÓGICA	
Habilidades do professor	Habilidades do aluno
a) Conhecer a concepção de língua e de escrita na qual se fundamenta e confrontá-las periodicamente com sua prática em sala de aula.	a) Conhecer o gênero a ser produzido e suas condições de produção, entender a escrita como uma prática discursiva social realizada em sala de aula.
b) Conhecer todos os aspectos que envolvem o processo de produção textual e explicitá-los aos alunos sempre que possível; mostrar a recursividade inerente a esse processo e tornar compreensíveis os critérios de revisão e avaliação textual.	b) Reconhecer a recursividade e a dinamicidade do processo de produção escrita, compreendendo que escrever é um trabalho que demanda estratégias de ação e desenvolvimento de habilidades linguísticas e extralinguísticas.
c) Promover, avaliar e avançar nos níveis de interação, conforme atua, a identificar o contexto imediato e o contexto mais amplo de trabalho com os alunos.	c) Reconhecer-se como sujeito autor, identificando seu próprio processo de elaboração textual, o modo como melhor produz em cada uma das etapas, desde o planejamento até a última reescrita.
d) Colocar-se como interlocutor virtual, colaborador de seu projeto comunicativo de atingir o interlocutor real. Desenvolver a revisão dialógica, dando voz ao aluno. Revisar promovendo alteridade, mediando; negociando sentidos, evidenciando o caráter responsivo da interação.	d) Identificar o professor não como avaliador ou destinatário final de seu texto, mas como interlocutor virtual, colaborador em seu objetivo de alcançar a compreensão do interlocutor real.
e) Orientar o aluno a colocar-se como autor e também como leitor de seu texto; revisando criticamente num processo de tornar a palavra <i>alheia</i> em palavra <i>minha</i> .	e) Ao colocar-se como autor e também leitor de seu discurso, estabelecer sobre a revisão e sobre seu texto juízo de valor, identificar quais reformulações são realmente pertinentes ao seu objetivo comunicativo.
f) Promover ousadia na revisão pelo aluno, fazendo-o experimentar formas de aprimorar seu texto; valorizar todas as versões e revisões de um mesmo texto, ainda que não tenham melhorado a qualidade discursiva.	f) Buscar não somente erros, mas alternativas de aprimorar seu texto, voltando-se à qualidade do texto em vez da quantidade de revisões, adquirindo autonomia no processo de produção escrita.
g) Utilizar abordagens diversificadas de revisão (resolutiva, classificatória, indicativa, apontamento, questionamento, comentário) atentando e adequando ao gênero discursivo produzido, à idade escolar e à singularidade do processo de aprendizagem de cada aluno.	g) Compreender a revisão docente e, a partir dela, revisar seu próprio texto para refletir sobre a melhor forma de revisá-lo de acordo com as especificidades do contexto de produção
h) Utilizar recursos, como revisão tardia, revisão entre pares, com intuito de avançar na interação com o aluno e do aluno com seu texto e levá-lo a conhecer as diversas formas de revisão textual e identificar aquelas que	h) Utilizar os discursos alheios, empregados pelos recursos de revisão docente e de outros conhecimentos adquiridos, para torná-los palavra <i>minha</i> , por exemplo, para desenvolver textos argumentativos.

promovem maior nível de interação com cada aluno ou grupo.	
i) Acompanhar o desenvolvimento de habilidades de escrita do aluno e avançar nas abordagens de revisão, objetivando promover a autonomia discursiva.	i) Avançar no trabalho de revisão, a visar compreender a revisão docente e não tornar a cometer os mesmos desvios, desenvolvendo sua prática discursiva escrita
j) Promover e motivar a reescrita pelo aluno, fazendo, quando necessário, atendimento individualizado para sanar possíveis dúvidas quanto às marcas de revisão escrita.	j) Aplicar os conhecimentos internalizados nas práticas de produção textual das aulas de Português ao produzir textos para outras disciplinas ou em outras situações comunicativas, extraescolares, revelando apropriação do trabalho de escrita na perspectiva dialógica, acompanhado de orientação docente.

Fonte: Menegassi e Gasparotto (2019, p. 121-122).

O quadro traz um panorama acerca do trabalho com a revisão dialógica em sala de aula, como forma de subsidiar a produção escrita. Por meio dessa sistematização de habilidades, é possível que, nós, professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, pensemos o ensino de escrita não mais como um mero mecanismo de avaliação, mas como uma forma de expandir a responsividade, a autonomia, os posicionamentos críticos, os juízos de valor e, como consequência, a consolidação de um sujeito-aluno revisor e autor do seu próprio discurso/enunciado. Assim, destacamos, mais uma vez, a importância da formação continuada docente, visto que ela expande as possibilidades de trabalho com as práticas de linguagem, a fazer com que o ensino e aprendizagem de língua portuguesa seja, cada vez mais, pautado na linguagem como prática social, na reflexão, na criticidade e no protagonismo estudantil.

2.2.3 Oralidade

A oralidade, assim como a leitura e a escrita, é uma prática de linguagem salutar para o desenvolvimento da responsividade, do posicionamento crítico e para a construção da consciência socioideológica, visto que, por meio dela, os sujeitos-alunos podem apresentar seus pontos de vista, desenvolvem a autonomia e exteriorizam seus dizeres. Entretanto, mesmo nos dias atuais, ainda há muito a avançar no que diz respeito à oralidade como prática de linguagem e ensino, visto que a maioria das instituições priorizam o trabalho com a leitura e com a escrita.

A publicação dos PCN (Brasil, 1998) propõe o ensino da oralidade nas escolas brasileiras por meio dos gêneros:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apóiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.) (Brasil, 1998, p. 67-68).

Como é possível observarmos, os PCN definem a oralidade como prática de ensino que deve considerar a linguagem formal, bem como os gêneros discursivos convencionados como relevantes para a aprendizagem escolar. Por sua vez, a BNCC ressalta que o eixo oralidade está relacionado às práticas de linguagem que ocorrem em situação oral (com contato face a face ou não) e como oralização de diferentes enunciados “[...] em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação” (Brasil, 2017, p. 78-79).

Como podemos observar, a BNCC cita tanto a oralidade quanto a oralização para o trabalho com os aspectos orais em sala de aula. Para além disso, ressaltamos que é necessário explorar os aspectos entonacionais da leitura dos enunciados e articular os discursos a considerar a avaliação da palavra alheia. Ademais, o trabalho com os aspectos orais da língua deve estar pautado na construção dos projetos de dizer dos sujeitos-alunos, ou seja, no desenvolvimento de um discurso próprio, organizado e sistematizado de acordo com as diferentes situações de enunciação que se constituem no meio social.

De acordo com Chaer e Guimarães (2012), o trabalho com a oralidade em sala de aula é imprescindível, visto que a fala faz parte da nossa vida. Para as autoras, é necessário sistematizar ações pedagógicas que garantam a fala, a escuta e a reflexão no que se refere aos aspectos linguísticos, visto que, expressando-se oralmente, os estudantes ampliam os horizontes de comunicação: pensam, socializam, interpretam o mundo em que vivem, exteriorizam ideias, debatem pontos de vista, expressam sentimentos, argumentam e, como consequência, preparam-se para um futuro profissional no qual seja necessário apresentar em público suas ideias e saberes.

Sabemos o quão salutar é para os estudantes o desenvolvimento de estudos que focalizem essa prática de linguagem, visto que ela expande a discursividade dos sujeitos-alunos, sobretudo ao considerarmos que “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 11). Assim, destacamos a relevância de trabalharmos, em sala de aula, a oralidade por meio dos diferentes gêneros do discurso, a sistematizar atividades orais, não somente pautadas na apropriação discursiva, mas também na desconstrução de ideologias dominantes.

Outrossim, é importante que as escolas e a sociedade em geral incentivem os discentes a consolidarem seus lugares de fala, visto que “Uma voz monológica firme pressupõe um apoio social firme, pressupõe um nós, independentemente de haver ou não consciência disso” (Bakhtin, 2010 [1927], p. 317). A exemplo, temos a leitura entonativa, discussão e canto do gênero discursivo paródia em sala de aula, visto que possibilita aos sujeitos-alunos manifestarem suas avaliações acerca de determinada problemática social. Essa manifestação, por meio da oralidade, é possível, sobretudo, devido à mediação do professor, que sistematiza dizeres capazes de fazer os estudantes refletirem e, assim, consolidarem dizeres próprios.

De acordo com Storto e Brait (2021), as discussões que envolvem a oralidade como prática de ensino, diferentemente do que acontece com a leitura e a escrita, ainda é recente no Brasil. As autoras ressaltam que não se discute nos âmbitos educacionais a importância de ler e escrever, pois a relevância dessas duas práticas de linguagem já está estabelecida, o que ainda não ocorre com a oralidade, pouco discutida e com sistematização escassa no que se refere ao ensino de língua. Nesse sentido, enfatizamos a importância de se trabalhar com paródia nas escolas, visto que é um gênero discursivo que possibilita desenvolver a oralidade em contextos variados, sejam eles formais ou informais. Por meio da paródia, sob a mediação do professor, é possível estabelecer relações discursivas que colaboram para a responsividade discente a partir da linguagem oral, sobretudo porque

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda

compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (Bakhtin, 2016 [1979], p. 24-25).

A citação corrobora a necessidade da interação com o outro para a construção de uma identidade discursiva. Dessa maneira, as avaliações do ouvinte são manifestadas por meio da fala, ou seja, ele oraliza as avaliações feitas da palavra do outro, a estabelecer, dessa forma, a sua própria palavra. Portanto, o arranjo discursivo que se dá por meio da oralidade é de natureza dialógica. Assim, é importante que os sistemas de ensino adotem práticas voltadas à interação como forma de expandir a oralidade discente, pois “[...] a palavra torna-se uma palavra somente na comunicação social viva, no enunciado real, que pode ser compreendido e avaliado não só pelo falante, mas também por seu auditório possível ou presente” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 315).

Acosta Pereira e Costa-Hübes (2021a) ressaltam que, subsidiada pelo viés dialógico da linguagem, a oralidade em sala de aula deve ser trabalhada por meio dos gêneros discursivos, uma vez que eles também organizam as práticas sociais relacionadas ao uso oral da linguagem, seja ela formal ou informal. Os autores ainda salientam que, tendo em vista as situações de interação, onde os discursos são construídos a partir das relações com outros sujeitos, o trabalho com a oralidade considera “[...] a língua oral como elemento articulador das atitudes humanas, compreendendo-a como condutora de redes de atividades desenvolvidas num quadro de interações diversas, materializadas em diferentes enunciados orais [...]” (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021a, p. 16).

Conforme Costa-Hübes e Menegassi (2021), o desenvolvimento da oralidade na sala de aula colabora, de forma produtiva, para a consolidação da entonação valorativa. Os autores ressaltam que entonação é a modulação da voz e que, por essa razão, pode ser explorada por meio da leitura em voz alta de enunciados, associada ao trabalho com a oralidade a partir de encenações, peças teatrais, debates etc. Essa articulação é salutar para que os sujeitos-alunos avaliem os discursos presentes nos enunciados, uma vez que “A entonação estabelece uma relação estreita da palavra com o contexto extraverbal: é como se a entonação viva levasse a palavra para fora dos seus limites verbais” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 123). Dessa mesma forma, a leitura entonacional de paródias é capaz de ultrapassar os limites do enunciado verbal, visto que cada tema desenvolvido nelas diz respeito a uma leitura específica, com base nas vivências e experiências de cada discente.

Acosta Pereira e Costa-Hübes (2021a) apontam que, em um trabalho com a oralidade, como também ocorre com a leitura e a escrita, primeiramente se exploram os aspectos extraverbais/extralinguísticos do gênero, ou seja, as informações que vão além do texto, a considerar que os enunciados também refletem e refratam situações da realidade. Os autores ainda retificam que, após o extraverbal, o passo seguinte é explorar o horizonte verbo-visual, visto que é necessário explorar outras formas de manifestação da linguagem, como é o caso das charges, dos anúncios publicitários etc.

Ao considerarmos a oralidade, ancorada pelo viés dialógico, salientamos que, em uma abordagem específica com o gênero discursivo paródia, buscamos desenvolver aspectos que vão além da entonação valorativa, visto que sistematizamos momentos de debate em discursos e contradiscursos, além de compartilhamentos de experiências de vida relacionadas às temáticas sugeridas, a colaborar para a construção da consciência socioideológica. Ademais, ressaltamos que, assim como nas demais práticas de linguagem, a oralidade deve ser explorada a partir de um trabalho sistematizado, com vistas à articulação da resposta ativa dos estudantes.

Nesse sentido, é relevante trabalharmos a oralidade a partir dos gêneros discursivos, a explorar os recursos linguístico-discursivos presentes em cada um deles (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021a). Além disso, devemos evitar a fragmentação do trabalho com as práticas de linguagem, visto que elas devem ocorrer de forma integrada (Ritter; Ohuschi, 2022), a consolidar o tom-emotivo volitivo, fundamental para a entonação expressiva e, portanto, para a oralidade. Assim, ao trabalharmos o gênero paródia com os alunos do 9º ano do ensino fundamental, buscamos explorar as três práticas de linguagem a que nos propusemos nesta pesquisa: a leitura, a escrita e a oralidade. Dessa maneira, por meio de uma abordagem ampla das práticas de linguagem, desenvolvemos propostas de ensino e aprendizagem que não só expandem a competência leitora, escrita e oral dos estudantes, mas que também proporcionam a eles lugares de fala e protagonismo no meio social.

2.3 GÊNEROS DISCURSIVOS

O ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica deve ter como premissa o desenvolvimento da criticidade e do protagonismo estudantil. Dessa forma, os discentes poderão ampliar suas consciências socioideológicas, bem como a responsividade, a colaborar para a desconstrução de discursos dominantes, como a xenofobia, o racismo, a intolerância, as *Fake News*, a violência contra a mulher etc. Essa desconstrução, em nossas escolas, deve acontecer por meio de um trabalho sistematizado a partir da leitura, escrita e oralidade de diferentes gêneros discursivos/enunciados que chegam até nós e se concretizam de forma verbal, verbo-visual e oral. Ademais, destacamos que, além de se apresentarem por meio de cada prática de linguagem, os gêneros também podem apresentar natureza multissemiótica/multimodal, sobretudo os que fazem parte da esfera digital, conforme discorreremos, brevemente, na seção 3.6, que trata do Produto Educacional da pesquisa.

Ressaltamos que os enunciados são realidades imediatas que determinam objetos de pesquisa e do pensamento humano, ou seja, a materialização do que vivenciamos e do que pensamos ocorre por meio deles (Bakhtin, 2011 [1979]). Dessa forma, é de grande valia pensá-los, para um trabalho na sala de aula do ensino básico, como mecanismos de apropriação das várias linguagens, pois é esse trabalho com “[...] a linguagem que aciona a interação entre autor, texto, leitor e situação social, que aciona a dimensão social e a verbo-visual do enunciado e, assim, considera os elementos extraverbais do enunciado, que constituem o todo da enunciação” (Beloti *et al.*, 2020, p. 110).

De acordo com Volóchinov (2019 [1926]), os enunciados concretos são organizados pelo(s) falante(s) nas situações cotidianas, bem como apresentam uma parte expressa, a verbal, e outra não expressa/subtendida, a extraverbal, ambas essenciais para a compreensão da enunciação que acontece dentro de um determinado contexto social e histórico. Ainda conforme o autor, todo enunciado é uma unidade discursiva de comunicação e um todo semântico (conjunto de sentidos) que, por meio das interações discursivas constituídas nos âmbitos sociais e dos objetivos comunicativos, adquire uma forma estável, ou seja, organiza-se, constrói-se de uma maneira típica: o gênero discursivo. A exemplo, a paródia, que, sobretudo no cotidiano escolar, a considerar os objetivos e o público-alvo de quem a produz, é um

enunciado que pode colaborar para a mudança de posturas e, por meio da interação em sala de aula, desconstruir discursos segregadores, socialmente construídos e, muitas vezes, normalizados por parte da população.

Bakhtin (2016 [1979]) conceitua os gêneros discursivos como enunciados concretos, diversos e com possibilidades inesgotáveis, presentes nas mais diversas situações do dia a dia. Para além disso, são entidades históricas, abstratas, que conformam as valorações discursivas das esferas que os organizam. Assim, cabe salientarmos que os enunciados produzidos na esfera social se organizam/moldam-se em gêneros, materializando seu conteúdo temático, seu estilo e sua construção composicional. Por todos esses fatores, os gêneros discursivos são ferramentas importantes para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade em sala de aula; e, ao utilizá-los como auxiliares no ensino-aprendizagem, não podemos desconsiderar que a palavra vai além de sua significação literal, haja vista que a linguagem também faz uso de conotações que, muitas vezes, estão relacionadas a aspectos ideológicos.

Conforme Bakhtin (2016 [1979], p.12), “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora os seus tipos *relativamente estáveis* de enunciado, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. Dessa forma, os diferentes gêneros são elaborados de acordo com um objetivo comunicativo, com vistas a atender a situação de interlocução a que se propõe; os gêneros vão se transformando com o passar do tempo, bem como surgem novos, a exemplo, o meme, que, com a difusão da internet e das redes sociais, tornou-se um dos gêneros mais conhecidos na atualidade. Diante disso, Sobral (2009) sistematizou as principais características acerca da estabilidade e dinamismo dos gêneros:

1. O gênero é dotado de uma lógica orgânica, isto é, não há algo que venha de fora se impor a ele, mas uma ação generificante, criadora de suas características como gênero.
2. Protótipos e fragmentos do gênero permitem ‘dominá-lo’, ou seja, o gênero tem um certo ‘tom’, certa ‘linguagem’, que não devem contudo ser confundidos com fórmulas fixas (embora alguns gêneros possam ser ‘formulaicos’).
3. Sua lógica não é abstrata, porque se manifesta em cada variedade nova, em cada nova obra, e portanto, o gênero não é rígido em sua normatividade, mas dinâmico e concreto.
4. O gênero traz o novo (a singularidade, a impermanência) articulado ao mesmo (a generalidade, a permanência), porque não é uma abstração normativa, mas um vir-a-ser concreto cujas regras supõem uma dada regularidade e não uma fixidez (Sobral, 2019, p. 117).

Nesse sentido, é possível compreendermos que os gêneros discursivos são estáveis, mas também dinâmicos, sobretudo pelo fato de suas estruturas não serem regidas por algo exterior, mas por serem natas, condizentes com determinada esfera da atividade humana, a exemplo: a esfera literária, que cria características específicas para o gênero poema e o gênero paródia. Quanto às regularidades, o autor nos esclarece que novos contextos discursivos surgem a todo momento e, assim, cada gênero apresenta marcas linguísticas que lhes são inerentes. Além disso, os gêneros são dinâmicos por, dentre outros aspectos, apresentarem linguagem diferenciada, de acordo com o objetivo de quem o escreve. Dessa forma, os gêneros são ilimitados, uma vez que a necessidade de comunicação concreta faz surgir variedades novas, que podem ser uma mescla ou derivação de gêneros já existentes. O gênero paródia, por exemplo, surge a partir de uma mescla do gênero poema com o gênero música.

Lisboa (2019) salienta que o trabalho com os gêneros discursivos deve possibilitar aos sujeitos-alunos um uso mais consciente e, portanto, mais reflexivo da linguagem, a considerar os sentidos que as escolhas linguísticas proporcionam ao discurso, sobretudo porque estão diretamente relacionadas a aspectos sociais, históricos, culturais e ideológicos. Assim, para a pesquisadora, um trabalho eficiente por meio dos gêneros é aquele que proporciona a interação entre enunciado e leitor, a fazer surgir novos sentidos de acordo com as situações de produção e recepção. Diante disso, um trabalho produtivo com os gêneros do discurso, em sala de aula, pode partir da concepção dialógica da linguagem, por meio de articulações que permitam aos alunos imprimirem juízo de valor acerca do que leem e, assim, construírem seus próprios discursos.

De acordo com Bakhtin (2016 [1979]), os gêneros do discurso se dividem em dois grupos: os primários e os secundários. O autor define os gêneros primários como os de natureza mais simples, visto que se constituem a partir da situação comunicativa imediata, a exemplo: um bilhete, uma mensagem escrita no WhatsApp, uma conversa que ocorre no dia a dia etc. Já os gêneros secundários são definidos como complexos, uma vez que são produtos de um convívio cultural mais específico, com desenvolvimento mais extenso e organização em que, na maioria das vezes, predomina a escrita, como é o caso do romance, do conto, do poema, de um artigo científico, da dissertação exigida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dentre outros. Diante disso, não podemos deixar de destacar que:

A diferença entre os gêneros (ideológicos) primário e secundário é imensa e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger suas facetas mais importantes) [...] A própria relação mútua dos gêneros primários e secundários, bem como o processo de formação histórica dos últimos, lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia, linguagem e visão de mundo) (Bakhtin, 2016 [1979], p. 15-16).

A citação esclarece que é salutar a diferença existente entre gêneros primários e secundários, bem como é preciso identificar, por meio de uma análise, a qual dos dois grupos os enunciados pertencem, visto que eles, por fazerem parte da esfera discursiva, oral ou escrita, estão carregados de ideologias e, conseqüentemente, de visões de mundo que, muitas vezes, estabelecem-se por meio de relações dialógicas. Desse modo, ao analisarmos a natureza discursiva do gênero paródia, observamos que diz respeito a um enunciado secundário, visto que não faz parte da comunicação imediata, a possuir um caráter artístico-literário.

De acordo com Sobral (2009), os estudos dos gêneros discursivos na perspectiva do Círculo de Bakhtin levam em consideração a relação existente entre os primários e os secundários, visto que os secundários são formados a partir dos primários, além de apresentarem outras interrelações que envolvem os contextos de produção, formas de recepção, bem como os espaços de circulação. Nesse sentido, “os gêneros primários e secundários se transformam, mesclam-se, na interação verbal, dentro de determinada esfera da atividade humana” (Ohuschi, 2019, p.22).

Bakhtin (2016 [1979]) ressalta que um gênero do discurso deve, necessariamente, apresentar três elementos diretamente ligados à situação social imediata (contexto de produção): *estrutura composicional*, *conteúdo temático*, e *estilo*. Além disso, salientamos que esses elementos são escolhas valorativas, ou seja, estão relacionados às ideologias de quem os produz, o que varia de acordo com o *cronotopo*¹⁴.

¹⁴ O cronotopo é um elemento fundamental para a consolidação das axiologias sociais, uma vez que “[...] tempo e espaço são aspectos inseparáveis em um todo concreto [...]”. A cada situação, as relações de tempo e espaço são únicas, pois cada vivência é marcada pela unicidade, cada condição de enunciação é única e irrepetível, portanto, à medida que a situação de interação se ressignifica, as relações espaço-temporais também irão mudar. A noção de cronotopo mostra que temos diferentes percepções de tempo-espaço à medida que interagimos em diferentes contextos” (Oliveira; Acosta Pereira, 2022, p. 45-46).

De acordo com Bakhtin (2016 [1979]), a *estrutura composicional* do texto diz respeito aos aspectos que compõem o gênero, sendo, também, consolidada a partir das relações dialógicas; é uma estrutura marcada por formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado. Assim, “a estrutura composicional do gênero pode ser mais ou menos rígida, de acordo com o tipo de relação social instituída em cada esfera da comunicação” (Ohuschi, 2019, p. 29). A paródia, por exemplo, tem uma natureza musical, a apresentar estrofes, rima e refrão, bem como dialoga com outros enunciados e vozes sociais. Por conseguinte, de maneira incontestável, ressaltamos: “Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional – estão indissoluvelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 12).

Além da *forma composicional*, Bakhtin (2010 [1988]) apresenta discussões quanto à *forma arquitetônica* dos gêneros discursivos. De acordo com o autor, essa forma diz respeito à unidade do enunciado que se constitui por meio dos aspectos concretos, pelas interdependências, pelas relações dialógicas e, portanto, valorativas que se consolidam na vida. Assim, a “**forma arquitetônica** [...] tem a ver, em termos do conjunto da proposta do pensamento bakhtiniano, com a relação **eu para o outro – o outro para mim**, presente nos textos, nos discursos, nos gêneros” (Brait; Pistori, 2012, p. 378). Desse modo, a *forma arquitetônica* se distingue da *forma composicional*: a primeira, sem excluir a segunda, considera as condições de produção, a circulação, a recepção e a capacidade do sujeito-autor compreender, dominar e produzir determinado gênero discursivo; a segunda diz respeito às características que compõem o gênero (Brait; Pistori, 2012).

Por sua vez, o *conteúdo temático* vai além do tema, pois está fundamentado nas relações dialógicas que os enunciados estabelecem uns com os outros, complementando-se (Bakhtin, 2016 [1979]). Assim, ao produzirem uma paródia, por exemplo, os alunos fazem associações com outros enunciados que circulam no meio social, tais como carimbós, bregas, notícias, anúncios de festas religiosas, dentre outros. Dessa maneira, “o tema só é entendido quando se levam em conta os elementos extra-verbais da enunciação ao lado dos elementos verbais; o tema não é fixado, mas dinâmico [...]” (Sobral, 2009, p. 75). Assim, enfatizamos que é necessário, ao trabalharmos com o *tema* em sala de aula, irmos além da superficialidade do gênero discursivo a ser estudado e discutido, uma vez que sua compreensão só se

concretiza, em sua totalidade, quando os leitores conseguem estabelecer relações de sentido e dialógicas com a vida e, conseqüentemente, com outros enunciados que circulam nos mais diversos espaços sociais.

Fuza e Rodrigues (2022) ressaltam que a compreensão do *tema* ocorre a partir da junção de textos de épocas distintas, uma vez que o conjunto dessas produções representa a sistematização do pensamento dos intelectuais que formavam o Círculo de Bakhtin. Diante disso, consideramos necessário apresentar o quadro organizado pelas pesquisadoras acerca de como o *tema* é discutido em algumas obras.

Quadro 3: Panorama de *tema* a partir de algumas obras do Círculo

Tendências	Textos	Algumas características gerais sobre o tema
(1) tema como sentido total da enunciação, acontecimento, realidade e momento no qual, axiologicamente, interagem conteúdo e forma.	<i>Para uma filosofia do ato</i> (Bakhtin, 1920-1924)	• “sentido” que se constitui dos elos entre as porções repetível e irrepetível do ato.
	<i>O problema do conteúdo, do material e da forma na atividade estética</i> (Bakhtin, 1923-1924)	• a realidade que entra na obra e se torna elemento indispensável; • o momento significativo no qual interagem axiologicamente: conteúdo e forma.
	<i>Discurso na vida e discurso na arte</i> (Voloshinov, 1926)	• o “sentido total” de um enunciado, “significação global” e “conteúdo total” do discurso.
(2) tema como relação entre significação e valorização do signo ideológico.	<i>O método formal nos estudos literários</i> (Medviédov, 1928)	• constitui-se com a ajuda da língua, transcendendo-a; • tema do todo do enunciado; • inseparável de sua orientação original na realidade, das circunstâncias espaciais e temporais; • corresponderá à unidade temática; • não pode ser concluído no enunciado.
	<i>Marxismo e Filosofia da linguagem</i> (Volochinov, 1929)	• é a realidade que dá lugar à formação de um signo, denominada tema do signo; • é a realidade que participa da constituição do enunciado; • é a expressão de uma situação histórica concreta; • não deve ser confundido com o tema de uma obra de arte; • aproxima-se do conceito de “unidade temática”; • é o sentido da enunciação completa; • é dotado de significação e precisa da forma do enunciado para se materializar; • é individual, reiterável, flexível e dinâmico; • estágio superior da capacidade linguística de significar; • vinculado à mobilidade relativa.
	<i>A palavra e sua função social</i> (Volochinov, 1930 b)	• fragmento de realidade.

(3) tema como objeto da enunciação/do enunciado.	<i>A construção da enunciação</i> (Volochninov, 1930a)	• objeto ou tema de que trata a enunciação.
	<i>O discurso no romance</i> (Bakhtin, 1934-1935)	• denominado como objeto específico do gênero romanesco; • definido como <i>o homem que fala e sua palavra</i> .
	<i>Formas do tempo e do cronotopo</i> (Bakhtin, 1937-1938)	• compreendido como conteúdo/objeto do romance;
	<i>A cultura popular na Idade Média e no Renascimento</i> (Bakhtin, 1940)	• compreendido como conteúdo/objeto do romance;
	<i>Os gêneros do discurso</i> (Bakhtin, 1951-1953)	• voltado ao objeto da enunciação/enunciado; • o tema do enunciado/conteúdo temático do enunciado e tema típico/conteúdo temático do gênero.

Fonte: Fuza e Rodrigues (2022, p. 24).

Essa organização nos possibilita compreender como os estudiosos que compunham o Círculo, com o avançar dos seus estudos, a considerar a natureza discursiva dos vários gêneros, conceberam (com variações) a conceituação de *tema*: “(1) como o sentido total da enunciação, o acontecimento, a realidade e o momento no qual, axiologicamente, interagem conteúdo e forma; (2) [...] como a relação entre significação e valoração do signo ideológico; e (3) como objeto da enunciação” (Fuza; Rodrigues, 2022, p. 1). Ademais, no que diz respeito ao *tema*, as autoras ressaltam que cabe aos leitores dos pressupostos teóricos estabelecerem a ordem que atenderá suas necessidades.

Quanto ao *estilo*, Bakhtin (2016 [1979]) salienta que são marcas linguísticas que se estabelecem por meio das relações dialógicas que se mantêm entre aquele que enuncia e o grupo social ao qual pertence. Dessa maneira, “trata-se do aspecto do gênero que indica fortemente sua mutabilidade: ele é a um só tempo expressão da comunicação discursiva específica do gênero, expressão pessoal, mas não subjetiva, do autor ao criar uma nova obra no âmbito de um gênero” (Sobral, 2009, p.118). Assim, o *estilo* que os alunos apresentam, ao produzirem uma paródia, diz respeito a um discurso formulado a partir de outros discursos, uma vez que as relações dialógicas consolidadas nos grupos sociais fazem parte da construção das palavras próprias desses sujeitos. Portanto, o *estilo* “organiza à sua maneira os discursos do

outro e os elementos da língua, não negando, dessa maneira, o caráter individual do autor, porém nunca deixa de ser visto como um fenômeno social [...]” (Ohuschi, 2019, p. 27).

De acordo com Ohuschi e Kraemer (2022), o *estilo* não está relacionado apenas às palavras utilizadas em determinado enunciado verbal. Para além disso, considera valores que se constituem na vida dos sujeitos, pois possui uma natureza avaliativa que se materializa por meio da entoação. As autoras ainda ressaltam que esses tons avaliativos estão em contato direto com a vida e, portanto, com os interlocutores que estão inseridos em diferentes grupos sociais, a construir suas axiologias. Nessa perspectiva, a interlocução é fundamental para que o *estilo* de um enunciado seja consolidado, pois é em função do outro que os enunciados são construídos; o contexto alheio molda o estilo do discurso (Ohuschi; Kraemer, 2022). Desse modo, apontamos que a produção de paródias é uma possibilidade de consolidar o *estilo* e, conseqüentemente, os aspectos entonacionais/avaliativos dos sujeitos-alunos, visto que é um gênero que perpassa por diferentes contextos e elabora os discursos como forma de alcançar o *outro*, refletindo e refratando posicionamentos. Afinal, “A relação entre estilo e gênero do discurso é indissolúvel, ocorre um vínculo entre ambos” (Ohuschi; Kraemer, 2022, p.84).

Brait e Pistori (2012) apontam que o conceito de gêneros do discurso é bastante evidenciado em documentos oficiais voltados ao ensino e, por essa razão, aparece constantemente em materiais didáticos. Além disso, as autoras destacam que os gêneros são muito procurados como forma de solucionar os problemas relacionados ao ensino de leitura e produção textual em sala de aula. Por essa razão, conforme as autoras, a maioria dos leitores que têm contato com o ensaio *Os gêneros do discurso* (edição russa de 1979, traduzida para o português por Paulo Bezerra) entende o trabalho com esses enunciados como uma receita eficaz, reduzida à *forma de composição, conteúdo temático e estilo*, como se um trabalho produtivo com as práticas de linguagem por meio dos gêneros não dependesse de outros fatores. Nesse sentido, precisamos compreender que, à luz dos pressupostos do Círculo de Bakhtin, os gêneros

[...] são frutos de um contexto, de uma época, de uma maneira de conceber conhecimento, linguagem, relação homem-mundo. Ler, nesse mesmo ensaio, a distinção entre oração e enunciado, por exemplo, traria inúmeros benefícios para a compreensão de que Bakhtin, ao formular a questão dos gêneros do discurso, não trata exclusivamente da literatura e nem abandona

as questões postas pela linguística, ampliadas com a consideração da relação entre linguagem e comunicação, linguagem e vida (Brait; Pistori, 2012, p. 374-375).

As pesquisadoras destacam a necessidade de se considerar os gêneros discursivos além dos aspectos voltados ao ensino de leitura e produção textual escrita, pois estão relacionados à natureza discursiva, a construir conhecimentos e finalidades nas relações que se constituem no meio social, em contextos e épocas diferentes. Dessa forma, frisamos que os gêneros discursivos, ao serem discutidos pelo Círculo de Bakhtin, não foram direcionados para o ensino de língua, portanto apresentam uma abordagem mais ampla, relacionada às situações do cotidiano, à comunicação e à maneira como a linguagem se consolida na vida dos sujeitos.

Essa amplitude dos gêneros também precisa adentrar os espaços escolares, sobretudo porque permite enxergar o enunciado não somente como um produto de ensino, mas como proveniente das relações e necessidades sociais que se estabelecem no cotidiano. A exemplo, ao produzirem uma paródia cujo tema seja “Violência nas escolas não! Não nos ensinaram o que é paz?” os estudantes produzirão, mediados pelo professor, um enunciado que vai além de seus aspectos de ensino, visto que refletirão acerca de um tema recorrente no meio social, a expandir suas consciências socioideológicas por meio da relação entre a linguagem e a vida.

Diante disso, necessitamos, em nossas escolas, trabalhar os gêneros além da *estrutura composicional*, do *conteúdo temático* e do *estilo*. Para tanto, faz-se necessário explorar, junto aos alunos, a produtividade discursiva, a natureza social dos enunciados, as interações e as ideologias suscitadas a partir delas, a considerar que as diferentes épocas, bem como os diferentes grupos sociais apresentam repertórios discursivos e ideológicos próprios, constituídos na esfera cotidiana (Volóchinov, 2017 [1929]). Foi nessa perspectiva que voltamos nossa pesquisa aos aspectos valorativos, a explorar o gênero paródia como um enunciado diretamente relacionado ao meio social e, portanto, à vida.

A nossa organização discursiva, consoante Bakhtin (2016 [1979]), acontece por meio dos gêneros discursivos e, por essa razão, ao ouvirmos as primeiras palavras alheias, logo compreendemos o gênero que está sendo utilizado e estabelecemos avaliações, que podem ser positivas ou negativas, a depender das ideologias consolidadas no grupo social ao qual fazemos parte. Dessa maneira, é importante ratificarmos que:

Falamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm *forma* relativamente estáveis e típicas de *construção do conjunto*. Dispomos de um rico repertório de gêneros do discurso orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os aprendemos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (Bakhtin, 2016 [1979], p.38).

O teórico ratifica a existência de uma organização discursiva, em nosso cotidiano, por meio dos gêneros. Ademais, a citação evidencia que eles se apresentam de forma diversa no meio social, seja de forma oral ou escrita e, em termos de uso, todos temos a habilidade de organização, sobretudo no que diz respeito à situação comunicativa em que estamos inseridos. A exemplo, quando, em anos eleitorais, são produzidas as músicas para a campanha dos candidatos, o que acontece, em grande parte, é a produção do gênero discursivo paródia sem, muitas vezes, ter-se a consciência disso. Afinal, os gêneros do discurso estão presentes em todos os espaços comunicativos, sejam eles formais ou informais, escolares ou não escolares.

2.4 GÊNERO PARÓDIA

No que diz respeito ao trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, podemos dizer que possibilita abordagens mais próximas da realidade dos alunos, haja vista que o meio de circulação desses enunciados é o âmbito social, cotidiano. Assim, a paródia, por ser um gênero que envolve a leitura, a oralidade e a escrita, dependendo da metodologia adotada pelo professor, pode contribuir para a potencialização do posicionamento crítico dos alunos frente aos mais diversos problemas que envolvem o meio social, formando melhores cidadãos. Nessa perspectiva, a paródia como enunciado discursivo, é importante para o desenvolvimento do pensamento humano e para que as relações sociais se concretizem, uma vez que pode mobilizar aspectos linguísticos, valores, temáticas diversificadas, criticidade, dentre outros.

Conforme Bakhtin (2010 [1927]), na antiguidade, a paródia estava relacionada aos aspectos carnavalescos e tinha, fundamentalmente, a finalidade humorística. Ainda de acordo com o autor, é possível constatar a existência da paródia há centenas de anos, uma vez que as sociedades da Antiguidade já a utilizavam como

forma de causar risos e entretenimento. Desse modo, os textos parodísticos eram considerados distantes dos textos puros da época (como a epopeia e a tragédia), visto que as produções eram sinônimo de espetáculo carnavalesco, de natureza deformante, ou seja, ao serem direcionadas ao riso, as paródias recriavam situações do dia a dia de forma exagerada (alongada) ou minimizada (reduzida), bem como distorciam a realidade para alcançar seus objetivos humorísticos (Bakhtin, 2010 [1927]). Assim, “Para Bakhtin, o procedimento paródico é uma das formas de carnavalização. Fica fácil entender tal relação quando se pensa na visão carnavalesca do mundo enquanto oposição absoluta ao sério, ao monológico e ao dogmático” (Alavarce, 2009, p.60).

Diante disso, ressaltamos que as primeiras paródias musicais surgidas no meio social contemporâneo, diretamente influenciadas ou não, também apresentavam o mesmo caráter humorístico das paródias criadas na Antiguidade. Com o passar dos anos, as paródias musicais foram direcionadas para outras abordagens, como as propagandas eleitorais, os anúncios publicitários etc., até chegar ao cunho pedagógico que, inclusive, é um dos aspectos integrantes da nossa pesquisa, visto que “O parodiador [...] preocupa-se com a sua época, enxerga-lhe as lacunas e sugere novas ideias por meio de um ‘canto paralelo’ – paralelo exatamente porque deslocado da já então gasta ideologia vigente” (Alavarce, 2009, p. 59).

De acordo com Bakhtin (2015 [1975]), já nos romances humorísticos ingleses aparecem elementos da paródia. Esses elementos parodísticos são construídos, nesses enunciados, por meio de uma linguagem comum (do dia a dia de determinado âmbito social), a representar, em termos de paródia, comportamentos sociais, seja da esfera jurídica, parlamentar, religiosa, científica, empresarial etc. Dessa maneira, por ser comum, essa linguagem

[...] está sempre em estado de um movimento vivo e de oscilação, às vezes de oscilação rítmica: o autor parodia ora com maior, ora com menor intensidade esses e aqueles elementos da “língua comum”, às vezes põe a nu sua inadequação ao objeto, às vezes, ao contrário, quase se solidariza com ela, conservando apenas uma ínfima distância e às vezes faz sua “verdade” soar nela de modo direto, isto é, funde integralmente com ela a sua voz. Neste caso, mudam de forma coerente até os elementos da língua comum que, em um dado momento, são deformados por via paródica ou sobre os quais se lança uma sombra de objetificação (Bakhtin, 2015 [1975], p. 80-81).

O autor apresenta aspectos que estão em conformidade com as características da paródia como gênero que, nos dias atuais, acontece por meio da música. Essa proximidade se dá, sobretudo, pela possibilidade de formulação dos discursos, pela oscilação rítmica e pela marca de autoria possibilitada pela marcação de um discurso próprio, que se adequa de acordo com a finalidade e objetivo da enunciação. Desse modo, os romances humorísticos ingleses já traziam algumas marcas linguísticas, discursivas e estilísticas que, hoje, de forma estável, são apresentadas no gênero discursivo paródia, que circula em diferentes espaços sociais, a ter finalidade humorística, pedagógica, de conscientização social etc. São utilizadas a forma e a rima de um enunciado já existente, dando-lhe um novo sentido (Cavalcanti, 2011).

A paródia, assim como outros gêneros do discurso, passou por processos de derivação até chegar à estrutura que conhecemos atualmente. Nesse sentido, ao nos depararmos com o conceito de *estilização*, que ocorre entre linguagens, constatamos relações com o gênero paródia, pois

[...] toda autêntica estilização é uma representação literária do estilo de linguagem do outro, é uma forma literária da linguagem do outro. Nessa estilização é obrigatória a presença de suas consciências linguísticas individualizadas: a de quem representa (isto é, a consciência linguística do estilizador) e a do representado, estilizado. A estilização difere do estilo direto justamente por essa presença da segunda consciência linguística (contemporânea no estilizador e no seu público), à cuja luz restaura-se o estilo estilizante, em cujo campo este adquire novo sentido e importância (Bakhtin, 2015 [1975], P.160-161).

Nesse sentido, além de percebermos, a constituição de um estilo próprio que se dá por meio da *estilização*, observamos que, assim como ocorre na produção de enunciados do gênero paródia, há relações dialógicas, sobretudo pelo fato de haver confrontações discursivas, a elaborar os enunciados de acordo com a finalidade e público-alvo ao qual se destina. Dessa maneira, é imprescindível destacarmos que “Para ser essencial e eficaz, a paródia deve ser justamente uma *estilização* paródica, isto é, deve recriar a linguagem parodiada como um todo substancial dotado de lógica interior e [...] inseparável da linguagem parodiada” (Bakhtin, 2015 [1975], p. 162-163). Nesse prisma, é possível desenvolver um trabalho com paródias, em sala de aula, que desconstrua discursos dominantes e promova o projeto de dizer dos estudantes, visto que esse gênero proporciona, assim como sinaliza a citação, a criação linguístico-discursiva.

Santos e Gusmão (2018) conceituam a paródia como um texto que está relacionado à música, como se fosse uma canção derivada, cantada ao lado e uma canção primária, que também pode ser chamada de texto fonte. Os autores ainda salientam que esse gênero discursivo também é visto como uma imitação cujo objetivo é causar humor por meio da ironia e do deboche. Já na literatura, a paródia é vista como um processo de intertextualidade, uma vez que determinado autor usa textos de outros autores, desconstruindo-os ou reconstruindo-os, ou seja, é uma interpretação renovada a partir de um texto que já existe. Além disso, destacamos que na

[...] paródia musical, escreve-se um novo texto (ou seja, uma nova letra) para uma música geralmente já conhecida, conservando-se seu aspecto melódico, harmônico e rítmico, ou diversificando-se apenas pequenos elementos para que melhor possa atender a metrificação da canção. Todavia, neste processo [...], modifica-se o sentido do texto, na maioria das vezes para produzir um resultado cômico ou provocativo a algum tema que esteja em alta em um determinado contexto político, histórico, cultural ou social. Consequentemente, deve-se ao interlocutor o conhecimento dos variados tipos de relações que este texto possui com outros textos, objetivando-se alcançar os efeitos estilísticos desejados (Santos, 2017, p. 53).

Nesse prisma, a paródia pode ser uma importante ferramenta para o trabalho com as práticas de linguagem nas salas de aula do ensino fundamental, pois, além, de desenvolver a leitura e a escrita, o seu aspecto musical colabora, de forma dinâmica, para que os aspectos orais sejam evidenciados, a consolidar valorações por meio da entonação. Outrossim, é um gênero discursivo com capacidade de perpassar por temáticas variadas, a colaborar para a construção da consciência socioideológica, tão necessária no cenário atual das escolas brasileiras. Desse modo, é produtivo o trabalho com as paródias, pois, ao tornar os estudantes parodiadores, possibilita a desconstrução dos inúmeros discursos dominantes presentes no meio social, visto que as instituições de ensino não são somente lugares de repasse de conteúdos curriculares específicos; são também ambientes de expansão do posicionamento crítico, do protagonismo estudantil e do desenvolvimento da consciência social.

O parodiador, consoante Alvarce (2009), é aquele que, ao perceber a necessidade de ‘novas verdades’ no meio social e cultural em que vive, questiona as certezas e modelos vigentes, buscando substituí-los. Nas palavras da própria autora, “Esse momento de percepção da carência de algo novo e de certeza de que os

modelos literários e ideológicos atingiram seu limite de saturação, é, justamente, o momento da paródia” (Alavarce, 2009, p. 59). Assim, na Educação Básica, a paródia é uma possibilidade de somar para a desconstrução de ideologias dominantes, ao mesmo passo que pode incentivar os alunos a serem melhores cidadãos e a progredirem por intermédios dos estudos. Afinal, compreendemos que o gênero paródia “é uma maneira de retrucar outros textos, onde há um rompimento de ideologias incutidas e por isso é objeto de interesse para os pesquisadores das línguas e das artes” (Cavalcanti, 2011, p. 29).

No que diz respeito ao uso voltado à natureza didática, pode ser um importante aliado nas aulas de língua portuguesa da Educação Básica, haja vista que pode facilitar: o processo de leitura e de escrita; desenvolver a oralidade, uma vez que os alunos precisam ler e cantar os enunciados produzidos; o aprimoramento do vocabulário por meio do contato com novas palavras pertencentes à língua (Santos; Gusmão, 2018). Ademais, é de grande valia para o desenvolvimento da responsividade, pois possibilita a reflexão e respostas ativas e, como consequência, o surgimento de arranjos valorativos por meio das vozes sociais que se manifestam nos enunciados produzidos. Essas manifestações de vozes e dizeres ocorrem porque o gênero discursivo paródia não apresenta respostas prontas a seus questionamentos, visto que, a atingir a sua pretensão primeira, que é ser reconhecido como enunciado parodiado, convida os leitores a refletirem e, dessa maneira, é capaz de provocar um crescimento sem limites (Alavarce, 2009), seja pela manifestação das refrações acerca do enunciado pré-estabelecido e discutido em sala de aula ou pela produção de novas paródias.

Para além da finalidade didática, a paródia, como enunciado dentro de uma perspectiva dialógica, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, enunciativas e discursivas dos alunos, visto que

O texto é o dado (realidade) primário e ponto de partida de qualquer disciplina das ciências humanas. Um conglomerado de conhecimentos e métodos heterogêneos chamado filologia, linguística, estudos literários, metaciência etc. Partindo do texto, eles perambulam em diferentes direções, agarram pedaços heterogêneos da natureza, da vida social, do psiquismo, da história e os unificam por vínculos ora causais, ora de sentido, misturam constatações e juízos de valor (Bakhtin, 2011 [1979], p. 319).

Nesse sentido, o texto como enunciado¹⁵ é condição indispensável para que os conhecimentos pertencentes às ciências humanas sejam consolidados. Diante desse prisma, o gênero discursivo paródia pode somar para que o projeto de dizer dos alunos seja efetivado, pois faz uso de múltiplas possibilidades temáticas e de estruturação discursiva a partir do enunciado fonte, a contribuir para a desconstrução de discursos discriminatórios e também pode incentivar os alunos a ascenderem por meio da educação a partir das reflexões realizadas em sala de aula. Nesse sentido, direcionar esse enunciado discursivo para uma perspectiva dialógica é necessário, uma vez que:

[...] a concepção dialógica estabelece um compromisso do leitor de observar o texto não como um item neutro, mas como materialização das vozes e relações sociais instituídas, ou seja, como um signo ideológico, para o qual se conclama uma resposta, também saturada de valores ideológicos, pois emerge de uma consciência individual que está sempre em interação com outras consciências, ambas repletas de signos (Menegassi *et al.*, 2020, p. 192-193).

Dessa maneira, é importante mencionarmos que a perspectiva dialógica trabalhada a partir dos gêneros discursivos na sala de aula, necessita de metodologias que vão além do aspecto conteudista do ensino. Sobre isso, Ritter e Ohuschi (2022) salientam a relevância do docente ser ativo no que diz respeito a produzir e saber selecionar os materiais que utilizará com os alunos; ademais, os métodos devem ir além dos aspectos didático-pedagógicos, visto que é preciso considerar que a sala de aula é constituída por seres humanos distintos, que precisam ter seus valores socioculturais respeitados. Para as autoras, a formação continuada é um dos fatores fundamentais para que os professores atualizem suas práticas.

Ao ancorarmos nosso estudo na perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 2010 [1979]), temos a consciência de que a construção do projeto de dizer dos sujeitos-alunos precisa acontecer de forma organizada, a considerar a natureza do gênero paródia, bem como a realidade dos alunos envolvidos no estudo. Dessa maneira, como forma de sistematizar nosso trabalho, apoiamo-nos nas descrições de

¹⁵ O texto como enunciado se constitui por meio das relações dialógicas que se estabelecem entre autor, destinatário e outros textos (enunciados) que permeiam o meio social. Assim, possui as mesmas características do enunciado, sobretudo porque “[...] o discurso se molda às formas dos enunciados que pertencem aos sujeitos e não tem sua existência apartada dessas formas. Desse modo, o enunciado é endereçado ao outro, que não é um indivíduo privado de palavras, mas constituído em um processo responsivo, no qual se tem a mediação de um discurso interior em intercâmbio com um discurso interior orientado por um itinerário de compreensão da palavra alheia até que se torne palavra própria” (Araújo; Pereira, 2022, p. 75).

gênero propostas por Perfeito, Ohuschi e Borges (2010) para observarmos os aspectos da paródia que dizem respeito:

- a) ao contexto de produção – autor/enunciador [físico e social], destinatário/interlocutor [físico e social], finalidade, época e local de publicação e de circulação;
- b) ao conteúdo temático – ideologicamente conformado - temas avaliativamente manifestados por meio dos gêneros, explorando-se, assim, sobretudo na leitura, para além da decodificação, a predição, inferência, críticas, criação de situações-problema, emoções suscitadas etc.;
- c) à construção, forma composicional – elementos de estrutura comunicativa e de significação e
- d) às marcas linguístico-enunciativas – de regularidade na construção composicional e linguística do gênero, veiculadas, dentre outras, pela expressividade do locutor (Perfeito; Ohuschi; Borges, 2010, p. 55-56).

Nessa perspectiva, elaboramos um quadro elucidativo das principais características do gênero discursivo paródia, a considerar a natureza dinâmica do gênero. Assim, elencamos o seu *contexto de produção*, *conteúdo temático*, *construção composicional* e *estilo*.

Quadro 4: Sistematização das características do gênero paródia

Contexto de produção	<i>Autor:</i> alguém que aborda um tema de forma dinâmica e contextualizada, a mesclar aspectos musicais e poéticos.
	<i>Público-alvo:</i> todos os leitores/ouvintes que fazem parte do meio social e que se interessem pelo conteúdo do enunciado.
	<i>Objetivos:</i> provocar humor; satirizar; causar reflexões acerca de uma problemática social; repassar conteúdos de uma área específica; fazer propaganda de um produto, empresa ou político.
	<i>Finalidade discursiva:</i> causar risos nos interlocutores; mudar hábitos; desconstruir discursos dominantes; facilitar a aprendizagem de determinado conteúdo escolar; persuadir.
	<i>Esfera:</i> pública, educacional e literária.
	<i>Momento de produção:</i> pode variar, a considerar as diferentes necessidades/demandas surgidas no meio social, a exemplo, uma intervenção pedagógica, o combate a discursos de ódio, campanhas eleitorais ou religiosas etc.
	<i>Local de produção (onde):</i> a escola, estúdio musical de publicidade e propaganda, a igreja etc.
Conteúdo temático	Situações de natureza cômica e polêmica, social/coletiva, educacional, bem como de divulgação.
Construção composicional	São elementos composicionais: música-fonte, versos, rimas, estrofes e refrão.
Estilo	Discurso reelaborado a partir das intenções do produtor. Linguagem poética/rítmica, simples e clara. Uso de expressões afirmativas por meio dos verbos no indicativo. Uso de verbos no modo imperativo.

	Tons explicativos, argumentativos, descritivos e injuntivos, que colaboram na organização valorada do discurso. Uso de organizadores textuais responsáveis pela conexão entre melodia e letra.
--	---

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Nesse prisma, enfatizamos que o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula deve acontecer de forma sistematizada, com finalidades pré-definidas. Diante disso, buscamos, em nossa pesquisa, explorar elementos que vão além da superficialidade estrutural, temática e estilística do gênero, visto que é urgente a necessidade de, em nossas escolas, incentivarmos o protagonismo estudantil e a construção da consciência socioideológica por meio da resposta ativa. Para tanto, subsidiados pela perspectiva dialógica do discurso, desenvolvemos, a partir do gênero paródia, atividades de ensino que permitem explorar a leitura, a escrita e a oralidade a partir dos aspectos valorativos.

Dessa maneira, finalizamos a segunda seção da nossa pesquisa, em que discorreremos acerca dos pressupostos que sustentam o dialogismo e as axiologias sociais, discutimos sobre as práticas de linguagem – leitura, escrita e oralidade – em perspectiva dialógica integrada ao trabalho com o gênero paródia, evidenciamos os aspectos principais dos gêneros discursivos e, por último, especificamos a composição do gênero paródia e a maneira como as consciências socioideológicas dos sujeitos-alunos podem ser expandidas. Na próxima seção, tratamos sobre o percurso metodológico da pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, tratamos acerca da metodologia utilizada nesta pesquisa. Primeiramente, caracterizamos, por meio de pressupostos teóricos, o tipo de pesquisa que norteia a nossa investigação. Em seguida, elucidamos o contexto, os sujeitos, os passos metodológicos, bem como o *corpus* e as categorias de análise. Por último, damos indicações acerca da constituição do Produto Educacional.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

À luz da Linguística Aplicada (LA), este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico e, por estar direcionada à realidade escolar, configura-se em uma pesquisa-ação.

Dessa maneira, a investigação se insere no âmbito da LA por estar atrelada aos aspectos de uso da linguagem relacionados ao contexto escolar. Conforme Moita Lopes (1996), a LA é uma ciência social, visto que tem foco nos problemas que envolvem a linguagem, a perpassar por diferentes áreas do conhecimento e a considerar que os usuários da linguagem estão inseridos em diferentes contextos sociais, relacionados ou não ao ensino e a aprendizagem. Desse modo, nas pesquisas que focalizam *a linguagem do ponto de vista processual*, como é o caso da nossa, a LA considera a

[...] perspectiva do uso/usuário no processo de interação lingüística e oral. Portanto, a teoria lingüística que interessa ao linguista aplicado deve dar conta dos tipos de competências e procedimentos de interpretação e produção lingüística que definem o ato da interação lingüística. Só uma teoria do uso da linguagem é que pode fornecer os subsídios teóricos em relação à linguagem que sejam úteis para as questões que o lingüista aplicado se defronta (Moita Lopes, 1996, p. 20).

Nesse sentido, reiteramos que nossa pesquisa se fundamenta nos pressupostos teóricos discutidos pelo Círculo de Bakhtin como forma de expandir a consciência socioideológica, a responsividade e a criticidade dos sujeitos-alunos do 9º ano do Fundamental. Desse modo, buscamos analisar a maneira como as práticas de linguagem – leitura, escrita e oralidade – em viés dialógico podem colaborar para o projeto de dizer dos estudantes e somar na desconstrução de discursos dominantes. Por essa razão, nossa pesquisa se inclui na LA, pois, por meio da interação em sala

de aula e de outros procedimentos necessários para alcançarmos nossos objetivos, nosso foco está no usuário da linguagem (o aluno), a estabelecer relações com a vida.

A abordagem qualitativa, de acordo com Lüdke e André (1986), apresenta uma preocupação com todo o processo de pesquisa e pelo contato direto do pesquisador com o ambiente e as situações estudadas, de forma natural, o que torna possível a interpretação dos dados sem qualquer manipulação. Para tanto, faz-se necessário apresentar as seguintes características:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...];
 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos [...];
 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...];
 4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são foco de atenção especial do pesquisador [...];
 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo [...];
- (Bogdan; Biklen, 1982 *apud* Lüdke; André, 1986, p.11-12-13).

Salientamos que as pesquisas dessa natureza não devem apresentar qualquer interferência do pesquisador, visto que os dados precisam ser consolidados por meio de um processo que ocorre de forma natural, a considerar, de maneira fidedigna, as especificidades do ambiente e da situação em estudo. É exatamente nessa perspectiva que a nossa pesquisa se concentra, uma vez que estudamos os processos que se desenvolvem em um ambiente de ensino e aprendizagem: a sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental. Ademais, é imprescindível ressaltarmos que “As pesquisas qualitativas servem de análise e ainda criam condições que contribuem para a formação de professores mais reflexivos [...]” (Vasconcelos, 2002, p. 281).

Erickson (1988), para esse tipo de pesquisa, prefere a terminologia “interpretativa”, pois está mais de acordo com o conjunto de fatores que configuram as investigações observacionais participativas, como é o caso da nossa, visto que é um estudo

[...] mais abrangente do que outros [...]; evita a conotação de definir os enfoques qualitativos como essencialmente não quantitativos; o interesse da investigação se centra no significado humano, na vida social e em sua elucidação e exposição por parte do pesquisador (Erickson, 1988, p. 196).

Desse modo, definimos nossa pesquisa como qualitativo-interpretativa, uma vez que, independentemente de nomenclaturas, visa contribuir para o

desenvolvimento educacional, a trazer novas percepções e a ampliar as possibilidades no que se refere ao ensino e a aprendizagem de língua materna (Vasconcelos, 2002). Já o cunho etnográfico, conforme André (1995), é a definição que melhor se adequa a pesquisas educacionais, uma vez que os procedimentos utilizados nas escolas não seguem integralmente os preceitos sociais, políticos, econômicos e culturais considerados pelos antropólogos, não se configurando, portanto, como etnografia. Nesse sentido, o cunho etnográfico diz respeito a um estudo de campo que tem como foco central o processo educativo e não o produto, sendo necessário analisar os dados de forma responsável e objetiva, sem quaisquer interferências subjetivas do pesquisador, que deve ser um observador participante, presente em todas as etapas e próximo dos sujeitos que integram a pesquisa (Vasconcelos, 2002).

Por último, apontamos que o estudo se caracteriza como uma Pesquisa-Ação, pelo fato de se tratar de uma ação pesquisada relacionada às problemáticas encontradas nas escolas, cujas causas precisam ser estudadas para que propostas de intervenção sejam criadas, implementadas e avaliadas pelos docentes, na tentativa de mudar, assim, suas ações, a refletir sobre os resultados (Franco, 2005). Ademais, Thiollent (2011) salienta que pesquisas dessa natureza dizem respeito a uma ação elaborada e conduzida pelo pesquisador, mas que exige papel ativo de todos os participantes, com o intuito de solucionar os problemas encontrados, sempre visando a coletividade. Nessa perspectiva,

A pesquisa-Ação visa a mudança de atitudes, de práticas, de situações e de condições, em função de um projeto alvo. Ela é um questionamento político, implica o lado social, pois levanta questões incômodas para a ordem já estabelecida. Exige uma participação coletiva na resolução dos problemas apontados (Chisté, 2016, p. 796).

Portanto, esse modelo de pesquisa é o que melhor se adequa às Dissertações como a nossa, desenvolvidas no Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, que têm por finalidade transformar, por meio do entrelaçamento dos saberes teóricos e práticos do campo da linguagem, a realidade coletiva das escolas da Educação Básica. Dessa maneira, a Pesquisa-Ação colabora não apenas na formação intelectual do estudante, mas também na sua construção como sujeito social; e, em um trabalho como o nosso, voltado aos aspectos valorativos por meio do gênero paródia, a Pesquisa-Ação é relevante por proporcionar reflexões e,

consequentemente, mudanças de posturas frente a discursos de ódio e segregação. Além dos discentes, o professor-pesquisador, no decorrer do processo, aprimora a sua prática, amplia o seu compromisso ético e responsabilidade social, ou seja, também é transformado positivamente.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública estadual após a aprovação do Projeto de Pesquisa no Comitê de Ética do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará- UFPA, nº do CAAE: 63287122.3.0000.0018 (Anexo A). A instituição de ensino está localizada na comunidade pesqueira de São João do Abade (ou simplesmente Abade), município de Curuçá, situado na Mesorregião do Salgado – Estado do Pará, banhado pelo Oceano Atlântico e com um sólido potencial turístico e cultural. Além da zona urbana, “A Terra do Folclore” (como a cidade é conhecida) possui 64 comunidades rurais, totalizando, de acordo com o último Censo, realizado em 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 40.342 habitantes que, em sua maioria, sobrevivem da pesca e da agricultura. Quanto ao número de escolas públicas, Curuçá, atualmente, tem 50 municipais (sete na zona urbana e 43 na zona rural) e sete estaduais (quatro na zona urbana e três na zona rural). Já as escolas particulares são apenas duas, ambas localizadas na sede do município.

Curuçá é um município bastante conhecido devido aos seus principais eventos culturais: o *Carnaval*, que ocorre geralmente no mês de fevereiro, o *Festival do Folclore* e o *Garota Verão*, ambos no mês de julho de cada ano. Dos três, o último acontece na comunidade onde a nossa pesquisa foi realizada, o Abade. A título de ilustração, a seguir, apresentamos imagens desses eventos.

Figura 1: O principal bloco do Carnaval de Curuçá– *Os pretinhos do Manguê*



Fonte: <https://www.facebook.com/share/2hm5ukwNwWcehASg/?mibextid=cR73hX>

Figura 2: O Festival do Folclore de Curuçá



Fonte: <https://www.facebook.com/share/6RPpdNXQW8d95ZmJ/?mibextid=cR73hX>

Figura 3: O Festival Garota Verão, em Abade



Fonte: <https://www.facebook.com/share/2hm5ukwNwWcehASg/?mibextid=cR73hX>

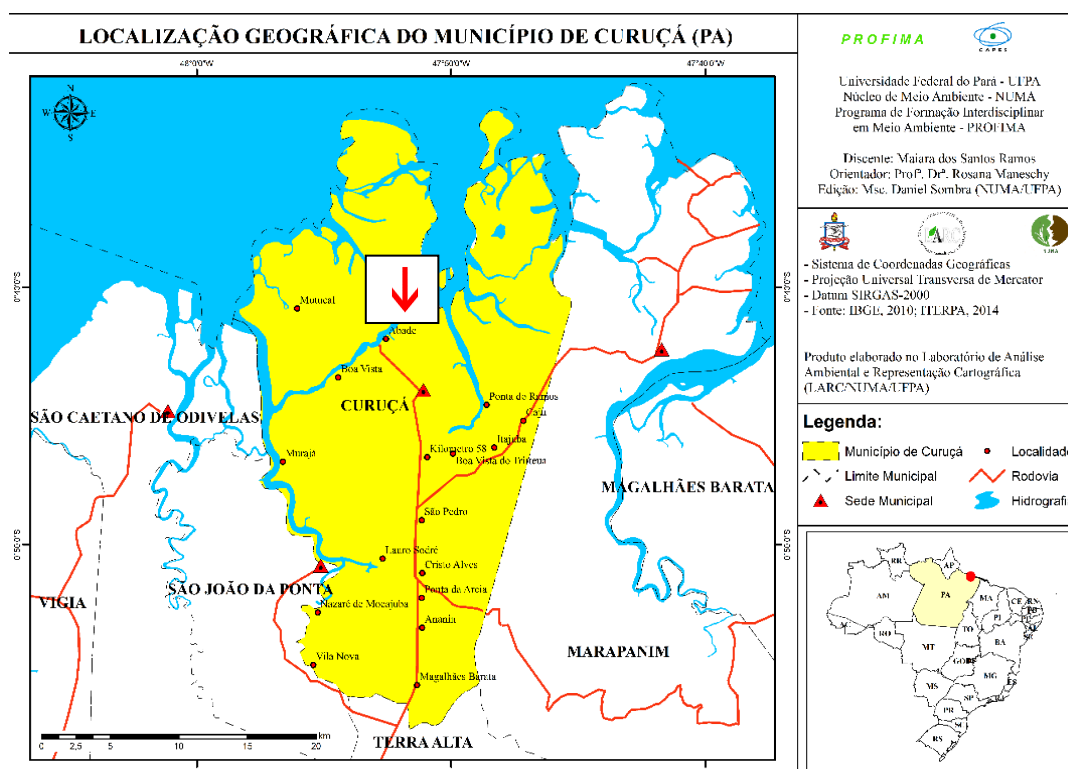
Especificamente, São João do Abade, onde está situada a escola que faz parte da nossa pesquisa, tem a pesca como principal fonte de renda, população de cerca de 5.200 habitantes e seis escolas, duas estaduais e quatro municipais. Na figura 4, a localização do município de Curuçá dentro da Mesorregião do Salgado Paraense, indicada com a seta vermelha; na figura 5, dentro do mapa de Curuçá, também indicada por uma seta vermelha, a localização da comunidade de Abade.

Figura 4: Localização de Curuçá dentro do Estado do Pará



Fonte: SEIR e SEDURB-PA (2006 *apud* Silva 2011).

Figura 5: Localização da comunidade do Abade dentro de Curuçá



Fonte: <https://numa.ufpa.br/index.php/mapas/item/65-curuca-pa-localizacao>
Acesso em: 14 ago. 2023.

A escola em que realizamos a pesquisa tem, como maioria, alunos de baixa renda e grande parte deles não tem o hábito da leitura fora do ambiente escolar, o que colabora para que haja um *déficit* de aprendizagem no que concerne aos eixos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, bem como dos demais componentes

curriculares. No quadro, apresentamos um panorama do alunado por turno e níveis de ensino.

Quadro 5: Quantitativo de alunos

NÍVEL	PERÍODO	NÚMERO DE ALUNOS	TOTAL DE ALUNOS
Ensino Fundamental (8º, 9º e 4ª etapa)	matutino	40	352
	vespertino	17	
	Noturno	18	
Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano)	matutino	129	
	vespertino	83	
	Noturno	65	

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Cabe mencionarmos que, nos anos de 2020 e 2021, devido à pandemia, a maioria dos trabalhos pedagógicos nas escolas públicas ficaram restritos à modalidade remota ou ao ensino híbrido. No local da nossa pesquisa, os alunos receberam cadernos de atividades impressas por 16 meses, visto que, somente em agosto de 2021, as aulas presenciais retornaram (de maneira escalonada). Além disso, salientamos que a escola é a única do distrito que oferta turmas de 8º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio; as demais escolas da localidade ofertam apenas o Ensino Fundamental. Portanto, a instituição na qual desenvolvemos a pesquisa tem papel importante para a transformação social local.

No ano letivo de 2022 e 2023, com aulas integralmente presenciais, observamos a baixa participação da comunidade escolar no que concerne às atividades educacionais dos estudantes, o que é extremamente negativo, uma vez que o sucesso escolar também depende da parceria entre família e escola. Desse modo, esperamos que essa relação seja (re)construída, para que os resultados sejam satisfatórios, não somente em termos de aprovação, mas em relação à formação humana e cidadã dos discentes, pois também é necessário desconstruir, dentro e fora das escolas, posturas de segregação e combater a consolidação de discursos dominantes.

Inaugurada em setembro de 2008, a estrutura física da instituição é composta por 08 salas de aula, sala da direção, sala da coordenação pedagógica, sala dos professores com banheiro, secretaria, biblioteca, sala de informática (no momento sem computadores), laboratório (sem os materiais necessários), almoxarifado, copa,

03 banheiros masculinos, 03 banheiros femininos, quadra poliesportiva e 01 caixa d'água. Além disso, salientamos que o terreno da escola é extenso, tendo espaço para que mais salas e ambientes de socialização e aprendizagem sejam construídos para os discentes.

A maioria dos alunos da instituição não depende de transporte escolar para poder frequentar as aulas, visto que o público é 95% residente em bairros próximos; os outros 5% são de alunos advindos de outras comunidades pesqueiras. Dessa forma, a ausência dos ônibus escolares não interfere diretamente na frequência dos alunos nas aulas. A localização da escola é na via principal do distrito, ou seja, é bem situada, de fácil acesso e, por essa razão, é conhecida pelos moradores e não moradores locais.

É importante salientarmos que existem dois projetos de caráter interdisciplinar: a “Mostra Pedagógica” e o “Projeto Brasil na Escola”; todavia, esses projetos são insuficientes para que as potencialidades dos alunos sejam desenvolvidas, sendo necessário, também, um projeto que enfatize as práticas de linguagem – leitura, escrita e oralidade – como forma de contribuir para o posicionamento crítico dos discentes em relação ao mundo em que vivem.

Apesar dos problemas, comuns em muitas escolas públicas do Brasil, a escola é uma referência no distrito em que está situada, visto que é bem localizada e é a única a ofertar o Ensino Médio, a também atender alunos de outras comunidades pesqueiras. Como a escola é considerada uma escola do campo, o número mínimo de alunos exigido por turma é diferente das outras escolas localizadas na zona urbana. Dessa forma, as turmas não são superlotadas, aspecto que possibilita a sistematização de propostas de ensino que ampliem as competências e as habilidades dos alunos. Assim, a escola consegue atender toda a demanda de matrícula, a sobrar vagas, nos três turnos em que funciona.

3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são alunos que, no ano letivo de 2022, quando a pesquisa teve início, estavam no 8º ano do Ensino Fundamental, no turno da manhã. Em 2022, a turma era nova na escola, visto que todos os alunos eram oriundos da escola municipal vizinha; era composta por 16 alunos matriculados e que frequentavam as aulas, 11 meninas e cinco meninos, sendo que três deles estavam

em distorção idade/série, com a idade aproximada de 15 anos; já os demais estavam em idade compatível com a série/ano. Além dos estudantes, consideramos que nós, como pesquisador e professor de Língua Portuguesa da turma, ao buscarmos aprimoramento pedagógico e expansão de conhecimentos, também somos sujeitos da nossa pesquisa.

A maioria dos alunos dominava bem a leitura, porém uma parte, apesar de ter afinidade com o componente curricular Língua Portuguesa, apresentava dificuldades no que concerne à produção de textos e à oralidade, o que precisou ser trabalhado de forma mais intensificada em sala de aula. Uma possível explicação para essas dificuldades seria a ausência de aulas presenciais por vários meses (devido a Pandemia da COVID-19) ou pelo fato de não terem um acompanhamento efetivo dos responsáveis no que concerne às atividades escolares, visto que a maioria trabalha com pesca artesanal e como empregados domésticos para conseguir suprir as necessidades básicas da família, ficando bastante tempo fora de casa.

No 1º semestre de 2022, ao termos iniciado as disciplinas curriculares do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Pará (PROFLETRAS), campus de Belém, e já definido a turma para a qual direcionaríamos nossa pesquisa, logo comunicamos os discentes da turma que, a partir do consentimento dos pais (TCLE- Anexo B) e deles próprios (TALE- Anexo C), colaborariam com o nosso estudo quando fosse necessário. Elucidamos, de forma superficial, como seria a participação deles no processo e, em nenhum momento, expressaram recusa para participar. Assim, ao longo do ano letivo de 2022, fomos observando as dificuldades dos alunos no que se refere às práticas de linguagem e, perante a isso, desenvolvemos metodologias que colaborassem para a minimização desses problemas de aprendizagem. Para tanto, desenvolvemos atividades com diferentes gêneros do discurso, excluindo o gênero paródia, visto que seria trabalhado na atividade diagnóstica implementada na turma no fim do mês de dezembro do mesmo ano¹⁶.

Em 2023, cursando o 9º ano, os sujeitos da pesquisa formavam um total de 28 estudantes, 21 meninas e sete meninos. Nos primeiros meses de aulas, observamos que, mesmo estando na última série/ano do Ensino Fundamental, esses alunos apresentam dificuldades relacionadas à oralidade, à leitura, à escrita e à análise linguística, uma vez que o atraso gerado pela pandemia da COVID-19 ainda não foi

¹⁶ Devido à falta de aulas presenciais no período da pandemia, o calendário 2022 da Seduc/PA foi estendido até 14 de janeiro de 2023.

superado por completo. Dessa forma, a considerar a realidade da escola e da turma, sistematizamos, cotidianamente, atividades que possam desenvolver as habilidades e competências dos discentes no que diz respeito às práticas de linguagem, importantes para que o ensino de língua seja produtivo.

Os estudantes, em sua maioria, são oriundos de bairros periféricos do distrito onde a escola está localizada e, pelo que já observamos, têm pouco incentivo da família no que se refere ao avanço social por intermédio dos estudos. Além disso, alguns desses estudantes apresentam quadro de ansiedade e depressão, a apresentar cortes nos braços e baixa autoestima o que, na medida do possível, procuramos combater. Diante dessa realidade, em nossas aulas, buscamos sempre relacionar temáticas sociais ao ensino e a aprendizagem, pois acreditamos que é nosso papel proporcionar reflexões que os motivem à autoconfiança, permitam a eles se identificarem como agentes sociais e como cidadãos que podem ascender por meio dos estudos. Além disso, cabe ressaltarmos que os alunos, antes da fase diagnóstica da pesquisa, ainda não haviam produzido paródias; tinham somente informações superficiais acerca do gênero; ouviam algumas paródias no meio social, sobretudo em épocas de campanhas eleitorais, mas a maioria deles não tinha a consciência e conhecimento específico sobre a paródia enquanto gênero discursivo.

No mês de março de 2023, a graduanda em Letras Geovana Monteiro, da Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Castanhal, implementou, na turma, por três semanas consecutivas, uma sequência de atividades em perspectiva dialógica¹⁷ como forma de expandir a responsividade e o posicionamento crítico dos alunos frente à temática racismo. O enunciado que serviu de base para as atividades foi “Alicerce”, da escritora Geni Guimarães. Durante as três semanas, observamos que, aos poucos, os alunos refletiram e ampliaram suas visões de mundo, bem como foram protagonistas no processo de ensino e aprendizagem. No que diz respeito às práticas de linguagem, percebemos maior facilidade nas questões que envolvem leitura, visto que pouco compreendiam as de análise linguística, a pedir repetidas explicações; e, na oralidade, poucos alunos manifestavam seus pontos de vista, por timidez ou por receio da avaliação dos demais. Dessa maneira, o trabalho desenvolvido pela estudante da UFPA foi importante para que os discentes expandissem suas criticidades e explorassem os recursos da língua, a construir seus

¹⁷ As atividades faziam parte da pesquisa do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), bem como do Trabalho de Conclusão de Curso da acadêmica, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Márcia Ohuschi.

próprios dizeres e iniciar uma desconstrução de discursos dominantes, como o racismo e a ideia errônea de que “filho de pobre não precisa estudar”.

Dentro das possibilidades, nossas e da escola pública, buscamos, cotidianamente, desenvolver um ensino de língua capaz de proporcionar as aprendizagens essenciais aos educandos. Além disso, por meio do trabalho com os gêneros discursivos, incentivamos os discentes a serem protagonistas, a contestar discursos discriminatórios enraizados no meio social, a utilizar a linguagem como mecanismo de ascensão social e a produzir seus próprios discursos.

3.4 PASSOS METODOLÓGICOS

Ao considerarmos que os estudos, de uma forma geral, precisam ser previamente organizados para que sejam produtivos e tenham resultados satisfatórios, seguimos, em nossa pesquisa, a seguinte trajetória:

- 1) Seleção da turma participante da pesquisa;
- 2) Elaboração do projeto de pesquisa e submissão ao Comitê de Ética do Instituto de Ciências da Saúde, da Universidade Federal do Pará- UFPA;
- 3) Produção, a partir do gênero discursivo paródia, de uma atividade diagnóstica com o intuito de analisar os aspectos valorativos e, posteriormente, implementar na turma;
- 4) Análise dos dados coletados na fase diagnóstica;
- 5) Elaboração, a partir dos resultados da etapa diagnóstica, de uma proposta de intervenção em perspectiva dialógica a partir do gênero paródia, a considerar a leitura, a escrita e a oralidade;
- 6) Definição de um Produto Educacional, gerado a partir da proposta de intervenção elaborada, que estivesse em conformidade com as necessidades dos alunos e com os objetivos da nossa pesquisa;
- 7) Seleção e análise dos registros coletados na implementação da proposta de intervenção;
- 8) Sistematização dos resultados.

Buscamos sistematizar cada uma dessas etapas de maneira responsável e produtiva, pois somos cômicos de que pesquisas como a nossa, que dialogam diretamente com o ensino de língua na Educação Básica, são importantes para o desenvolvimento de estratégias de ensino que ampliem as competências e as

habilidades no que se refere às práticas de linguagem e à criticidade dos alunos. Portanto, articulamos cuidadosamente cada um desses passos metodológicos.

3.5 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* E PRINCÍPIOS ORIENTADORES

A geração dos dados da pesquisa aconteceu em duas fases específicas: 1) na atividade diagnóstica; 2) na implementação da proposta de intervenção em sala de aula. Desse modo, nesta subseção, descrevemos como ocorreu cada uma dessas etapas e, ao finalizarmos as descrições, apresentamos a constituição do *corpus*, bem como os princípios orientadores de análise.

3.5.1 Na fase diagnóstica

A atividade diagnóstica foi implementada no dia 27 de dezembro de 2022, em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental (turma 801- manhã) de uma escola localizada na zona rural do município de Curuçá, Estado do Pará. Ressaltamos que a proposta consistiu na produção textual escrita do gênero discursivo paródia a partir do tema “Xenofobia: um mal que precisamos combater”, tendo como textos motivadores o verbete de dicionário “Xenofobia” (retirado do dicionário *on-line* de Português), a notícia “Nordeste é alvo de xenofobia nas redes após resultado do 1º turno” (extraído do portal de notícias UOL) e, por último, o poema “Xenofobia não!”, de Marcos Viana (retirado do *site* Luso Poemas).

Dos 16 alunos que compunham a turma em 2022, apenas 11 participaram da implementação e, desse total de 11 paródias produzidas, selecionamos sete para análise – duas por utilizarem a mesma música como fonte e as outras cinco pela diferença de ritmos. Feita a seleção, identificamos os autores pelas notas musicais (DÓ, RÉ, MI, FÁ, SOL, LÁ, SI) e, em seguida, analisamos os enunciados tendo como referência os elementos verbais e extraverbaux relativos ao gênero discursivo paródia, apresentados no quadro 4. Além disso, de maneira concomitante, consideramos o comando de produção da atividade para fazermos o estudo das amostras textuais.

Outrossim, salientamos que, por se tratar de uma atividade diagnóstica, não interferimos na elaboração dos enunciados escritos pelos alunos, tampouco desenvolvemos qualquer tipo de trabalho com a paródia musical antes da implementação da proposta. Além disso, é importante pontuarmos que é um gênero

discursivo bastante presente no cotidiano paraense, a perpassar por diferentes contextos sociais, como eleições diretas, gincanas escolares e religiosas, divulgação de produtos, instituições ou campanhas educativas, dentre outros. Também destacamos que, no Estado do Pará, há muitas canções produzidas por artistas locais que são versões de músicas internacionais, ou seja, a elaboração discursiva por meio de enunciados já existentes é uma prática cultural no Estado.

Ao compormos os princípios orientadores de análise, consideramos os elementos verbais e extraverbais que constituem o gênero discursivo paródia. É importante destacarmos que as pesquisas em viés dialógico não se apoiam em categorias fixas de análise. Diante disso, para a análise diagnóstica, pautamo-nos no conhecimento dos estudantes em relação ao gênero e suas características principais, nos indícios de produção valorada e na presença de vozes sociais. Esses elementos formam os princípios orientadores de análise, por meio dos quais consolidamos reflexões, apontamentos e questionamentos relevantes para atingirmos os objetivos da fase diagnóstica. Assim, a considerar a indissociabilidade das dimensões verbais e sociais dos enunciados em geral, consideramos, para a análise, os seguintes princípios orientadores:

1. Conhecimento acerca do gênero (O autor demonstra conhecer o gênero?);
2. Características do gênero (Quais características da paródia foram apresentadas nas produções?);
3. Produção valorada (Foi possível perceber indícios de produção valorada na escrita dos estudantes?);
4. Vozes sociais (Há presença de vozes sociais nas paródias produzidas?).

Esses princípios possibilitaram observar e analisar o nível de conhecimento em relação ao gênero paródia, bem como as marcas de discurso valorativo e consciência socioideológica na escrita dos discentes, de acordo com as finalidades deste trabalho. Diante disso, destacamos que, a partir da análise dos dados referentes à atividade diagnóstica, produzimos uma proposta de intervenção (atividades de leitura, escrita e oralidade em perspectiva dialógica).

3.5.2 Na fase da intervenção

As atividades interventivas estão sistematizadas na seção 5 e analisadas na seção 6. A proposta, que explora a temática do combate ao racismo, foi implementada

por dois meses na turma, durante as nossas aulas de Língua Portuguesa, que, semanalmente, totalizam seis horas-aula. Ressaltamos que no sistema público de ensino, sobretudo no segundo semestre do ano letivo, ocorrem muitos feriados e facultados, que fazem com que as aulas sejam interrompidas. Nesse sentido, nem todas as semanas conseguimos desenvolver o trabalho utilizando todas as nossas aulas e, para que a implementação não se prolongasse, algumas vezes tivemos que utilizar horas vagas ou solicitar a cedência da aula de algum colega professor. Em contrapartida, ressaltamos o envolvimento e compromisso dos alunos, que aguardavam o momento das atividades, mesmo quando seriam a única atividade escolar do dia. Desse modo, consideramos que os alunos, de fato, foram os protagonistas do trabalho em sala de aula com a leitura, a escrita e a oralidade.

As atividades de leitura em viés dialógico foram trabalhadas durante três semanas, totalizando 18 horas-aula. Para tanto, a utilizar a paródia *Povo Negro*, de Romário Natividade, como enunciado concreto, seguimos a proposta teórico-metodológica sistematizada por Gomes, Ohuschi e Menegassi (2022), que se organiza em: a) trabalho com os já-ditos; b) leitura do enunciado concreto; c) trabalho com a dimensão social do enunciado; d) trabalho com a dimensão verbal do enunciado. Destacamos que os alunos estavam, em todas as etapas, em posse de cópia impressa do enunciado concreto que serviu como base para a proposta.

Na primeira etapa – **os já-ditos** – as perguntas foram respondidas de forma oral. Assim como ocorreu nas etapas posteriores, nem todos os estudantes responderam os questionamentos, mas os que se posicionaram demonstraram ter ciência de que o gênero paródia faz parte do âmbito social e utiliza temáticas diversificadas. Além disso, os discentes deram exemplos de paródias musicais com as quais tiveram contato, dentre as quais predominaram as humorísticas, divulgadas na internet, e as de cunho político-partidário, veiculadas no período das eleições diretas.

Ao partirmos para a segunda etapa – **a leitura do enunciado concreto** – presenciamos os estudantes aprenderem rapidamente a letra e a melodia de *Povo Negro*, bem como lerem e cantarem a paródia unissonamente. No momento das perguntas, observamos que os alunos já carregavam alguns valores relacionadas à temática da negritude, presente no enunciado. As respostas aconteceram, novamente, de forma oral e dialogavam com situações vivenciadas por eles no

cotidiano, assistidas na televisão ou em vídeos na internet. Além disso, os discentes apontaram a importância de se trabalhar com a temática da valorização da afrodescendência como forma de combater o preconceito racial, dentro e fora das escolas, a demonstrar, dessa maneira, consciência socioideológica. Diante disso, ressaltamos novamente que, em março de 2023, a então acadêmica do Curso de Letras da Universidade Federal do Pará, Geovanna Monteiro, implementou, na turma, uma proposta de leitura em viés dialógico, também voltada à temática do racismo, que, certamente, colaborou para que os estudantes já demonstrassem esses posicionamentos.

Já na terceira etapa – **o trabalho com a dimensão social do enunciado** – ao apresentarmos o contexto de produção da paródia em estudo e fazermos as perguntas de leitura, verificamos que os discentes tinham ciência da importância do autor da paródia para a sociedade, bem como apontaram o público leitor, objetivo, finalidade social e campo de circulação de *Povo Negro*. De acordo com as respostas oralizadas pelos estudantes, o autor é importante porque ensina a combater preconceitos e tem a função social de formar pessoas por meio do ensino; os leitores são todas as pessoas que têm contato com a paródia, principalmente os que têm preconceitos contra os negros; o objetivo é combater o racismo; a finalidade é conscientizar as pessoas de que somos todos iguais; e o campo de circulação é o cotidiano, musical e literário. É importante salientarmos que, após as perguntas relacionadas à dimensão social, dois alunos perguntaram por que muitas perguntas eram parecidas; respondemos que todas as perguntas estão relacionadas à mesma temática, então elas facilmente teriam relações de proximidade e que todas elas tinham o objetivo de expandir o conhecimento deles em relação ao combate ao racismo e ao próprio gênero paródia.

Na etapa final das atividades de leitura – **o trabalho com a dimensão verbal do enunciado** – as respostas foram escritas, individualmente, pelos alunos. Para tanto, imprimimos as perguntas e distribuimos aos estudantes, a fim de que registrassem seus posicionamentos e impressões. De toda a sequência, o trabalho com a parte verbal foi o mais demorado, visto que estava direcionado às estrofes do enunciado concreto, a totalizar quatro blocos de questões, enquanto as outras etapas apresentaram um único bloco. Assim, antes da sistematização das respostas, que ocorreu por estrofe, sempre distribuíamos cópias impressas de *Povo Negro*, bem

como relíamos e cantávamos, a fim de que os estudantes pudessem estabelecer relações dialógicas nas construções das palavras próprias.

Antes de responderem o primeiro bloco de perguntas, explicamos, fazendo uso do projetor, o conceito de valor (avaliação) ao qual a nossa pesquisa se direciona. Desse modo, apresentamos outros conceitos de valor que permeiam o meio social para que, por meio de exemplos do dia a dia mostrados por nós, os discentes pudessem estabelecer distinções. Após a explanação, observamos que a maioria conseguiu assimilar o significado de valor que nós, à luz dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, propomo-nos a trabalhar em nossa Dissertação de Mestrado. Diante disso, a cada bloco explicamos, mais de uma vez, cada pergunta de leitura, além de circularmos pela sala de aula para sanar possíveis dúvidas. Ao final da etapa com foco na dimensão verbal, a maioria da turma conseguiu responder os questionamentos, inclusive os que se direcionavam aos valores sociais, e somente quatro estudantes deixaram algumas questões em branco.

Quanto às atividades de produção textual escrita, foram implementadas por três semanas, a totalizar 18 horas-aula. Desse modo, organizaram-se em: a) características do gênero paródia; b) produção escrita de paródias; c) revisão e reescrita dos enunciados produzidos.

No que diz respeito às **características do gênero paródia**, o trabalho foi iniciado a partir do enunciado concreto *Povo Negro*, que os estudantes já haviam tido contato nas atividades de leitura. Distribuímos as cópias impressas da paródia, bem como da música fonte, o brega paraense *Lamazon*, de Edilson Moreno, para que os alunos pudessem comparar e analisar as semelhanças e diferenças entre os dois enunciados. Os alunos sinalizaram as semelhanças, como a presença da palavra “Amazônia”, a construção “Eu sou”, a presença de título em ambos, a valorização de uma determinada cultura e a melodia. Quanto às diferenças, pontuaram a temática e o número de versos e estrofes.

Em seguida, distribuímos cópias impressas de três paródias já existentes, elaboradas a partir de músicas fontes conhecidas, pesquisadas na internet, todas tendo o racismo como temática. Os discentes primeiramente leram os enunciados de maneira silenciosa, depois três alunos fizeram a leitura em voz alta e, por último, a turma ouviu os áudios, reproduzidos por meio de uma caixa de som. Após a reprodução dos áudios, perguntamos a eles se conheciam as músicas que serviram como base para as paródias; todos demonstraram conhecer as três músicas.

Ademais, para finalizarmos o trabalho com as características do gênero, pedimos aos alunos que compartilhassem seus principais gostos musicais e qual ritmo utilizariam caso fossem produzir uma paródia. Como já esperávamos, houve grande diversidade de estilos e ritmos.

Nesse sentido, a **elaboração escrita das paródias** ocorreu de forma produtiva, visto que dos 25 alunos presentes, apenas dois não conseguiram elaborar o enunciado. A atividade foi distribuída de maneira impressa aos alunos e continha três textos motivadores que tratavam sobre o racismo (uma charge, uma notícia e uma música), orientações para a construção do enunciado e, por último, a proposta de produção escrita a partir do tema “Racismo: um mal que deve ser combatido por toda a sociedade”. Durante a produção, não permitimos que os alunos utilizassem aparelhos celulares ou outro equipamento para ouvirem os áudios das músicas fontes; orientamos que escutassem em casa, uma vez que, após a primeira versão, iniciariam o trabalho de revisão e reescrita.

Ao nos referirmos à etapa de **revisão e reescrita**, ressaltamos que foi essencial para o amadurecimento das paródias produzidas, pois, nitidamente, a qualidade dos enunciados foi melhorando a cada interação estabelecida. A primeira revisão ocorreu por meio da autocorreção, em que, fazendo uso atento de uma tabela, os alunos puderam analisar quais características do gênero paródia contemplaram, ou não, na primeira versão. A partir disso, todos os alunos presentes fizeram a primeira reescrita, fazendo os ajustes que julgavam necessários. Por sua vez, a segunda revisão se consolidou a partir da interação com o colega: os parodiadores, em dupla, fizeram apontamentos sobre como o enunciado do colega poderia ser melhorado. Nesse momento, observamos um ambiente cooperativo, haja vista que cada um deles acatou as sugestões ora apresentadas e, assim, realizaram a segunda reescrita.

Já a última revisão foi feita por nós, professor da turma, por meio dos bilhetes interativos escritos no corpo de cada paródia produzida e, também, por orientações orais, em sala de aula, no dia em que produziram a versão final. Ao final do trabalho de revisão e reescrita, pudemos perceber o quão importante é a escrita como trabalho em sala de aula, pois ela permite expandir as inúmeras competências e habilidades necessárias para que o aluno-autor escreva com propriedade, criticidade e clareza, tornando-se “dono do seu próprio dizer”. A seguir, uma imagem referente à elaboração da versão final.

Figura 6: Os discentes produzindo a última versão da paródia



Fonte: acervo do pesquisador

Por último, implementamos as atividades relacionadas ao trabalho com a oralidade, organizadas em: a) leitura entonativa b) gravação, escuta e regravação das paródias. Essas etapas, em duas semanas de trabalho, totalizaram 12 horas-aula.

O momento da **leitura entonativa** foi importante para que os estudantes pudessem perceber os valores ideológicos que o tom de voz manifesta. Assim, reproduzimos em vídeo o poema musicado “Gritaram-me Negra”, como forma de os alunos analisarem os aspectos entonacionais. A maior parte deles percebeu os valores positivos e negativos carregados pela entonação; essa percepção foi importante para a leitura das paródias produzidas. Destacamos que alguns alunos, ao lerem, não conseguiam entonar a voz de acordo com a intencionalidade do enunciado (o combate ao racismo), então fizemos uma demonstração de uma leitura com tom combativo, bem como explicamos que a entonação está relacionada à vida cotidiana e, portanto, se o que está escrito tem a ver com tristeza, o tom de leitura deve ser de tristeza; se estiver relacionado à combate, luta por direitos, o tom da leitura deve imprimir ordem, força. Após a explicação, pedimos para que esses alunos lessem novamente o enunciado produzido por eles e, dessa vez, a entonação ficou evidente.

Na **gravação das paródias**, os alunos estavam nervosos, pois não estavam acostumados com essa prática dentro e fora da escola. Entretanto, buscamos tranquilizar a cada um, dizendo que não era algo profissional e que o importante era a participação/protagonismo deles. As gravações ocorreram de forma individual, a utilizar o nosso aparelho celular; somente três alunos produtores não gravaram, pois estavam ausentes. Após a gravação, ouvimos atentamente cada paródia para que pudéssemos elencar o que poderia ser melhorado na regravação. Na **regravação**, os

alunos estavam mais tranquilos e conseguiram melhorar o canto das paródias na maioria dos pontos que destacamos a eles na gravação. Desse modo, os áudios finalizados das paródias ficaram com mais qualidade, sobretudo no que diz respeito à compreensão da letra do enunciado. A seguir, uma imagem do momento da gravação.

Figura 7: O pesquisador e um dos parodiadores gravando o áudio da paródia



Fonte: acervo do pesquisador.

No início da implementação das atividades, orientamos os alunos a escolherem o nome de um cantor ou cantora nacional, como forma de identificação, como consta no quadro a seguir (de acordo com a ordem que foram analisados).

Quadro 6: Identificação dos parodiadores

Ordem	Pseudônimos dos alunos-autores
1º	VEIGH
2º	MARINA SENA
3º	CAZUZA
4º	JOELMA
5º	PINDUCA
6º	ANA CASTELA
7º	MANOEL GOMES
8º	MC POZE
9º	MANU BATIDÃO
10º	NEGRA LI
11º	CHORÃO
12º	JESSÉ AGUIAR
13º	REGINALDO ROSSI

14º	AMADO BATISTA
15º	LUAN SANTANA
16º	RITA LEE
17º	SLIPMAMI
18º	TIAGUINHO
19º	LUÍSA SONSA
20º	ROBERTA MIRANDA
21º	VIVIANE BATIDÃO
22º	IZA
23º	KAMAITACHI

Fonte: elaborado pelo pesquisador

A produção escrita dos enunciados ocorreu no dia 15 de setembro de 2023 e tinha como temática o combate ao racismo. Dos 28 alunos que compunham a turma, apenas 23 produziram a paródia combativa, constituindo, dessa maneira, o *corpus* para análise. Desse total, apenas 20 foram gravadas, pois três dos parodiadores não estavam presentes nos dias de gravação e regravação. Ademais, destacamos que as paródias produzidas estão nos Anexos desta Dissertação e os áudios gravados podem ser escutados ao acessar o link: <https://drive.google.com/drive/folders/15d0cRy19xhZ2wHvo37Flwf2ATViyiKHF>.

Os alunos-autores, não só nas atividades de escrita, mas em todas as etapas da proposta de intervenção, produziram muitos dados relacionados às ideologias sociais e aos seus projetos de dizer, informações relevantes para a nossa pesquisa. A seguir, apresentamos a sistematização da implementação da proposta, expondo as etapas desenvolvidas a partir de cada prática de linguagem e a carga horária correspondente.

Quadro 7: Etapas da implementação da proposta de intervenção

Prática de linguagem/etapas	Número de horas-aula
Leitura já ditos; leitura do enunciado concreto; dimensão social; dimensão verbal.	18
Escrita características do gênero paródia; produção textual escrita; revisão e reescrita.	18

Oralidade leitura entonativa; gravação; escuta e regravação.	12
---	----

Fonte: elaborado pelo pesquisador

A partir da leitura individual e atenta das paródias, verificamos a ocorrência contínua de quatro marcas linguístico-enunciativas: o dizer alheio, a valoração social, a resposta ativa, bem como o discurso próprio. Diante disso, sistematizamos como princípios orientadores de análise¹⁸:

1. Vozes sociais antirracistas;
2. Valoração de combate ao racismo;
3. Responsividade social;
4. Marcas de dizer próprio.

Após a constituição do *corpus* e dos princípios orientadores, traçamos o seguinte percurso analítico: primeiramente, a considerar a ordem apresentada no quadro 6, analisamos excertos de 22 enunciados; em seguida, fizemos a análise de um enunciado na íntegra, o produzido pelo estudante KAMAITACHI¹⁹. Escolhemos este enunciado pelo fato de contemplar, de forma produtiva, todos os princípios que orientam a análise dos dados. Outrossim, destacamos que esses princípios possibilitaram observar e analisar a mobilização de vozes sociais valorativas nas paródias produzidas pelos estudantes, identificar os fatores que contribuem para a produção valorada e dialógica do discurso discente, bem como a maneira como esses alunos articulam dizeres próprios, ressignificando sentidos por meio da prática de leitura, escrita e oralidade.

3.6 O PRODUTO EDUCACIONAL

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas da Educação Básica também deve estar relacionado aos avanços da Era digital, visto que há uma infinidade de novos gêneros digitais surgindo com o passar dos anos. Nossos alunos estão cada vez mais conectados à internet e, por essa razão, precisamos desenvolver recursos didático-

¹⁸ De acordo com o que explicamos na Seção 3.5.1, escolhemos o termo “princípios orientadores” por entendermos que a pesquisa em perspectiva dialógica não se apoia em categorias fixas de análise. Nesse caso específico, os dados suscitaram quatro diferentes elementos discursivos que somam para a consolidação da valoração social, os quais tomamos como princípios orientadores de análise dialógica.

¹⁹ KAMAITACHI é o pseudônimo de um dos 23 parodiadores.

pedagógicos que também sejam utilizados com eficiência em celulares, *notebooks*, *tablets* etc. Nesse sentido, ao considerarmos a necessidade de dinamizarmos o ensino de Língua Portuguesa e da sistematização de recursos metodológicos que acompanhem as transformações comunicativas do mundo moderno, o produto educacional direcionado para esta pesquisa, sobretudo ao pensarmos no trabalho com os gêneros discursivos, é o *Protótipo Didático*.

De acordo com Rojo e Moura (2012), os protótipos didáticos são ferramentas metodológicas que se baseiam na Pedagogia dos Multiletramentos²⁰, a proporcionar que os alunos tenham contato com diferentes linguagens (verbal, não verbal, multimodal, audiovisual etc.), identidades e culturas distintas, de modo que possam compreender e interagir com essa diversidade linguístico-cultural, a ressignificar suas compreensões acerca das práticas de linguagem. Nesse sentido, consideramos produtiva a utilização do protótipo como ferramenta de ensino, pois proporciona aprendizagens diversificadas, uma vez que integra elementos distintos da comunicação, a colaborar para uma visão mais ampla da sociedade, pois é preciso “[...] que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade” (Rojo; Moura, 2012, p. 27).

Conforme Nóbrega e Gomes (2018), um protótipo didático se assemelha a um esqueleto de sequência didática que funciona de forma digital, que pode ser alterado a partir dos interesses dos professores ou alunos que o utilizam como recurso facilitador de ensino. Além disso, os autores enfatizam que é uma ferramenta dinâmica, atende às necessidades do século XXI e possibilita direcionamentos diversos no que concerne ao ensino de linguagens, uma vez que permite o uso de textos escritos, links, hiperlinks, imagens estáticas e em movimento, gráficos etc.

De acordo com Moura e Gribl (2012), o protótipo didático é uma ferramenta pedagógica que possibilita um trabalho produtivo com diferentes gêneros do discurso, linguagens e culturas distintas, pois possui uma natureza dinâmica, podendo adequar-

²⁰ Para maior aprofundamento, indicamos a leitura completa de *Multiletramentos na escola*, dos autores Rojo e Moura (2012). Nesse trabalho, os autores discutem e apresentam a necessidade “de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade” (Rojo; Moura, 2012, p. 12).

se às finalidades de aprendizagem das atividades de ensino. Além disso, os autores salientam que, por poder ser reestruturado, o protótipo permite a interação entre professores e alunos, a consolidar, dessa forma, a réplica ativa. Nesse prisma, ressaltamos a necessidade de desenvolvermos, em nossas escolas, produtos educacionais como este, importantes para o desenvolvimento do protagonismo e do projeto e dizer dos estudantes, pois “O diálogo entre a diversidade de culturas, de linguagens e de apreciações valorativas sobre os gêneros em estudo torna-se tônica do trabalho como protótipo para a formação protagonista e crítica” (Moura; Gribl, 2012, p. 245).

Crepaldi (2018) ressalta que o protótipo didático estimula um ensino mais interativo, a possibilitar que o estudante se constitua como um sujeito que diz e que faz. Ademais, a autora aponta que esse recurso didático-pedagógico exige que os alunos ampliem suas capacidades e habilidades de compreensão no que se refere às múltiplas linguagens que são utilizadas nos enunciados e, para além disso, é importante que os alunos produzam cada uma delas, a consolidar, dessa maneira, a prática dos multiletramentos. Diante disso, é salutar que nossos alunos da Educação Básica, a partir da nossa orientação, produzam seus próprios protótipos, visto que essa produção estimula a autonomia, o protagonismo e permite o contato com as diferentes linguagens que circulam no meio social.

Nessa perspectiva, elaboramos, para auxiliar professores de Língua Portuguesa, um *protótipo didático* como produto educacional que integra a pesquisa. Nosso intuito é estimular a consolidação de valores sociais antirracistas por meio da interação entre professor e aluno, bem como associar os recursos digitais ao ensino de língua a partir do gênero paródia e de atividades voltadas às práticas de linguagem leitura, escrita e oralidade.

Nesta terceira seção, tratamos acerca do percurso metodológico que organiza o nosso estudo: caracterização da pesquisa; o contexto da pesquisa; os sujeitos da pesquisa; passos metodológicos; constituição do *corpus* e princípios orientadores; o produto educacional. Na próxima seção, apresentamos a atividade diagnóstica, bem como a análise dos dados gerados nessa etapa da investigação.

4 DIAGNÓSTICO

Para esta etapa da pesquisa, escolhemos a xenofobia como tema da produção textual escrita, pelo fato de, após os resultados das eleições de 2022, de forma específica, o povo nordestino ter sofrido inúmeros ataques xenofóbicos por parte de eleitores que não se conformavam com o resultado das urnas. Além desse episódio, sabemos que essa prática discriminatória é comum, dentro e fora do Brasil. Assim, nesta seção, apresentamos a atividade diagnóstica desenvolvida e implementada por nós na turma, bem como apresentamos a análise dos dados e seus resultados.

4.1 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

INSTRUÇÕES PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

1. O rascunho da produção textual deve ser feito na folha de papel com pauta entregue pelo professor;
2. O texto definitivo deve ser escrito no espaço específico presente na última folha desta atividade;
3. A produção textual escrita não deve apresentar cópia dos textos motivadores;
4. Utilize suas experiências de vida e leituras de obras diversas para construir o seu texto escrito;
5. Ao finalizar a produção escrita, entregue o rascunho e o texto definitivo para o professor.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

O texto que lerá a seguir é um verbete de dicionário. Esse gênero discursivo apresenta explicações de conceitos/palavras, origem e classes gramaticais a que esses termos pertencem. Sempre que você consulta o dicionário para pesquisar o significado de uma palavra, está em contato com um verbete.

XENOFOBIA

substantivo feminino

Receio, medo ou rejeição, direcionado a algo ou alguém que não faz parte do local onde se vive ou habita; hostilidade.

Aversão a estrangeiros; repugnância a pessoas ou coisas provenientes de países estrangeiros: refugiados sofriam xenofobia em alguns países.

Etimologia (origem da palavra *xenofobia*). Xeno + fobia.

Disponível em:

<https://www.dicio.com.br/xenofobia/#:~:text=Significado%20de%20Xenofobia&text=Avers%C3%A3o%20a%20estrangeiros%3B%20repugn%C3%A2ncia%20a,Xeno%20%2B%20fobia.>

Acesso em: 17 dez. 2022.

TEXTO II

O segundo texto é uma notícia. É um gênero discursivo que informa um fato do cotidiano (dia a dia), circula no meio jornalístico e tem compromisso com o que é verdadeiro.

Nordeste é alvo de xenofobia nas redes após resultado do 1º turno

“Eleitores da Região Nordeste viraram alvo de ataques xenofóbicos nas redes sociais após o primeiro turno das eleições. O ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) liderou a votação nos nove Estados da região. A maioria das mensagens preconceituosas são de perfis de apoiadores do presidente e candidato à reeleição Jair Bolsonaro (PL). Com todas as urnas do País apuradas, o petista teve 48,43% dos votos e o atual chefe do Executivo, 43,20%; eles se enfrentam em um segundo turno no dia 30 de outubro.

Postagens associam o Nordeste à pobreza. A região aparece como dependente de “assistencialismo”, enquanto as demais seriam responsáveis pela produção de riqueza do País. Algumas publicações se referem aos nove Estados como “Cuba do Sul” ou Venezuela. Há ainda mensagens que afirmam que os nascidos no Nordeste “não pensam”, além de classificá-los como “manipuláveis” e “massa de manobra”.

Em alguns casos, usuários insinuem que nordestinos deixam o Nordeste para “vender redes” no Sul e Sudeste, e declaram que eles não seriam mais bem-vindos nessas regiões após o primeiro turno: “Nunca mais vamos comprar rede desses nordestino (sic) que vem aqui pro Sul do Brasil. Acabou. Fica (sic) vendendo aí nas suas cidades”, escreve um usuário em perfil anônimo. Algumas mensagens incitam violência. “Alguém avisa o presidente da Rússia que o Nordeste também faz parte da Ucrânia”, escreveu uma internauta.

O Ministério Público de Mato Grosso do Sul (MP-MS) pediu que a Polícia Civil e a Polícia Federal investiguem a página “Mídia Dourados” no Facebook por racismo contra nordestinos. O perfil apócrifo tem 57 mil seguidores na rede social. Após a apuração dos votos no primeiro turno das eleições, no domingo, a página atacou os nordestinos. “Depois vem pro Sul vender rede (sic)”, diz a publicação.

Em fevereiro, o Estadão informou que Bolsonaro virou alvo de notícia-crime no STF por se referir a nordestinos como “pau de arara” em uma transmissão na internet.”

Disponível em:

<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2022/10/05/nordeste-e-alvo-de-xenofobia-nas-redes-apos-resultado-do-1-turno.htm>

Acesso em: 17 dez. 2022.

TEXTO III

O terceiro e último texto, a ser lido por você, é um poema. O poema é um gênero discursivo escrito em versos, estrofes e, na maioria das vezes, apresenta rimas. A linguagem é poética, ou seja, não apresenta o mesmo caráter informativo/explicativo que o verbete e a notícia, visto que é figurada, artística, subjetiva. Esse tipo de texto circula no meio literário.

XENOFOBIA NÃO!

Vim de um país longínquo
 À procura de condições melhores
 Chego a este país maravilhoso
 E sou olhado de lado
 Com ar desconfiado!
 Não sou ladrão
 Só quero ganhar dinheiro
 Para enviar para pais e irmão
 Que vivem mal
 E por isso vim para Portugal!
 Pensei ser recebido melhor
 Nem todos são maus
 Mas no meio de todos existe sempre um pior
 Aquele que nos persegue
 E diz que não
 Já basta de imigração!
 Será que ele pôs a mão na consciência?
 Não vê que o seu país ganha com isso...

Que quem vem de fora faz o serviço que ninguém quer
 Só quero dar de comida ao filho e à mulher!
 Não quero entrar em políticas
 Num país que não é o meu
 Mas, como país que é teu
 Devias pensar melhor
 Não estou aqui por favor
 Mas para ter algo de valor
 Que não tive no meu país!
 Amor à pátria sim...
 Xenofobia é que não!
 Racismo nem pensar!
 Eu vim para cá para trabalhar
 Como muitos portugueses fizeram
 Ao emigrar!

Marco Viana – 15-04-07

Disponível em: <https://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=5811> Acesso em: 17 dez. 2022.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Após ler os textos motivadores, e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija uma **Paródia** sobre o tema ***Xenofobia: um mal que precisamos combater***. Para produzir o texto, você precisa escolher uma **música fonte** (que servirá como base) de sua preferência. Depois de pronto e aprimorado, durante as atividades que serão desenvolvidas posteriormente, o seu texto poderá ser divulgado nas redes sociais da escola, pois ele será de suma importância para a comunidade escolar refletir e, conseqüentemente, ampliar o respeito às diferentes origens e culturas. Por isso, ao escrever sua paródia, considere que é dever de toda a sociedade a desconstrução de discursos de ódio, de exclusão e de inferiorização.

Paródia definitiva:

Música Fonte:

Compositor:

4.2. ANÁLISE DIAGNÓSTICA DOS ENUNCIADOS

Conforme já elucidamos na seção dos passos metodológicos, das 11 paródias produzidas, selecionamos sete para análise. A escolha dos enunciados não foi aleatória. Para as duas primeiras analisadas, utilizamos como critério de seleção o fato de ambas terem a mesma música como fonte, porém com progressões textuais nitidamente distintas; os demais enunciados elegemos pela diferença de ritmos existente entre eles.

Pela experiência que tínhamos com a turma, já sabíamos que alguns produziram o enunciado de forma mais satisfatória que outros, visto que parte da turma apresentava dificuldade na produção de poemas, que é um gênero bastante próximo da paródia. Além disso, em 2022, não trabalhamos com paródias em sala de aula, exatamente para não haver interferências no diagnóstico. Assim, ao considerar os princípios orientadores de análise, fizemos o estudo das produções escritas dos alunos.

A partir dos elementos extraverbais e verbais que formam o gênero paródia, analisamos as sete produções textuais escritas selecionadas. Por questões éticas, não identificamos os estudantes pelo nome próprio; optamos por utilizar pseudônimos representados pelas notas musicais: DÓ, RE, MI, FÁ, SOL, LÁ e SI.

Quanto à organização da análise, apresentamos os enunciados por aluno, trazendo, primeiramente, o enunciado fonte e, depois, a produção da paródia. Ressaltamos, também, que os enunciados são apresentados da forma como os estudantes escreveram e que não analisamos os aspectos formais da língua, visto que esse não é o nosso objetivo. Diante disso, os elementos que compõem os princípios orientadores de análise – conhecimento acerca do gênero, características do gênero, produção valorada e vozes sociais – são contemplados sequencialmente.

Salientamos que os princípios orientadores foram de suma importância para esta análise diagnóstica, pois, a partir deles, alcançamos a nossa finalidade: verificar indícios de valoração e de consciência socioideológica na produção escrita dos alunos, além de apresentar um panorama acerca do conhecimento da turma quanto aos elementos e características que compõem o gênero discursivo paródia. Ademais, frisamos que esta etapa da pesquisa foi crucial para que pudéssemos elaborar e implementar a proposta de intervenção na turma. A seguir, a análise.

DÓ:

Quadro 8: Enunciado verbal produzido por DÓ

Música fonte: <i>Tem cabaré essa noite</i>	Paródia: <i>Xenofobia não!</i>
<i>Os teus pais não me aceitam em tua casa Já que não posso te ver, vou sair pra beber Meus amigos já estão na balada Vou partir, vou descer, vou embrasar no rolê</i> <i>Você não deu valor, nunca se importou A partir de hoje, nosso amor acabou Já fui, deu pra mim, eu vou meter o louco</i> <i>Não importa o que diga, eu não vou voltar Adeus, curta tua vida, eu vou curtir de cá Agora eu tô solteiro e vou gritar pra todos (diz aí)</i> <i>Tem cabaré essa noite Tem cabaré essa noite Tem cabaré essa noite Tem cabaré essa noite, essa noite, essa noite</i> Compositores: Nivaldo Marques e Natanzinho Cantor: Natanzinho Disponível em: https://www.google.com/search?q=tem+cabar%C3%A9+essa+noite+letra&aq=chrome.0.69i59l2j69i57.2068j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8 Acesso em: 06 mai. de 2023.	<i>Dá xenofobia hoje vamos falar temos que respeitar as pessoas de forar Dá xenofobia hoje vamos tratar</i>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

A música fonte “Tem Cabaré essa noite”, dos compositores Nivaldo Marques e Natanzinho, é bastante conhecida pelo público juvenil, difundida nas redes sociais e outras páginas da internet, canais de rádio e televisão etc. Trata-se de uma lambada cantada por Natanzinho que apresenta discursos próprios de jovens frequentadores de festas, sobretudo após passarem por alguma decepção amorosa. Esse tipo de letra é comum nas canções produzidas atualmente no Brasil, principalmente no sertanejo e no forró. Desse modo, apontamos que a escolha da música fonte já indica sinal de valoração, visto que está diretamente relacionada ao gosto musical do aluno-autor e “[...] um enunciado absolutamente neutro é impossível” (Bakhtin, 2016 [1979], p.47).

Ao analisarmos o enunciado produzido por DÓ, logo percebemos que escreveu somente uma estrofe incompleta, o que compromete o desenvolvimento da temática proposta; não há avanços discursivos significativos, uma vez que “[...] cabe dominar bem os gêneros para empregá-los livremente” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 41). Assim, o

dizer que melhor se articula é *“Dá xenofobia hoje vamos falar/ temos que respeitar as pessoas de forar”*; pois o terceiro verso *“Dá xenofobia hoje vamos falar”* não têm avanços discursivos; entretanto, a repetição das mesmas palavras contidas no verso 1, é uma maneira de reforçar o assunto que seria desenvolvido no enunciado verbal. Percebemos que DÓ não conhece integralmente o gênero discursivo paródia, pois as características apresentadas se limitaram ao título, à apresentação da música fonte e à elaboração de três versos. Desse modo, ao estudante, faltou: a) elaborar de maneira produtiva o discurso presente na música fonte (que é uma lambada bastante conhecida na atualmente no Brasil); b) misturar, de forma eficiente, os aspectos musicais aos poéticos; c) provocar mais reflexões acerca da temática; d) desenvolver melhor os versos, estrofes e criar o refrão, visto que o enunciado fonte é composto por 03 estrofes, refrão e 14 versos.

Quanto à produção valorada, percebemos que o título apresenta indícios de valor negativo em relação à xenofobia: *“Xenofobia não!”*. Diante disso, salientamos que o advérbio de negação “não” possui uma força discursiva considerável, uma vez que logo evidencia que a xenofobia não é uma atitude positiva e, assim, leva-nos a identificar marcas de discurso próprio do aluno-autor, que refletiu a partir dos textos motivadores e do próprio comando de produção textual. Além disso, observamos que o segundo verso demonstra indícios de valor por meio da necessidade de se consolidar o respeito com as pessoas de fora: *“temos que respeitar as pessoas de forar”*. Nesse verso, de maneira extraverbal, o discurso xenofóbico presente na sociedade é apresentado como algo que não é bom e que precisa ser repensado/combatedo por todas as pessoas que fazem parte da sociedade, o que está evidente por meio da forma verbal “temos”. Por último, o verso 3, que é uma repetição do 1, apresenta indícios de produção valorada por meio da repetição das mesmas ideias/palavras, pois denota a necessidade de reforçar a discussão acerca da temática da xenofobia.

Sobre as vozes sociais, Faraco (2009) salienta que os indivíduos internalizam diferentes vozes que funcionam como de autoridade e internamente persuasivas. Assim, as de autoridade são compactas e resistentes à bivocalização (mais de uma voz discursiva), elas confrontam, questionam o indivíduo; já as vozes internamente persuasivas transitam nos limites enunciativos e permitem modificações, uma vez que possibilitam a ocorrência de bivocalizações. Diante disso, ressaltamos que as vozes sociais analisadas nos sete enunciados produzidos pelos alunos, consideraram as

definições ora apresentadas, porém não serão classificadas como de “autoridade” e “internamente persuasivas”, uma vez que essa não é a finalidade da nossa análise.

Na paródia, verificamos a ocorrência de voz social no título, por meio do já-dito, uma vez que DÓ utilizou o mesmo do terceiro texto motivador – o poema produzido por Marcos Viana. Além disso, a considerar que todo discurso pode ser reelaborado, identificamos a presença de voz social em “*temos que respeitar as pessoas de forar*”, visto que percebemos que o discurso contido nesse verso foi articulado a partir de outros discursos presentes no meio social, proferidas por telejornais, vídeos da internet etc. após os ataques xenofóbicos contra os nordestinos, em 2022. Portanto, o “[...] enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 62).

Ao finalizarmos a análise do enunciado produzido por DÓ, compreendemos que, mesmo com as dificuldades apresentadas em relação à articulação de ideias e às características do gênero, o aluno-autor consegue, minimamente, apresentar alguns indícios de produção valorada, de consciência socioideológica e de vozes sociais relacionadas à temática proposta no comando da produção textual escrita.

RÉ:

A música fonte é a mesma utilizada no enunciado anterior, produzido por DÓ, mas a apresentamos novamente no Quadro 8 por questões didáticas.

Quadro 9: Enunciado verbal produzido por RÉ

Música fonte: <i>Tem cabaré essa noite</i>	Paródia: <i>Vamos combater a xenofobia</i>
<i>Os teus pais não me aceitam em tua casa Já que não posso te ver, vou sair pra beber Meus amigos já estão na balada Vou partir, vou descer, vou embrasar no rolê</i> <i>Você não deu valor, nunca se importou A partir de hoje, nosso amor acabou Já fui, deu pra mim, eu vou meter o louco</i> <i>Não importa o que diga, eu não vou voltar Adeus, curta tua vida, eu vou curtir de cá Agora eu tô solteiro e vou gritar pra todos (diz aí)</i> <i>Tem cabaré essa noite Tem cabaré essa noite</i>	<i>Vamo combater a xenofobia Sem medo e rejeição Somos todos irmãos São muitos receios medos ou rejeições Pra que isso irmão somos todos irmãos temos que ter muito orgulho de aqui morar Aqui é o nosso País e o nosso lugar temos que valorizar o nosso País meu povo Nunca perca a esperança de isso tudo acabar Aqui é o nosso País é o nosso lugar temos que valorizar a humanidade meu povo Vamos combater a xenofobia vamo, vamo, [vamo combater A xenofobia Vamo combater A xenofobia vamo, vamo, vamo [combater A xenofobia A xenofobia A xenofobia</i>

<i>Tem cabaré essa noite</i> <i>Tem cabaré essa noite, essa noite, essa noite</i> Compositores: Nivaldo Marques e Natanzinho Cantor: Natanzinho Disponível em: https://www.google.com/search?q=tem+cabar%C3%A9+essa+noite+letra&oq=te&aqs=chrome.0.69j59lj69j57.2068j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8 Acesso em: 06 mai. de 2023.	<i>Vamo combater a xenofobia vamo, vamo, vamo</i> <i>[combater A xenofobia</i> <i>Vamo combater A xenofobia vamo, vamo, vamo</i> <i>[combater A xenofobia A xenofobia A xenofobia</i>
---	---

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Diferentemente do primeiro enunciado analisado, neste segundo logo é possível perceber uma escrita mais ampliada, com 14 versos (o mesmo número da música). Por meio da análise, percebemos que o estudante apresenta conhecimento em relação ao gênero paródia, visto que contempla, de forma sistematizada, quase todas as características principais do gênero: define o título, elabora o seu discurso a partir da música fonte e de acordo com a temática proposta no comando da produção, consegue, à sua maneira, estabelecer relações entre os aspectos musicais e poéticos, articula o refrão, apresenta reflexões acerca da xenofobia, direciona o discurso para o todo social, organiza versos e o refrão. Quanto às estrofes, percebemos que o aluno não fez a divisão da mesma maneira que se encontra na música fonte (três estrofes e refrão), visto que o enunciado foi construído em uma única estrofe, o que não comprometeu a discursividade e a compreensão textual.

Ao analisarmos os indícios de produção valorada, observamos que esse aspecto axiológico perpassa por quase todo o enunciado, pois “A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 47). Ademais, ressaltamos que a construção da paródia em 1ª pessoa do plural (nós) é uma escolha valorativa, pois o estudante inclui e engaja a si e ao leitor como responsáveis pelo combate à xenofobia. Afinal, “Toda avaliação, por mais insignificante que seja, expressa uma situação social” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 216].

No título “*Vamos combater a xenofobia*”, há indícios de valor, pois permite compreendermos que a xenofobia não é algo bom para a sociedade e, por isso, precisa ser combatida. Já em “*somos todos irmãos*”, discurso que se repete ao final dos versos 2 e 3, há indícios valorativos de união, representado pela ideia de

irmandade. Nesse sentido, salientamos que esses indícios de valor ocorrem porque “As palavras ditas são repletas de subentendido e do não dito. Aquilo que é chamado de ‘compreensão e de ‘avaliação’ do enunciado (a concordância ou a discordância) sempre abarca, além da palavra, também a situação extraverbal da vida” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 129).

Também identificamos indícios de produção valorada nos versos 6 e 9, que repetem a mesma ideia: “*Aqui é o nosso país é o nosso lugar*”. Nesses versos, o pronome possessivo “nosso” pode ter o valor de pertencimento em relação à nação em que se vive, e esse sentimento de pertencimento, de acordo com a organização discursiva do aluno-autor, deve ser de todos os que compõem essa terra, o que está evidente nos versos 7 e 10: “*temos que ter muito orgulho de aqui morar/ temos que valorizar o nosso país meu povo*”.

Além desses aspectos, observamos que todo o discurso de RÉ é articulado a partir da ideia de que a xenofobia é uma atitude negativa, que “*dá receios medos ou rejeições*”. Essa articulação discursiva é possível porque a “[...] a palavra, sendo um fenômeno ideológico, é ao mesmo tempo parte da realidade material” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 312), a estabelecer relações diretas com a vida. Desse modo, destacamos a importância de expandirmos as consciências socioideológicas em nossas escolas por meio das axiologias sociais, visto que é uma possibilidade de levar os alunos a refletirem e, posteriormente, refratarem novas visões em relação aos discursos dominantes, a renovar, assim, pontos de vista sociais/coletivos, como ocorre no verso 10 e no refrão, que trazem indícios de valor relacionados ao respeito, consideração pela diversidade e luta em prol de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária: “*temos que valorizar a humanidade meu povo*” (verso 10) / *Vamos combater a xenofobia vamo, vamo, vamo combater A xenofobia/ Vamo combater A xenofobia vamo, vamo, vamo combater A xenofobia A xenofobia A xenofobia*” (refrão).

Quanto às vozes sociais, verificamos que “*somos todos irmãos*” pode ser uma reprodução do discurso religioso/bíblico, de que todos somos irmãos em Deus e em Jesus Cristo e, por essa razão, de acordo com RÉ, devemos estar unidos, sendo, assim, desnecessária a xenofobia. Ademais, relacionamos o sentimento de “orgulho” à nação aos discursos de patriotismo proferidos nos mais diferentes espaços sociais, inclusive em alguns enunciados trabalhados em sala de aula. Diante disso, é essencial frisarmos que “Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um

a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 57).

Da análise feita, constatamos que o sujeito-aluno conseguiu contemplar os aspectos fundamentais do gênero discursivo paródia, demonstrou indícios de valoração por meio do discurso escrito, de consciência socioideológica, bem como apresentou vozes sociais que colaboram para a construção do enunciado escrito.

MI:

Quadro 10: Enunciado verbal produzido por MI

Música fonte: <i>Sozinho</i>	Paródia: <i>Xenofobia não!</i>
<i>Às vezes no silêncio da noite Eu fico imaginando nós dois Eu fico ali sonhando acordado Juntando o antes, o agora e o depois</i> <i>Por que você me deixa tão solto? Por que você não cola em mim? Tô me sentindo muito sozinho</i> <i>Não sou nem quero ser o seu dono É que um carinho às vezes cai bem Eu tenho os meus desejos e planos secretos Só abro pra você, mais ninguém</i> <i>Por que você me esquece e some? E se eu me interessar por alguém? E se ela de repente me ganha?</i> <i>Quando a gente gosta É claro que a gente cuida Fala que me ama Só que é da boca pra fora Ou você me engana Ou não está madura Onde está você agora?</i> Compositores: Compositores: Elias Muniz / Luiz Carlos Cantor: Caetano Veloso Disponível em: https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/41672/ Acesso em: 06 mai. 2023.	<i>As vezes no silencio da noite Fico me perguntando o porque Sofrendo sozinho e calado Por preconceito que não podia ter</i> <i>Porque você na respeita os outros? Xenofobia é crime sim Você não é superior a ninguem so por morar em um lugar melhor</i> <i>Não sou, nem quero ser xenofobica Se colocar no lugar dos outros cai bem</i>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

A música fonte, cujo título é “Sozinho” e foi composta por Elias Muniz e Luis Carlos, é uma Música Popular brasileira (MPB) muito conhecida em todas as regiões do Brasil na voz do cantor Caetano Veloso. A escolha do aluno-autor por esse

enunciado fonte é um sinal valorativo, visto que há uma diversidade de ritmos musicais no meio social, mas houve preferência por um estilo específico, que é mais comum entre adultos. Ademais, destacamos que a maior parte dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio do município de Curuçá tem preferência por estilos como funk, sertanejo e tecnobrega²¹. A música fonte selecionada por MI, ao nosso ver, foi determinada pelo contexto e situação social na qual o estudante está inserido, visto que as nossas vivências contribuem diretamente na maneira como estruturamos os enunciados (Volóchinov, 2017 [1929]).

Verificamos que o enunciado produzido demonstra que MI tem conhecimento acerca de alguns aspectos que compõem o gênero paródia, pois apresenta título, está distribuída em versos e estrofes, elabora, em certa medida, o discurso a considerar o tema xenofobia e expõe algumas reflexões. Entretanto, o enunciado foi construído com um número menor de versos e estrofes em relação à música fonte, que tem 04 estrofes e refrão, a totalizar 21 versos; já a paródia é composta por 03 estrofes, 09 versos. Além disso, observamos a não apresentação de refrão e que as articulações música/poesia/discurso poderiam ser melhoradas a partir de um processo de revisão, visto que as ideias contidas são relevantes, mas precisam ser mais bem definidas para que o enunciado se torne mais claro e, conseqüentemente, expresse melhor suas pretensões.

Identificamos indícios de produção valorada no título e nos versos 4, 6, 7, 8 e 9. O indício de valor apresentado no título “Xenofobia não!” está relacionado ao fato de a xenofobia não ser algo positivo e, portanto, precisa ser evitada, ou seja, tem o mesmo valor de negação presente no título da paródia produzida por DÓ, uma vez que o nome dos enunciados é semelhante. Por sua vez, o verso “*Por preconceito que não podia ter*” pode ter valor de algo que não é salutar para o meio social, visto que a expressão “não podia ter” estabelece uma relação de sinonímia com o que é danoso. Ademais, no verso “*Xenofobia é crime sim*”, a estudante expressa uma marca valorativa de afirmação em relação à criminalização de atos xenofóbicos, sendo possível perceber que a utilização do advérbio “sim” reforça uma certeza, uma avaliação, um ponto de vista do enunciado, uma vez que “Justamente aquilo que torna o signo ideológico vivo e mutável faz dele um meio que reflete e refrata a existência” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 113).

²¹ O tecnobrega é um estilo musical que apresenta uma vertente do brega paraense, porém mais acelerado e com forte presença de elementos da música eletrônica.

Já o verso “*Você não é superior a ninguém só por morar em um lugar melhor*” pode denotar valor de igualdade, uma vez que contesta a supremacia estabelecida em virtude do local de moradia. Essas articulações discursivas colaboram para que MI avalie a si mesmo, visto que “A compreensão busca uma *contrapalavra* [...]” (Volóchinov, 2019 [1929], p. 232): “*Não sou, nem quero ser xenofóbica*”. Desse modo, percebemos que os possíveis valores suscitados por meio dos textos motivadores colaboraram para os indícios de consciência socioideológica do estudante, o que também pode ser verificado no último verso da produção escrita: “*Se colocar no lugar dos outros cai bem*”. O indício valorativo de empatia, presente nesse verso, ratifica a necessidade de se trabalhar com temáticas sociais nos mais diferentes componentes curriculares da Educação Básica, visto que “[...] a emoção, o juízo de valor e a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 51).

Em relação às vozes sociais, identificamos duas ocorrências: a primeira aparece no 1º verso do enunciado: “*As vezes no silencio da noite*”, em que a aluna-autor utiliza o mesmo discurso do compositor da música fonte, e no penúltimo verso: “*Não sou, nem quero ser xenofóbica*”, em que MI mescla o discurso do autor com o seu, a inserir o vocábulo “xenofóbica”.

Ao analisarmos o enunciado escrito por MI, tivemos a compreensão de que o discente, ainda que não tenha criado um refrão para a paródia e não articular de maneira produtiva a música e a poesia, conhece os aspectos fundamentais do gênero. Além disso, salientamos a presença expressiva de indícios de produção valorada, bem como de consciência socioideológica no que diz respeito à xenofobia – um dos muitos discursos dominantes que precisamos, cotidianamente, combater.

FÁ:

Quadro 11: Enunciado verbal produzido por FÁ

Música fonte: <i>Eu sou de Jesus</i>	Paródia: <i>Eu decidi dizer não pa xenofobia</i>
<i>Meu Deus</i> <i>Pra esse mundo eu não volto mais</i> <i>O que passou, ficou para trás</i> <i>Meu Deus, meu Deus</i> <i>Meu coração agora quer paz</i> <i>Tu és a paz</i> <i>A verdadeira paz</i>	<i>Eu decido dizer não pa xenofobia sim</i> <i>Morri par xenofobia</i> <i>Agora digo sem racismo sim</i> <i>Agora digo sim</i> <i>Ho, ho, ho, ho, ho, ho</i> <i>Venham parça</i> <i>Quem tem fome comida vão da</i> <i>Por que nem todos são ruim</i>

<i>E o mundo inteiro ouvirá Que agora eu sou do Senhor Estou aqui pra ti Tu estás aqui em mim Meu coração é teu E o meu amado é meu</i> <i>Eu sou de Jesus, eu sou de Jesus Eu sou de Jesus, eu sou de Jesus Eu sou de Jesus, eu sou de Jesus Meu Deus</i> <i>Pra esse mundo eu não volto mais O que passou, ficou para trás Meu Deus, meu Deus Meu coração agora quer paz Tu és a paz A verdadeira paz</i> <i>E o mundo inteiro ouvirá Que agora eu sou do Senhor Estou aqui pra ti Tu estás aqui em mim Meu coração é teu E o meu amado é meu Eu sou de Jesus, eu sou de Jesus Eu sou de Jesus, eu sou de Jesus Eu sou de Jesus, eu sou de Jesus</i> <i>Pensei que eu estava feliz Eu pensei, eu pensei Fazendo sempre tudo o que quis Meu Deus, como eu me enganei Meu Deus confesso que eu errei</i> Cantor e compositor: Antonio Lazaro Silva (Irmão Lazaro) Disponível em: https://www.letras.mus.br/lazaro/749215/ Acesso em: 06 mai. 2023.	<i>Falarei eu dizerei que xenofobia é ruim Ho, ho, ho, ho, ho, ho Xenofobia é ruim Agora eu digo venhão pro Brazil sim</i>
---	---

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

A música fonte pertence ao universo gospel e, por essa razão, subtemos que FÁ tem sua base familiar voltada ao cristianismo. Esse pode ser o motivo pelo qual escolheu a canção “Eu sou de Jesus” para poder produzir o enunciado verbal, uma vez que nossas escolhas, musicais ou não, têm a ver com os grupos e espaços sociais dos quais fazemos parte, ou seja, está relacionada aos aspectos axiológicos, diz respeito a um valor, é uma atitude de preferência (Volóchinov, 2019 [1926]).

A produção de FÁ demonstra que o aluno-autor não tem conhecimento suficiente acerca da paródia, visto que apresenta parte das características do gênero de maneira pouco produtiva. O título foi bem definido, porém, o estudante não

consegue mesclar de forma satisfatória os aspectos da música fonte com os elementos do poema, não construindo claramente o discurso voltado à temática da xenofobia. Apresenta 12 versos, porém em uma única estrofe e não tem refrão, enquanto o enunciado fonte apresenta 05 estrofes e refrão, a totalizar 35 versos; o enunciado construído por FÁ permanece com os melismas musicais apresentados no áudio da canção fonte: “*ho, ho, ho, ho ho, ho*”, que é uma forma de preservar resquícios do enunciado parodiado.

No que se refere à produção valorada do discurso escrito, observamos indícios no título e em alguns versos da paródia, pois toda “[...] mudança da significação sempre é uma *reavaliação*: a transferência da palavra de um contexto valorativo para outro” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 237). No título, há possibilidades de valoração pelo fato de FÁ demonstrar uma decisão em relação à xenofobia, como se já tivesse constituído um juízo de valor: “*Eu decidi dizer não pa xenofobia*”. Em seguida, a mesma decisão se repete no segundo verso: “*Eu decido dizer não pa xenofobia sim*” e é reforçada pelo terceiro, quando há a afirmação “*Morri par xenofobia*”. Compreendemos que, nesse terceiro verso, o discente, demonstra indícios de valoração ao dizer que “morreu para a xenofobia”, visto que denota uma ideia de que esse tipo de atitude nunca fará parte de sua vida.

Também percebemos marcas de valor nos versos 7 e 8: “*Quem tem fome comida vão da/ Porque nem todos são ruim*”, uma vez que é emitida uma certeza de que nem todas as pessoas que vivem no Brasil são ruins, pois são solidárias e, subtende-se, dessa forma, que nem todas cometem a xenofobia. Ademais, nos versos 9 e 11: “*Falarei e direi que xenofobia e ruim/ xenofobia é ruim*” há indícios de valor a partir da convicção de que a xenofobia não é uma coisa boa e, portanto, não faz bem para a sociedade. Por último, no verso final “*Agora eu digo venhão para o Brazil sim*”, há indícios de valoração pelo fato de o convite acompanhar a informação extraverbal de que o Brasil é um bom lugar para se viver. Ademais, é importante frisarmos: “Essa capacidade da expressão valorativa de passar para o material extraverbal, tornando-o expressivo, só pode ser explicada por sua natureza social (Volóchinov, 2019 [1926], p. 217).

Quanto às vozes sociais, verificamos uma única ocorrência, presente no verso “*Quem tem fome comida vão da*”. Nesse verso, percebemos uma relação com o discurso bíblico “Dai de comer a quem tem fome”. Essa utilização pode ter ocorrido pela mesma razão da escolha da música fonte: o aluno-autor faz parte de ambientes

fundamentados em valores cristãos/religiosos. Assim, reiteramos que os grupos e espaços sociais definem os valores ideológicos dos sujeitos (Volóchinov, 2017 [1929]). Portanto, transformar o ambiente escolar em um espaço de desconstrução de ideologias dominantes é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e tolerante.

Ao analisarmos o enunciado produzido por FÁ, identificamos que a escrita do enunciado corresponde à maioria dos aspectos que compõem o gênero discursivo paródia e que há muitos indícios de valoração em sua articulação discursiva, o que também nos leva a compreender que os textos motivadores contribuíram para o despertar da consciência socioideológica relacionada ao tema xenofobia. Além disso, a presença da voz social colabora para a escrita do estudante.

SOL:

Quadro 12: Enunciado verbal produzido por SOL

Música fonte: <i>Super-herói</i>	Paródia: <i>Hoje eu sou</i>
<i>Hoje sou o resultado Do seu desprezo, do seu descaso Isso faz me sentir como um beija-flor, Procurando flores Será que errei por ter te amado E ter me entregado Te amei, mas você não levou a sério Não sou super-herói, Tenho sentimentos Nem um Homem-de-Ferro Que nunca chorou por amor.</i> <i>Não, não, não veja em mim Nenhum Super-Homem, à prova de tudo Se é assim, você é, pra mim, a kryptonita: Me toca e fico fraco...</i> <i>Diz que acabou o amor E o que eu vou fazer? Diz que é natural, Que amores vão e vêm. Acabou o amor E o que eu vou fazer? Diz que é natural, Que amores vão e vêm.</i> Cantor e compositor: Bruno e trio (Bruno Mafra) Disponível em: [link]	<i>Hoje eu sou um emigrante sem respeito sem espaço Isso faz doer em mim como um morador que veio de longe Será que eu errei em ter me mudado em ter me entregado Me mudei e amei</i>

https://www.letras.mus.br/bruno-trio/1891937/ / Acesso em: 06 mai. 2023.	
--	--

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

O enunciado verbal produzido por SOL tem como música fonte um tecnobrega bastante conhecido no Estado do Pará, composto e cantado por Bruno Mafra (Bruno e Trio). Desse modo, compreendemos que a escolha de SOL, por si já é valorativa, pois compreendemos que foi definida pela situação social mais próxima da sua realidade (Volóchinov, 2019 [1926]): o ambiente familiar ou um grupo de amigos, uma vez que o enunciado fonte é pouco reproduzido na internet e nas rádios. Como a produção do estilo é grande, canções como “Super-Herói”, que foi lançada há mais de dez anos, não ficam em evidência na mídia local por um tempo considerável e, por isso, passam a ser consideradas “marcantes” (nome dado a tecnobregas que fizeram sucesso no Estado em determinada época).

A música fonte é constituída por 02 estrofes e refrão, a totalizar 23 versos. Ao produzir o enunciado, o aluno-autor demonstra conhecer pouco o gênero discursivo paródia, uma vez que não contempla a maioria das suas características: não apresenta o mesmo número de versos e estrofes do texto fonte, pois escreveu somente 04 versos, distribuídos em uma única estrofe; não desenvolveu refrão e, portanto, não criou de forma produtiva o seu discurso a partir da música “Super-herói”, do cantor e compositor Bruno e Trio. Além disso, observamos que a produção de SOL explorou de maneira implícita a temática proposta no enunciado de comando, uma vez que a xenofobia não é mencionada claramente, tampouco os efeitos que essa atitude discriminatória pode causar nas pessoas. Desse modo, entendemos que SOL não desenvolveu de forma suficiente o enunciado, porém consideramos, para a análise, as intenções discursivas possíveis de serem identificadas.

Em relação à produção valorada, verificamos que há indícios no 1º verso: “*Hoje sou um emigrante sem respeito sem espaço*”, pois denota a ideia de que os que vêm de fora não são valorizados, uma vez que não têm respeito e nem espaço. Ademais, identificamos indícios de valor no 2º verso: “*Isso faz doer em mim como um morador que veio de longe*”, visto que possibilita compreendermos a vida migrante como uma vida não muito fácil, sofrida, visto que “Todo enunciado, desde o primitivo, cotidiano, até o poético acabado, encerra em si de modo inevitável o horizonte subtendido extraverbal como um ingrediente necessário” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 215). Por último, observamos, ainda que desvinculado da temática em questão, indícios de valor

no 4º e último verso: “*Me mudei e amei*”. Nesse verso, percebemos um possível valor satisfação, bem-estar, uma vez que o verbo “amar”, da maneira que está posto, tem sentido de “estar muito satisfeito”, “gostar muito”.

Ao analisarmos as vozes sociais, identificamos a ocorrência no título e nos versos 1, 2 e 3, pois SOL utilizou algumas partes do discurso do compositor da música fonte e uniu ao seu, visto que “O enunciado está voltado não só para o seu objeto mas também para os discursos do outro sobre ele” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 61). Dessa forma, “*Hoje sou*”, “*Isso faz*”, “*Será que errei*” e “*em ter me entregado*”, presentes na produção escrita do estudante, são todas partes que integram a canção “Super-herói”. Essas vozes têm relação com os já-ditos e, portanto, com as relações dialógicas.

Da análise feita, constatamos que SOL não conhece suficientemente o gênero discursivo paródia, uma vez que não contemplou suas principais características. Ainda assim, em certa medida, apresentou alguns aspectos de produção valorada, mais relacionados à mudança/moradia do que com a xenofobia propriamente dita. Dessa forma, entendemos que o estudante tem dificuldades em articular o seu dizer, o que também pode colaborar para o pouco desenvolvimento de sua consciência socioideológica. Ademais, a presença da voz social do compositor não foi benéfica, visto que comprometeu o desenvolvimento satisfatório do dizer próprio do estudante.

LÁ:

Quadro 13: Enunciado verbal produzido por LÁ

Música fonte: <i>Saudade</i>	Paródia: <i>A xenofobia veio pra feri</i>
Ô, fé Cabelinho na voz Djay W Fé, fé <i>Eu vi (eu vi)</i> A nossa foto em cima da estante Vi você partir (você partir) Só eu sei do meu sofrimento antes de dormir (antes de dormir) Lembrando dos amigo que hoje não tá mais aqui Mais aqui Saí (saí) Pra dar um rolé no morro, apertei um Parei pra refletir (parei pra refletir) E perguntei pra Deus porque a vida é assim (é assim) Infelizmente, um dia tudo passa	<i>Eu vi os Nordestinos serem ameaçados</i> <i>E é um mal que devemos acaba</i> <i>A xenofobia veio pra feri</i> <i>Muitas pessoas sem ter direito de regi</i> <i>So eles o sofrimento antes de dormi</i> <i>Eu parei pra refreti, por que o nosso povo é assim</i> <i>Mas tudo passa, tudo tem um fim</i> <i>O xingamento e as palavras machucam</i> <i>Então vamos para com xenofobia</i> <i>Por que, nem tudo se resolve assim</i>

*Tudo tem um fim (tudo tem um fim)
Tem um fim*

*Na terra o que tu planta você colhe (você colhe)
Neguinho, teu caminho tu escolhe (tu escolhe)
Pense muito bem pra não se arrepender (não se arrepender)
Muitas das vezes não tem volta*

*Na guerra você mata ou você morre (você morre)
Por que tu foi pegar naquela glock? (Glock)
Só de imaginar que não vou mais te ver
Ainda falei pra tu não se envolver, brother*

*Ainda falei pra tu não se envolver, não
Ó, meu Deus, me ajuda (me ajuda)
Eu tento te tirar do pensamento
Mas não dá pra evitar (mas não dá pra evitar)*

*Na minha mente, vendo alguns momentos
Choro só de lembrar (choro só de lembrar)
Saudade dos amigo que se foi, que nunca mais
vai voltar
E eu tô, e eu tô*

*Tô cheio de ódio, eu juro, a favela de luto (a favela de luto)
Toque de recolher, mandaram fechar tudo (fechar tudo)
Já tá fazendo falta pra comunidade (comunidade)
Não dá pra acreditar que isso foi de verdade (não, não)*

*Eu sei que você era aquele menor puro (aquele menor puro)
No coração guardei nossas história junto (nossas história junto)
Ficava pelo beco zuando até tarde
Depois de soltar pipa no alto da laje*

*Tua mãe dizia, ficava preocupada
Filho, cuidado por onde tu anda
Amizade verdadeira hoje tá em falta*

*Me arrepia, nós sente na alma (uh yeah)
Pureza só tem nas criança
Fé em Deus e tamo junto pra qualquer parada
Fé, fé (uh yeah, yeah)*

*É foda, tá ligado?
Só quem já perdeu amigo
Que 'tava na vida do crime vai se identificar
Infelizmente, essa é minha realidade
É a realidade de muitos que moram na favela*

*E eu só queria que as pessoas parassem de julgar a outra
Sem se colocar no lugar do próximo, tá ligado?
Que Deus ilumine todas as favela do Brasil
E os que se foram, descansa em paz, tá ligado?*

<i>Os que se foram, descanse em paz Fé em Deus!</i> Cantor e compositor: Mc cabelinho Disponível em: https://www.letras.mus.br/mc-cabelinho/saudade/ Acesso em: 06 mai. 2023.	
--	--

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

A música fonte escolhida pelo aluno-autor é um Hip-Hop/rap, escrito e cantado por MC Cabelinho. Trata-se de uma produção bastante conhecida por jovens que apreciam esse estilo musical. Nesse sentido, ao termos contato com a letra da música, logo percebemos que ela retrata a realidade cotidiana de muitas favelas brasileiras, sobretudo ao mencionar a perda de um amigo para a violência. Desse modo, entendemos que LÁ pode ter selecionado “Saudade” pelo fato de já ter vivenciado situação semelhante. Assim, sua escolha parte de uma avaliação, portanto é valorativa. Ademais, “Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 57).

O enunciado produzido por LÁ, assim como a maioria das paródias selecionadas para análise, aborda a xenofobia enfrentada pelos nordestinos. LÁ apresenta algumas características da paródia, como título, construção discursiva a partir de uma música fonte, versos e rimas, bem como contempla a temática proposta. Entretanto, verificamos que a música fonte não apresenta refrão, tem muito mais versos e explora bem mais os aspectos da realidade vivenciada por muitos sujeitos que vivem nas favelas do Brasil. Enquanto “Saudade” foi estruturada em 13 estrofes e 59 versos, o enunciado produzido por LÁ “A xenofobia veio pra feri” é constituída por apenas 01 estrofe e 10 versos. Portanto, compreendemos que o aluno-autor conhece a paródia e suas características, mas não conseguiu elaborar a paródia com a mesma estrutura de versos e estrofes da música fonte.

Quanto à produção valorada, observamos que há presença de indícios no título e em mais sete versos, visto que as palavras utilizadas por LÁ têm relação com a vida e, por isso, estão “impregnadas” de avaliações (Volóchinov, 2019 [1926]). O título “A xenofobia veio pra feri” permite depreendermos que a xenofobia não é algo positivo para a sociedade, pois instrumentos que ferem causam medo, pânico e dor. Dessa maneira, LÁ sinaliza, de certo modo, o aspecto negativo que acompanha esse tipo de atitude. No verso 2: “*E é um mal que devemos acabar*”, há indícios de valor, sobretudo

pela utilização do substantivo “mal”, que permite compreendermos que atos xenofóbicos são destrutivos, segregam e, portanto, precisam ser combatidos por todo o meio social. Já no verso 4: *“Muitas pessoas sem ter direito de reagir”*, observamos indícios de valoração pelo fato de o aluno-autor sinalizar a fragilidade das pessoas que são alvo de xenofobia, pois sequer têm o direito de se contrapor ao mal que sofrem.

Observamos, também, que em *“Eu parei pra refreir por que o nosso povo é assim”* (verso 6) LÁ apresenta marcas de produção valorada pelo fato de expor uma reflexão (aspecto importante para as axiologias sociais) acerca do comportamento xenofóbico de parte do povo brasileiro. Nesse verso, o aluno-autor expressa um ponto de vista acerca de quem pratica a xenofobia, sobretudo porque “Toda palavra serve de expressão a ‘alguém’ em relação a um ‘outro’”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do *outro* e, por fim, da perspectiva da minha coletividade” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 179).

No sétimo verso: *“Mas tudo passa, tudo tem um fim”* verificamos possibilidades de valoração no otimismo que LÁ evidencia ao afirmar que a xenofobia terá um fim. Por último, destacamos que em *“O xingamento e as palavras machucam”* (verso 8) o estudante expõe indícios de valor ao afirmar que os discursos de ódio são capazes de causar dor nas pessoas e é necessário que esse discurso dominante seja combatido, *“Por que, nem tudo se resolve assim”* (décimo e último verso). Desse modo, a partir dos indícios valorativos ora elencados, ressaltamos a importância de se trabalhar em sala de aula com contextos discursivos reais, interligados à vida, uma vez que *“O enunciado é de natureza social”* (Volóchinov, 2019 [1926], p. 176) e possibilita aos discentes desenvolverem seus projetos de dizer a partir das respostas ativas.

No que diz respeito às vozes sociais, verificamos a presença de apenas uma, no verso 7: *“Mas tudo passa, tudo tem um fim”*, que estabelece analogias com o ditado “Não há mal que dure para sempre”, bastante recorrente no meio social, pois os discursos alheios utilizados por nós sempre apresentam algo novo a partir das nossas vivências, compreensões e pontos de vista, a tornar-se, dessa forma, bivocais (Bakhtin, 2010 [1927]).

Ao analisarmos a produção escrita de LÁ, constatamos que o discente tem conhecimento da paródia e de suas principais características, apesar de não ter seguido a mesma estrutura de versos e estrofes do enunciado fonte. Além disso,

compreendemos que o discente está em desenvolvimento de sua consciência socioideológica em relação a discursos dominantes, visto que apresentou consideráveis indícios de produção valorada, que nos permitiram perceber uma visão crítica em relação ao comportamento social, pois articulou, na maioria dos versos, dizeres que podem apontar juízo de valor.

SI:

Quadro 14: Enunciado verbal produzido por SI

Música fonte: <i>Pássaros noturnos</i>	Paródia: <i>Xenofobia pura hipocrisia</i>
<i>O amor e o esquecimento</i> <i>São dois pássaros noturnos</i> <i>Navegados pelo tempo</i> <i>Muito além de um grande muro</i> <i>Onde renasce o fogo</i> <i>Das cinzas da saudade</i> <i>Que queima a casa toda</i> <i>Rapidamente essa serpente é uma mulher</i> <i>Que silencia o mundo</i> <i>Mas grita no meu quarto</i> <i>Faz parar o tempo na parede</i> <i>Sai da roupa</i> <i>Vira gente e não me vê</i> <i>Se esquece num chocolate</i> <i>E volta na TV</i> <i>Me esquece num chocolate</i> <i>E volta na tv</i> Compositores: Junior Fausto Nilo Costa/ Pinho Cristiano Cantores: Zé Ramalho e Joelma Disponível em: https://www.letras.mus.br/ze-ramalho/973500/ Acesso em: 06 mai. 2023.	<i>Xenofobia e o racismo</i> <i>São duas coisas diferentes</i> <i>Mas envolvem preconceito</i> <i>Vai muito além de um xingamento</i> <i>Vamos renascer meu povo</i> <i>Eu prefiro a Liberdade</i> <i>Já pensou ser humilhado</i> <i>Por uma coisa que você só quer lutar</i> <i>Xenofobia é crime</i> <i>Não Devemos praticar</i> <i>Só queremos melhorias</i> <i>Não queremos roubar ou prejudicar</i> <i>Xenofobia pura hipocrisia</i> <i>Temos que combater</i>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

A música fonte escolhida pelo estudante foi composta por Junior Fausto Nilo Costa e Pinho Cristiano, cantada por Zé Ramalho e Joelma. É um bolero bastante conhecido entre adultos que frequentam “Bailes da saudade” ou que apreciam esse estilo musical. Salientamos, também, não ser muito comum o gosto de estudantes do Ensino Fundamental e Médio por canções dessa natureza. Portanto, dentre diversos estilos musicais, o aluno-autor escolheu o bolero “Pássaros noturnos”; essa escolha é valorativa, pois faz parte de um ponto de vista ideológico (Volóchinov, 2019 [1926]).

A paródia produzida por SI, demonstra que o estudante tem conhecimento acerca do gênero e de suas características, pois apresenta os aspectos principais: título, estrofes e versos, elabora de maneira clara a temática, a mesclar os elementos da música com o os do poema. Quanto à estrutura, o enunciado produzido por SI é composto por três estrofes e 14 versos; já o enunciado fonte é constituído por 02 estrofes, refrão e 17 versos. Dessa forma, observamos que SI não parodiou o enunciado por completo, mas, mesmo assim, desenvolveu um discurso bem direcionado à temática da xenofobia e que, em grande parte, encaixa-se na melodia do bolero tomado como base, pois “Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade [...]” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 41). Assim, consideramos o aluno-autor como conhecedor do gênero paródia e de suas características, visto que articulou, de maneira satisfatória, a produção escrita de acordo com as características do gênero.

Ao verificarmos os indícios de produção valorada no discurso escrito, identificamos que o título do enunciado possibilita enxergarmos valor por meio do uso da palavra “hipocrisia”, que nos leva a compreender que SI considera a xenofobia como um ato dissimulado. Talvez a definição dada pelo estudante tenha a ver com o fato de sermos, inegavelmente, um país plural e qualquer ação discriminatória seria desconsiderar essa pluralidade, portanto é uma hipocrisia. Diante disso, cabe destacarmos que “Antes de mais nada, as avaliações determinam a escolha da palavra pelo autor e a percepção dessa escolha (a coescolha) pelo ouvinte” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 131), que também é leitor.

A primeira estrofe, como um todo, apresenta indícios de valor, organizados de forma eloquente pelo aluno autor: “*Xenofobia e o racismo/ São duas coisas diferentes/ Mas envolvem preconceito/ Vai muito além de um xingamento/ Vamos renascer meu povo/ Eu prefiro a Liberdade*”. SI organiza indícios de valor, nos versos 1, 2, e 3, por meio da ciência de que xenofobia e racismo possuem diferenças, mas também têm algo em comum: ambas são fruto do preconceito. Outrossim, o terceiro verso nos possibilita enxergar indícios valorativos quando o aluno destaca que a xenofobia não é algo simples, que deve ser desconsiderado, pois, como o próprio verso ressalta, “*Vai muito além de um xingamento*”. Já no verso 5, verificamos indícios de discurso valorado pelo fato de a locução verbal “Vamos renascer” denotar a ideia de que a sociedade que se comporta de maneira preconceituosa, em relação ao racismo e

xenofobia, está morta, a precisar nascer de novo, de maneira renovada. Além disso, o último verso da estrofe apresenta marcas de valor ao apresentar uma preferência pela liberdade, o que logo sinaliza que a xenofobia e o racismo, para o parodiador, é uma espécie de prisão. Dessa maneira, SI apresenta, na primeira estrofe, indícios de avaliações que “se referem a um certo todo, no qual a palavra entra em contato direto com o acontecimento cotidiano, fundindo-se com ele em uma unidade indivisível” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 118).

Na segunda estrofe, observamos indícios de valor em “*Xenofobia é crime*” (verso 9 da paródia), pois o aluno-autor demonstra ter conhecimento de que esse tipo de comportamento pertence a malfeitores, bem como da existência de leis capazes de punir quem o comete e, por essa razão, “*Não devemos praticar*” (verso 10). Ademais, no último verso: “*Temos que combater*” é apresentado, por meio do modo imperativo do verbo, a ideia de que a xenofobia precisa ser combatida por todos. Assim, verificamos indícios valorativos em “combater”, visto que a intenção de combater está acompanhada da certeza de que esse discurso dominante não faz bem para a sociedade. Portanto, “O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular e que, ademais, tem relação com o valor [...]” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 95).

Quanto às vozes sociais, identificamos que SI as utilizou em “Eu prefiro a liberdade”, pois a defesa da liberdade é bastante recorrente nos mais diferentes espaços sociais e, como o aluno-autor também utiliza a palavra “crime” para conceituar xenofobia, articula um paralelo com os discursos sociais de que ser livre é uma das coisas mais importantes que existem. Também verificamos que SI assumiu a voz das pessoas que sofrem ataques xenofóbicos: “*Só queremos melhorias/ Não queremos roubar ou prejudicar*”. Portanto, “Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e intensa” (Bakhtin, 2010 [1988], p.88).

Feita a análise, constatamos que SI, além de conhecer a paródia e suas características, apresenta um discurso bem articulado que colabora para o desenvolvimento das ideias centrais que permeiam a proposta de produção. Desse modo, observamos muitos indícios de consciência socioideológica nos dizeres do

estudante, bem como sinais de tons avaliativos e de vozes sociais que somam para a desconstrução de discursos e atitudes xenofóbicas.

Os resultados demonstram que, das sete produções selecionadas para análise, quatro contemplaram os aspectos de reconhecimento (princípio 1) da paródia e suas principais características (princípio 2). Contudo, destacamos que nenhum dos enunciados conseguiu elaborar os discursos com a mesma quantidade de versos e estrofes da música fonte. Quanto aos indícios de produção escrita valorada (princípio 3), primeiramente ressaltamos que a própria escolha da música fonte já é um sinal axiológico, pois parte do gosto musical de cada um dos discentes. Verificamos que todos os estudantes apresentaram esses sinais de avaliação, o que, ao que tudo indica, foi suscitado pela leitura dos textos motivadores e, até mesmo, por enunciados que circulam na mídia, visto que notícias e reportagens sobre a xenofobia foram bastante veiculadas em 2022, após os resultados das eleições. Por sua vez, as vozes sociais (princípio 4) também foram manifestadas em todos os enunciados produzidos pelos alunos, alguns com uma recorrência bem maior que em outros, o que comprova que as reenunciações são comuns nos processos de comunicação discursiva, pois “[...] uma mesma palavra, quando dita por pessoas de diferentes classes, refletirá, também, diferentes olhares, expressará diferentes pontos de vista, mostrará diferentes relações com a mesma realidade [...]” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 316).

A partir dos resultados da etapa diagnóstica, apresentamos um quadro elucidativo quanto aos princípios de análise contemplados nas paródias produzidas pelos sete estudantes.

Quadro 15: Sistematização da análise diagnóstica

Princípios orientadores	Alunos-autores que contemplaram o princípio
1- Conhecimento acerca do gênero	RÉ, MI, LÁ e SI
2- Características do gênero	RÉ, MI, LÁ e SI
3- Indícios de produção valorada	DÓ, RÉ, MI, FÁ, SOL, LÁ e SI
4- Vozes sociais	DÓ, RÉ, MI, FÁ, SOL, LÁ e SI

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Ressaltamos que foi a partir desses resultados que sistematizamos a proposta de intervenção, composta por atividades de leitura, escrita e oralidade em perspectiva dialógica, como forma de ampliar as avaliações sociais, desenvolver um discurso próprio por meio da resposta ativa, bem como aumentar o nível de consciência

socioideológica dos estudantes. Finalizada a sistematização do diagnóstico, apresentamos, na próxima seção, a proposta de intervenção.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção foi sistematizada a partir dos dados analisados na etapa diagnóstica. Assim, visa expandir a consciência socioideológica dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental por meio das axiologias sociais. Para tanto, a partir do gênero discursivo paródia e de um trabalho integrado com as práticas de linguagem – leitura, produção textual escrita e oralidade – desenvolvemos atividades direcionadas aos aspectos valorativos.

5.1 ATIVIDADES DE LEITURA

Desenvolvemos uma sequência de atividades de leitura a partir da paródia *Povo Negro*, para que, por meio do valor, os sujeitos-alunos refletissem e refratassem pontos de vista no que diz respeito aos discursos dominantes, ainda tão presentes nos diferentes espaços sociais. A proposta seguiu o percurso teórico-metodológico sistematizado por Gomes, Ohuschi e Menegassi (2022), cujas etapas são: a) relação com os enunciados já-ditos; b) leitura do enunciado concreto; c) trabalho com a dimensão social do enunciado; d) trabalho com a dimensão verbal do enunciado.

Ademais, ressaltamos que as atividades foram implementadas em sala de aula por seis dias, a totalizar 18 horas-aula.

5.1.1 Relação com os enunciados já-ditos

Para início da atividade de leitura, organizamos as discussões orais em sala de aula, com o intuito de criar relações dialógicas com os enunciados já-ditos acerca do gênero e mobilizar o saber que os alunos já tinham no que se refere às paródias que circulam no meio social. Dessa forma, articulamos reflexões iniciais no que diz respeito às temáticas focalizadas nesses enunciados, bem como em relação aos diferentes gêneros musicais que eles abarcam:

1. Em alguma ocasião da sua vida (escolar ou não escolar), certamente você já ouviu falar na palavra paródia. Faça um breve comentário acerca do que você conhece sobre paródia, onde você teve contato com um ou mais exemplos desse gênero discursivo, o que mais você considerou interessante etc.

2. *Você sabia que existem paródias que não envolvem música? Você conhece alguma delas? Quais? Mesmo que existam esses outros tipos, vamos ter como foco para nossa atividade paródias que são produzidas a partir de músicas.*
3. *O que é uma paródia?*
4. *Quais as principais características de uma paródia? Qual delas é mais interessante para você?*
5. *Quais ritmos musicais você acha melhor para parodiar?*
6. *De uma forma geral, quais são os temas (assuntos) tratados nas paródias? Cite uma paródia que você já tenha lido e cantado.*
7. *De acordo com as temáticas tratadas nas paródias, comente qual a finalidade de quem as produz.*
8. *Por que as paródias são importantes para a sociedade?*

Esse primeiro bloco de atividades foi de grande valia nesta etapa inicial, uma vez que estabeleceu conexões com as experiências que os alunos já tinham em relação ao gênero discursivo em foco. Outrossim, esse diálogo com os enunciados já-ditos proporcionou o início de um trabalho dialógico entre nós e os alunos, a considerar a paródia como enunciado concreto, à luz dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, sobretudo no que se refere aos aspectos axiológicos (Volóchinov, 2019 [1926]; Bakhtin, 2011 [1979]) e nas reenunciações dessas teorias linguísticas no Brasil, a considerar os trabalhos de Acosta Pereira (2013), Beloti *et al.* (2020), Polato, Ohuschi e Menegassi (2020), dentre outros.

5.1.2 Leitura do enunciado concreto

Os enunciados concretos se constituem de duas partes indivisíveis: a verbal e a extraverbal (Volóchinov, 2019 [1926]). De acordo com Menegassi e Cavalcanti (2020), a parte verbal diz respeito à parte textual, de natureza oral ou escrita; já a extraverbal ultrapassa os limites do enunciado verbal, pois é o que está subtendido e só pode ser compreendido na relação com o contexto em que foi produzido. Assim, os enunciados manifestam-se de forma intensa no âmbito social, uma vez que fazem parte da materialização do discurso e, portanto, dos vieses ideológicos já postos (Gomes; Ohuschi; Menegassi, 2022).

Para realização da leitura, entregamos cópias impressas da paródia *Povo Negro* aos alunos. O enunciado foi produzido a partir da música fonte *Lamazon*, brega paraense de autoria do cantor e compositor Edilson Moreno. O brega é um ritmo que faz parte da cultura e da tradição nortista, sobretudo no Estado do Pará, onde a população o tem como elemento de identidade. Assim, a primeira leitura realizada foi

a silenciosa, para que os alunos estabelecessem relações dialógicas com os já-ditos e começassem a consolidar suas primeiras avaliações de cunho valorativo. Posteriormente, escolhemos um ou dois alunos para fazerem a leitura oral, a fim de que fossem explorados os aspectos entonacionais. Afinal, é necessário considerarmos “a entonação como expressão valorativa para a constituição de sentidos aos discursos exarados pelos textos manifestos nos diversos gêneros discursivos que são explorados no ensino de Língua Portuguesa” (Costa-Hübes; Menegassi, 2021, p. 173).

Ao terminarmos a leitura oral do(s) aluno(s), fizemos a leitura em voz alta e, em seguida, cantamos, mais de uma vez, para que os alunos aprendessem a melodia e cantassem unissonamente, a consolidar sensações, sentimentos, multiplicidade de vozes e atitudes valorativas no que concerne à temática abordada na paródia em foco, a qual, ao lado da música fonte, apresentamos no próximo quadro.

Quadro 16: Música fonte e Paródia *Povo Negro*

Música fonte: <i>Lamazon</i>	Paródia: <i>Povo Negro</i>
<i>Eu sou brasileiro, Brasileiro da Amazônia Brasileiro sonhador Sou brasileiro do Pará tenho o tempero De Belém eu tenho o cheiro Sou Norte com muito amor Eu sou</i> <i>Brasileiro batuqueiro Mar-a-baixo, Macapá Sou garantido, Caprichoso, Bóí-bumbá Sou Rio Branco, Porto Velho Boa vista, Pororóca, carimbó Marajoara, sou nortista</i> <i>Meu coração bate palmas no Tocantins, De repente eu toco passo já estou no Maranhão, Dançando regue-boi em São Luiz na ilha do amor, eu danço regue-boi em São Luiz na ilha do amor</i> <i>Chá lálálá lamazon lamazon lamazon Chá lálálá lamazon lamazon lamazon Chá lálálá lamazon lamazon lamazon Chá lálálá lamazon lamazon lamazon</i> <i>Pêrêrê Pêrêrê Pêrêrê Pêrêrê Pêrêrê Pêrêrê Pêrêrê Pêrêrê Pêrêrê Pêrêrê Pêrêrê Pêrêrê</i>	<i>Eu sou povo negro Povo negro da Amazônia, povo negro sonhador. Sou povo negro, luto contra o preconceito, Tenho todos os direitos, você tem que respeitar! (Eu sou!)</i> <i>Nossa cultura enriquece a nação, Temos a dança e nossa religião. Em todo canto do Brasil temos artistas, Nossa música é arte, a alegria te conquista!</i> <i>Eu ajudei a construir este Brasil, Com minha resistência engrandeci esta nação. Eu quero com você poder viver com paz e amor!</i> <i>Sou miscigenação, Cultura Popular. Sou parte da nação, Carimbó, Sirιά. Venha cá, venha ver! Venha cá, venha ver! Não vai se arrepender!</i> Autor: Romário Natividade

Cantor e compositor: Edison Moreno Disponível em: https://www.vagalume.com.br/edilson-moreno/lamazon.html Acesso em: 27 mai. 2023.	
--	--

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Depois de lerem e cantarem a paródia, mediamos uma discussão oral entre os alunos, para socializar as compreensões e as primeiras impressões acerca da temática, ritmo musical do enunciado fonte e sobre a relação entre enunciado verbal e música como possibilidade de desconstruir discursos dominantes. Assim, fizemos os seguintes questionamentos aos estudantes:

9. Qual de vocês pode compartilhar o que compreendeu a partir da leitura e canto da paródia *Povo Negro*?
10. Que compreensão você tem sobre o tema da negritude, evidenciado na paródia?
11. Qual a importância de falar sobre esse assunto dentro e fora das escolas?
12. Que compreensão você tem sobre os ritmos musicais que são citados na paródia? Você conhece esses ritmos?
13. Na região onde você vive, quais contribuições você percebe que foram dadas pelo povo negro?

5.1.3 Trabalho com a dimensão social do enunciado

Os enunciados estão diretamente relacionados ao meio social, que é o espaço onde a linguagem proporciona reflexos e refrações, positivos ou negativos, a depender do grupo do qual o sujeito faz parte e das experiências que vivenciou/vivencia. Todo enunciado tem uma natureza social que se consolida em um cronotopo (tempo e espaço), bem como apresenta um papel produtivo na construção de ideologias que se dão por meio dos signos. Afinal, “Qualquer signo não é apenas um reflexo, uma sombra da realidade. [...] O signo é um fenômeno do mundo externo” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 94)

A paródia *Povo Negro* foi produzida por Romário Natividade, professor de Língua Portuguesa da Educação Básica, no ano de 2015, com o intuito de fazer com que os alunos do 6º ano de uma escola do município de Curuçá-PA refletissem acerca da importância da diversidade para o meio social. A produção textual deu ênfase à participação do negro como protagonista dentro dos processos de construção do Brasil (seja na cultura, na culinária, na edificação de cidades, na linguagem etc.), na tentativa de desconstruir a visão negativa que, tradicionalmente, a imagem desse povo esteve atrelada, sobretudo devido ao período da escravidão.

A paródia circulou, pela primeira vez, no contexto de sala de aula e, no momento em que foi apresentada, despertou o interesse pelo assunto e rapidamente os estudantes aprenderam a letra e o ritmo do enunciado fonte, o brega *Lamazon*, de autoria do cantor e compositor paraense Edilson Moreno. Desse modo, as discussões em sala de aula acerca da temática foram produtivas e culminaram em produções de outras paródias, que também foram apresentadas em sala de aula.

O primeiro meio de circulação externo à sala de aula foi a Mostra Pedagógica da escola na qual a paródia foi trabalhada com os alunos. *Povo Negro* foi lida e cantada pelos alunos da turma na abertura da Mostra de 2015, que tinha como tema: *Por uma Educação transformadora: ÁFRICA ENTRE NÓS*. Desde então, tem sido utilizada em formações de professores, eventos de ações afirmativas em relação à negritude, em aulas interdisciplinares – uma vez que o conteúdo escrito dialoga com outras disciplinas – e nas redes sociais, sobretudo em novembro, mês da Consciência Negra.

Antes de fazermos as perguntas acerca da dimensão social, apresentamos o contexto de produção aos alunos de forma oral, o que foi importante para que compreendessem a organização discursiva do enunciado e de seu todo semântico formado a partir do verbal e do extraverbal (Volóchinov, 2019 [1926]). Posterior a essa elucidação, os discentes responderam, ainda de maneira oral, as seguintes perguntas:

14. Qual a importância e a função social que o autor dessa paródia exerce na sociedade?
15. Qual é o público leitor dessa paródia?
16. De acordo com o contexto de produção, qual foi o objetivo do autor ao escrevê-la?
17. Em qual campo de circulação a paródia está inserida: musical, literário, informativo, midiático, publicitário ou cotidiano?

Ressaltamos que a produção de paródias voltada a temas sociais colabora para a desconstrução de discursos dominantes, dentro e fora dos âmbitos escolares. Nesse sentido, o contexto social em que elas são produzidas tende a variar de acordo com a intencionalidade de quem as produz, haja vista que as reflexões que envolvem a sociedade são diversas, tendo a leitura um importante papel nesse processo reflexivo por ser uma prática social “[...] na qual os sujeitos, com diferentes projetos de dizer, buscam compreender o dizer de outrem e reagir responsivamente a esse dizer” (Acosta Pereira; Rodrigues, 2016, p. 40).

Polato, Ohuschi e Menegassi (2020) elucidam que os enunciados, ao comporem um determinado gênero do discurso, apresentam o objetivo, a finalidade e a intenção discursiva como elementos que possibilitam analisar o propósito comunicativo. Assim, de acordo com os autores, o objetivo é comercial, uma vez que tem como foco a relação de troca entre o autor e o leitor; a finalidade está direcionada a um dizer que contempla aspectos sociais; já a intenção discursiva considera as relações dialógicas e os sentidos produzidos por meio dos enunciados. Desse modo, este bloco de atividades trouxe algumas possibilidades de análise de *Povo Negro*, paródia que tem como objetivo promover a interação entre professor e aluno por meio dos aspectos musicais; a finalidade de desconstruir discursos dominantes, como o racismo, a intolerância religiosa, o desrespeito cultural etc.; e a intenção discursiva de ampliar a consciência socioideológica dos alunos por meio das respostas ativas. Afinal, “Uma consciência só passa a existir com tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto, apenas no processo de interação social” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 95).

5.1.4 Trabalho com a dimensão verbal do enunciado

Elaboramos as questões seguintes a partir das peculiaridades que envolvem a paródia, bem como a temática escolhida para o desenvolvimento do enunciado, visto que todo gênero “[...] se insere em uma determinada via da comunicação social, sendo um reflexo ideológico do seu tipo, estrutura, objetivo e composição social” (Volóchinov, 2019 [1926], p.271). Antes de trabalharmos efetivamente essas questões com os alunos, instigamo-los a perceber, por meio de diálogos ativos em sala de aula, que o tema da paródia, o título, o ritmo musical selecionado e as escolhas linguísticas fazem parte do projeto de dizer do autor, ou seja, é um posicionamento formado por valorações com finalidades definidas. Em seguida, perguntamos:

18. Qual é a relação da paródia com o comportamento do homem na sociedade?

19. O autor, ao empregar a palavra “negro” no título “Povo negro” apresenta que julgamento de valor à palavra “povo”? Comente.

20. Se o autor tivesse utilizado o signo ideológico “preto”, “povo preto”, em vez de “negro”, “Povo negro”, o julgamento de valor à palavra “povo” seria diferente? Justifique.

Com essas primeiras questões, intencionamos provocar reflexões acerca da apresentação do projeto de dizer do enunciador, que vai se consolidar por todo o enunciado. A escolha do título logo direciona o conteúdo textual, dando uma ideia do que será desenvolvido nas estrofes e no refrão. Além disso, a escolha do título demonstra a intenção de evidenciar uma etnia que ainda é pouco vista como protagonista no meio social brasileiro. Assim, apontamos que as escolhas linguísticas fazem parte de um estilo docente internamente persuasivo (Rojo, 2007), o qual define o uso de palavras ou expressões que sejam capazes de fazer os alunos refletirem, a consolidar, assim, os seus próprios projetos de dizer. Essa estratégia linguístico-enunciativa perpassa por toda a paródia.

Antes de partirmos para o trabalho específico com cada estrofe do enunciado verbal, ressaltamos que os blocos de atividades consideram a leitura e a análise linguística (epilinguística) em perspectiva dialógica, a serem, portanto, abordadas de forma integrada. Acerca dessa integração, Ritter e Ohuschi (2022) ratificam que a prática da leitura dialógica, a considerar as diferentes situações de interação, colabora para que valorações próprias sejam tecidas; por sua vez, a análise linguística, além de permitir um agir crítico e consciente sobre a língua, direciona os alunos à construção de suas próprias avaliações valorativas acerca do enunciados concretos, “[...] a partir da reflexão sobre as relações sócio-históricas e ideológicas, a qual contribui para a ampliação da sua consciência socioideológica e para a produção de respostas ativas[...]” (Ritter; Ohuschi, 2022, p. 423). Ou seja, esse trabalho conjunto das práticas de linguagem possibilita a ampliação do posicionamento crítico do sujeito-aluno.

Assim, ao trabalharmos a 1ª estrofe, primeiramente lemos novamente os seus versos aos alunos: *“Eu sou povo negro, / Povo negro da Amazônia, povo negro sonhador. /Sou povo negro, luto contra o preconceito, / Tenho todos os direitos, você tem que respeitar! (Eu sou!)”*. Após a leitura dos versos, fizemos os seguintes questionamentos que, assim como os relacionados às demais estrofes, foram respondidos de maneira escrita:

21. *O povo negro é de grande relevância para a sociedade brasileira devido ao seu protagonismo na História e nos tempos atuais. Nesse sentido, é possível observar que no pronome “eu”, que aparece logo no primeiro verso da primeira estrofe (“Eu sou povo negro”), tem um tom valorativo. Que tom valorativo é esse? Justifique sua resposta.*
22. *Assim como o povo negro, existem outros povos que muito somaram para consolidação do Brasil como nação. Entretanto, assim como, infelizmente, acontece*

com os negros, muitos desses povos são desvalorizados por parte da sociedade. Você conhece algum desses outros povos? Qual a importância de reconhecê-los como parte significativa da nação? Cite e comente.

23. Mesmo que saibamos que os negros habitam todos os continentes do planeta, o segundo verso da primeira estrofe está direcionado a um povo negro de uma Região específica. Qual valor é apresentado ao leitor por meio do uso da expressão “da Amazônia” em “Povo negro da Amazônia”?

24. O terceiro verso da primeira estrofe apresenta a luta constante que esse povo tem em relação ao preconceito: “luto contra o preconceito”. O verbo “lutar”, que aparece no presente, expressa o valor de “enfrentar”, “combater”. Assim, para você, essa luta deve ser individual ou de toda a sociedade? Por quê?

25. O quarto e último verso da primeira estrofe “Tenho todos os direitos, você tem que respeitar! (Eu sou!)” traz a afirmação dos direitos desse povo e do respeito que deve existir por seu protagonismo. Diante disso, consulte, por meio da internet do seu celular, o artigo 5º da Constituição Federal de 1988, aponte a relação que ele tem com esse último verso e depois comente a relevância de se consolidar, na prática, o que esse artigo determina.

26. Nesse último verso, de que maneira o ponto de exclamação colabora com a expressividade entonacional? Qual o valor esse tom exprime (desejo, ordem, ajuda, dúvida, raiva)?

Esse bloco de atividades de leitura e análise linguística (epilinguística), referentes à primeira estrofe da paródia, foi essencial para que os discentes iniciassem as reflexões no que diz respeito ao protagonismo, afirmação e importância do povo negro para o meio social. Assim, a partir da análise do enunciado concreto, intencionamos que os juízos de valor começassem a ser consolidados, a desconstruir discursos dominantes e a apontar para a construção de um discurso que reconheça a importância da diversidade. Afinal, “[...] quaisquer intenções de ação a partir da língua/linguagem, além das escolhas de recursos linguísticos-enunciativos, só se evidenciam a partir de enunciados concretos” (Gomes; Ohuschi; Menegassi, 2022, p.187).

Ao darmos continuidade às atividades, instigamos os alunos a exporem, de forma oral, quais as contribuições mais relevantes, percebidas por eles, que o povo negro realizou no Brasil. Posteriormente, a considerar a segunda estrofe, cujos versos são *“Nossa cultura enriquece a nação, / Temos a dança e nossa religião. /Em todo canto do Brasil temos artistas, / Nossa música é arte, a alegria te conquista!”*, fizemos as seguintes perguntas de leitura e análise linguística:

27. No primeiro verso, é apresentado o substantivo “cultura” como soma significativa para o Brasil. Assim, de que maneira esse enriquecimento por meio da cultura negra acontece em nosso país? Qual a relevância de se reconhecer o protagonismo negro no âmbito artístico-cultural?

28. Você sabia que a capoeira também é uma dança de origem afro? Que entendimento você tem sobre ela? Você sabia que o Candomblé e a Umbanda existem no Brasil, são religiões como qualquer outra e, portanto, devem ser respeitadas? Qual a sua impressão sobre elas?

29. No terceiro verso “Em todo canto do Brasil temos artistas”, qual o valor pretendido pelo autor ao utilizar a expressão “em todo canto”?

30. A personificação é uma figura de linguagem que atribui características humanas a seres inanimados, a vegetais ou a animais. Ao considerar o contexto da paródia, observe que o autor emprega a personificação “a alegria te conquista” no último verso da segunda estrofe, “Nossa música é arte, a alegria te conquista!”. Desse modo, na sua opinião, quais valores são relacionados ao comportamento do povo negro com uso dessa figura?

As questões apresentadas a partir da segunda estrofe trazem em seu bojo posições ideológicas que intencionam evidenciar a cultura afro-brasileira, a provocar nos alunos uma resposta ativa, ao mesmo passo que possibilitam a expansão da consciência socioideológica deles. Dessa maneira, podemos afirmar que a paródia *Povo Negro* é um enunciado concreto capaz de refratar e refletir os diversos valores que constituem a cultura de uma determinada sociedade, tais como o respeito, a tolerância, a empatia, a equidade, a solidariedade etc. (Bakhtin, 2016[1979]).

Antes de iniciarmos as questões de leitura e análise linguística relacionadas à terceira estrofe da paródia, provocamos os alunos a discutirem acerca dos quilombos existentes no Brasil, sobre como o povo negro vem resistindo a diversas formas de opressão ao longo dos séculos e da importância de se instituir no Brasil uma cultura de paz entre todos os povos. Posterior a esse momento, ao considerar os versos da terceira estrofe: “*Eu ajudei a construir este Brasil, / Com minha resistência engrandeci esta nação. / Eu quero com você poder viver com paz e amor!*”, perguntamos:

31. No primeiro verso da terceira estrofe “*Eu ajudei a construir este Brasil*”, fala-se da contribuição do povo negro para a construção do nosso país. Qual valor do povo negro o verbo “construir” apresenta nesse verso? Quais outros povos você reconhece como contribuintes da nação plural que somos? Com qual deles você mais se identifica? Por quê?

32. Ao considerar o significado da palavra “resistência”, presente no segundo verso da terceira estrofe (“*Com minha resistência engrandeci esta nação*”), de que maneira a resistência negra colaborou/colabora para o engrandecimento da nação brasileira? Ao considerar a trajetória da negritude no Brasil, qual o valor exposto por meio do uso do substantivo (nome) “resistência”?

33. No terceiro e último verso da terceira estrofe “*Eu quero com você poder viver com paz e amor!*”, o autor destaca de forma valorativa que o preconceito racial ainda é muito forte na sociedade brasileira atualmente? Por quê? Para você, qual o papel dos governos Municipal, Estadual e Federal na consolidação desse viver em harmonia? E qual é o seu papel de cidadão?

O bloco referente à terceira estrofe, assim como as outras etapas da sequência de atividades, trouxe possibilidades de reflexões acerca valorização da negritude na sociedade brasileira a partir do projeto de dizer do enunciador, o qual, de forma responsável, fez escolhas linguísticas que permitiram o trabalho dialógico por intermédio do gênero discursivo paródia. Ademais, por meio da multiplicidade de vozes que o enunciado verbal suscita, as atividades propostas direcionaram a construção do posicionamento crítico dos alunos frente às temáticas de caráter social que permeiam o cotidiano e se relacionam com esferas ideológicas já constituídas (Volóchinov, 2017 [1929]). Diante disso, este modelo de proposta de leitura é necessário, sobretudo ao considerarmos o fato de que os mais diversos vieses ideológicos estão próximos de todos os sujeitos que compõem o meio social, a construir inúmeros signos ideológicos e, conseqüentemente, valorações (Menegassi; Cavalcanti, 2020).

Antes de partirmos para o último bloco de atividades, convidamos os alunos a olharem para as características físicas uns dos outros para, posteriormente, refletirem acerca da diversidade étnica encontrada no Brasil e fazerem uma comparação com a de outros países, a fim de que eles percebessem que vivemos em um país plural. Após essa reflexão, a partir dos versos que compõem o refrão *“Sou miscigenação, Cultura Popular/ Sou parte da nação, Carimbó, Siriá! / Venha cá, venha ver! Venha cá, venha ver! / Não vai se arrepender!”*, fizemos os seguintes questionamentos:

34. O primeiro verso *“Sou miscigenação, Cultura Popular”* apresenta metáfora, figura de linguagem que estabelece uma comparação mental entre elementos, a afirmar que *“um é outro”*. Por que o autor faz essas afirmações? Qual ideologia se concretiza pelo uso da metáfora em *“Sou miscigenação”* e *“(sou) Cultura popular”*?

35. O autor da paródia optou em utilizar o *“Carimbó”* e *“Siriá”* em vez de outros ritmos que têm raízes na cultura afro do Brasil, como por exemplo, o axé, o maracatu e o samba de roda. Assim, qual seria a relação em comum da música fonte da paródia com os ritmos mencionados nesse segundo verso do refrão? Qual valor o autor buscou expressar por meio da evidência desses ritmos? Explique.

36. No verso final, *“Não vai se arrepender!”*, qual valor muito presente em nosso meio, principalmente quando fazemos algo sem refletir (pensar), foi utilizado para convencer o leitor ou ouvinte da paródia a fortalecer a cultura da população negra? Você aceitaria o convite expresso nesse último verso? Por quê?

Nesse último bloco de atividades, assim como nos demais, contemplamos os aspectos que dizem respeito à teoria do enunciado concreto discutida pelo Círculo de Bakhtin. Procuramos desenvolver estratégias de leitura dialógica que podem, por meio do gênero discursivo paródia, colaborar com o projeto de dizer dos alunos do 9º ano

do Ensino Fundamental, uma vez que consideramos necessário um trabalho em sala de aula que desenvolva a reflexão e o posicionamento crítico frente às diversas situações que permeiam o meio social.

5.2 ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

A produção textual escrita é de suma importância para o desenvolvimento do projeto de dizer dos estudantes, mas, para tanto, precisa ser orientada e mediada, visto que os discursos sempre são construídos visando ao outro, ao interlocutor que, por sua vez, reflete e, posteriormente, refrata seus posicionamentos ideológicos acerca do que foi escrito (Volóchinov, 2017 [1929]). Além disso, é importante destacarmos que, apoiada na perspectiva dialógica, “a atividade de produção de textos na escola estabelece momentos de interação quando, ao assumir a posição de autor, o aluno, organiza seu discurso em função de uma necessidade de dizer” (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021a, p. 21). Nesse sentido, salientamos a necessidade de instigarmos os sujeitos-alunos a produzirem enunciados escritos que, por meio dos aspectos valorativos, desconstruam discursos dominantes. Portanto, é necessário sistematizarmos propostas de ensino e aprendizagem de língua que permitam aos alunos reflexos e refrações, a constituir-se como parte da sociedade e, consequentemente, como ser que deve colaborar para um país mais tolerante, justo e democrático.

Escolhemos o racismo como tema da atividade de produção escrita pelo fato de ser um tema bastante discutido nos dias atuais, visto que as ocorrências, dentro e fora das escolas, são constantes. Diante disso, propusemos, a produção do gênero discursivo paródia a partir dessa temática como forma manifestar as refrações dos estudantes a partir das discussões suscitadas em sala de aula, sobretudo durante as atividades de leitura sistematizadas a partir da paródia *Povo Negro*. Dessa maneira, esperávamos que as consciências socioideológicas tivessem sido expandidas e se manifestassem no discurso escrito, a consolidar valorações.

Assim, esta etapa da proposta está organizada em: a) características do gênero; b) produção textual escrita de paródias; c) revisão e reescrita. As atividades foram implementadas em sala de aula por seis dias, a totalizar 18 horas-aula.

5.2.1 Características do gênero paródia

O gênero paródia, como todo gênero discursivo, apresenta características específicas, relacionadas à intenção enunciativa de quem as produz, visto que “O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (Bakhtin, 2016 [1979]). Nesse sentido, como elucidamos na subseção 2.4 (GÊNERO PARÓDIA), a natureza dinâmica desse gênero pode colaborar de forma produtiva para o desenvolvimento da discursividade, visto que elabora discursos a partir de um enunciado já existente e, por essa razão, explorar a sua produção valorada é salutar para a ampliação da consciência socioideológica dos estudantes.

Antes de apresentarmos as principais características do gênero discursivo paródia aos alunos, distribuímos novamente cópias impressas da música fonte *Lamazon* e da paródia *Povo Negro*, trabalhadas nas atividades relacionadas à leitura (quadro 16), para que fossem lidas e cantadas. Depois de lermos e cantarmos, fizemos aos estudantes as seguintes perguntas: 1) *Qual o assunto tratado na música fonte? E na paródia?* 2) *Se vocês tivessem a possibilidade de parodiar essa música, escreveriam sobre qual tema/assunto?* 3) *Por que vocês escolheriam esse tema dentre tantos outros que existem no meio social?* 4) *Qual título dariam à paródia?*

As perguntas elencadas foram respondidas de maneira oral e serviram para que os discentes articulassem as principais características da paródia, pois “O emprego da língua efetua-se por meio de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (Bakhtin, 2016 [1979], p.11). Após esse momento, orientaremos os alunos a compararem *Povo Negro* à música que lhe serviu de base. Nosso intuito foi fazer com que eles elencassem as características do gênero. Solicitamos: 5) *Escrevam no caderno as semelhanças e diferenças encontradas entre os dois enunciados e depois compartilhem com os colegas, lendo.*

Terminada a socialização, a utilizar o projetor, elucidamos as principais características do gênero discursivo paródia: paralelismo dos versos entre a música original e a paródia (tanto no tamanho quanto na estrutura), rimas, musicalidade, versos, estrofes etc. Destacamos que os resultados da análise diagnóstica demonstraram que os estudantes apresentam dificuldades para articular esses elementos da paródia, por isso cada um desses itens foi explicitado a partir da paródia

Povo Negro e de sua música fonte, que já estavam em posse dos estudantes. Os discentes tiveram ciência das características principais do gênero, o que foi essencial para a produção textual escrita.

Antes de partirmos para a produção textual escrita, perguntamos com qual estilo de música os alunos se identificam e qual tipo de letra mais gostam. Em seguida, de acordo com a ordem alfabética, solicitamos que, um por vez, escrevessem o nome de uma música no quadro branco. Instigamos os estudantes a estabelecerem avaliações (juízos de valor), bem como tivemos uma base dos seus gostos musicais. Após esse momento, apresentamos, de forma impressa e em áudio, três paródias sobre racismo, produzidas a partir de estilos musicais diferentes, como forma de representar os diferentes gostos musicais apresentados em sala de aula e ampliar as reflexões dos alunos em relação ao assunto. A partir dessas paródias, trabalhamos elementos importantes para a oralidade: a escuta e a compreensão. Os estudantes discutiram a partir do que entenderam por meio da escuta atenta dos enunciados, a expressar suas subjetividades e a suscitar aspectos extralinguísticos por meio do discurso oral (fala) (Volóchinov, 2017 [1929]).

5.2.2 Produção textual escrita de paródias

A produção textual escrita de paródias foi importante para o desenvolvimento do posicionamento crítico, já que nossa intenção era fazer com que os alunos estabelecessem um paralelo com o meio social em que vivem, a colaborar para a sua melhoria, pois “A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 100). Por essa razão, as etapas que antecederam a produção foram imprescindíveis para o despertar da consciência socioideológica dos estudantes e a mediação docente foi fundamental para que produzissem um enunciado que atendesse os objetivos comunicativos propostos (Menegassi; Gasparotto, 2019). Para apoiar a produção, selecionamos três textos motivadores que foram lidos e discutidos com os alunos em sala de aula, com o intuito de ampliar seus pontos de vista acerca do racismo. Dessa maneira, intencionamos a renovação discursiva e a construção de valorações combativas a partir da proposta de produção escrita a seguir.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I



Disponível em: <http://www.juniao.com.br/chargecartum/> Acesso em: 30 mai. 2023.

Texto II

Vinicius Jr sofre racismo e é expulso de partida do Real Madrid

Atacante brasileiro foi xingado de "macaco" por torcedores e sofreu um mata-leão de um adversário em campo



O jogador brasileiro Vinicius Junior, do Real Madrid, foi expulso de uma partida contra o Valencia pelo campeonato espanhol organizado pela La Liga neste domingo, 21, após reagir a ofensas racistas por torcedores e se envolver em uma briga com jogadores do time adversário. Ao longo da partida, foi possível ouvir constantes gritos de “macaco!” vindos da torcida do Valencia direcionados ao atacante brasileiro.

Por volta dos 24' do segundo tempo, depois de ter um lance atrapalhado por uma segunda bola lançada dentro do campo pela torcida, Vinicius Junior chama o árbitro Ricardo de Burgos e aponta para um torcedor específico que reconheceu como autor das ofensas. Neste momento, o jogo foi paralisado, os alto-falantes anunciaram que houve um episódio de racismo e a partida foi retomada cerca de 8 minutos depois.

Já nos acréscimos do segundo tempo, um desentendimento na área do Valencia gera nova confusão envolvendo Vinicius Junior e o goleiro adversário Mamardashvili, o que resulta em um empurra-empurra envolvendo vários atletas. O brasileiro sofre um mata-leão do atacante Hugo Duro, do Valencia, e, ao reagir, atinge o goleiro Mamardashvili, o que leva o árbitro Burgos a aplicar um cartão vermelho sobre o atacante do Real Madrid. Após a expulsão, Vinicius Junior deixa o campo aplaudindo ironicamente.

Após o jogo deste domingo, Vinicius Junior se pronunciou pelas redes sociais sobre o caso. “Não foi a primeira vez, nem a segunda e nem a terceira. O racismo é o normal na La Liga”, escreveu o jogador. Em fevereiro deste ano, o jogador foi alvo de racismo por um torcedor do Mallorca durante uma partida, caso que foi levado à Justiça espanhola e segue em tramitação.

O técnico do Real Madrid, Carlo Ancelotti, também se manifestou em defesa de Vinicius Junior. “É inaceitável. La Liga tem um problema, e o problema não é Vinicius, ele é a vítima”, afirmou em entrevista coletiva após a partida. Pelas redes sociais, ele declarou que “é hora de parar de falar e agir com contundência”.

Ainda na tarde deste domingo, o Valencia publicou um comunicado em seu site oficial afirmando que condena a violência física e verbal nos estádios, “apesar de se tratar de um caso isolado”, e que “está investigando o ocorrido e tomará as medidas mais severas”. A La Liga, por sua vez, divulgou uma nota em que afirma ter solicitado as imagens da partida para investigar e que, caso identifique algum crime de ódio, “tomará as devidas ações legais”.

Disponível em:

https://veja.abril.com.br/esporte/vinicius-jr-sofre-racismo-e-e-expulso-de-partida-do-real-madrid?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=eda_veja_audiencia_editoria_esporte&gad=1&gclid=CjwKCAjwvdajBhBEEiwAeMh1Uy9VZpWV0_DLGfKy-tUHF_Pm3y3l6YbYJKkV7Fert_vg9dcktv8IARoCDRAQAvD_BwE Acesso em: 30 mai. 2023.

Texto III

Racismo É Burrice

Gabriel O Pensador

Salve, meus irmãos africanos e lusitanos, do outro lado do oceano
 O Atlântico é pequeno pra nos separar
 Porque o sangue é mais forte que a água do mar
 Racismo, preconceito e discriminação em geral
 É uma burrice coletiva sem explicação
 Afinal, que justificativa você me dá para um povo que precisa de união
 Mas demonstra claramente
 Infelizmente
 Preconceitos mil
 De naturezas diferentes
 Mostrando que essa gente
 Essa gente do Brasil é muito burra
 E não enxerga um palmo à sua frente
 Porque se fosse inteligente esse povo já teria agido de forma mais consciente
 Eliminando da mente todo o preconceito
 E não agindo com a burrice estampada no peito
 A elite que devia dar um bom exemplo
 É a primeira a demonstrar esse tipo de sentimento
 Num complexo de superioridade infantil
 Ou justificando um sistema de relação servil
 E o povão vai como um bundão na onda do racismo e da discriminação

Não tem a união e não vê a solução da questão
 Que por incrível que pareça está em nossas mãos
 Só precisamos de uma reformulação geral
 Uma espécie de lavagem cerebral

Racismo é burrice

Não seja um imbecil
 Não seja um ignorante
 Não se importe com a origem ou a cor do seu semelhante
 O quê que importa se ele é nordestino e você não?
 O quê que importa se ele é preto e você é branco
 Aliás, branco no Brasil é difícil, porque no Brasil somos todos mestiços
 Se você discorda, então olhe para trás
 Olhe a nossa história, os nossos ancestrais
 O Brasil colonial não era igual a Portugal
 A raiz do meu país era multirracial
 Tinha índio, branco, amarelo, preto
 Nascemos da mistura, então por que o preconceito?
 Barrigas cresceram, o tempo passou
 Nasceram os brasileiros, cada um com a sua cor
 Uns com a pele clara, outros mais escura
 Mas todos viemos da mesma mistura
 Então presta atenção nessa sua babaquice
 Pois como eu já disse racismo é burrice
 Dê a ignorância um ponto final
 Faça uma lavagem cerebral

Racismo é burrice

Negro e nordestino constroem seu chão
 Trabalhador da construção civil conhecido como peão
 No Brasil, o mesmo negro que constrói o seu apartamento ou o que lava o chão de uma delegacia
 É revistado e humilhado por um guarda nojento
 Que ainda recebe o salário e o pão de cada dia graças ao negro, ao nordestino e a todos nós
 Pagamos homens que pensam que ser humilhado não dói
 O preconceito é uma coisa sem sentido
 Tire a burrice do peito e me dê ouvidos
 Me responda se você discriminaria
 O Juiz Lalau ou o PC Farias
 Não, você não faria isso não
 Você aprendeu que preto é ladrão
 Muitos negros roubam, mas muitos são roubados
 E cuidado com esse branco aí parado do seu lado
 Porque se ele passa fome, sabe como é
 Ele rouba e mata um homem
 Seja você ou seja o Pelé
 Você e o Pelé morreriam igual
 Então que morra o preconceito e viva a união racial
 Quero ver essa música você aprender e fazer
 A lavagem cerebral

Racismo é burrice

O racismo é burrice mas o mais burro não é o racista
 É o que pensa que o racismo não existe
 O pior cego é o que não quer ver
 E o racismo está dentro de você
 Porque o racista na verdade é um tremendo babaca
 Que assimila os preconceitos porque tem cabeça fraca
 E desde sempre não parar pra pensar
 Nos conceitos que a sociedade insiste em lhe ensinar
 E de pai pra filho o racismo passa
 Em forma de piadas que teriam bem mais graça
 Se não fossem o retrato da nossa ignorância
 Transmitindo a discriminação desde a infância
 E o que as crianças aprendem brincando
 É nada mais nada menos do que a estupidez se propagando
 Nenhum tipo de racismo - eu digo nenhum tipo de racismo - se justifica
 Ninguém explica
 Precisamos da lavagem cerebral pra acabar com esse lixo que é uma herança cultural
 Todo mundo que é racista não sabe a razão
 Então eu digo meu irmão
 Seja do povão ou da elite
 Não participe
 Pois como eu já disse racismo é burrice
 Como eu já disse racismo é burrice

Racismo é burrice

E se você é mais um burro, não me leve a mal
 É hora de fazer uma lavagem cerebral
 Mas isso é compromisso seu
 Eu nem vou me meter
 Quem vai lavar a sua mente não sou eu
 É você

Disponível em: <https://m.letras.mus.br/gabriel-pensador/72839/> Acesso em: 30 mai. 2023.

INSTRUÇÕES PARA A PRODUÇÃO

1. O rascunho da produção textual deve ser feito na folha de papel com pauta entregue pelo professor;
2. O texto definitivo deve ser escrito no espaço específico presente na última folha desta atividade;
3. Utilize suas experiências de vida, leituras de obras diversas e as reflexões feitas em sala de aula para construir o seu texto escrito;
4. Ao finalizar a produção escrita, entregue o rascunho e o texto definitivo para o professor.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

Agora você é o compositor da paródia (o parodiador). Após conhecer as características do gênero, bem como refletir sobre os diversos temas sociais que ela pode contemplar, redija uma **Paródia** sobre o tema **Racismo: um mal que deve ser combatido por toda a sociedade**. Para produzir o texto, você precisa escolher uma **música fonte** (que servirá como

base) de sua preferência. Não se esqueça de manter o tamanho e a quantidade de versos e estrofes, as rimas, a musicalidade etc. Depois de pronto e aprimorado, o texto escrito será divulgado nas redes sociais e exposto em um painel na entrada da escola. Além disso, as paródias cantadas serão apresentadas às demais turmas no espaço de eventos da instituição. Desse modo, toda comunidade escolar terá acesso à produção, pois é de suma importância que todos reflitam e ampliem suas visões acerca da urgência de se combater o racismo.

Paródia definitiva:

Música Fonte:

Compositor:

5.2.3 Revisão e reescrita

Ao considerarmos a concepção de escrita como trabalho (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1991; Geraldi, 1996; Sercundes, 1997; Menegassi, 2016), elencamos procedimentos necessários para que os alunos pensassem, refletissem, avaliassem e reformulassem suas paródias, visto que um ensino de produção escrita apoiado em perspectiva dialógica pressupõe atuação de professores e alunos como leitores e escritores, pois o aluno também é leitor do enunciado que produz, e o professor é um leitor e observador que aponta as operações que podem aprimorar essa produção (Fiad, Mayrink-Sabinson, 1991). Elaborada a primeira versão, a partir de um trabalho contínuo e sistematizado de revisão e reescrita, os estudantes expandiram suas competências e habilidades no que se refere à produção textual. De maneira interativa, mediamos as reformulações, a considerar a relação indissociável entre autor, enunciado e leitor (Menegassi, 2016).

Primeiramente, os alunos fizeram as autocorrekções dos enunciados, a verificar se contemplaram: a) os objetivos pretendidos; b) a linguagem poética e musical do gênero paródia; c) a organização em versos, estrofes e rimas; d) elaboração de um novo discurso a partir da música fonte; e) as características principais do gênero. Os alunos-autores receberam uma tabela (Apêndice A), sistematizada a partir desses cinco critérios necessários para uma elaboração produtiva do enunciado. Após essa autocorreção, foi feita a primeira de três reescritas.

Feita a primeira reescrita, solicitamos aos alunos que trocassem as paródias uns com os outros, para que fizessem observações/considerações nas paródias dos colegas (segunda revisão), a exarar seus pontos de vista e seus discursos interiores. Dessa forma, “Uma palavra entra em contato com outra palavra. É no contexto desse discurso interior que ocorre a percepção do enunciado alheio, a sua compreensão e

avaliação [...] (Volóchinov, 2019 [1926], p. 254). A partir do *feedback*²² do colega, que foi feito por meio de comentários menos retóricos, foram oferecidas sugestões de aprimoramentos na segunda reescrita do enunciado (Menegassi; Gasparotto, 2019).

Após a segunda reescrita, fizemos a revisão textual-interativa (Ruiz, 2015), com apontamentos, questionamentos e comentários por meio de bilhetes interativos expostos à margem e/ou ao final dos enunciados produzidos (Menegassi; Gasparotto, 2019), pois, a partir do bilhete, “o professor pode dialogar com o aluno, colocando-o na posição de sujeito autor; além de comentar os desvios, a revisão pode elogiar o trabalho do aluno, [...] conversar sobre o aprendizado da prática de revisão e reescrita” (Menegassi; Gasparotto, 2019, p. 119). Feita a “versão final”, a utilizar os enunciados produzidos, iniciamos as atividades voltadas à oralidade.

5.3 GRAVAÇÃO E REGRAVAÇÃO DAS PARÓDIAS: A ORALIDADE EM FOCO

A oralidade é uma prática de linguagem tão importante quanto às demais, porém ainda é pouco trabalhada nas salas de aula da Educação Básica. Por essa razão, destacamos que é de suma importância desenvolvermos metodologias de ensino que colaborem para o trabalho com a oralidade a partir dos gêneros, uma vez que

[...] o trabalho com os gêneros [...] e a oralidade deve colaborar para a aprendizagem discente e para a sua atuação na sociedade como sujeitos ativos em voz, haja vista que, para isso, são necessários o domínio da língua e o domínio dos gêneros discursivos recorrentes na sociedade (Storto; Brait, 2021, p. 46).

Diante disso, reiteramos a necessidade de desenvolvermos a oralidade dos discentes por meio do gênero discursivo paródia, pois a discursividade oral é imprescindível para as demandas sociais cotidianas: os alunos precisam desenvolver a defesa de pontos de vista; expressar e debater ideias sem desrespeitar a fala do outro; defender os seus direitos e o direito do outro em situações de injustiça etc.

Nessa perspectiva, é possível desenvolver metodologias de ensino que enfatizem a oralidade a partir do viés dialógico, a utilizar os gêneros do discurso como

²² Menegassi e Gasparotto (2019, p.116)) explicam que “O termo *feedback* toma nuanças diversas nos estudos sobre revisão textual, sendo compreendido como: apontamento, comentário, questionamento, informação complementar, resposta, retorno, entre inúmeras possibilidades de apresentação”.

organizadores das práticas sociais de uso oral (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021a). Para tanto, as atividades de leitura e de produção textual escrita, trabalhadas primeiramente, foram importantes para que os alunos estabelecessem valores quanto às problemáticas sociais cotidianas e organizassem seus discursos orais, pois a palavra alheia tem papel fundamental na consolidação das ideologias (Volóchinov, 2019 [1926]).

Salientamos que, no decorrer da proposta, contemplamos momentos de escuta, de compreensão e discussão a partir das paródias. Assim, o trabalho com a oralidade foi sistematizado a considerar: a) a leitura entonativa da paródia escrita produzida; b) gravação, escuta e regravação da paródia produzida pelos discentes no momento da escrita. As atividades foram implementadas em sala de aula por quatro dias, a totalizar 12 horas-aula.

5.3.1 A leitura entonativa da paródia produzida pelos discentes

A entonação, como já mencionamos em seções anteriores, é um dos elementos fundamentais para a consolidação da valoração. Nesse sentido, é de suma importância que os alunos não só produzam enunciados escritos, mas também exercitem a entonação dos dizeres, pois essa modulação da voz carrega posicionamentos ideológicos. A entonação está presente nas diversas relações sociais que permeiam o cotidiano, realizando-se, de maneira voluntária, de acordo com a necessidade da situação imediata, ou seja, no dia a dia a entonação é ampla (Volóchinov, 2019 [1926]).

Para o trabalho com a oralidade em sala de aula, precisamos considerar “[...] a entonação como expressão valorativa para a constituição dos sentidos aos discursos exarados pelos textos manifestos nos diversos gêneros discursivos que são explorados no ensino de Língua Portuguesa” (Costa-Hübes; Menegassi, 2021, p. 173). Desse modo, mediamos a leitura entonativa dos alunos a partir dos enunciados produzidos por eles.

Primeiramente, fazendo uso do projetor e de uma caixa de som, reproduzimos o vídeo do poema musicado *Gritaram-me negra*, escrito pela artista afro-peruana Victória Santa Cruz, cujo intuito é chamar a atenção dos alunos para os fortes traços de entonação, que trazem consigo posicionamentos ideológicos, capazes de oscilar entre positivos e negativos. Além de colaborar para a percepção dos alunos quanto

aos aspectos entonacionais, o poema também somou para a ampliação dos dizeres dos alunos acerca do tema “racismo”, trabalhado em toda a proposta de intervenção, como forma de desconstruir esse discurso dominante, ainda tão presente no meio social.

Quadro 17: Poema musicado *Gritaram-me negra*

Vídeo do YouTube (legendado) e o poema traduzido para o português	
 Disponível em: https://youtu.be/RljSb7AyPc0?si=X7orUi9-qkVcumnD Acesso: 06. set. 2023. Tinha sete anos apenas, apenas sete anos, Que sete anos! Não chegava nem a cinco! De repente umas vozes na rua me gritaram Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! "Por acaso sou negra?" – me disse SIM! "Que coisa é ser negra?" Negra! E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia. Negra! E me senti negra, Negra! Como eles diziam Negra! E retrocedi Negra! Como eles queriam Negra! E odiei meus cabelos e meus lábios grossos e mirei apenas a minha carne tostada E retrocedi Negra! E retrocedi . . . Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Neeegra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! E passava o tempo, e sempre amargurada Continuava levando nas minhas costas minha pesada carga E como pesava!... Alisei o cabelo, Passei pó na cara, e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma palavra Negra! Negra! Negra! Negra!	E daí? E daí? Negra! Sim Negra! Sou Negra! Negra Negra! Negra sou Negra! Sim Negra! Sou Negra! Negra Negra! Negra sou De hoje em diante não quero alisar meu cabelo Não quero E vou rir daqueles, que por evitar – segundo eles – que por evitar-nos algum disabor Chamam aos negros de gente de cor E de que cor! NEGRA E como soa lindo! NEGRO E que ritmo tem! Negro Negro Negro Negro Negro Negro Negro Negro Negro Negro Negro Negro Negro Negro Negro Afinal Afinal compreendi AFINAL Já não retrocedo AFINAL E avanço segura AFINAL Avanço e espero AFINAL E bendigo aos céus porque quis Deus que negro azeviche fosse minha cor E já compreendi AFINAL Já tenho a chave! NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO Negra sou! Autora: Victória Santa Cruz Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/content/gritaram-me-negra Acesso em: 06. set. 2023.

<i>Negra! Negra! Neeegra! Até que um dia que retrocedia , retrocedia e que ia cair Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!</i>	
--	--

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Finalizado esse momento, reproduzimos somente o áudio do poema para que os alunos, em posse do enunciado impresso, acompanhassem a leitura. Em seguida, fizemos aos alunos, de forma oral, os seguintes questionamentos: 1) *Qual situação do cotidiano o vídeo retrata?* 2) *Em algum momento do vídeo, você percebeu algo de diferente no tom da voz da mulher que está recitando o poema? Qual ou quais?* 3) *Esse tom carrega valores positivos ou negativos? Dê exemplos citando partes do vídeo.* Após esses questionamentos, reforçamos, por meio de exemplos do dia a dia, a importância da entonação para a discursividade, sinalizando que o tom pode afagar, mas também pode incriminar.

Terminada a discussão acerca do poema musicado, pedimos aos estudantes que se organizassem em círculo, para que, individualmente, lessem as paródias que produziram, a explorar a entonação, uma vez que ela é “[...] o colorido valorativo de todo material sonoro” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 223). Após cada leitura, perguntamos: 4) *A leitura do colega foi entonativa? Por quê?* 5) *Você conseguiu perceber quais valores por meio da entonação? Em qual parte da paródia?* 6) *Após a leitura de cada paródia, você percebeu a importância da entonação? Comente.* Finalizadas as discussões relacionadas à leitura entonativa de cada paródia, passamos para a próxima etapa das atividades voltadas à oralidade.

5.3.2 Gravação, escuta e regravação da paródia

Ao considerarmos a paródia como gênero discursivo com fortes traços musicais, nesta etapa do trabalho com a oralidade, fizemos a gravação do canto das paródias, a escuta dessa primeira gravação e, por fim, a regravação desses enunciados produzidos pelos discentes. Sistematizamos esses três passos por termos ciência de que a palavra é, naturalmente, uma reserva social de signos ideológicos (Volóchinov, 2017 [1929]) e, portanto, precisa ser trabalhada em nossas escolas, sob o viés dialógico, como forma de expandir a consciência socioideológica dos alunos.

Diante disso, esta última etapa da proposta de intervenção foi produtiva para a consolidação dos dizeres, pois, assim como nas atividades de leitura e produção textual escrita, a interação conduziu os estudantes a construir valores ideológicos por meio da oralidade. A construção discursiva oral se consolidou a partir do contexto e das relações dialógicas estabelecidas entre nós, os alunos e os enunciados com os quais eles tiveram contato, a construir significações que demonstraram “[...] os juízos de valores que os signos carregam, os quais, aliados aos valores do interlocutor, constroem os muitos sentidos possíveis de um discurso” (Costa-Hübes; Menegassi, 2021, p. 176).

Primeiramente, convidamos um membro da comunidade escolar que trabalha em estúdio musical, para que apresentasse aos alunos como se dá o processo de gravação e regravação de músicas, bem como elucidasse possíveis dúvidas. Finalizado esse primeiro momento, mediados por nós e fazendo uso do nosso aparelho celular, os discentes gravaram, de maneira individual, a paródia cantada. Os estudantes ficaram livres para cantarem com o acompanhamento do *playback* da música fonte ou fazerem somente a capela, ou seja, a utilizar somente a voz.

Posteriormente, nós, professor da turma, fizemos a escuta da gravação para que avaliássemos o que poderia ser melhorado no momento da regravação, visto que o canto do enunciado também necessita marcar as intenções discursivas por meio do tom valorativo, bem como deve haver clareza ao pronunciar as palavras aos ouvintes. Ouvimos, de forma atenta, uma a uma, as paródias gravadas, elencando o que poderia ser melhorado nelas.

Após o momento da escuta, partimos para a regravação das paródias, que foi feita no mesmo formato que ocorreu a primeira gravação, para que as observações feitas no momento da escuta fossem contempladas. Feita a regravação, as paródias foram colocadas em um *pendrive*, que foi entregue à direção escolar para que, nos eventos da instituição, fossem divulgadas à comunidade. Além disso, selecionamos algumas dessas paródias e solicitamos à direção da rádio comunitária vizinha que as reproduzisse, em um de seus programas diários, sobretudo na semana da Consciência Negra. Finalizada a proposta de intervenção, apresentamos, a seguir, a análise dos dados gerados durante a implementação na turma.

6 CONSTRUÇÕES VALORATIVAS POR MEIO DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM: UM TRABALHO COM O GÊNERO PARÓDIA

O trabalho integrado entre as práticas de linguagem é salutar para o desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas dos estudantes da Educação Básica. Por essa razão, elaboramos e implementamos a proposta de intervenção voltada ao trabalho com a leitura, a escrita e a oralidade, sobre o tema racismo, a partir do gênero discursivo paródia ao 9º ano do Ensino Fundamental. Durante a implementação da proposta, foram produzidas 23 paródias (Anexo D), das quais, a seguir, apresentamos as informações gerais.

Quadro 18: Informações gerais dos enunciados produzidos pelos estudantes

Parodiador	Título da paródia	Música fonte/ Cantor(a)
VEIGH	Todos contra o racismo	A igreja vem/ Anderson Freire
MARINA SENA	Diga não ao racismo	Halls na língua/ Kadu Martins
CAZUZA	(sem título)	Lágrimas/ Baco Exu do Blues
JOELMA	Todos no combate ao racismo	Baile de favela/ Mc João
PINDUCA	Acima da hipocrisia	A lua me traiu/ Banda Calypso
ANA CASTELA	Chega de racismo aqui	Dona de mim/ Iza
MANOEL GOMES	Salve os negros	Salve a favela/ Bielzin, Borge, Mc Cabelinho e Mc Poze
MC POZE	Racismo não, somos todos iguais	Cracolândia/ Mc Hariel
MANU BATIDÃO	Racismo não	Coisas que eu sei/ Danni Carlos
NEGRA LI	Racismo nunca, jae?	X1/ Mc Cabelinho
CHORÃO	Quem sabe ainda dá tempo	Malandragem/ Cássia Eller
JESSÉ AGUIAR	(sem título)	A reforma/ Jessé Aguiar
REGINALDO ROSSI	A vida sofrida do negro	157/ Racionais
AMADO BATISTA	Diga não ao racismo!	Coração de gelo/ Wiu
LUAN SANTANA	Somos todos iguais	Máquina do tempo/ Manu Batidão
RITA LEE	Os racistas vão pagar	Apesar de você/ Chico Buarque
SLIPMAMI	Vamos combater o racismo	Lei da vida/ Sabrina Lopes
TIAGUINHO	Vamos todos luta pro racismo acaba	Na fé de Deus joga os Plake/ Thiagão e os Kamikaze do Gueto
LUÍSA SONSA	(sem título)	Vagalumes/ Pollo
ROBERTA MIRANDA	Ponto final no racismo	Ponto final/ Nadson Ferinha

VIVIANE BATIDÃO	Racismo não	Máquina do tempo/ Manu batidão
IZA	Racismo não, respeito sim	Não pare de adorar/ Shirley Carvalhaes
KAMAITACHI	Nós vamos ganhar!	Paradoxo/ DK Zoom e Osteve

Fonte: elaborado pelo pesquisador

As paródias produzidas geraram dados, dos quais apresentamos a análise e resultados como forma de demonstrar os aspectos valorativos a partir das vozes sociais antirracistas (princípio 1), valorações de combate ao racismo (princípio 2), responsividade social (princípio 3), bem como das marcas de dizer próprio apresentadas nos enunciados (princípio 4). Reiteramos que os princípios orientadores de análise não foram escolhidos por nós de forma aleatória, tampouco intencional; foram suscitados a partir das próprias produções dos sujeitos-alunos. Diante disso, nosso percurso analítico se dá em dois momentos: a) no primeiro, por questões didáticas, separamos a análise por princípios orientadores, considerando excertos dos enunciados produzidos por 22 sujeitos-alunos; b) no segundo, analisamos, na íntegra, um enunciado como amostra representativa.

6.1 ANÁLISE POR PRINCÍPIO ORIENTADOR

Consideramos, para esta análise, 22 enunciados concretos produzidos pelos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, sujeitos da nossa pesquisa, a partir de excertos como exemplificação. Salientamos que temos consciência de que os aspectos recorrentes observados, que denominamos princípios orientadores de análise, ocorrem de forma concomitante e integrada no interior dos enunciados, contudo, optamos por separá-los por questões didáticas, como forma de organização da análise. Desse modo, estudamos esses enunciados com vistas a verificar a mobilização de vozes sociais, o arranjo valorativo, as respostas ativas, bem como a manifestação do discurso próprio dos parodiadores em relação ao racismo.

Por questões éticas, os estudantes estão identificados por pseudônimos escolhidos por eles, conforme apresentamos na seção 3, quadro 6. Ademais, ressaltamos que os recortes dos enunciados são apresentados da maneira como os estudantes escreveram e que não analisamos os aspectos formais da língua, pois essa não é a finalidade da nossa análise.

6.1.1 Vozes sociais antirracistas

No que diz respeito às vozes sociais antirracistas, verificamos a ocorrência nos dois últimos versos escritos por VEIGH: *“o povo negro vem lutando para acabar com o racismo/ o povo negro lutando vem”*. Nesses versos, o aluno-autor utiliza as vozes sociais antirracistas que permeiam o meio social, uma vez que esse discurso de luta contra o racismo é recorrente nos mais diferentes espaços, inclusive os escolares. Além disso, destacamos que todos os enunciados trabalhados na turma seguem esse viés discursivo de valorização da negritude e de combate ao racismo, ou seja, as vozes antirracistas presentes nesses enunciados colaboram para a ampliação do dizer dos alunos, o que fica evidente quando VEIGH utiliza a expressão “povo negro”, título da paródia que serviu como base para as atividades de leitura. Afinal, “O diálogo – a troca verbal – é a forma mais natural da linguagem” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 182).

MARINA SENA, ao escrever o segundo verso do enunciado que produziu, mobiliza vozes que combatem o racismo no meio social: *“Racismo é um mal que devemos combater”*. Ademais, utiliza outra voz social antirracista quando define *“Diga não ao racismo”* como título de sua paródia. Essas vozes sociais são bastante comuns na luta cotidiana contra o racismo e fazem parte da construção dos nossos posicionamentos a partir do nosso grupo social, ou seja, *“Uma dessas vozes, independentemente da nossa vontade e consciência, sempre funde-se com o ponto de vista, com as opiniões e avaliação da classe à qual pertencemos”* (Volóchinov, 2019 [1926], p. 275).

Ao continuarmos a nossa análise, constatamos evidência de voz social antirracista no quinto e no sexto verso da produção escrita de CAZUZA: *“Respeito não tem cor/ Tem consciência”*. Esse enunciado, de autoria desconhecida, é amplamente difundido em novembro, mês da Consciência Negra, quando é dada maior ênfase às lutas em prol dos direitos, valorização e respeito pelos negros. Por sua vez, JOELMA, nos versos de cinco a sete, utiliza de maneira clara, as vozes manifestadas em documentos oficiais, como a Constituição Federal, de que o combate ao racismo é dever de todos, inclusive dos governantes: *“Bora Presidente, combater o racismo/ Bora governador, combater o racismo/ Bora seu Prefeito, combater o racismo”*. Além disso, JOELMA, no décimo terceiro verso, também utiliza a voz do cantor e compositor Gabriel O pensador, autor da música “Racismo é burrice” (um dos textos motivadores

da etapa de produção textual): “*Segundo ‘O pensador’ o racismo e burrice*”. Isso é uma demonstração de que o discurso alheio colabora para a construção do discurso próprio por meio das relações dialógicas que se estabelecem, visto que a realidade efetiva da linguagem como acontecimento social se consolida por meio das interações discursivas entre os enunciados (Volóchinov, 2019 [1926]).

Já no enunciado concreto elaborado por ANA CASTELA, nos versos 3 e 4, verificamos presença das vozes sociais antirracistas que defendem a ideia de que a cor das pessoas não importa, bem como a utilização indireta da voz da Constituição Federal, que prega que “Somos todos iguais perante a lei”: “*Não importa a cor, vamos avançar/ Somos todos iguais então pra quê julgar*”. Também percebemos evidência de voz social antirracista na paródia de MANOEL GOMES, que, desde o título “Salve os negros” até a estrofe final utiliza a voz dos negros que vivem nas favelas, sendo vítimas de violência policial e de exacerbado preconceito racial, como demonstra a estrofe 4: “*Desde menor vem sofrendo racismo/ So queria ser jogador e empinar sua pipa/ E uma bala interrompia seu caminho/ Sua mãe critava ‘Meu filho era um bom menino’/ Igualdade pra nós é mito/ Policia racista nas ruas, eles sentem cheiro do preto/ Se for negro não olhe pro lado/ Se não uma bala acerta o teu peito*”. Nessa estrofe, claramente, o aluno-autor utiliza as vozes das comunidades pretas que, todos os dias, lutam por mais respeito, igualdade de direitos e mais segurança. Essa dialogicidade é possível porque “A estrutura do enunciado é uma estrutura puramente social” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 182).

MC POZE, assim como outros parodiadores, utiliza no título a voz da maioria das campanhas que lutam contra o racismo: “*Racismo não, somos todos iguais*”. Além disso, utiliza o discurso antirracista de Gabriel *O pensador*, no primeiro verso da última estrofe: “*Respeite o preto, o branco, o amarelo*”. Essa ideia de miscigenação está contida na música “Racismo é burrice” que, como já mencionamos, foi um dos textos motivadores da produção das paródias. Por sua vez, MANU BATIDÃO traz, nos versos 15 e 16, as vozes sociais antirracistas de valorização do cabelo enrolado, presente nos discursos de mulheres que defendem o respeito aos diferentes tipos de cabelo, principalmente os da etnia preta: “*não inporta se o cabelo dela é enrolado/ você tem que respeita isso se chama educação*”. Essas ocorrências de vozes sociais acontecem porque “as formas de transmissão do discurso alheio expressam a relação ativa de um enunciado com outro [...]” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 251).

Ao analisarmos o enunciado elaborado por NEGRA LI, verificamos, nos versos 9 e 10, a voz social antirracista, muito recorrente em manifestações pró negritude, de que nem todo preto é ladrão, como forma de desconstruir um discurso solidificado no meio social: *“Tirem da cabeça, que todo preto é ladrão/ Só porque o cara é branco, quer dizer que ele, não é não?”*. Ademais, faz uso, na última estrofe, do discurso social contrário ao privilégio branco nas entrevistas de emprego, bem como cita a bíblia como forma de reforçar que somos todos iguais: *“Na entrevista de emprego, os brancos escolhidos são/ Mais sabemos que pela parte de, Deus somos todos irmãos/ Temos que parar com essa desigualdade/ Aceite mais o preto, pra melhorar a humanidade”*. Diante disso, salientamos que “O enunciado alheio é percebido não por um ser mudo, que não sabe falar, mas por um ser humano repleto de palavras interiores” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 254)

REGINALDO ROSSI usa, nos versos de 6 a 10, as vozes sociais antirracistas de pessoas pretas que têm orgulho de sua cor e reconhecem que a diversidade étnica existe, mas que cada raça tem o seu valor: *“Eu sou ‘negão’, de um Povo orgulhoso/ Os pretos me amam, os racistas se derretem/ Eu sou ‘negão’ De um Povo orgulhoso/ Preto, Branco e amarelo, não importa a cor/ Temos todos o mesmo valor”*. Essas interações discursivas que se estabelecem são a realidade essencial da língua (Volóchinov, 2019 [1926]).

Ao darmos continuidade à análise, constatamos que THIAGUINHO utilizou, na terceira estrofe, a voz social de que o sangue de todos os seres humanos é igual e, por isso, não temos que nos tratar de maneira diferente: *“Se o nosso sangue é igual/ Não devemos transforma Num problema/ Nos somos todos iguais/ Não tem que haver diferença na vida do pobre/ Não pode haver diferença somos todos iguais”*. Já VIVIANE BATIDÃO, nos versos 3, 4 e 5 da paródia, evidencia as vozes sociais antirracistas recorrentes em campanhas publicitárias contra o racismo, que incentivam as vítimas a denunciarem os seus algozes: *“Não precisamos ficar calados, denuncie logo/ O que te faz sofrer não cometa o mesmo erro das pessoas/ O racismo tem que acabar”*. Por último, identificamos que IZA, nos versos 5, 6 e 7, assim como VIVIANE BATIDÃO, também utiliza essa voz social que instiga a denúncia de atitudes racistas: *“Precisamos de coragem força e fé não fique em/ silêncio denuncie seja um aliado seja um/ defensor da igualdade”*. Essas mobilizações de vozes ocorrem pelo fato de, ao construirmos um enunciado, ser comum utilizarmos palavras de outros enunciados afins (Bakhtin, 2016 [1979]).

Terminada a análise quanto às vozes sociais antirracistas presentes nos enunciados concretos, constatamos que o discurso alheio é de suma importância para a construção dos valores ideológicos próprios, pois 12 alunos mobilizaram dizeres de outrem como forma de reforçar o seu. Desse modo, reiteramos a importância de se trabalhar as práticas de linguagem a partir de diferentes enunciados acerca da mesma temática. Afinal, o discurso é consolidado a partir das muitas vozes que permeiam os espaços sociais e, na sala de aula da Educação Básica, é importante proporcionarmos o encontro e o confronto das vozes dos alunos com outras socialmente estabelecidas para que os discursos interiores sejam manifestados, a exararem “a percepção do enunciado alheio, a sua compreensão e avaliação” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 254).

6.1.2 Valoração de combate ao racismo

Quanto à valoração de combate ao racismo, observamos que VEIGH apresenta discurso valorado nos dois primeiros versos do refrão: *“A gente vem pra acabar com todo os preconceituosos/ Acabando com o Racismo de uma vez por todas”*. Nos versos, sobretudo por meio do verbo “acabar” e da expressão “de uma vez por todas”, é possível identificarmos valor de combate e de vitória, além de demonstrarem o valor negativo do substantivo “preconceituosos” (juízo de valor), visto que só o que é ruim deve ser extinguido do meio social (extraverbal). Também ressaltamos a entonação voluntária que a leitura desses versos permite; há uma entonação combativa marcada. Essas valorações demonstram que *“A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano”* (Volóchinov, 2017 [1929], p. 181).

MARINA SENA expõe valoração de combate ao racismo nos dois primeiros versos: *“Racismo é um mal que devemos combater/ Sempre que acontece o mundo tenta esconder”*. Nitidamente, a palavra “mal” assume um valor negativo de doença ou algo indesejado (juízo de valor) e o segundo verso demonstra valor negativo de omissão da maior parte da sociedade em relação aos episódios de racismo (extraverbal); ambos os versos, ao serem lidos, presumem tonalidade combativa. Ao continuarmos a análise, verificamos que PINDUCA, nos três versos que compõem a terceira estrofe, demonstra valoração: *“E essa raça que é tão linda/ Foi crescendo e foi crescendo/ E é maioria na sociedade, essa é a verdade”*. Na estrofe, o parodiador,

ao utilizar a expressão “tão linda”, apresenta juízo de valor e indica entonação positiva ao exaltar a beleza da cor preta. Outrossim, o discente, ao fazer uso de “essa é a verdade” mobiliza o discurso extraverbal de que as estatísticas não são consideradas por parte dos brasileiros, uma vez que os negros são maioria em nosso país e, portanto, não deveriam ser desrespeitados e inferiorizados pelas demais etnias. Diante disso, é preciso destacarmos que “A avaliação social tem uma enorme importância, [...] ela determinará a escolha e a ordem de todos os principais elementos significantes do enunciado” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 236).

ANA CASTELA, nos versos 6, 7 e 8 de sua paródia, evidencia valoração: *“Minha raça e linda, aqui é o meu lugar/ tenho o meu valor tenho a minha cor/ A raça negra e linda mano, ela é linda”*. Os versos apresentam valor positivo (juízo) de exaltação (ao utilizar o adjetivo “linda”), pertencimento (ao utilizar o extraverbal de que os negros podem ocupar qualquer espaço social) e orgulho (ao reconhecer a importância da cor preta). Além disso, os trechos presumem essas entonações valorativas positivas, visto que “A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado (Bakhtin, 2016 [1979]).

Já no enunciado concreto elaborado por MC POZE, constatamos valoração de combate ao racismo nos versos 7 e 8: *“Racismo não! Racismo não! Racismo não! / Respeito sim! Respeito sim! Respeito sim!”*. As repetições utilizadas no enunciado são escolhas valorativas; de um lado há uma construção valorada negativa relacionada ao racismo, e de outro uma construção valorada positiva em relação ao respeito. Esses juízos de valor estabelecidos pelo aluno-autor demonstram sua convicção do que é bom e do que é ruim no meio social. Além disso, o próprio uso do ponto de exclamação acentua o tom desses valores, ratificando que “A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 47).

Por sua vez, MANU BATIDÃO evidencia valoração combativa ao afirmar que o *“Racismo é errado”* (verso 14), uma vez que o adjetivo “errado” carrega valor de algo que não é salutar para o meio social (juízo de valor) e, por essa razão, subentende-se que não deve ser praticado por nenhuma pessoa (extraverbal). Ademais, a própria construção do verso dá indicações de entonação reprovativa. CHORÃO, nos versos 3 e 4, também registra valoração de combate ao racismo: *“Ter que aguentar toda essa palestrinha/ Para dizer depois que é só uma piadinha”*. O estudante, ao utilizar os

substantivos “palestrinha” e “piadinha”, demonstra valor de ironia e reprovação aos discursos racistas. Além disso, o uso do diminutivo chama a atenção pelo fato de direcionar uma entonação de desqualificação a esse tipo de discurso, ratificando que *“Não há enunciado nem vivência fora da expressão material”* (Volóchinov, 2019 [1926], p. 286). Também observamos discurso valorado no verso 12, escrito por JESSÉ AGUIAR: *“Somos dono da nossa própria escolha [...]”*. O parodiador, nesse verso, evidencia valor positivo de protagonismo, uma vez que, ao assumir a identidade negra pelo uso do “somos” expõe a ideia de que o povo negro é o construtor da sua própria história. Essas articulações discursivas acontecem porque “O mundo interior e o pensamento de todo indivíduo possuem seu auditório social estável, e nesse ambiente se formam os seus argumentos e motivos interiores, suas avaliações etc.” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 178-179).

Ao darmos andamento na análise, verificamos valoração nos dois primeiros versos escritos por REGINALDO ROSSI: *“O racismo é ruim, e tem que acabar/ Acabar por quê? Por que ele faz sofrer”*. Nesses dois versos, REGINALDO valora (avalia) negativamente o racismo, uma vez que causa sofrimento e, por isso, precisa acabar. Essas posições axiológicas do estudante, que se constroem por meio do discurso escrito, marcam uma postura ideológica de enfrentamento frente às atitudes racistas que permeiam o meio social. A mesma situação ocorre quando AMADO BATISTA diz que o *“O racismo é feio e quem pratica é mais”* (verso 11) e LUAN SANTANA aponta que *“isso é feio pra sociedade”* (verso 3). Nesses versos, os parodiadores definem o racismo de maneira negativa, bem como seus praticantes, evidenciando juízo de valor. Portanto, *“a criação linguística não pode ser compreendida sem considerar os sentidos e os valores ideológicos que a constituem”* (Volóchinov, 2017 [1929], p. 224-225).

RITA LEE, logo no título *“Os racistas vão pagar”*, apresenta um valor de punição a partir do uso da expressão “vão pagar”. Por meio da entonação presumida do título e do discurso extraverbal de que o racismo é um crime, o aluno-autor claramente demonstra uma valoração relacionada à criminalização/prisão dos racistas, principalmente porque “O sentido e o significado que o enunciado tem na vida (independente de como sejam) não coincidem com a sua composição puramente verbal. As palavras ditas estão repletas de subtendido e do não dito” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 129). Por último, verificamos que THIAGUINHO demonstra valoração de combate ao racismo no verso 9 de sua paródia: *“O menino revoltado cansou de ser*

zuado”. No verso, o adjetivo “revoltado” e a forma verbal “cansou” assumem valor de insatisfação e esgotamento em relação à sociedade racista em que vivemos. Afinal, “Não existe um enunciado sem avaliação. [...] Por isso, em um enunciado vivo, cada elemento não só significa mas também avalia” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 236).

Ao termos finalizado a análise quanto às valorações de combate ao racismo, pudemos verificar a ampliação da consciência socioideológica dos estudantes em relação à temática do racismo, pois 13 discentes consolidaram, em suas produções, valorações ideológicas importantes para o combate às ações racistas, ainda tão presentes no cotidiano social. Diante disso, enfatizamos a necessidade de trabalhos em sala de aula que promovam a reflexão dos estudantes, pois a reflexão gera a avaliação social e, conseqüentemente, desenvolve uma postura mais ética e responsável em relação ao mundo em que vivemos. Portanto, o ensino de Língua Portuguesa deve estar relacionado diretamente à vida.

6.1.3 Responsividade social

No que se refere à responsividade social, verificamos que VEIGH demonstra essa resposta ativa logo nos três primeiros versos de sua paródia: *“Lutar, Sempre lutar/contra o racismo/vencer o racismo”*. Nesses versos, a considerar que “A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, para *quem* é esse interlocutor” (Volóchinov (2019 [1926], p. 178), o estudante demonstra a convicção de que o racismo não é algo construtivo para a sociedade e, portanto, precisa ser enfrentado e vencido.

MARINA SENA, por sua vez, no enunciado que produziu, evidencia responsividade social, sobretudo nos versos das estrofes 3 e 4: *“Chega de racismo, assim não dá pra viver/ Não pense que é besteira isso é muito serio/ Milhões de pessoas ainda sofrem com isso. / Chega de racismo, assim não dá pra viver/ Pense um pouco sobre isso e deixe de burrice/ tente entender que racismo é crime!”*. As posições exaradas na paródia de MARINA são pontuais e nos fazem perceber a propriedade com que constrói a sua resposta frente à problemática do racismo, apontando, inclusive, dados para justificar que com o racismo “não dá pra viver”. A resposta ativa da discente é de natureza dialógica, visto que todas as vezes que tomamos uma posição “Discutimos com nós mesmos, começamos a nos convencer sobre a correção desta ou daquela decisão. É como se a nossa consciência se

dividissem em duas vozes independentes e contraditórias entre si” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 275).

Ao analisarmos o enunciado concreto elaborado por JOELMA, constatamos responsividade nos dois primeiros versos: *“O racismo, faz mal para a galera/ Deixa de racismo que faz mal para a galera”*. Nesses dois versos, é apresentada a avaliação de que o racismo faz mal para a coletividade e, em seguida, é feito o uso do verbo no modo imperativo, ordenando a quem pratica atos racistas que pare de praticá-los. Já PINDUCA, evidencia resposta ativa no refrão: *“O racismo está aí/ A sociedade finge que não vê/ O racismo está aí! / Queremos a liberdade pra viver/ Ah, Ah não devemos nos esconder/ Ah, ah queremos respeito e vamos ter”*. Nessa estrofe, há referência ao racismo velado, que ocorre quando as pessoas praticam sem reconhecer que estão sendo racistas, muitas vezes ratificando que se trata somente de brincadeira. Além disso, o aluno-autor, em seu discurso responsivo, assume a voz das pessoas pretas ao afirmar, em primeira pessoa do plural (nós), que é preciso mais respeito e liberdade para esse povo, ou seja, “todo enunciado é repleto de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de um dado campo da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 57).

ANA CASTELA, ao assumir uma postura identitária em sua escrita, posiciona-se de maneira orgulhosa e combativa, principalmente no refrão: *“Somos pretos/ Com orgulho/ E com muito amor/ Não vamos mais nos calar/ Nossa história exaltar/ Lutaremos até o fim/ Até o fim”*. Nesses versos produzidos por ANA, há uma resposta contundente em relação à raça preta e à luta constante em prol da valorização da negritude, pois “[...] todo discurso é um discurso dialógico orientado para outra pessoa, para sua compreensão e resposta real ou possível” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 280).

Ao continuarmos a análise, observamos que MANOEL GOMES assume responsividade social, no título “Salve os Negros” e na terceira estrofe: *“Salve os negros/ Respeita a sua correria/ Sua arma é sua sabedoria/ A nossa meta é acabar com o racismo”*. No título, o discente deixa clara a necessidade de se consolidarem ações, políticas e sociais, capazes de dar mais segurança à vida das pessoas pretas, uma vez que elas assumem o topo das estatísticas de morte por violência no país (essa questão da violência contra os negros é explorada em toda a paródia). Ademais, MANOEL pontua que, diferente da arma que se utiliza contra a vida dos negros, a arma dessa população é a sabedoria; e a meta é extinguir o racismo. A postura responsiva do parodiador demonstra conhecimento de causa em relação à violência

contra os negros. Em suma, essas respostas ativas são reações a outros enunciados, pois “É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições” (Bakhtin, 2016 [1979], p.57).

Na produção escrita de MC POZE, verificamos a consolidação de resposta ativa em toda a última estrofe: *“Respeite o preto, o branco, o amarelo/ Todos merecemos respeitos, é hora de lutar/ Chega de racismo, isso tem que acabar/ Não importa a raça ou religião/ Vamos quebrar essas barreiras da exclusão/ Ele não deve existir/ Vamos respeitar, e um mundo melhor transformar/ Vamos juntos um mundo melhor construir/ Onde cada um tem seu valor”*. Nesses versos responsivos, é possível observamos que o estudante elabora um discurso voltado ao respeito da diversidade étnica, pois menciona as três cores que formam a miscigenação no Brasil. Além disso, a resposta do aluno traz a religião como outro elemento social que não deve ser motivo de desrespeito ou divisão. Em outras palavras, as atitudes responsivas do discente preenchem o enunciado (Bakhtin, 2016 [1979]), a demonstrar ciência de que o racismo existe, é ruim e precisa ser combatido, assim como outros discursos dominantes que causam exclusão e devem ser desconstruídos.

Já MANU BATIDÃO apresenta posicionamento social na primeira estrofe, formada por três versos: *“Eu não quero racismo/ Eu não aceito isso/ Respeite as pessoas não importa a cor”*. Esses versos mostram a postura contrária do enunciador em relação ao racismo, nitidamente marcada pelo uso da primeira pessoa do singular (eu). Ao darmos andamento na análise, constatamos que NEGRA LI demonstra responsividade social nos versos 11 e 12: *“Não ensinem as crianças a odiar, as pessoas pretas/ Fale que todos tem que ter, respeito e amor, pelas pessoas negras”*. Nesses versos, o autor da paródia responde contrariamente e com responsabilidade social ao discurso de desrespeito com as pessoas negras, além de nos permitir inferir que é pelas crianças que essa conscientização precisa começar. Assim, observamos que esses elos discursivos acontecem pelo fato de “Os enunciados não serem indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 57).

Na paródia de CHORÃO, verificamos resposta ativa nos versos de 10 a 13: *“Se você julga o outro/ Você tem que mudar! / Você só pensa em si mesmo/ Você tem que parar”*. Os quatro versos demonstram a posição do aluno-autor em relação às atitudes racistas: o racismo é fruto do julgamento e do egoísmo, atitudes que, segundo o parodiador, devem ser repensadas. Notamos que o autor elabora os versos (o ato

comunicativo) em forma de diálogo, o que é próprio da interação discursiva (Volóchinov, 2019 [1926]). Por sua vez, JESSÉ AGUIAR se posiciona, na última estrofe, da seguinte maneira: *“Pois eu vou ti dizer lutar contra o racismo e que devemos fazer/ Pois eu vou ti fala luti contra racismo assim você pode ajudar/ Pois eu vou dizer sim o racismo não faz parte de mim”*. JESSÉ apresenta sua responsividade social ao defender a ideia de que todos devem lutar contra o racismo, bem como quando se apresenta como uma pessoa não racista, uma vez que assevera: *“o racismo não faz parte de mim”*.

De acordo com os dois versos finais de REGINALDO ROSSI, com o racismo *“É fácil acabar, vamos lutar/ Vamos nos unir, e fazer isso parar de existir”*. Esse posicionamento otimista de REGINALDO é muito comum em pessoas que não (re)conhecem a gravidade do racismo, dentro e fora do Brasil. Ainda que saibamos que a união é fundamental para a desconstrução, é notório, todos os dias, que combater o racismo, bem como outros discursos de ódio e segregação, não é algo simples. Por sua vez, AMADO BATISTA registra responsividade ao escrever, nos versos de 13 a 16, o seguinte: *“Você não tem culpa/ pela sua cor não/ Se alguém te machucar/ Temos que lhe dar a mão”*. Nesses versos, o autor da paródia se posiciona de maneira empática às pessoas que sofrem racismo. Essa postura é necessária na sociedade em que vivemos, tão marcada pelo egoísmo e preconceitos.

LUAN SANTANA apresenta responsividade social logo na primeira estrofe: *“Nós dois precisamos conversar/ o racismo não deve continuar/ isso é feio pra sociedade/ Racismo tem que parar”*. A estrofe evidencia a postura de diálogo que o enunciador assume, além da assertividade em definir o racismo como algo de valor negativo para a sociedade e que, por isso, deve ser combatido. Ao continuarmos a análise, encontramos evidência de posicionamento social nos versos 16 e 17 do enunciado elaborado por SLIPMAMI: *“Todos esses racistas tem que respeitar/ A todo momento, em todo lugar”*. Nesses dois versos, o autor da paródia demonstra resposta ativa ao defender a ideia de que os racistas precisam mudar de postura e respeitar a negritude, independentemente do tempo e do lugar. Em outras palavras, o estudante assume um discurso de exigência quanto ao respeito aos afrodescendentes, pois toda posição de caráter ideológico também carrega uma ênfase social (Volóchinov, 2017 [1929]).

Também há responsividade social nos quatro últimos versos escritos por THIAGUINHO: *“Já está Na hora de valorizar a minha cor/ Somos povo guerreiro/ Que*

muito contribui para a riqueza da Nação/ Já está Na hora de acabar com essa tal discriminação”. THIAGUINHO se posiciona assumindo a identidade negra, uma vez que utiliza a primeira pessoa do discurso no singular, mostrando uma contundente resposta a toda desvalorização e segregação que os negros enfrentam no meio social. Já ROBERTA MIRANDA pontua, nos versos 2, 3 e 4, que *“O racismo e uma doença que está tirando a nossa paz/ nesse mundo de preconceito queremos respeito.../ Não inporta a cor, nem a religião somos seres humanos”*. ROBERTA demonstra, em sua resposta ativa, a constatação de que o racismo é uma atitude que adoece o mundo e, por essa razão, também acentua que o respeito deve existir, independentemente da cor ou da religião das pessoas. Dessa maneira, o parodiador assume uma postura crítica em relação às atitudes racistas recorrentes no meio social, visto que “Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é a possibilidade de seu *direcionamento* a alguém, de seu *endereçamento*” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 62).

VIVIANE BATIDÃO, no verso 11, posiciona-se da seguinte maneira: *“Pra combater o racismo nós dois precisamos lutar”*. Nesse trecho da paródia, o estudante apresenta sua conclusão acerca do que é necessário para se combater os atos racistas. Essa postura é de suma importância, pois o aluno-autor inclui a si e ao outro como sujeitos importantes nesse combate. Por último, visualizamos responsividade social nos versos 12 e 13, escritos por IZA: *“Basta! basta de racismo/ está na hora de munda nosso mundo”*. O ato responsivo do discente está voltado à urgência de lutar contra as atitudes racistas, na busca de um mundo melhor para todos. Também é possível inferirmos que o “Basta” possui um valor social de inquietude ou incômodo extremo, representando a voz dos negros que, cotidianamente, convivem com a segregação e o desrespeito. Nesse prisma, ressaltamos que, em termos de linguagem, *“somente aquilo que adquiriu um valor social poderá entrar no mundo da ideologia, tomar forma e nele consolidar-se”* (Volóchinov, 2017 [1929], p. 111).

Ao finalizarmos a análise referente à responsividade social, constatamos que 19 alunos da turma demonstraram seus próprios posicionamentos em relação ao racismo. Isso comprova a essencialidade de nós, professores de língua dos Anos Finais do Ensino Fundamental, efetivarmos, em nossas aulas, o trabalho com os aspectos sociais dos gêneros discursivos. Afinal, além dos conteúdos curriculares, precisamos desenvolver a criticidade dos estudantes frente às mais diversas problemáticas, a fim de colaborarmos na construção de uma sociedade mais humana, justa e inclusiva.

6.1.4 Marcas de dizer próprio

No que diz respeito às marcas de dizer próprio, constatamos ocorrência no verso 10 da paródia de MARINA SENA: *“Não pense que é besteira isso é muito sério”*. Nesse verso, há uma individualidade comunicativa e discursiva, compreendida a partir das relações com situações enunciativas concretas (Volóchinov, 2017 [1929]). Ademais, há um dizer próprio marcado pelo uso da palavra “besteira”, muito comum entre os alunos da turma como sinônimo de algo não muito importante; também em “isso é muito sério”, visto que MARINA demarca posição antirracista por meio de palavras próprias. Já JOELMA deixa nítido o uso de palavras próprias, sobretudo nos versos 14 e 15: *“Então bora logo parar com esse racismo/ Para de falar merda por aí”*. Os versos apresentam a autenticidade discursiva do parodiador, visto que há presença de expressão informal (“bora logo”), corriqueira no falar paraense, bem como “merda”, que, no Pará, é utilizada quando alguém fala algo inapropriado para determinada situação/ocasião. Desse modo, vislumbramos escolhas linguísticas próprias, como forma de marcar o seu discurso contrário ao racismo. Afinal, “Antes de mais nada, as avaliações determinam a *escolha da palavra* pelo autor e a percepção dessa escolha (pelo ouvinte)” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 131).

PINDUCA faz uso de dizer próprio em toda a segunda estrofe: *“O racismo está presente/ Você que não percebeu/ Que a cor preta incomoda/ Os de gravata “se mordeu”*. Ao aluno-autor apresenta palavra própria ao afirmar que o racismo está presente no meio social, porém não é percebido. Ademais, o discente é assertivo ao apresentar sua visão acerca do incômodo que a cor preta causa, sobretudo em parte das pessoas mais elitizadas, o que fica expresso no termo “Os de gravata” e “se mordeu”. No Pará, “se morder” é ficar chateado/incomodado com determinada situação ou coisa do cotidiano; essas expressões são demonstrações claras de que “a palavra torna-se uma palavra somente na comunicação social viva, no enunciado real, que pode ser compreendido e avaliado não só pelo falante, mas também por seu auditório possível ou presente” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 315).

Por sua vez, MANOEL GOMES apresenta palavra própria ao escrever *“Peço a Deus que proteja todos os negros/ Em meio a tanta exclusão”* (versos 5 e 6). O estudante, em suas palavras, deixa marcado o seu desejo particular que as forças divinas protejam os negros nesse mundo tão desigual. No enunciado concreto elaborado por MANU BATIDÃO, visualizamos discurso próprio na segunda estrofe:

“Não se faça de otário/ você sabe que é errado/ Tem conhecimento se é errado ou não”. Nessa parte da paródia, o estudante expõe sua ideia acerca de quem comete racismo: quem comete sabe que é errado. O dizer de MANU é reforçado pelo uso da palavra “otário”, que, no meio social, pode significar bobo, desentendido. Dessa maneira, notamos que as escolhas vocabulares fazem parte de um projeto de dizer que se estabelece dentro do território alheio (Volóchinov, 2019 [1926]). Ao continuarmos a análise, verificamos que NEGRA LI, na quarta estrofe, manifesta seu dizer: *“Apoio aos negros são poucos/ Porquê não gostam dos negros, vocês são loucos? /Pra culpar um negro é mais de mil/ que, que isso minha gente, somos mestiços no Brasil”*. Esses versos apresentam a visão constituída do parodiador em relação ao apoio que é manifestado aos direitos na negritude, além de evidenciar, como justificativa para não haver segregação entre os povos, a ciência do aluno-autor em relação à diversidade étnica que forma a nação brasileira.

JESSÉ AGUIAR manifesta dizer próprio ao escrever que *“Construir o racismo é muito mas fácil do que/ pega o racismo e ter que derruba”* (versos 1 e 2). As palavras do estudante marcam sua constatação em relação ao racismo: é mais fácil construí-lo do que combatê-lo. Dessa forma, o aluno evidencia discurso próprio a partir de uma avaliação das atitudes racistas no meio social. Também identificamos palavra própria no questionamento elaborado por REGINALDO ROSSI: *“Eae racista, o que tu ganha praticando isso?”*. Na pergunta, é evidente o discurso próprio e combativo do parodiador, em busca de respostas para atitudes sem explicação. Por último, verificamos que AMADO BATISTA demonstra essas marcas discursivas nos versos 2,3 e 4: *“Ainda tem racismo demais Por aí / Não vamos Praticar, nós temos que agir/ O quanto mais rápido pra ele deixar de existir”*. Nesses versos, o discente manifesta sua refração em relação ao racismo, ainda tão presente nos mais diferentes espaços sociais. Ademais, o estudante registra em seu discurso o seu posicionamento em relação à causa antirracista tendo em vista o seu interlocutor, pois “A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor” (Volóchinov, 2017 [1926], p. 205).

Ao finalizarmos a análise relacionada às marcas de discurso próprio, constatamos somente nove estudantes conseguiram contemplar essa categoria. No entanto, é importante frisarmos: os discentes (mesmo sendo menos da metade) que manifestaram construções discursivas próprias, demonstram a ampliação do

posicionamento crítico e dos aspectos linguístico-discursivos dos discentes a partir das atividades de intervenção implementadas na turma. Por conseguinte, não deixa de ser um dado relevante para a nossa pesquisa.

A partir da análise, apresentamos um quadro elucidativo quanto aos princípios de análise contemplados nos enunciados concretos produzidos pelos parodiadores.

Quadro 19: Resultado da análise por princípio orientador

Princípios de análise	Parodiadores que contemplaram cada princípio	Total de recorrências
1- Vozes sociais antirracistas	VEIGH, MARINA SENA, CAZUZA, JOELMA, ANA CASTELA, MANOEL GOMES, MC POZE, MANU BATIDÃO, NEGRA LI, REGINALDO ROSSI, THIAGUINHO, VIVIANE BATIDÃO	12
2- Valoração de combate ao racismo	VEIGH, MARINA SENA, PINDUCA, ANA CASTELA, MC POZE, MANU BATIDÃO, CHORÃO, JESSÉ AGUIAR, REGINALDO ROSSI, AMADO BATISTA, LUAN SANTANA, RITA LEE, THIAGUINHO	13
3- Responsividade social	VEIGH, MARINA SENA, JOELMA, PINDUCA, ANA CASTELA, MANOEL GOMES, MC POZE, MANU BATIDÃO, NEGRA LI, CHORÃO, JESSÉ AGUIAR, REGINALDO ROSSI, AMADO BATISTA, LUAN SANTANA, SLIPMAMI, THIAGUINHO, ROBERTA MIRANDA, VIVIANE BATIDÃO, IZA	19
4- Marcas de dizer próprio	MARINA SENA, JOELMA, PINDUCA, MANOEL GOMES, MANU BATIDÃO, NEGRA LI, JESSÉ AGUIAR, REGINALDO ROSSI, AMADO BATISTA	9

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Os resultados expõem claramente a mobilização dos princípios de análise, indicando a ampliação das competências linguísticas e discursivas dos estudantes, bem como o desenvolvimento de suas consciências socioideológicas a partir do trabalho com o gênero paródia e de uma abordagem sociológica e valorativa.

6.2 ANÁLISE DIALÓGICA DA PARÓDIA PRODUZIDA POR KAMAITACHI

Para esta análise, escolhemos um único enunciado dos 23 que foram produzidos, a fim de verificarmos a mobilização de discursos valorativos e responsivos, bem como o desenvolvimento de palavra própria e consciência socioideológica. Dessa maneira, fizemos uma análise mais detalhada das escolhas linguístico-discursivas e dos elementos valorativos utilizados pelo parodiador, cujo pseudônimo é KAMAITACHI. A seguir, apresentamos a paródia ao lado de sua música fonte.

Quadro 20: Enunciado concreto produzido por KAMAITACHI

Música fonte: <i>Paradoxo</i>	Paródia: <i>Nós vamos ganhar!</i>
O tempo é o doce começo e o amargo fim A cura pras feridas que vier Talvez ele até te faça ruim Que se esquecerá de quem você é O arrependimento é o veneno Pra no fim, consertar todos os seus erros O desejo egoísta de mudar o passado, então É a nossa maldição Só queria entender um pouco Desse mundo louco Coisa que eu também era E se eu não era Ao passar dos meses Eu fiquei ao vê-la ter que morrer tantas vezes Porque impedir no fim Seus olhos de deixar? Pois quanto mais abrir Mais eles vão fechar Talvez retornar ao que mudou Se repetirá? Me perseguirá? Aonde quer que vou Meu paradoxo! Da esperança à perdição Fora de compreensão O mundo enganar Pra mudar aquele acontecimento É só uma questão de tempo E nele eu vou voltar Eu lembro dos olhos que eu jamais vi Memórias são falhas, o que é real? Emoções aos poucos que vem sumir E o começo irá ser o meu final O passado que me persegue aonde quer que vou Dei tempo ao tempo mas o tempo não curou E arrependimentos foi só o que me restou Só o que me restou Restou memórias de um futuro esquecido O que eu não fui é o reflexo de quem eu sou O passado é um eterno presidio O começo e o fim, meu paradoxo!	O preconceito racial é amargo, tem que ter fim Devemos curar aqueles que sofreram O racismo, ele é tão ruim, que devemos todos combater Esse pensamento é o veneno Pra no fim rebaixar todos os negros O desejo egoísta de causar essa agressão São esses trouxas sem coração Só queria que percebessem um pouco que esse mundo sujo Precisa de limpeza Mas mesmo se fizer Ao passar dos meses Ainda iremos ver isso muitas vezes Por que insistir nisso? Isso não agrega em nada Tentamos ajudar Pra cada racista se afastar Talvez resgatar, talvez resgatar O que mudou? Se repetirá? Temos que levantar Sempre o possível Sempre o possível É o nosso plano infalível! Vamos dar esperança a essas vítimas Racistas não tem noção Nós vamos ganhar! Pra mudar esses pensamentos É só uma questão de tempo Nós vamos ganhar! Eu lembro dos preconceitos que eu já vi Isso dá raiva, por que é real? A união de poucos que vem sumir Iremos progredir pra que isso tenha final O passado é culpa disso tudo Com morte e mais mortes ficaremos de luto E o arrependimento é o que vai restar É só o que vai restar!

<i>O tempo não cura sequelas de um viajante Enquanto o destino revela a morte de amante Juro não me render a ela Não sou mais aquele quem era</i> <i>Talvez retornar ao que mudou Se repetirá? Me perseguirá? Aonde quer que vou Meu paradoxo! Da esperança à perdição Fora de compreensão O mundo enganar Pra mudar aquele acontecimento É só uma questão de tempo E nele eu vou voltar</i> Cantores e compositores: DK Zoom e Osteve Disponível em: https://www.letras.mus.br/osteve/paradoxo-animes/ Acesso em: 22. nov. 2023.	Autor: KAMAITACHI
--	--------------------------

Fonte: elaborado pelo pesquisador

A paródia produzida por KAMAITACHI é entendida como um enunciado concreto, uma vez que é constituída por aspectos verbais e extraverbais (Volóchinov, 2019 [1926]). Assim, é importante considerarmos que a paródia, assim como outros gêneros discursivos, tem dialogicidade viva/materializada na esfera cotidiana, em diferentes espaços sociais (Bakhtin, 2016 [1979]).

A paródia tem como título “*Nós vamos ganhar*”, foi produzida e gravada em setembro de 2023, com o intuito de ser exposta para a comunidade escolar em mural, na rede social da escola, bem como reproduzida (em áudio) nos eventos alusivos à negritude. A partir do nosso estudo, constatamos que estabelece diversas relações dialógicas, que perpassam pela música fonte; pelos enunciados trabalhados durante toda a proposta de intervenção; pelos discursos compartilhados em sala de aula; por situações vividas pelo discente. Essas relações se estabelecem pelo fato de os enunciados estarem “entrelaçados por mil fios ao contexto extraverbal da vida e [...] quem não conhece o seu contexto da vida mais próximo não irá entendê-los” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 121).

KAMAITACHI, ao assumir a função social de parodiador, elabora o seu discurso voltado, na maioria das vezes, para toda a sociedade, visto que “todo enunciado é um entimema objetivo social” (Volóchinov, 2019 [1926], p.121) e, em alguns momentos, direciona o discurso para si, exprimindo uma posição responsiva (Bakhtin, 2016 [1979]). Por essa razão, compreendemos que o autor busca, por meio do enunciado

que produziu, provocar a reflexão da sociedade, em relação às atitudes racistas. Desse modo, consideramos que “*Nós vamos ganhar*”, involuntariamente, está direcionada para a responsividade do leitor, bem como o provoca a ampliar sua consciência socioideológica em relação ao combate ao racismo.

No que diz respeito ao *conteúdo temático*, observamos que corresponde, de maneira produtiva, à proposta de produção textual e às discussões sobre o racismo, pois “Um tema ideológico sempre recebe uma ênfase social” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 111). Nesse sentido, é um conteúdo construído a partir da visão particular de KAMAITACHI em relação às práticas racistas na sociedade, do todo negativo que esse discurso dominante forma, bem como dos preconceitos que vivenciou. Esses elos discursivos demonstram “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 47). Dessa maneira, a dimensão verbal do enunciado ultrapassa os limites da sala de aula, pois se relaciona diretamente à vida (Volóchinov (2019 [1926])).

Quanto à *forma composicional*, verificamos que o enunciado segue a configuração convencional das paródias musicais, a apresentar versos, estrofes e refrão. Ademais, observamos que a produção de KAMAITACHI contemplou todos os aspectos principais que compõem o gênero paródia, mesclando produtivamente os elementos do poema e da música. A estrutura do enunciado contribui para a compreensão do todo discursivo e temático, ao mesmo passo que proporciona que os elementos valorativos sejam visualizados. Nesse sentido, é possível afirmarmos que “O *tema* e a *forma* do signo ideológico estão ligados entre si de forma indissolúvel e [...] são gerados no mesmo ventre e, em essência, representam duas faces do mesmo fenômeno” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 112).

Já o *estilo* da paródia demonstra que o parodiador é conhecedor das nuances que formam o gênero, visto que, de maneira precisa, organizada e clara, constrói seu discurso, a fazer uso do estilo musical que tem maior afinidade (*o rap*), ou seja, a escolha da música fonte ocorreu de maneira intencional e, portanto, valorativa. Assim como em grande parte dos *raps*, observamos que o enunciado apresenta uma linguagem simples, reflexiva e de combate. Nessa perspectiva, destacamos que “Todo estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados” (Bakhtin, 2016 [1979], p.17), ou seja, “Onde há estilo há gênero” (Bakhtin, 2016 [1979]).

A partir daqui, apresentamos a análise do enunciado concreto, a considerar os princípios orientadores da análise, suscitados pelos enunciados e já apresentados na

seção metodológica, que se entrelaçam no decorrer da análise: 1- vozes sociais antirracistas; 2- valoração de combate ao racismo; 3- responsividade social; 4- marcas de dizer próprio.

Na paródia produzida por KAMAITACHI, visualizamos valoração de combate ao racismo logo no título *“Nós vamos ganhar”*, pois o estudante evidencia valor de certeza ao estar convicto de que a vitória contra o racismo irá acontecer (juízo de valor); a própria leitura do “vamos ganhar”, que é uma expressão bastante utilizada no cotidiano ao se disputar uma competição, evidencia essa tonalidade de certeza, pois “A língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 181).

Ao iniciarmos a análise da primeira estrofe, também constatamos construções valorativas antirracistas nos versos 1, 2 e 3: *“O preconceito racial é amargo, Tem que ter fim/ Devemos curar aqueles que sofreram/ O racismo, ele é tão ruim, que devemos todos combater”*. Nesses versos, há valoração combativa ao racismo, principalmente a partir do uso das expressões “amargo”, “curar” e “tão ruim”, uma vez que: a primeira palavra demonstra um valor negativo em relação ao racismo; a segunda evidencia valor de solidariedade/empatia aos que estão doentes psicologicamente por ataques dessa natureza (extraverbal); a terceira propõe um tom valorativo altamente negativo às atitudes racistas, uma vez que “O enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 59).

Além da valoração de combate ao racismo, observamos que, nesses mesmos três versos, o discente faz uma compilação de diversas vozes sociais antirracistas, sobretudo as difundidas pelos movimentos sociais negros, dentre as quais destacamos a ideia de que o racismo é ruim e é dever de toda a sociedade combatê-lo. Além disso, também é notório que KAMAITACHI utiliza a voz enunciativa da proposta de produção textual escrita, cujo tema foi “Racismo: um mal que deve ser combatido por toda a sociedade”, demonstrando que, de fato, “Não há tema sem significação, como não há significação sem tema” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 229).

Ao darmos continuidade à análise da primeira estrofe, verificamos a demarcação de dizer próprio nos versos 4 e 5: *“Esse pensamento é o veneno/ Pra no fim rebaixar todos os negros”*. Nesses versos, o parodiador utiliza a metáfora do “veneno” para sinalizar a maneira particular como enxerga o racismo, bem como o verbo “rebaixar” como forma de pontuar os objetivos das atitudes racistas: inferiorizar,

discriminar. Essas marcas discursivas acontecem porque quando pensamos ou falamos uma palavra também manifestamos um ponto de vista avaliador (Volóchinov, 2019 [1926]).

Por sua vez, o verso “*O desejo egoísta de causar essa agressão*” (verso 6) aponta valoração de combate ao afirmar que o racismo é uma ação que envolve egoísmo, ou seja, o estudante utiliza o discurso extraverbal de que as ações racistas são acompanhadas de outros valores negativos; portanto, o egoísmo, assim como o racismo, precisa ser combatido. Diante dessas ocorrências, é essencial destacarmos que “a situação extraverbal não é em absoluto uma simples causa externa do enunciado, ou seja, ela [...] *integra o enunciado como uma parte necessária da sua composição semântica*” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 120).

Ademais, ainda no verso 6, a palavra “agressão” traz um forte tom negativo, a denotar que o racismo é muito mais que um substantivo: é uma prática que coloca em risco a integridade física e psicológica das vítimas. Já o verso “*São esses trouxas sem coração*”, sétimo e último verso da primeira estrofe, apresenta marcas de dizer próprio ao definir, a partir de um olhar particular, os racistas como “trouxas sem coração”, isto é, idiotas/bobos/imbecis e desprovidos de bons sentimentos.

Ao iniciarmos a análise da segunda estrofe, verificamos nítida presença de responsividade nos três primeiros versos: “*Só queria que percebessem um pouco/ que esse mundo sujo/ Precisa de limpeza*”. Nesses trechos, o parodiador registra a visão formada que tem em relação às atitudes racistas que, segundo ele, são atos advindos de pessoas sem noção, oriundas de um mundo que precisa ser limpo. Essa responsividade social continua nos versos 4, 5 e 6: “*Mas mesmo se fizer/ Ao passar dos meses/ Ainda iremos ver isso muitas vezes*”. Nos três versos, KAMAITACHI registra seu posicionamento avaliador ao afirmar que o racismo não é algo fácil de ser combatido e, mesmo com a limpeza sugerida nos três primeiros, perdurará. A partir dessa resposta ativa, o aluno-autor nos leva a refletir acerca da importância de se combater, dentro e fora das escolas, os discursos de ódio, pois, mesmo com o combate diário, essas atitudes continuam a segregar os grupos sociais. Em outras palavras, podemos ratificar que as construções enunciativas apresentem caráter ideológico, visto que “Tudo o que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 91)

Nos versos 7 e 8, o discente apresenta valoração de combate ao racismo: *“Por que insistir nisso? / Isso não agrega em nada”*. Os valores, nesses dois versos, foram construídos a partir da informação extraverbal de que o racismo não é algo salutar para a sociedade; o próprio questionamento já direciona para essa avaliação negativa, que é reforçada pelo tom combativo que o verso 8 propõe. Por sua vez, os dois últimos versos (9 e 10) da estrofe retomam a responsividade social do discente: *“Tentamos ajudar/ Pra cada racista se afastar”*. Por meio desses trechos, KAMAITACHI responde ativamente ao enunciado da proposta de produção escrita da paródia, visto que evidencia a consciência de que é necessário fazer a sua parte para combater o racismo. Dessa maneira, o aluno-autor demonstra consciência socioideológica desenvolvida, colocando-se como integrante/participante da luta antirracista. Afinal, *“Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas”* (Bakhtin, 2016 [1979], p. 52).

Também verificamos que a responsividade colaborou para a construção de um discurso próprio, consolidado na estrofe como um todo: *“Só queria que percebessem um pouco/ que esse mundo sujo/ Precisa de limpeza/ Mas mesmo se fizer/ Ao passar dos meses/ Ainda iremos ver isso muitas vezes/ Por que insistir nisso? Isso não agrega em nada/ Tentamos ajudar/ Pra cada racista se afastar”*. É notório que esses versos apresentam dizeres próprios do aluno-autor, sobretudo pelo uso da expressão “mundo sujo”, bem como pela convicção apresentada de que o racismo não é algo fácil de enfrentar, uma vez que se repete cotidianamente. Assim, o projeto de dizer do estudante é estabelecido porque a palavra é construída como se fosse um roteiro ou acontecimento, a considerar as posições que os interlocutores ocupam no meio social (Volóchinov, 2019 [1926]).

As estrofes verificadas até aqui antecedem o refrão, desenvolvido pelo autor da paródia em duas partes. Ao analisarmos a primeira parte do refrão, composta por sete versos, verificamos responsividade social em todos os versos, visto que o parodiador apresenta perguntas reflexivas acerca do racismo e, na sequência, como se fosse uma resposta, elenca o que precisa ser feito para poder mudar essa realidade: *“Talvez resgatar, talvez resgatar/ O que mudou? / Se repetirá? / Temos que levantar/ Sempre o possível/ Sempre o possível/ É o nosso plano infalível!”*. Diante desses versos, constatamos que as perguntas apresentadas pelo estudante funcionam também como respostas ativas, visto que apresentam, nitidamente, seus anseios por mudanças na

sociedade; são questionamentos estabelecidos a partir da consciência socioideológica do aluno-autor, pois “O grau de consciência, de clareza e de constituição da vivência está proporcionalmente relacionado à orientação social” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 207). Além disso, no último verso, o adjetivo “infalível” apresenta entonação valorativa de otimismo em relação ao enfrentamento do racismo.

Os versos que compõem a segunda parte do refrão estão carregados de responsividade social e de valoração combativa ao racismo: “*Vamos dar esperança a essas vítimas/ Racistas não tem noção/ Nós vamos ganhar! / Pra mudar esses pensamentos/ É só uma questão de tempo/ Nós vamos ganhar*”. Nesses versos, verificamos resposta ativa otimista, que se constrói, sobretudo, por meio do valor de confiança que a palavra “esperança” transmite, a reverberar a ideia de vitória em meio a esse embate social. Outrossim, é importante destacarmos a repetição do verso “*Nós vamos ganhar*”, que marca o posicionamento assertivo do aluno-autor, bem como demonstra valor positivo frente às lutas contra o racismo, a sugerir uma entonação vigorosa, de grande certeza. Como é possível observarmos, o discurso do parodiador abrange, por meio do uso da primeira pessoa do plural (nós), todos os sujeitos que fazem parte da sociedade, visto que “A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. [...] Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do *outro* [...]” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 179).

Ao analisarmos a terceira e penúltima estrofe do enunciado concreto elaborado por KAMAITACHI, constatamos ocorrência de valoração de combate ao racismo logo nos dois primeiros versos: “*Eu lembro dos preconceitos que eu já vi/ Isso dá raiva, por que é real?*”. O estudante expõe, logo nos dois primeiros versos, valores negativos aos preconceitos de uma forma geral, dentre os quais o racismo está incluído. Observamos que as construções valorativas expostas pelo discente têm relação direta com as ideologias consolidadas no seu cotidiano social (Volóchinov, 2017 [1929]), pois há uso de um tom emotivo-volitivo marcado, sobretudo, pela primeira pessoa do discurso (eu). Ademais, nos dois últimos versos, “*A união de poucos que vem sumir/ Iremos progredir para que isso tenha final*”, observamos responsividade por meio da convicção discente de que os antirracistas ainda são minoria na sociedade e que esse número precisa aumentar para, conseqüentemente, o racismo acabar.

Por sua vez, a quarta e última estrofe da paródia, no primeiro verso, apresenta vozes sociais antirracistas ao estabelecer relações dialógicas com os discursos sociais que relacionam o racismo ao período da escravidão: “*O passado é culpa disso*

tudo". Além disso, encontramos resposta ativa e valoração de combate ao racismo nos demais versos: *"Com morte e mais mortes ficaremos de luto/ E o arrependimento é o que vai restar/ É só o que vai restar"*. Esses três versos finais demonstram a responsividade social do parodiador quanto às perdas que o racismo proporciona e, ao mesmo tempo, exterioriza, por meio do signo ideológico "luto", valoração de pesar; o mesmo ocorre quando o aluno enfatiza que, após as perdas causadas pelo racismo, só o arrependimento vai restar, ou seja, KAMAITACHI chama a atenção para a necessidade de se combater atos racistas antes que mais vidas sejam destruídas.

Diante disso, podemos afirmar que essas mobilizações discursivas colaboram para a reflexão do leitor acerca do problema grave que é o racismo e ratificam a ideia de que a enunciação é articulada a partir do outro, ou seja, a intenção da palavra está no interlocutor. Além disso, não podemos deixar de frisar a relação direta que o parodiador estabelece, em todo o enunciado, com a esfera cotidiana e social, a corroborar que *"O centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo"* (Volóchinov, 2017 [1929], p. 216).

A partir dos resultados obtidos, a considerar cada princípio orientador, apresentamos um quadro com alguns excertos do enunciado analisado.

Quadro 21: Excertos da paródia analisada

Princípios orientadores	Excertos
1- Vozes sociais antirracistas	<i>"O racismo, ele é tão ruim, que devemos todos combater"</i> <i>"O passado é culpa disso tudo".</i>
2- Valoração de combate ao racismo	<i>"Nós vamos ganhar"</i> <i>"O desejo egoísta de causar essa agressão"</i>
3- Responsividade social	<i>Só queria que percebessem um pouco/ que esse mundo sujo/ Precisa de limpeza"</i> <i>"Com morte e mais mortes ficaremos de luto/ E o arrependimento é o que vai restar/ É só o que vai restar"</i>
4- Marcas de dizer próprio	<i>"Esse pensamento é o veneno/ Pra no fim rebaixar todos os negros"</i> <i>"Isso não agrega em nada/ Tentamos ajudar/ Pra cada racista se afastar"</i>

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Ao finalizarmos a análise da paródia produzida por KAMAITACHI verificamos que o estudante conseguiu mobilizar, de maneira produtiva, todos os princípios orientadores. Assim, os resultados apontam que o estudante desenvolveu responsividade frente ao racismo, agregou vozes sociais antirracistas ao seu discurso, construiu valorações combativas e fez do discurso alheio palavras próprias. Diante disso, salientamos que, além de ampliar suas competências linguísticas e discursivas, o autor da paródia claramente reverbera consciência socioideológica em cada verso que produziu, a demonstrar que é possível, a partir de um trabalho articulado, ético e responsável, colaborar na construção de uma sociedade melhor para todos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da nossa vivência de mais de uma década atuando como professor de Língua Portuguesa da Educação Básica, percebemos a demasiada necessidade de se trabalhar com os temas sociais em sala de aula. Antes do Mestrado, já tínhamos uma prática voltada a essa finalidade, mas de pouco aprofundamento. Ao retornarmos à academia, em 2022, tivemos contato, pela primeira vez, com os estudos ancorados no viés dialógico, que visam colaborar com o posicionamento valorativo e crítico dos estudantes. Desse modo, fomos provocados a desenvolver nossa pesquisa a partir das práticas de linguagem em atividades com o gênero paródia, a considerar os aspectos valorativos. Escolhemos o gênero discursivo paródia, para trabalharmos atividades em sala de aula, visando não só desenvolver as competências linguísticas e discursivas dos discentes, mas também formar cidadãos engajados socialmente.

O estudo está pautado na teoria dialógica de linguagem e língua, discutida pelo Círculo de Bakhtin, sobretudo Bakhtin (2011, [1979]; 2016, [1979]) e Volóchinov (2017 [1929]; 2019 [1926]) e partiu do seguinte questionamento: *De que forma se dá o arranjo valorativo das vozes sociais nas paródias produzidas por esses alunos?* Essa indagação nos levou a delimitarmos a temática para a nossa pesquisa: *Estudo teórico-prático da composição dialogizada e valorada do discurso na produção escrita e oral de paródias por alunos do 9º ano.*

Dessa maneira, para alcançarmos o objetivo geral de refletir sobre a mobilização de discursos sociais valorativos na produção de paródias por alunos do 9º ano, em princípio, discutimos os principais conceitos dialógicos: relações dialógicas, signo ideológico, valoração/axiologias sociais (extraverbal, juízo de valor e entonação), interação discursiva, enunciado, consciência socioideológica e responsividade. Ademais, explanamos acerca das práticas de linguagem leitura/escuta, produção textual escrita e oralidade em perspectiva dialógica. Ao final da seção teórica, discutimos sobre os gêneros do discurso de forma geral e, de forma específica, a respeito do gênero paródia.

Com a intenção de verificar os indícios de produção valorada, a possível presença de vozes sociais, bem como o conhecimento dos alunos em relação ao gênero paródia e suas características, propusemos uma atividade de produção textual escrita, em dezembro de 2022, cuja temática social era a xenofobia que, de acordo com o enunciado de comando, deveria ser combatido por todas as pessoas que fazem

parte da sociedade. A partir da proposta, os alunos, que nesse momento estavam concluindo o 8º ano, deveriam produzir uma paródia, a escolher, primeiramente, uma música que serviria como base para a elaboração discursiva.

Os resultados da análise diagnóstica dos enunciados demonstraram que os estudantes apresentaram marcas de consciência socioideológica, uma vez que todos os enunciados analisados tinham sinais de produção valorada e de vozes sociais. Essa ocorrência comprova que nós, como sujeitos constituídos socialmente, carregamos valores ideológicos (mesmo inconscientemente), bem como elaboramos o nosso discurso baseado no discurso alheio. Além disso, verificamos que a maioria dos discentes tinham ciência do que é a paródia e suas características. Para nós, esse dado confirma a direta colaboração da esfera cotidiana na construção discursiva/enunciativa, visto que, no município onde a pesquisa foi realizada, a paródia musical é comum nos mais diversos espaços sociais, ou seja, o cotidiano foi um fator importante para a produção das paródias.

A partir dos resultados obtidos, constatamos a necessidade de uma proposta de intervenção na turma, a partir do gênero paródia e de atividades de leitura/escuta, produção escrita e oralidade, voltadas aos aspectos valorativos, com o intuito de ampliar a responsividade discente frente às problemáticas sociais e, conseqüentemente, desenvolver a consciência socioideológica. Nesse prisma, elaboramos a proposta a partir da temática do racismo e implementamos, na turma, por nove semanas, em 2023, quando os alunos cursavam o 9º ano.

Após a implementação, analisamos as produções dos estudantes com o intuito de verificar a presença de vozes sociais antirracistas, valoração de combate ao racismo, responsividade social, bem como marcas de dizer próprio. Durante todo o processo, houve envolvimento e responsabilidade da maioria dos alunos, o que colaborou para que as atividades ocorressem de maneira produtiva.

Nesse sentido, ao nos reportarmos ao nosso primeiro objetivo específico, “identificar os aspectos que contribuem para a composição dialogizada e valorada do discurso nas paródias produzidas”, verificamos, a partir da análise dos 23 enunciados que formam o *corpus* da pesquisa, que 14 conseguiram mobilizar as valorações de combate ao racismo por meio do elemento extraverbal, do juízo de valor e da entonação, a consolidar ideologias sociais negativas em relação às práticas racistas.

Quanto ao segundo objetivo específico, “evidenciar a responsividade discente frente a discursos dominantes”, notamos que 20 estudantes responderam ativa e

positivamente às reflexões/discussões realizadas a partir das atividades envolvendo as práticas de linguagem em perspectiva dialógica, revelando o desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas, ao mesmo passo que aumentaram seus conhecimentos acerca dos elementos que compõem a paródia como gênero discursivo.

No tocante ao terceiro objetivo específico, “verificar os aspectos que evidenciam a produção valorada e a resignificação de sentidos na mobilização das vozes sociais das paródias produzidas”, observamos que 13 estudantes mobilizaram, de forma produtiva, diversas vozes sociais antirracistas, a consolidar, além de relações dialógicas com outros enunciados, elos com vistas à construção dos seus próprios projetos de dizer antirracistas.

No que diz respeito ao nosso objetivo geral *“Refletir sobre a mobilização de discursos sociais valorativos na produção de paródias por alunos do 9º ano”*, constatamos que, a partir do gênero paródia e das atividades de leitura, escrita e oralidade, os alunos constituíram valorações positivas em relação à negritude e negativas quanto às atitudes racistas, corroborando a essencialidade de um trabalho em sala de aula voltado para os aspectos sociais e ideológicos. Outrossim, desenvolveram a consciência socioideológica em relação ao racismo e outros preconceitos, evidenciaram postura crítica e reflexiva, bem como, de maneira responsiva, articularam os dizeres alheios para consolidarem os seus dizeres próprios.

Portanto, podemos afirmar que nossos objetivos – geral e específicos – foram alcançados ao desenvolvermos um trabalho pautado na concepção sociológica e valorativa da linguagem, como forma de colaborar para um ensino de língua que, além de ensinar as práticas de linguagem, trabalhe a formação humana, social e ideológica dos alunos. Assim, a partir deste estudo, constatamos a importância de práticas de ensino voltadas à produção discursiva valorada, à responsividade e à ampliação da consciência socioideológica.

Ao retomarmos a nossa primeira hipótese de que “os alunos do 9º ano apresentam dificuldades no que concerne à articulação da oralidade, da leitura e da escrita como mecanismos de posicionamento crítico, éticos e valorativos”, salientamos que foi confirmada, pois, na fase diagnóstica e, posteriormente, no início de cada etapa da proposta de intervenção, constatamos que a maioria dos estudantes não conseguiam desenvolver de maneira produtiva o trabalho com as práticas de

linguagem voltado à criticidade e aos aspectos valorativos. No decorrer da pesquisa, a partir da nossa mediação, essas dificuldades foram sendo sanadas. Além disso, nossa segunda hipótese de que “os alunos mobilizam diferentes vozes sociais valorativas na produção de paródias, a partir de seu conhecimento sociocultural sobre a temática abordada e do conhecimento presumido de seu interlocutor, de forma a contribuir para seu projeto ideológico do dizer”, também foi confirmada, pois, no decorrer da pesquisa, como mostram os resultados, os discentes mobilizaram diferentes vozes sociais nas suas produções discursivas, bem como articularam relações com as suas vivências cotidianas como forma de consolidar seus dizeres valorados.

Ressaltamos que temos ciência das limitações deste estudo, principalmente porque não foi possível analisarmos todo o trabalho desenvolvido com as três práticas de linguagem. E, mesmo tendo analisado, especificamente, as atividades relacionadas à produção textual escrita, também não foi possível contemplarmos, na análise, o processo de escrita e reescrita dos enunciados como um todo. De toda forma, consideramos nossa pesquisa salutar para o âmbito acadêmico e docente, visto que colabora para a ampliação da relação entre a Universidade e a Educação Básica, sobretudo por meio do entrelaçamento entre os saberes teóricos e práticos.

Não podemos deixar de mencionar a mudança que ocorreu em nós, como professor de Língua Portuguesa e também sujeito da pesquisa. Assim, salientamos que o estudo ampliou nossos horizontes quanto ao trabalho com as práticas de linguagem, colaborou com a nossa responsividade social, aprimorou nossos valores sociais, tornou-nos ainda mais combativos frente aos discursos dominantes que permeiam o meio social, bem como aumentou nossa consciência socioideológica.

Portanto, não só os estudantes foram afetados positivamente pelo Dialogismo; nós também fomos. Por essa razão, sugerimos às futuras pesquisas que investiguem a construção discursiva valorada e a ampliação da consciência socioideológica a partir de outros gêneros discursivos que fazem parte da esfera cotidiana, a colaborar, assim, com uma educação escolar que forme sujeitos reflexivos, responsáveis, responsivos, críticos e cientes de seus papéis sociais.

Por fim, desejamos que os dizeres construídos nesta pesquisa, que estão entrelaçados a outras muitas vozes, ressoem nas salas de aulas da Educação Básica e colaborem na construção de uma sociedade mais democrática, justa, tolerante, respeitosa, inclusiva e antirracista.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T da C. Práticas de linguagem na escola sob uma perspectiva dialógica. *In*: BELOTI, A. POLATO, A. M.; BRITO, P. A. P. **Dialogismo e ensino de línguas**: reflexos e refrações na práxis. - Campo Mourão, PR : Editora Fecilcam, 2021a, p. 8-27.
- ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da C. Práticas de linguagem em aulas de língua portuguesa na educação básica: leitura e análise linguística. *In*: ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Org.). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021b, p. 21-72. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/pratica-de-analise-linguistica-nas-aulas-de-lingua-portuguesa/> Acesso em: 13 maio .2023.
- ACOSTA PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Gêneros como articuladores do ensino e da aprendizagem das práticas de linguagem. *In*: SILVA, W. R.; LIMA, P. da S.; MOREIRA, T. M. (Orgs.). **Gêneros na prática pedagógica**: diálogos entre escolas e universidades. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 25-46.
- ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES Rosângela Hammes. **O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem**. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 14, n.1, p. 177-194, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v14n1/11.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.
- ACOSTA PEREIRA, R. As relações dialógico-valorativas no gênero carta de conselhos em revistas online. **Working Papers em Linguística**. Florianópolis, 13(1), p. 01-24, jan./mar, 2013.
- ALAVARCE, C. S. **A ironia e suas refrações**: um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 208. Disponível em: <http://books.scielo.org> Acesso em: 11 jun. 2023.
- ALVARENGA, A.P.O.B.; POLATO, A.D.M. O posicionamento axiológico antipronunciamento presidencial de uma charge política. **Revista Linguagem**, São Carlos, v.40, Número temático. Covid-19: uma pandemia sob o olhar das ciências da linguagem, 2021, p. 369-384.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Conceitos de leitura e ensino de língua. *In*: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J; FUZA, A. F. (Org.). **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 13-84.
- ARAÚJO, E. O. H; PEREIRA, S. V. M. Enunciado. *In*: PEREIRA, S. V. M.; RODRIGUES, S. G. C. (Org.). **Diálogos em Verbetes**. Coletânea Verbetes. Noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. 1ed.São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 75-81.

ASSUNÇÃO, E. A. O. **Poesia e música como aprimoramento da leitura no Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 310p. 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETRAZRJ7H/1/poesia_e_musica_como_aprimoramento_da_leitura_no_ensino_fundamental.pdf Acesso em: 10 mar. 2023.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].

BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: A estilística**. 5. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2015 [1975].

BAKHTIN, M. **A Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Editora 34, 2011 [1979], p. 11-69.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. **Questões de literatura e estética: A teoria do romance**. Trad. A.F. Fernadini et al. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1988], p. 71-210.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 2010 [1927].

BARBOSA, A. C. **A paródia em sala de aula da Educação Básica: trabalhando com o gênero discursivo música**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal da Paraíba. Mamanguape, 129p. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8944/2/arquivototal.pdf> Acesso em: 10 mar. 2023.

BELOTI, A.; HILA, C. V. D.; RITTER, L. C. B.; FERRAGINI, N. L. de O. Conceito de valoração em perspectiva enunciativo-discursiva: proposta teórico-metodológica para a prática de leitura. In: FRANCO, N.; ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Org.). **Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas**. Campinas, Pontes, 2020, p. 109-135.

BONINI, Adair; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição, KRAMER, Márcia Adriana Dias (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2019, p.17-40.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9394/1996.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa**, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5531> Acesso em: 3 maio. 2022.

CAVALCANTI, V.S. **Composição de paródias**: um recurso didático para a compreensão sobre conceitos de circunferência. 2011. 165f. Dissertação (Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, 2011.

CHAER, Mirella Ribeiro; GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. **Pergaminho**, (3): p. 71- 88, nov. 2012.

CHISTÉ, P. S. **Pesquisa-Ação em mestrados profissionais**: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. Ciênc. Educ., Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, 2016.

COSTA-HÜBES, T. C.; MENEGASSI, R. J. Oralidade e entonação valorativa na formação docente inicial. In: MAGALHÃES, T.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. (Org.). **Oralidade e gêneros orais**: experiências na formação docente. Campinas, SP: Pontes Editora, 2021. p. 173-197.

CREPALDI, N. P. **Protótipo didático**: chapeuzinho vermelho e os multiletramentos literários no ensino fundamental II. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 185p. 2018. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/6828/1/Nilza%20Pereira%20Crepaldi_2018.pdf Acesso em 25 maio. 2023.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C. **La investigación de la enseñanza**, II. Métodos cualitativos y de observación. Buenos Aires: Paidós, 1988.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIAD, R. S; MAYRINK-SABISON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: Martins, M. H. (Org.). **Questões da Linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991, p. 54-63.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3> Acesso em: 14 fev. 2023.

FUZA, Ângela F.; RODRIGUES, R. H. A concepção de tema nas obras do círculo de Bakhtin. **ALFA**: Revista de Linguística, São Paulo, v. 66, 2022. DOI: 10.1590/1981-5794-e14491. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/14491>. Acesso em: 30 maio. 2023.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J. W. Leitura e mediação. *In*: BARBOSA, J. B.; BARBOSA, M. V. (Org.) **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 25-48.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. 7. Reimpressão - São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, S. N.; OHUSCHI, M. C. G; MENEGASSI, R. J. Construções valorativas em recursos linguístico-enunciativos na fábula: uma sequência de atividades ao 9º ano. *In*: RIBEIRO, C. M. da R.; SANCHES, R. D. (Org.). **Linguística na Amazônia**: descrição, diversidade e ensino, v. 2, Rio Branco: Nepan Editora, 2022, p. 185-208.

LISBOA, Z. M. L. Os sentidos do terror no conto bugio moqueado: proposta de leitura do texto literário para o 9º ano. *In*: OHUSCHI, M. C. G; SILVA, A. S. C; SILVA, J. B. P. (Org.). **Gêneros discursivos**: caminhos para leitura e escrita no ensino fundamental. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F; ANGELO, C. M. P. A leitura em perspectiva dialógica: atividades com o poema. *In*: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (Org.). **Leitura e Ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 371-417.

MENEGASSI, R. J. Entonação valorativa em palavra escrita. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v.11, 2022a, p.1-22.

MENEGASSI, R. J. Entonação valorativa em atividades com tirinha de quadrinhos. *In*: BAUMGÄRTNER, C. T; GEDOZ, S; COSTA-HÜBES, T. C. (Org.) **A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022b, p. 227-251.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P-; MENDES-POLATO, A. D.; GASPAROTTO, D. M. A leitura dialógica de fábulas. *In*: FRANCO, N.; ACOSTA-PEREIRA, R. (Org.) **Estudos dialógicos da linguagem**: reflexões teórico-metodológicas. Campinas, Pontes, 2020, p. 187-212.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão dialógica: aspectos teórico-metodológicos. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 19, nº 1, jan./abr., 2019, pp. 107-124. Disponível em http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/6596 Acesso em: 15 abr. 2023.

MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. *In*: SANTOS, A. R.; Greco, E. A.; Guimarães, T. B. (Org.). **A produção textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010, p. 75-102.

MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula, *In*: JORDÃO, C. M. (Org.). **A linguística aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas: Pontes, 2016, p. 193-230.

MENEGASSI, R. J.; CAVALCANTI, R. S. M. Conceitos axiológicos do dialogismo em propaganda impressa. *In*: FUZA, A. F., OHUSCHI, M. C. G., MENEGASSI, R. J. (Orgs.). **Interação e escrita no ensino de língua**. Campinas: Pontes, 2020, p. 99-118.

MENEGASSI, R. J.; CAVALCANTI, R. S. M. Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. **Alfa**, São Paulo, 57 (2): 433-449, 2013.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOURA, M; MIOTELLO, V. A escuta da palavra alheia. *In*: RODRIGUES, R. H; ACOSTA-PEREIRA, R. (Org.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, p. 129-140.

MOURA, E.; GRIBL, H. Radioblog: vozes e espaços de atuação cultural. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 233-250.

NÓBREGA, E. P. B. L.; GOMES, R. Multiletramentos e materiais didáticos digitais: uma proposta para o ensino de língua portuguesa. **Letras Escreve**. V. 8, n. 2, 2018, p. 147-169.

OHUSCHI, Márcia. C. G. ; KRAEMER, M. A. D. . Estilo. *In*: PEREIRA, S. V. M.; RODRIGUES, S. G. C. (Org.). **Diálogos em Verbetes**. Coletânea Verbetes. Noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. 1ed.São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 83-90.

OHUSCHI, M.C.G.; MENEGASSI, R.J. Proposta teórico-metodológica de análise linguística em perspectiva dialógica ao trabalho com o pronome. *In*: ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Org.). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 21-72. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/pratica-de-analise-linguistica-nas-aulas-de-lingua-portuguesa/> Acesso em: 17 maio. 2023.

OHUSCHI, M. C. G. Os gêneros discursivos no ensino da língua portuguesa. *In*: OHUSCHI, M. C. G; SILVA, A. S. C; SILVA, J. B. P. (Org.). **Gêneros discursivos**: caminhos para leitura e escrita no ensino fundamental. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 15-39.

OHUSCHI, M. C. G. **Ressignificação de saberes na formação continuada**: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros

notícia e reportagem. 2013. 294 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

OLIVEIRA, A. M.; ACOSTA PEREIRA, R. Cronotopo. *In*: PEREIRA, S. V. M.; RODRIGUES, S. G. C. (Org.). **Diálogos em Verbetes**. Coletânea Verbetes. Noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. 1ed.São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 45-49.

PERFEITO, A. M.; OHUSCHI, M. C. G.; BORGES, C. A. G. Bula de remédio: da teoria à prática em sala de aula. *In*: OSORIO, E. M. R. (Org.). **Mikhail Bakhtin: Cultura e vida**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 51-74.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Atividades Epilinguísticas valorativas em prática de análise linguística de perspectiva dialógica. *In*: ACOSTA-PEREIRA; Rodrigo; COSTAHÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Prática de Análise Linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 183-218.

POLATO A. D. M.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Análise Linguística em Charge: sequência de atividades dialógicas. **Línguas & Letras**. V. 21, n. 49, p. 127-154, 2020.

RICHTER, C; LARRÉ, J; LIMA, R. V. A. Ideologia. *In*: PEREIRA, S. V. M.; RODRIGUES, S. G. C. (Org.). **Diálogos em Verbetes**. Coletânea Verbetes. Noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. 1ed.São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 119-122.

RITTER, L. C. B.; OHUSCHI, M. C. G. Leitura e análise linguística em perspectiva dialógica: caminhos possíveis. *In*: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (Org.). **Leitura e Ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 419-452.

ROJO, R. Protótipos didáticos para os multiletramentos. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 7-9.

ROJO, R. Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin – ferramentas para análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4, 2007, Tubarão. **Anais....** Tubarão, SC: UNISUL, 2007. p. 1761-1775.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2015.

SANTOS, I. L. da S.; OHUSCHI, M. C. A produção valorada e a consciência socioideológica de alunos do 8º ano. **Educação Em Foco**, 26 (Especial 03, 2021). Disponível em: <https://periodicos.ufff.br/index.php/edufoco/article/view/36378> Acesso em: 20 maio. 2023.

SANTOS, J. A.; GUSMÃO, M. A. P. A paródia como gênero textual em um olhar discursivo bakhtiniano: uma relação de intertextualidade. **Revista Linguagens e Letramentos**, Cajazeiras – Paraíba. V.3, nº 1, jan – jun, 2018.

SANTOS, J. A. **Leitura e produção do gênero paródia**: relações intertextuais. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 136p. 2017. Disponível em: https://www2.uesb.br/ppg/profletras/banco/t2/JUCENILTON_ALVES_SANTOS.pdf Acesso em 11 mar. 2023.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Org.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

SILVA, Raimundo Reinaldo Carvalho da. **Gerenciamento Costeiro Integrado**: Proposta de Inserção de Concepções Subsidiárias ao Plano Diretor Municipal de Curuçá – Pará. **Dissertação** (Mestrado em Gestão dos Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia) – Núcleo de Meio Ambiente, Universidade Federal do Pará. Belém, 118p. 2011. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/9889/1/Dissertacao_GerenciamentoCosteiroIntegrado.pdf Acesso em: 22 ago. 2023.

SOBRAL, A. Entrevista especial VI - Adail Sobral (FURG). Entrevistado por Flaviane Moraes, Neil Franco, Rafael Alves e Tiago Guimarães. **O Consoante**, 9 de abr. de 2019. Disponível em: <http://oconsoante.com.br/2019/04/09/entrevista-especial-vi/> Acesso em: 08 fev. 2023.

SOBRAL, A; GIACOMELLI, K. Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 18, n. 2, p. 307-322, maio/ago. 2018.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUSA, S. S. **Paródia e gênero no Ensino Fundamental II**: discutindo imagens da mulher a partir da retextualização de letras de funk. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Campina Grande. Cajazeiras, 131p. 2016. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/9417/ISKAIME%20DA%20SILVA%20SOUSA%20%20DISSERTA%20c3%87%20c3%83O%20PROFLETRAS.2016.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Acesso em: 11 mar. 2023.

STORTO, L. J.; BRAIT, B. Oralidade na Educação Básica: trabalhando com o gênero receita culinária. In: RODRIGUES, I. C. F. S; OHUSCHI, M. C. G. (Org.). **As interfaces possíveis no processo de ensino e aprendizagem de línguas e culturas**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELOS, S. I. C. C de. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, N.M. **Língua Portuguesa**: uma visão em mosaico. São Paulo: I.P-PUC/SP/EDUC, 2002, p. 277-297.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].

VOLÓCHINOV, V. N. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

APÊNDICES

APÊNDICE A: Tabela para autocorreção das produções escritas

Critérios de correção	O critério foi contemplado?
objetivo pretendido	() sim () não
linguagem poética e musical do gênero paródia	() sim () não
organização em versos, estrofes e rimas	() sim () não
elaboração de um novo discurso a partir da música fonte	() sim () não
características principais do gênero	() sim () não

ANEXOS

ANEXO A: Parecer do Comitê de Ética

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas de linguagem em uma perspectiva valorativa: o gênero paródia no 9º ano do Ensino Fundamental.

Pesquisador: ROMARIO RUI NATIVIDADE DA NATIVIDADE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 63287122.3.0000.0018

Instituição Proponente: Universidade Federal do Pará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.713.057

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa visa compreender a mobilização de vozes sociais valorativas em paródias, como forma de colaborar, a partir da concepção dialógica da linguagem, para o desenvolvimento da consciência socioideológica discente. Assim, será realizado um estudo teórico-prático, à luz das discussões do Círculo de Bakhtin, dos gêneros discursivos e dos aspectos valorativos da linguagem, e implementada uma proposta direcionada a turma de 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do Distrito de Abade, município de Curuçá, estado do Pará. Para tanto, primeiramente, realizaremos contato com a escola, para elucidar o objetivo da investigação e definir a turma em que será realizado o trabalho. Os participantes assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, e uma autorização do uso de voz. O pesquisador ministrará as aulas de Língua Portuguesa e, no decorrer do trabalho, coletará textos escritos (paródias de diversos temas sociais) e orais (gravação em áudio dos textos lidos e cantados) produzidos pelos alunos, para serem analisados e, assim, poder refletir sobre as projeções valorativas presentes nesses enunciados, a colaborar, portanto, com o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender a mobilização de vozes sociais valorativas na produção de paródias por alunos do 9º

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 5.713.057

ano, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da consciência socioideológica discente.

Objetivo Secundário:

1) Identificar os aspectos que contribuem para a composição dialogizada e valorada do discurso nas paródias produzidas; 2) Evidenciar as relações dialógicas entre as vozes sociais do enunciado fonte e das paródias produzidas pelos alunos; 3) Verificar os aspectos que evidenciam a produção valorada e a ressignificação de sentidos na mobilização das vozes sociais das paródias produzidas

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Ao considerarmos o contexto de ensino e aprendizagem em sala de aula, podemos incluir a possibilidade de riscos de origem psicológica, intelectual ou/e emocional, durante a realização das atividades previstas na proposta de intervenção pedagógica. Assim, caso o participante apresente alguma dúvida ou desconforto ao realizar alguma atividade, o pesquisador poderá esclarecê-la imediatamente e minimizar o desconforto. Todavia, se quiser, ele poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo ou penalidade.

Benefícios:

Resultados apresentados em mecanismos de avaliação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), evidenciam o baixo desempenho escolar dos alunos brasileiros, em especial os da região Norte do país. Nesse sentido, este projeto vislumbra benefícios aos participantes da pesquisa, haja vista que, por meio da proposta de intervenção pedagógica implementada em sala de aula, que visa trabalhar a Língua Portuguesa de forma mais significativa, os alunos poderão apresentar melhor desempenho linguístico, assim como melhorar sua proficiência na produção de textos – escritos e orais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo encaminhado dispõe de metodologia e critérios definidos conforme resolução 466/12 do CNS/MS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados, nesta versão, contemplam os sugeridos pelo sistema CEP/CONEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 5.713.057

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2008995.pdf	14/09/2022 12:59:14		Aceito
Outros	TALE.pdf	14/09/2022 12:58:55	ROMARIO RUI NATIVIDADE DA NATIVIDADE	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	14/09/2022 12:58:24	ROMARIO RUI NATIVIDADE DA NATIVIDADE	Aceito
Outros	Termo_de_aceite_do_orientador.pdf	14/09/2022 12:57:23	ROMARIO RUI NATIVIDADE DA NATIVIDADE	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento.pdf	02/09/2022 17:35:02	ROMARIO RUI NATIVIDADE DA NATIVIDADE	Aceito
Outros	Termo_de_cosentimento_do_projeto_integrado.pdf	02/09/2022 17:33:55	ROMARIO RUI NATIVIDADE DA NATIVIDADE	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_do_uso_de_voz.pdf	02/09/2022 17:24:21	ROMARIO RUI NATIVIDADE DA NATIVIDADE	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_da_escola.pdf	02/09/2022 17:23:40	ROMARIO RUI NATIVIDADE DA NATIVIDADE	Aceito
Orçamento	Declaracao_de_isencao_de_onus_financeiro.pdf	02/09/2022 17:17:42	ROMARIO RUI NATIVIDADE DA NATIVIDADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	02/09/2022 17:15:48	ROMARIO RUI NATIVIDADE DA NATIVIDADE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	02/09/2022 17:14:50	ROMARIO RUI NATIVIDADE DA NATIVIDADE	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	02/09/2022 17:14:03	ROMARIO RUI NATIVIDADE DA NATIVIDADE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 5.713.057

BELEM, 20 de Outubro de 2022

Assinado por:
Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

ANEXO B: Termo de consentimento livre e esclarecido

1



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BELÉM
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto de pesquisa “Práticas de linguagem em uma perspectiva valorativa: o gênero paródia no 9º ano do Ensino Fundamental”.

Esclarecimentos da pesquisa:

Prezado(a) pai, mãe ou responsável:

Seu filho(a) está sendo convidado(a) para participar, como informante, do Projeto de Pesquisa intitulado “Práticas de linguagem em uma perspectiva valorativa: o gênero paródia no 9º ano do Ensino Fundamental”, sob a responsabilidade do Prof. Esp. Romário Rui Natividade da Natividade, da Universidade Federal do Pará.

O projeto tem como objetivo levar os alunos do 9º ano a produzirem paródias dos mais diversos temas sociais, nas aulas de Língua Portuguesa, para desenvolver habilidades de produção de textos orais e escritos.

Ao considerarmos o contexto de ensino e aprendizagem em sala de aula, podemos incluir a possibilidade de riscos de origem psicológica, intelectual ou/e emocional, durante a realização das atividades previstas na proposta de intervenção pedagógica. Assim, caso seu(sua) filho(a) apresente alguma dúvida ou desconforto ao realizar alguma atividade, o pesquisador poderá esclarecê-la imediatamente e minimizar o desconforto. No entanto, se você quiser, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação do(a) menor na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo ou penalidade.

Por outro lado, esta pesquisa traz benefícios aos seus participantes, haja vista que, por meio da proposta de intervenção pedagógica implementada em sala de aula, que visa trabalhar a Língua Portuguesa de forma mais significativa, os alunos poderão apresentar melhor desempenho linguístico, assim como melhorar suas habilidades de leitura, escrita e oralidade.

Ressaltamos que os dados coletados (atividades de produções de textos escritos – as paródias – e os áudios da leitura e canto desses textos) pelo seu(sua) filho(a) poderão ser publicados e divulgados, com finalidades exclusivamente científicas e acadêmicas, em qualquer forma (artigos, livros, revistas, apresentações orais em congressos e eventos similares etc.), ficando sua identidade totalmente preservada, em respeito à Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

O presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) possui e-mail, contato telefônico e endereço do pesquisador responsável e está em duas vias de igual teor e forma. Uma via será fornecida a você e a outra será arquivada por cinco anos pelo pesquisador responsável, junto aos textos e atividades coletados, no Campus de Belém da Universidade Federal do Pará, e, após o referido prazo, será destruída.

Caso tenha dúvidas ou queira solicitar novas informações sobre a pesquisa ou sobre a participação de seu(sua) filho(a) nela, você pode entrar em contato, agora ou a qualquer momento, com o pesquisador responsável. Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos, você poderá entrar em contato com Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA). Rua Augusto Corrêa, Nº 1. Faculdade de Enfermagem do ICS - Sala 13 - Campus Universitário, Bairro: Guamá. CEP: 66.075-110 - Belém-Pará. Tel: (91) 3201-7735. E-mail: cepccs@ufpa.br

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, responsável
pelo(a) aluno(a) _____,
declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “Práticas de linguagem em uma perspectiva
valorativa: o gênero paródia no 9º ano do Ensino Fundamental”, de maneira clara, detalhada e
esclareci minhas dúvidas.

Estou ciente do conteúdo da pesquisa, dos riscos e benefícios, e que posso esclarecer novas
dúvidas e/ou solicitar novas informações a qualquer momento, e, se desejar, interromper a
participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa.

Desta forma, consinto que a coleta de dados seja efetivada, a partir da realização de
produção textuais - escrita e oral- inseridas na proposta, como a produção escrita de paródias e a
gravação de voz no que se refere aos textos lidos e cantados pelos alunos, em ambiente escolar, de
forma presencial; registro e envio em ferramentas de gravação de áudio como *whatsapp*, no
decorrer da pesquisa, cujos dados sejam utilizados para análises e discussões acadêmicas e
científicas, sem fins lucrativos.

_____, ____/____/____.

Assinatura do(a) responsável

Assinatura do pesquisador

Nome do Pesquisador Responsável:
ROMÁRIO RUI NATIVIDADE DA
NATIVIDADE
Endereço: Travessa 25 de março, 341.
Bairro Marambaia. CEP: 68750- 000.
Curuçá – PA
Fone: (91) 984922701
E-mail: natividaderoma@gmail.com

ANEXO C: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO GUAMÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Projeto de pesquisa "Práticas de linguagem em uma perspectiva valorativa: o gênero paródia no 9º ano do Ensino Fundamental"

Esclarecimentos da pesquisa:

Prezado aluno(a):

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa "Práticas de linguagem em uma perspectiva valorativa: o gênero paródia no 9º ano do Ensino Fundamental" sob a responsabilidade do Prof. Esp. Romário Rui Natividade da Natividade, da Universidade Federal do Pará. Seu pai/mãe ou responsável permitiu que você participe.

Com este estudo, queremos contribuir para o seu desenvolvimento, principalmente na produção de textos orais e escritos.

A pesquisa será feita na sua sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa. Portanto, você terá que participar das aulas, normalmente, mas se não quiser mais ser um participante da pesquisa, fornecendo seus textos orais e escritos produzidos, não terá nenhum problema.

Primeiro, será realizada uma atividade inicial para verificar como está o desempenho de sua turma na produção de textos orais e escritos. Com esse resultado, será elaborado um projeto inovador com atividades de Língua Portuguesa, envolvendo a leitura de textos, a produção de textos orais e escritos. Em seguida, esse projeto será aplicado em sua sala de aula, por um período aproximado de três meses, em que haverá a produção escrita de paródias, que posteriormente serão cantadas e gravadas em forma de áudio. Durante o trabalho, o pesquisador recolherá os textos produzidos e os áudios, para que possa analisá-los. Destacamos que a pesquisa respeitará as normas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

As atividades que você realizará são consideradas seguras, mas se você apresentar alguma dúvida ou desconforto ao realizar alguma atividade, pode chamar o pesquisador na mesma hora, ou procurar a pesquisador responsável, Professor Romário Rui Natividade da Natividade, pelo telefone

(91) 984922701. Por outro lado, há aspectos positivos, pois, com esse trabalho, você poderá melhorar sua escrita e oralidade.

O material recolhido (os textos escritos e orais (áudios) que você produzirá) poderá ser publicado e divulgado em livros, revistas científicas, eventos científicos, mas sem identificar sua identidade, em respeito à Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Este Termo de Assentimento possui e-mail, contato telefônico e endereço do pesquisador responsável e está em duas vias. Uma via ficará com você e a outra será arquivada por cinco anos pelo pesquisador responsável, junto aos textos e atividades coletados, no Campus de Belém da Universidade Federal do Pará, e, após esse prazo, será destruída.

Caso tenha dúvidas ou queira solicitar novas informações sobre a pesquisa ou sobre a sua participação nela, você pode entrar em contato, agora ou a qualquer momento, com o pesquisador responsável. Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos, você poderá entrar em contato com Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA). Rua Augusto Corrêa, Nº 1. Faculdade de Enfermagem do ICS - Sala 13 - Campus Universitário, Bairro: Guamá. CEP: 66.075-110 - Belém-Pará. Tel: (91) 3201-7735. E-mail: cepccs@ufpa.br.

ASSENTIMENTO

Eu, _____,
aceito participar da pesquisa "Práticas de linguagem em uma perspectiva valorativa: o gênero paródia no 9º ano do Ensino Fundamental", que tem o objetivo de contribuir para o meu desenvolvimento na produção de textos orais e escritos. Entendi os riscos e benefícios que podem acontecer. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir sem haver prejuízo. O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

_____, ____/____/____.

Assinatura do aluno

Assinatura do pesquisador

Nome do Pesquisador

Responsável:

ROMÁRIO RUI NATIVIDADE
DA NATIVIDADE

Endereço: Travessa 25 de março,
341.

Bairro Marambaia. CEP: 68750-
000.

Curuçá – PA

Fone: (91) 984922701

E-mail:

natividaderoma@gmail.com

ANEXO D: Paródias produzidas pelos estudantes durante a intervenção

Parodiador: VEIGH

Música fonte: A igreja vem

Cantor: Anderson Freire

VERSÃO FINAL DA PARÓDIA

28/09/2023

Todos contra o RacismoLutar, sempre lutarcontra o RacismoVences o RacismoRefrão:A gente vem para acabar com todos os preconceitos
Acabando com o Racismo de uma vez por todas
trazendo mais amor e paz para a comunidade
E tentando acabar com o Racismo.Lutando para sempre vencer o Racismo.E o Preconceito de uma vez por todas.Tentaram acabar com os racistasSem eles a Terra seria milharEles não tinham forças para continuarNão haveria racista em nenhum lugarMas o plano não deu certo (ilustração)Tentaram acabar prendendo alguns racistasMas nada adiantou surgiram mais racistasCausando preconceito em todo lugarRacismo tem que acabarO plano do povo negro foi o que prevaleceuA quase dois mil anos o povo negro só cresceuJesus é a cabeça e nos ensina a trabalharO povo negro é muito forte nada pode acabarPor isso os racistas deveriam respeitarO povo negro não descança o tempo todo a lutarlutando em toda parteO povo negro vem lutando para acabar com o racismoO povo negro lutando vem

Parodiador: MARINA SENA Música fonte: Halls na língua Cantor: Kadu Martins

VERSÃO FINAL DA PARÓDIA

28/09/2023

Diga não ao Racismo

Racismo é um mal que devemos combater
Sempre que acentuamos o mundo tanto esconde
Mas não é assim que vamos combater
Toda esse racismo que eles tentam esconder

É com o racismo mesmo que devemos acabar
Vamos falar e olhar, chegar a hora de mudar
Vou te falar uma coisa tu vai ter que acreditar

Chega de racismo, assim não dá pra viver
Não pense que é besteira isso é muito sério
Milhões de pessoas ainda sofrem com isso.

Chega de racismos, assim não dá pra viver
Pense um pouco sobre isso e deixe de brincar
Tente entender que racismo é crime!

Juntos contra o racismo, assim podemos vencer
Não pense que é besteira isso é muito sério
Milhões de pessoas ainda sofrem com isso
Com a sociedade vamos dar um basta nisso

Parodiador: CAZUZA

Música fonte: Lágrimas

Cantor: Baco Exu do Blues

VERSÃO FINAL DA PARÓDIA

28/09/2023

Na frente do espelho
 meu cabelo crespo enrolado
 São pontas de mamã
 E luz forte nos meus olhos

Rispeto mãe tim cur
 Tim Comencua

Por entre cores e cultu
 Você usa das sem saber
 nessa fase de oculto
 Com o cabelo trançado
 E o astramento dos meus olhos
 Com o cabelo todo trançado

Todas as vezes os amuletos
 Branco, preto ou amarelo
 Nomes e cores por
 E o mundo será mais feliz

E você, com a pele que brilha
 não, não, não
 E você, com a pele que brilha
 Bem, não, não

Parodiador: JOELMA Música fonte: Baile de favela Cantor: Mc João

VERSÃO FINAL DA PARÓDIA

28/09/2023

Todos no combate ao racismo

O racismo, faz mal para a galera
 Deixa de racismo que faz mal para a galera
 Para de falar merda por aí
 Então deixa de racismo e vamos todos nós unir

Para Presidente, combater o racismo
 Para Governador, combater o racismo
 Para seu Prefeito, combater o racismo
 Então deixa de besteira e vamos combater o racismo assim
 (vai)

Vinicius Junior sobreu racismo em campo
 Pezka também sobreu racismo em campo
 Até o Lukako já sobreu racismo em campo
 Então deixa de racismo e vamos todos nós unir

Segundo "o Pensador" o racismo é buerice
 Então bora logo parar com esse racismo
 Para de falar merda por aí
 Então deixa de racismo e vamos todos nós unir.

Parodiador: PINDUCA

Música fonte: A lua me traiu

Banda: Calypso

VERSÃO FINAL DA PARÓDIA

28/09/2023

A cima do hipocritismo

É esse racismo que nunca acaba?
 A miséria aconteceu
 Em 2 povos diferentes e o negro se submeteu
 Naqueles anos exauridos,
 Foi uma luta muito grande
 Para começar a liberdade, e o amor por vir

O racismo está presente
 Você que não percebe
 Que o seu preto incomoda
 Os de gravata, "se monden"

É uma raça que é tão linda
 Foi emergindo e foi crescendo
 É a maioria na sociedade, mas é o vendado

O racismo está aí
 A sociedade finge que não vê
 O racismo está aí
 Queremos a liberdade pra viver
 Ah, An não devemos nos esconder
 Ah, An queremos respeito e vamos ter

Parodiador: ANA CASTELA Música fonte: Dona de mim Cantora: Iza

VERSÃO FINAL DA PARÓDIA

28/09/2023

Chega DE RACISMO Aqui

É hora DE TUDO ISSO ACABAR
RESPEITAR OS NEGROS, VAMOS TODOS POR AMÉM
Não importa a cor, VAMOS AVANÇAR
Somos todos iguais ENTÃO PRA QUE JULGAR

Ponjavon Pão, Pão de açúcar
Minha neta é linda, aqui é o meu lugar
tenho o meu valor tenho a minha cor
A neta negra é linda mano, ela é linda

Somos PRETOS GUAÍ
Com orgulho
E com muito
Amém

Somos PRETOS
Com orgulho
E com muito
Amém

Não Vamos mais nos Calar
Nossa história Exaltam
Lutaremos até o fim
Até o fim

É tempo de nós PRETOS
O RACISMO ENFRENTE
Lutaremos até o fim
Até o fim

Parodiador: MANOEL GOMES
Borges, Mc cabelinho e Mc Poze

Música fonte: Salve a favela

Cantores: Bielzin,

VERSÃO FINAL DA PARÓDIA

28/09/2023

Salve os Negros

Bola perdida vira achado
Um guarda-chuva vira uma arma
Seu filho na rua sua mãe preocupada
Que o polícia chegou do modo
Peço a Deus que proteja todos os negros
Em meio a tanta exclusão

Ulor uma vez o racismo dizendo rapais corpos no chão
Ulor era bondade, mas morreu também
Moço sua família fica com o dor
Mesmo sabendo que era trabalhador
Ulor mesmo assim o racismo o levou

Salve os negros
Respeita a sua carreira
Sua arma é sua obediência
A nossa meta é acabar com o racismo

Desde menor sem aprendendo racismo
So queria ser jogador e encher sua pipa
É uma bola interrompia seu caminho
Sua mãe criava "Meu filho era um bom menino"
Bondade pro mãe é muito
Polícia racista nos ruas, eles gentem cheiro de preto
Se for negro não olhe pro lado
Se não uma bola oenta teu peito

Salve os negros
Respeita a sua carreira
Sua arma é sua obediência
A nossa meta é acabar com o racismo

Parodiador: MC POZE

Música fonte: Cracolândia

Cantor: Mc Hariel

VERSÃO FINAL DA PARÓDIA

28/09/2023

Racismo não, somos todos iguais.

Vamos buscar a felicidade

Chega de discriminação, é hora de mudar

Quanto mais gente aí não foram pro céu?

Por que a vida do negro é só vida e a do branco

Está sempre de luto?

Yeah, yeah, yeah, yeah.

Racismo não! Racismo não! Racismo não!

Respeito sim! Respeito sim! Respeito sim!

Enquanto o racismo ainda abriga

O branco sempre será o mais poderoso

É o mundo estará lotado de racista

Respeite o preto, o branco, o amarelo.

Todos merecem respeito, é hora de lutar

Chega de racismo, isso tem que acabar

Não importa a raça ou religião

Vamos quebrar essas barreiras de exclusão.

Ele não deve existir

Vamos respirar, e um mundo melhor transformar.

Vamos juntos um mundo melhor construir

Onde cada um tem seu valor.

Parodiador: MANU BATIDÃO Música fonte: Coisas que eu sei Cantor: Danni Carlos

VERSÃO FINAL DA PARÓDIA

28/09/2023

Racismo não

Eu não quero racismo
Eu não aceito isso
Respeite as pessoas não importa a cor

Não se faça de otário
Você sabe que é errado
Tem conhecimento se é errado eu não

Se você faz racismo
Você nasceu no tempo errado, pare com isso
Se você para o mundo vai ser bem melhor

Você poderia pensar mais nas polifonias que ^{vai usar}
não é preciso brigar por besteira não

Isso é meu ponto de vista te alertando turista
Se você quiser saber um pouco mais

O racismo é errado
não importa se o cabelo dela é enrolado
Você tem que respeitar isso se chama educação

Vamos mudar o mundo
A gente consegue meu irmão.

Parodiador: NEGRA LI

Música fonte: X1

Cantor: Mc Cabelinho

VERSÃO FINAL DA PARÓDIA

28/09/2023

Porisimo numa, não?

Veri sabe o que é o Porisimo mi?

E porquê cometen mi?

Fala a realidade que todos cometen, só pra sentir melhor
dê as mulheres boas, pra não ficar piores

Como digis, Gabriel pontual, Porisimo e brurrice não!!!

Então não seja, essa pessoa ruim

Seja o amor, o amor ou o putu

Não importa que cin seja, não devemos ter respeito

Tirem do colégio, que o putu é ladrão

Se porque a casa é ensaio, quer digis que ele não é não?

Não ensinam as crianças a ler, as pessoas pretas

Fala que todos tem que ter, respeito e amor, pra pessoas negras

Apesar das regras não perdem

Porque não gostam das regras, não são líderes?

Pra culpar sem regras e mais de mil

Que, que isso minha gente, somos mestres no Brasil.

Na entrevista de emprego, os brancos escolhidos não

Mais sabemos que pela parte de, Deus somos todos iguais

Temos que parar com essa desigualdade

Acite mais o putu, pra melhorar a humanidade.

Parodiador: CHORÃO

Música fonte: Malandragem

Cantora: Cássia Eller

VERSÃO FINAL DA PARÓDIA

28/09/2023

Quem sabe ainda dá tempo

Quem sabe o que te falta é respeito
 Pois todo esse malícia preconceito
 Ter que aguentar toda essa palhaçada
 Para dizer depois que é só uma piadinha
 Por ter que te aturar

Quem sabe ainda existe um tempo
 De mudar o mundo e ganhar respeito
 Não deixar uma pessoa má

Porque para Deus somos todos iguais
 Se você julga o outro
 Você tem que mudar!
 Você só pensa em si mesmo
 Você tem que parar! (2x)

Bolseira é lutar e não mudar
 Você tem que ter orgulho
 E valorizar nossa cultura

Eu vivo no seu mundo
 Você tem que me deixar
 Ainda quero te orgulhar
 Orgulhar!

Eu vivo no seu mundo
 Você tem que me deixar
 Ainda quero te orgulhar
 Orgulhar!

Parodiador: JESSÉ AGUIAR

Música fonte: A reforma

Cantor: Jessé Aguiar

VERSÃO FINAL DA PARÓDIA

28/09/2023

castigar o racismo é muito mais fácil do que
 pegar o racismo e ter que destruí-lo.
 Não sei que é necessário vamos mudar o que pra ter
 mudança

Tem muita coisa errada pra conserta
 O meu antepassado foi humilhado e o negro foi escravizado
 e o povo indígena foi machucado
 Eu falo o racismo é muito errado
 E luto contra o racismo isso que é o esperado
 E eu sei que o negro ainda vai ser muito escutado

Vamos combater o racismo sim
 E vamos fazer que o racismo seja acabado
 Semos dono da nossa própria escolha então
 Vamos fazer ao contrário do modo ancestral
 E não dizer que os negros não importam
 Mas agora vamos lutar contra o racismo e dizer
 nunca mais

Pois eu vou te dizer lutar contra o racismo e que
 devemos fazer
 Pois eu vou te falar lutar contra o racismo assim
 você pode ajudar
 Pois eu vou dizer sim o racismo não faz
 parte de mim.

Parodiador: REGINALDO ROSSI

Música fonte: 157

Cantor: Racionais

VERSÃO FINAL DA PARÓDIA

28/09/2023

A vida sofrida do negro

O racismo é ruim, e tem que acabar
 Acaba porque? Porque ele faz sofrer
 É tudo uma questão até o racismo acabar
 Se não parar, vou lutar, até o racismo terminar
 Porque

Eu sou "negão", De um povo orgulhoso
 Os pretos me amam, os racistas se derretem
 Eu sou "negão" De um povo orgulhoso

Preto, Branco e amarelo, não importa a cor
 Temos todos o mesmo valor
 Tem que aprender, a ensinar e respeitar
 É sobre o racismo, iremos protestar

Quantos não foram mortos pelo racismo
 Isso é Impereceptível
 Porque a cor importa?
 O mesmo sangue, e o mesmo valor
 Porque isso ainda não acabou?

Bacê racista, o que tu ganha praticando isso?
 Como o Gabriel pensou de dizer "Racismo é bu"
 É fácil acabar, vamos lutar
 Vamos nos unir, e fazer isso para de existir

Parodiador: AMADO BATISTA Música fonte: Coração de gelo Cantor: Wiu

VERSÃO FINAL DA PARÓDIA

28/09/2023

Diga não ao racismo!

Por favor diga não, diga não, diga não
Ainda tem racismo demais por aí
Não vamos praticar, nós temos que agir
O quanto mais rápido pra ele deixar de existir

Mais que falta de sorte
O preto ser acusado de racismo, como pode?
Vários inocentes por aí então se impõe!

Só de imaginar que é culpado por sua cor, ele só
quer paz

Pra quê o preconceito? Isso não se faz
Chega de racismo o mundo só quer paz

O racismo é feio e quem pratica é mais
Aproveita e transborda o amor muito mais

Você não tem culpa
Pela sua cor não
Se alguém te machuca
Temos que lhe dar a mão
~~Mão lá~~

Mas tudo bem
Tudo, tudo bem, "tranquilão"

Parodiador: LUAN SANTANA Música fonte: Máquina do tempo

Cantora: Manu Batidão

VERSÃO FINAL DA PARÓDIA

28/09/2023

Somos todos iguais

Nós dois precisamos conversar

O racismo não deve continuar

isso é feio pra sociedade

Racismo tem que parar

Respeito é mais que o suficiente

Preconceito isso não dá mais certo

Alto cometa o mesmo erro

Vamos vencer o racismo

É preciso se ligar

Sua história depende

eu só queria te falar

Somos todos iguais para Deus

O racismo deve acabar...

Vamos viver um novo tempo

E ter conhecimento

pra gente viver bem

precisamos nos unir...

Parodiador: RITA LEE Música fonte: Apesar de você Cantor: Chico Buarque

VERSÃO FINAL DA PARÓDIA

28/09/2023

Os RACISTAS VÃO PAGAR

Soje os BRANCOS é que MANDAM, FALOU TA FALADO

Soje os NEGROS é que SOFREM FALANDO DE LADO E OLHANDO PRO CH
APESAR DE VOCÊ

Você QUE INVENTOU O RACISMO, SAIBA DESINVENTAR

VOCÊS QUE INVENTARAM O PRECONCEITO, VÃO PAGAR

Você QUE INVENTOU O PECADO, VAI PAGAR

Você VAI PAGAR É DOBRADO, PELAS LAGRIMAS DOS NEGROS, NO AENAR

Como VAI PROIBIR SE O NEGRO INSISTIR EM CANTAR

Água NOVA BROTANDO E OS NEGROS SE AMANDO, SEM PARAR

Você QUE INVENTOU O RACISMO, SAIBA DESINVENTAR

Você QUE INVENTOU A XENOFOBIA, VAI PAGAR

Você VAI VER QUANDO OS NEGROS RANANEM

APESAR DE VOCÊS, AMANHÃ HÁ DE SER OUTRO DIA
(Ax)

Parodiador: SLIPMAMI

Música fonte: Lei da vida

Cantor: Sabrina Lopes

VERSÃO FINAL DA PARÓDIA

28/09/2023

Vamos combater o Racismo

Vamos Ter respeito

Vamos Ter paz

Vamos combater o racismo

E preconceito não haverá mais

Tudo que preciso é de respeito

E também de união

Somos Todos como amigos

Somos Todos como irmãos

Vamos combater o Racismo

Ninguém é Perfeito

Nossa estrada da vida

Vamos Todos Ter respeito

E ser unidos

E o racismo não haverá de mais

Todos em conjunto tem que respeitar

A todo momento, em todo lugar

Em nossa sociedade

Racismo e preconceito não terão de mais

UH UH UH , UH UH UH

Cande até vamos

Vamos combater o racismo

Na nossa sociedade

Preconceito vai ter fim

Tudo que fazemos é por bem

Nossa estrada da vida

Nossa união não vai ter fim

UH UH UH , UH UH UH

Parodiador: TIAGUINHO Música fonte: Na fé de Deus joga os Plake

Cantores: Thiagão e os Kamikaze do Gueto

VERSÃO FINAL DA PARÓDIA

28/09/2023

~~Vamos toda luta pro racismo acabar~~

~~O pai sempre leva enxada~~

~~A mãe é faxineira na casa do milionário~~

~~Eu vi um negro sendo humilhado~~

~~O pai desempregado trouxe o resto do abono~~

~~O pão amolecido pro racia a fome~~

~~A barriga da filha~~

~~É insólito um mundo sem preconceito~~

~~Vamos toda derreba-lo~~

~~O negro revoltado comou de ser usado~~

~~É então vamos toda juntos lutar pro Raci-
no acabar.~~

~~Se o nosso sangue é igual~~

~~Não devemos transformar num problema~~

~~Nos somos todos iguais~~

~~Não tem que haver diferença na vida do pobre~~

~~Não pode haver diferença somos todos iguais~~

~~Deixa de bobagem, seu moto~~

~~O negro tem o seu valor~~

~~Tá está na hora de valorizar a minha cor~~

~~Somos povos guerreiros~~

~~Que muito contribui para a riqueza do Brasil~~

~~Tá está na hora de acabar com essa tal dis-
criminação.~~

Parodiador: LUIZA SONSA

Música fonte: Vagalumes

Grupo musical: Pollo

VERSÃO FINAL DA PARÓDIA

28/09/2023

Vou sacar mais de um milhão de nazistas por aí
 Pra eles abrirem os olhos e poderem ver o mundo de outros
 olhos

Eu só quero entender
 E quando amanhecer eu só quero acordar
 Em um mundo mudado

Eu vou escrever mais de um milhão de canções pra
 você ouvir

que todos somem iguais e as palavras me fazem sentir
 Vou de morte até a lua nazismo não é desculpa
 nesse mundo não cabe tanta maldade nessa verdade não é eu
 Eu sei que eu faço, nos bons caminhos eu trago

cada eu com sua lei ocupando o mesmo espaço
 se tô contigo não liga se o nazismo acontecer
 é que não foi mentido ligar pra que eles tenham
 dizem

nosso sonho impossível, vai virar realidade

E todos nós vamos tirar essa maldade

Eu sei que o mundo "tá" ruim, por isso

Parodiador: ROBERTA MIRANDA Música fonte: Ponto final

Cantor: Nadson Ferinha

VERSÃO FINAL DA PARÓDIA

28/09/2023

Ponto final no racismo

*chega de sofrer o negro não aguenta mais
O racismo é uma doença que está tirando a nossa paz
neste mundo de preconceito queramos respeito...
não importa a cor, nem a religião somos seres humanos.*

*usamos calçar um Ponto final no racismo
não vai deixar o preconceito nem condenar
conferir que sem o respeito as negros ficam mal*

*chega de sofrer o negro não aguenta mais
o racismo é uma doença que está tirando a nossa paz
neste mundo de preconceito queramos respeito...
não importa a cor, nem a religião somos seres humanos*

*O racismo tem que ir para não mais voltar
o respeito é o que devemos cultivar valoriza as negros
somos todos iguais não diferença em nossa criação*

Parodiador: VIVIANE BATIDÃO Música fonte: Máquina do tempo

Cantora: Manu Batidão

VERSÃO FINAL DA PARÓDIA

28/09/2023

Racismo não

Nós dois precisamos combater o racismo isso é certo
Eles precisam nos ouvir isso é certo
Não precisamos ficar calados, denuncie logo
o que te faz sofrer, não cometa o mesmo erro dos
Pittob.

O racismo tem que acabar
Nós precisamos respirar
Não importa o cor da pele nós precisamos ter respeito
Por isso eu te falo só uma coisa: todos somos iguais.

Por falar que não importa o cor da pele
Mas olhe aqui deixo eu te falar somos todos iguais
Para combater o racismo nós dois precisamos lutar
Nós precisamos lutar contra o racismo, nós precisamos
nos respeitar.
Somos todos iguais vamos combater o racismo

Parodiador: IZA Música fonte: Não pare de adorar Cantora: Shirley Carvalhaes

VERSÃO FINAL DA PARÓDIA

28/09/2023

Racismo não, respeito sim
 O mundo vive contra o racismo
 não pare de lutar ^{liberdade} a palavra correta para o mundo
 entender que o racismo não faz bem não ~~dulça~~ ^{dulça}
 as pessoas realmente quem pode ~~dulçar~~ ^{dulçar} si e seus
 precisamos de coragem força e fi não fique em
 silêncio denuncie seja um aliado seja um
 defensor da igualdade

Afinal todos queremos os nossos direitos
 realizados quando um negro encontra
 trate-o bem com respeito e verás em seu
 replante um olhar agradecido e satisfeito

Basta! basta de racismo
 está na hora de mudar nesse mundo
 será mais lindo um novo suno toma

Parodiador: KAMAITACHI Música fonte: Paradoxo
Cantores: DK Zoom e Osteve

VERSÃO FINAL DA PARÓDIA

28/09/2023

Não vamos ganhar!

O preconceito racial é um algo, tem que ter fim
Devemos cuidar aqueles que sofriam
O racismo, ele é tão ruim, que devemos todos combater
Esse pensamento é o mesmo
Pra não ficar relaxar todos os negros
O desejo agitado de causar uma revolução
São essas trevas sem coração.

Só queria que parcelassem um pouco
que esse mundo seja
Preciso de limpeza
Mas mesmo se fizer
Ao passar dos meses
Ainda iremos ver isso muitas vezes
Por que insistir nisso?
Isso não agrega em nada
Tentamos ajudar
Pra cada escrito se apagar.

Talvez resistir, talvez resistir
O que mudar?
Se repetição?
temos que resistir
Sempre o possível
Sempre o possível
É o nosso plano infalível!

Vamos dar esperança a essas vítimas
Pois elas não tem mais
Não vamos ganhar!
Pra mudar esses pensamentos
É só uma questão de tempo
Não vamos ganhar!

Eu lembro dos preconceitos que eu já vi

38093023

VERSÃO FINAL DA PARÓDIA

Isso lá rainha, por que é real?

A união de pessoas que vem reunir

Exemplos praxodis pra que isso tenha final

O paroxo é algo disse tudo

Com morte e mais morte ficaremos de luto

E o arrendimento é o que vai restar

E só o que vai restar!