



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

CELSO ALBUQUERQUE LIMA

O USO DE PARÓDIAS MUSICAIS EM AULAS DE LEITURA E PRODUÇÃO
TEXTUAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Rio de Janeiro
Março de 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

CELSO ALBUQUERQUE LIMA

O USO DE PARÓDIAS MUSICAIS EM AULAS DE LEITURA E PRODUÇÃO
TEXTUAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para avaliação da banca examinadora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos. Orientadora: Prof. Dr. Maria Aparecida Lino Pauliukonis.

Rio de Janeiro

Março de 2019

CIP - Catalogação na Publicação

L734u Lima, Celso Albuquerque
O uso de paródias musicais em aulas de leitura e
produção textual: uma proposta de intervenção / Celso
Albuquerque Lima. -- Rio de Janeiro, 2019.
126 f.

Orientadora: Maria Aparecida Lino Pauliukonis.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós
Graduação em Letras Vernáculas, 2019.

1. Ensino de leitura. 2. Ensino de produção
textual. 3. Paródia musical. 4. Inferências. 5.
Proposta de intervenção didática. I. Pauliukonis,
Maria Aparecida Lino, orient. II. Título.

CELSO ALBUQUERQUE LIMA

O USO DE PARÓDIAS MUSICAIS EM AULAS DE LEITURA E PRODUÇÃO
TEXTUAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

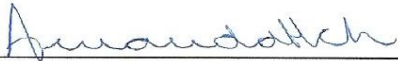
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para avaliação da banca examinadora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos. Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Lino Pauliukonis.

BANCA EXAMINADORA



Presidente, Profa. Dra. Maria Aparecida Lino Pauliukonis

Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROFLETRAS)



Profa. Dra. Amanda Heiderich Marchon

Universidade Vale do Rio Verde (UninCor)



Profa. Dra. Renata da Silva de Barcellos
Centro Universitário Carioca (UniCarioca)

Profa. Dra. Célia Regina de Barros Mattos (Suplente)
Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROFLETRAS)

Profa. Dra. Claudia Maria Souza Antunes (Suplente)
Universidade da Força Aérea (UNIFA)

Aos meus queridos alunos. Ao meu amado companheiro Rodrigo. Aos meus pais. Aos meus amigos e incentivadores. À minha orientadora, Maria Aparecida Lino Pauliukonis.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Primeiramente, agradeço a Deus por se fazer presente em todos os momentos da minha jornada. Todas as batalhas que tive que travar ao longo da minha caminhada só não me derrubaram, porque sempre soube que, na vida, recebemos apenas aquilo que podemos suportar.

Agradeço ao meu companheiro de vida Rodrigo. Muito obrigado pelo apoio e por reconhecer a importância dessa conquista para mim. Obrigado por compreender o quanto necessário era ficar em casa para dar conta de todas as tarefas. Você abriu mão de muitas coisas para que eu pudesse realizar meu sonho. Eu te amo demais. Obrigado por fazer parte da minha vida.

Agradeço aos meus pais, Orelino e Izabel, porque, mesmo não tendo recebido a oportunidade de finalizar o primeiro segmento do Ensino Fundamental, sempre valorizaram a educação. Hoje sou um homem forte e de caráter, porque os tive como exemplos. Minha mãe não está conosco para vibrar com mais essa conquista, mas tenho a certeza de que muito do que sou hoje é reflexo do que aprendi com ela. Obrigado por acreditarem em mim.

Agradeço aos meus queridos alunos. Todo esse trabalho só foi possível, porque tive vocês como companheiros de caminhada. Muito obrigado pelo carinho e dedicação. Vocês são o combustível que sustenta minha força e determinação.

Agradeço à minha orientadora, Maria Aparecida Lino Pauliukonis. Professora, poder contar com a sua orientação, parceria, compreensão e paciência foi de extrema importância para a conclusão deste trabalho. Muito obrigado por acreditar que tudo daria certo.

Agradeço a minha irmã Fátima. Muito obrigado por ter assumido o papel de mãe e ter cumprido brilhantemente essa missão que não era sua. Se hoje sou professor, é porque tive você como exemplo.

Agradeço as minhas amigas Sheila e Regina por se fazerem presentes e grandes incentivadoras. Saibam que a caminhada foi mais fácil, porque pude contar com vocês.

Agradeço ao programa PROFLETRAS, pela oportunidade de vivenciar essa experiência tão grandiosa.

Agradeço à UFRJ, em específico aos professores que tive ao longo das disciplinas do mestrado.

Agradeço à professora Amanda Heiderich Marchon. Nosso encontro na elaboração do TCC da especialização foi a real motivação para eu acreditar que o Mestrado era um sonho

possível de se realizar e ter você em minha banca é a realização de mais um sonho. Muito obrigado por tudo.

Agradeço a cada colega da turma 4 do PROFLETRAS/UFRJ. Muito obrigado pela parceria e pelas palavras de encorajamento ao longo do curso. Agradeço ao meu querido amigo Bruno Humberto, com quem tive a honra de dividir parcerias acadêmicas de muito sucesso. Bruno, muito obrigado por todo o incentivo e encorajamento. Tenho certeza de que teremos outros trabalhos pela frente. Agradeço a minha amada amiga Elaine. Seus abraços e palavras de incentivo estarão sempre comigo. E, por fim, agradeço a minha querida amiga Karla. Você foi uma grande parceira ao longo de todo processo de elaboração da dissertação.

Muito obrigado!!!!!!

"O que não é correto, porém, é esperar que as transformações materiais se processem para que depois comecemos a encarar corretamente o problema da leitura e da escrita."

(Paulo Freire, 1997)

RESUMO

LIMA, Celso Albuquerque. O uso de paródias musicais em aulas de leitura e produção textual: uma proposta de intervenção. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2019.

Esta pesquisa busca compreender de que maneira a utilização de paródias musicais pode contribuir para o desenvolvimento de uma prática leitora proficiente e de uma consciência de autonomia na produção de textos escritos em alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental. A proposta emergiu de dificuldades encontradas por este professor-pesquisador ao longo dos anos de trabalho com a série em questão. Com o objetivo de promover algum tipo de mudança nesse cenário, este estudo propõe a aplicação de uma Proposta de Intervenção Didática, dividida em oito etapas, assumindo como fundamentação teórica para elaboração e organização da mesma, a Sequência Didática apresentada em Pilati (2017). As atividades foram elaboradas tendo como base o gênero textual paródia musical. As tarefas envolveram leitura e interpretação textual de três paródias selecionadas por apresentarem uma crítica social e foram aplicadas em ordem crescente de dificuldade, ou seja, a primeira atividade demanda um nível menor de proficiência, enquanto a segunda e a terceira aumentam, proporcional e gradativamente, o nível de dificuldade. A investigação foi realizada como uma pesquisa-ação que emprega instrumentos de cunho etnográfico. O estudo está fundamentado na Linguística Textual, nos pressupostos de Koch (2016 e 2017), Koch & Travaglia (2015), Koch & Elias (2017) e Marcuschi (2008 e 2011). A partir das observações realizadas e da análise dos resultados, é possível concluir que o trabalho com paródias musicais, por ser um gênero que exige para sua compreensão a realização de muitas inferências, é uma excelente ferramenta para o ensino de leitura. Além disso, por ser um gênero musical, a produção textual do mesmo torna-se mais atrativa para os discentes, alcançando, dessa maneira, um dos objetivos da pesquisa.

Palavras-chave: Ensino de leitura. Ensino de produção textual. Paródia musical. Inferência. Proposta de intervenção didática.

ABSTRACT

LIMA, Celso Albuquerque. The use of musical parodies in classes of reading and textual production: a proposal of intervention. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2019.

This research seeks to understand how the use of musical parodies can contribute to the development of a proficient reading practice and an awareness of autonomy in the production of texts written in 9th grade students of Primary Education. The proposal emerged from difficulties encountered by this researcher-teacher over the years of working with the series in question. With the objective of promoting some kind of change in this scenario, this study proposes the application of a Didactic Intervention Proposal, divided into eight stages, assuming as theoretical foundation for the elaboration and organization of the same, the Didactic Sequence presented in Pilati (2017). The activities were elaborated based on the textual genre musical parody. The tasks involved reading and textual interpretation of three parodies selected for presenting a social critique and were applied in increasing order of difficulty, that is, the first activity demands a lower level of proficiency, while the second and third increase proportionately and gradually, the level of difficulty. The research was carried out as an action research that uses ethnographic instruments. The study is based on Textual Linguistics, on the assumptions of Koch (2016 and 2017), Koch & Travaglia (2015), Koch & Elias (2017) and Marcuschi (2008 and 2011). From the observations made and the analysis of the results, it can be concluded that the work with musical parodies, as it is a genre that requires the realization of many inferences, is an excellent tool for teaching reading. In addition, because it is a musical genre, the textual production of it becomes more attractive to the students, thus achieving one of the objectives of the research.

Keywords: Reading teaching. Teaching of textual production. Musical parody. Inference. Proposal of didactic intervention.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultado da Prova Brasil 2013	60
Gráfico 2 - Resultado da Prova Brasil 2015	61
Gráfico 3 - Resultado da Prova Brasil 2017	62
Gráfico 4 - Série em que os alunos começaram a ter aulas de leitura e produção textual	64
Gráfico 5 - Importância das aulas de leitura e produção textual para os alunos	65
Gráfico 6 - Dificuldades apresentadas pelos alunos nas tarefas de produção textual	66
Gráfico 7 - Percepção dos alunos sobre as aulas de leitura e produção textual	66
Gráfico 8 - Postura dos alunos ao realizar avaliações com questões discursivas	68
Gráfico 9 - Opinião sobre a utilização de paródias musicais nas aulas de leitura e produção textual	94
Gráfico 10 – Dificuldade dos alunos nas tarefas de leitura e interpretação de textos	94
Gráfico 11 – Opinião dos alunos sobre os temas tratados nas paródias.....	95
Gráfico 12 – Percepção dos alunos sobre a realização de trabalhos em grupo.....	96
Gráfico 13 – Nível de dificuldade na elaboração do texto paródico	97
Gráfico 14 – Percepção dos alunos sobre o envolvimento e interesse deles nas aulas de leitura e produção textual	98
Gráfico 15 – Desenvolvimento de autonomia no processo de elaboração de textos escritos.....	99
Gráfico 16 – Importância das aulas de leitura e produção textual	100
Gráfico 17 – Atividade que, para os alunos, foi considerada mais interessante	100

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Questionário Inicial	109
Anexo 2: Questionário Final	112
Anexo 3: Proposta de Intervenção Didática (formato para aplicação)	114

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	GÊNEROS TEXTUAIS	21
2.1	CONCEITO E REFLEXÕES	21
2.2	GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO	24
2.3	PARÓDIA: CONCEITO E ORIGEM DO TERMO	28
2.4	PARODIA COMO GÊNERO TEXTUAL	30
3	LINGUÍSTICA TEXTUAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA	33
3.1	CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL PARA ESTA PESQUISA	33
3.2	CONHECIMENTOS PRÉVIOS	39
3.3	INFERÊNCIAS: IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO DE LEITURA	42
3.4	INTERTEXTUALIDADE	45
4	METODOLOGIA DE PESQUISA	49
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	49
4.2	QUESTIONÁRIOS	52
4.3	ETAPAS DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA	53
4.4	CONTEXTO DA ESCOLA EM QUE A PESQUISA FOI DESENVOLVIDA	56
5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA	59
5.1	SITUAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA INVESTIGADA	59
5.2	PERFIL DOS ALUNOS PARTICIPANTES	63
5.3	APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA	68
5.4	APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS VENCEDORES DO FESTIVAL DE PARÓDIAS	88
5.5	ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO FINAL	93
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS	105

1 INTRODUÇÃO

Produzir textos escritos é competência essencial para uma vida ativa em sociedade. A comunicação escrita é utilizada para informar, advertir e orientar as pessoas, ou seja, ler e escrever tornam-se habilidades indispensáveis para o exercício de uma autonomia cidadã. Infelizmente, porém, o alcance de tal propósito tem se tornado uma realidade cada vez mais distante. Contudo, não podemos admitir que nossos jovens continuem a ser impedidos de exercer uma cidadania plena por não terem tido a chance de desenvolver tais competências. Cabe destacar que esse entendimento de que a escrita é uma habilidade extremamente importante para o desenvolvimento e inserção do indivíduo na sociedade remonta a tempos antigos. De acordo com Cecília Mollica,

Desde os tempos mais remotos, o homem nunca se contentou em viver, pensar e sentir sem deixar de representar sua cultura, seu conhecimento, suas emoções. A música e a dança marcam historicamente todos os grupos pelos ritos e estruturas étnico-culturais. No entanto, nada é tão sedutor e tão aparentemente eficaz quanto os registros escritos, inventados para perpetuar o processamento cognitivo enunciado pela fala. (MOLLICA, 2016, p. 1)

Como afirmado por Mollica, nada é tão eficaz na representação e divulgação da cultura, conhecimentos e emoções do ser humano quanto os registros escritos. A autora afirma que a escrita é considerada uma prática de extrema importância desde os tempos mais remotos, embora, durante um longo período da história, a aprendizagem da mesma estivesse limitada a um determinado grupo de pessoas. Ao realizar uma breve reflexão histórica quanto ao acesso à educação formal, pode-se constatar que, durante muito tempo, ele esteve restrito àqueles que tinham recursos, ou seja, a escrita e a leitura estavam direcionados a um determinado grupo social. No decorrer da história, o acesso às instituições de ensino foi ampliado, isto é, um número maior de pessoas passou a ter acesso à educação formal.

Ainda que o acesso às instituições escolares tenha se ampliado, o direito a uma educação gratuita foi estabelecido pela primeira vez na Constituição Imperial de 1824, entretanto os escravos foram excluídos desse texto. Em 1891, foi promulgada a segunda Constituição, nela fica estabelecido que o Ensino Superior é competência da União e o Ensino Primário e Secundário deve ser ofertado pelos Estados; ainda não há, todavia, o entendimento de que a educação é um direito de todos. Já em 1934, ocorre a proclamação da terceira Constituição que, apesar do pouco tempo de vigência, trouxe, como grande contribuição, a destinação de recursos

públicos à educação. Com o golpe de Getúlio Vargas em 1946, tem-se a elaboração da quarta Constituição, que não apresenta nenhuma preocupação com a oferta de uma educação pública e de qualidade. Com a retirada de Getúlio do poder, o país passa por um processo de redemocratização e a quinta Constituição é elaborada. Nesta, assegura-se a gratuidade do ensino primário, mas não define como um dever do Estado fornecê-lo. Em 1967, durante o Governo Militar, há a publicação da sexta Constituição que, pela primeira vez, elenca a educação como um direito de todos e dever do Estado. Por último, em 1988, ocorre a promulgação da Constituição Federal, que ficou conhecida como Constituição cidadã, a qual estabelece a educação pública e de qualidade como um direito de todos os cidadãos e determina o Estado como agente responsável por ofertá-la. (ALVES, 2015)

Como apresentado acima, o entendimento de que o acesso a uma educação pública de qualidade é direito de todos os cidadãos é recente e, portanto, muito ainda há que ser feito tanto no aspecto da oferta, quanto no que concerne à qualidade de ensino. Este último, em particular, tem sido um problema persistente. Há três décadas determinou-se que o Estado deveria ofertar uma educação pública de qualidade e, desde então, vemos o número de analfabetos funcionais aumentar assustadoramente.

Na tentativa de promover reflexões e propor atividades que possam ser ferramentas de mudanças nesse cenário, a pesquisa-ação aqui apresentada tem como objetivo principal descobrir de que maneira o trabalho com paródias musicais, a partir da visão dos participantes, pode contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e escrita dos discentes. Além disso, espera-se identificar quais foram os principais desafios encontrados pelos alunos-participantes na realização das atividades propostas e que estratégias pedagógicas utilizadas por este professor-pesquisador foram mais bem recebidas pelos alunos. É oportuno salientar que o *Corpus* desta pesquisa, instrumentos que buscam respostas para os questionamentos acima, é composto por dois questionários, uma proposta de intervenção didática, observação participativa deste professor-pesquisador durante a aplicação das atividades e textos paródicos produzidos pelos alunos.

Outrossim, cumpre registrar que o trabalho aqui apresentado admite como hipótese de pesquisa que a utilização de paródias musicais, como ferramentas empregadas nas aulas de leitura e produção textual, pode contribuir para o desenvolvimento de uma competência leitora e escrita nos discentes. Tal compreensão pauta-se no entendimento de que o gênero textual em questão possibilita atividades de leitura e interpretação as quais valorizam toda a dimensão do texto, ou seja, exigem que os educandos extrapolem os limites do cotexto e, assim, possam

realizar as inferências necessárias para a compreensão da crítica apresentada na obra em análise. Ademais, partindo do fato de que conseguir que os alunos produzam textos escritos é uma das principais dificuldades encontradas pelos docentes de Língua Portuguesa, acredita-se que a produção de textos paródicos pode desenvolver nos jovens um sentimento de competência escrita, assim, podendo contribuir, também, para a produção de textos pertencentes a outros gêneros textuais necessários para o desenvolvimento de uma autonomia cidadã que possibilite o posicionamento crítico dos educandos perante às demandas sociais a que serão confrontados ao longo da vida.

Nesse sentido, é importante destacar que, ao longo dos últimos anos, a escola tem centrado o ensino de língua portuguesa na utilização de textos pertencentes a diversos gêneros textuais com o intuito de possibilitar ao aluno o acesso a produções que circulam nas diversas esferas de comunicação. Entretanto, o trabalho com textos em sala de aula, geralmente, limita-se à utilização do mesmo como pretexto para a introdução de tópicos gramaticais; e o ensino de leitura, na maioria das vezes, tem se limitado a decodificação das palavras. Rojo (2009, p. 44) contrapõe-se a essa prática e afirma que “é preciso compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto [...] prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar”. Portanto, a adoção de uma prática de ensino de leitura que valorize a experiência do discente com o que está além da superfície do texto deve ser encarada como ação primordial a ser adotada pelos professores de Língua e é essa a visão adotada por este professor-pesquisador.

Além da valorização da leitura como uma prática prazerosa e de construção de significados na relação autor-texto-leitor, é de suma importância que o ensino da escrita assuma um papel de protagonismo dentro do ambiente escolar, já que, historicamente, temos uma escola em que se escreve pouco e em que o acesso e a construção do conhecimento, na maioria dos casos, acontecem por intermédio da oralidade (ANTUNES, 2016). "Instruir desde cedo sobre a importância de documentar seus pensamentos por meio de textos é uma forma de estimular o interesse do alunado nativo pelas aulas de língua" (SIMÕES, 2016, p. 75).

Torna-se fundamental, então, possibilitar situações para que o exercício da escrita pelo aluno se constitua realmente atividade intelectual – e não atividade mecânica da cópia, para que ele tenha a oportunidade e a orientação para buscar eficácia, para que escreva para produzir (e não apenas resumir, parafrasear ou repetir lugares-comuns); para registrar, comunicar, influir, entender, comover, criar. (PEREIRA, 2016, p. 68)

Contrariando o posicionamento acima, ainda é possível nos depararmos com escolas que não compreendem a importância de se desenvolver uma produção escrita crítica e criativa ou que não conseguem colocar em prática o que está preconizado na literatura sobre o tema. Quase sempre, todo o conteúdo que encontramos nos cadernos de nossos alunos são cópias de textos que foram registrados no quadro para que fossem registrados. Além disso, com o objetivo de atender a uma demanda dos pais/responsáveis, que é o recebimento das notas das avaliações dos alunos o quanto antes, muitas instituições de ensino adotam como prática a aplicação de atividades e avaliações estritamente objetivas, limitando ainda mais o processo de construção da escrita em sala de aula.

Antunes (2016) concorda com esse pensamento ao afirmar que, nos dias de hoje, ainda vivemos uma escola em que a prática da escrita é muito pouco desenvolvida. Temos uma escola que tem pouco contato com textos escritos e que desenvolve suas atividades com poucos livros, ocasionando, dessa forma, que o acesso do aluno ao conhecimento ocorra através da apresentação oral. Portanto, a falta de autonomia dos alunos para realizar, com proficiência, a leitura de textos teóricos é justificada pela falta ou pouco acesso que os discentes têm aos mesmos. “Consequentemente, da pouca convivência dos alunos com a leitura de textos resulta também a dificuldade para escrever textos mais formais” (ANTUNES, 2016, p.13). Fica evidente, dessa maneira, que não devemos estabelecer uma espaço de separação entre o aprender a ler e o aprender a escrever, prática rotineira nas instituições de ensino. “Aprende-se a ler produzindo textos e aprende-se a produzir lendo” (PEREIRA, 2016, p. 63).

Julgo pertinente destacar que durante a minha vivência como professor de escolas públicas, pude constatar que a realidade encontrada dentro do ambiente escolar é muito diferente daquilo que é preconizado na literatura sobre o ensino de leitura e produção textual. O ensino de produção de texto é visto como um grande desafio por grande parte dos docentes. São muitas as explicações possíveis, mas a que causa mais surpresa é o fato de que muitos alunos chegam ao segundo segmento do ensino fundamental sem desenvolver as habilidades e competências necessárias para que consigam fazer um uso eficiente da língua na modalidade escrita.

Outrossim, a falta de uma rotina de produção escrita faz com que o desinteresse seja outro desafio encontrado pelos professores de Língua Portuguesa. Para muitos alunos, “O ato de escrever pressupõe tortura, esforço monótono e desagradável, desvinculado da criação e, portanto, do prazer” (PEREIRA, 2016, p. 59). Há, ainda, a exacerbada preocupação com a temida correção dos textos. Muitos jovens adotam uma postura de resistência à produção de

textos escritos por terem vivido situações em que a correção ortográfica e gramatical do texto foram colocadas em primeiro plano, deixando de lado o engajamento do aluno em elaborar um texto que apresentasse todo o seu conhecimento de mundo sobre determinado assunto. É claro que não devemos esquecer os critérios de correção ortográfica e de concordância, mas não podemos adotá-los como único parâmetro de avaliação e orientação a ser ofertado aos discentes.

[...] é preciso considerar que a qualidade de um texto não está apoiada somente na correção gramatical. Embora esta seja importante, deve ficar em segundo plano se objetivarmos desenvolver a capacidade dos alunos de utilizar adequadamente os recursos linguísticos, em analisar e compreender informações, em organizar suas ideias e conseguir apresentá-las de maneira compreensível, obedecendo à estrutura dos diferentes tipos e gêneros textuais. (SANTOS & TEIXEIRA, 2016, p. 27)

Desse modo, é possível compreender a leitura e a escrita como ferramentas indispensáveis para o exercício da cidadania na contemporaneidade. Nesse sentido, Avelar (2000, p. 24) contribui com essa constatação ao afirmar que “Saber ler e escrever é importante nesta sociedade em que vivemos. A escrita é um objeto cultural, resultado de um grande esforço da humanidade e cumpre diversas funções sociais”.

Para exercer suas funções sociais de maneira produtora, o aluno necessita vivenciar situações que possibilitem o desenvolvimento de uma autonomia no processo de produção de textos escritos e, para tanto, faz-se necessário, de acordo com Magda Soares (2017), a ativação e emprego de habilidades cognitivas e metacognitivas que o tornarão capaz de selecionar dados relevantes sobre o tema do texto, reconhecer os leitores a quem o mesmo será dirigido e a importância dessa informação para a escolha da linguagem adotada, além de organizar as ideias apresentadas no texto e construir relações entre elas. Tudo isso para que o discente consiga expressar-se de forma clara e objetiva utilizando a língua escrita. “A expectativa é que ele assuma autonomia e autoridade diante de cada palavra empregada em seu discurso e, como pleno cidadão, produza textos aplicáveis nas diversas situações cotidianas” (COELHO, 2016, p. 112).

É importante salientar que a sistematização de todos esses aspectos necessários para uma boa produção textual é uma tarefa que exige prática e orientação. A fim de que se obtenha resultados significativos, o complexo processo de elaboração de textos deve ser trabalhado por todos os professores, independente da disciplina. É claro que, para que uma proposta pedagógica a qual valorize a produção de textos escritos seja adotada e praticada por todos os profissionais de ensino de uma escola, faz-se necessário a implementação de uma política

educacional que ofereça um maior tempo de planejamento e aprimoramento profissional dos educadores.

Pesquisas apontam que o ensino de produção textual necessita de tempo para planejamento e revisão do texto produzido, mas, infelizmente, essa não tem sido prática rotineira dentro da maioria das salas de aula. A falta de tempo e a cobrança para que se cumpra o planejamento acabam por dificultar o desenvolvimento de uma real competência escrita nos discentes. Fato preocupante, uma vez que “Atualmente, quase todos os programas de seleção de pessoal exigem aptidões comunicativas mais amplas e, cada vez mais, optam por avaliações centradas no uso da língua escrita” (ANTUNES, 2016, p. 12).

Face ao exposto, surge a necessidade de uma prática de ensino que valorize o conhecimento de mundo dos discentes e incentive a produção escrita dos mesmos. Incentivo é aqui apresentado como atividades que proporcionem a real atuação dos alunos na produção de textos escritos. Com o objetivo de buscar soluções para a questão da dificuldade em desenvolver e estimular a produção escrita dos alunos, optei, como já mencionado anteriormente, por elaborar um trabalho com o gênero paródia musical, gênero que surge a partir de uma obra, geralmente consagrada, criando a partir da harmonia original uma nova letra, geralmente cômica. Seu objetivo é apresentar uma nova mensagem utilizando a ironia e o sarcasmo como principais instrumentos.

A decisão de trabalhar com paródias musicais surge da grande visibilidade dada ao gênero nas redes sociais, ambiente de grande interesse dos jovens, tornando-se, assim, um gênero que tem recebido muita notoriedade, além de ser excelente ferramenta para a apresentação de críticas e questões sociais ao alunado.

Um dos letramentos muitas vezes relegado a segundo plano nas esferas escolares é aquele que capacita o aluno a promover sentidos e a interagir com os gêneros digitais presentes nos ambientes tecnológicos aos quais os internautas têm acesso (DIAS, 2012, p. 99-100).

Ainda que as paródias musicais não se caracterizem como um gênero historicamente digital, é inegável a ampla divulgação de músicas paródicas na rede social “Facebook” e no site de compartilhamento de vídeos “Youtube”. Por serem plataformas de alcance mundial, o número de jovens atingidos pelo gênero em questão torna-se cada dia maior, promovendo um aumento no consumo e na produção de textos do gênero, principalmente, entre os educandos.

Partindo do pressuposto de que é papel da escola promover os mais diversos letramentos possíveis, o trabalho com as paródias musicais, além de pertinente, é de extrema importância por servir como elemento de aproximação entre o universo da sala de aula e práticas de letramento já realizadas pelos alunos. O papel da escola, dentro desse contexto, é apresentar a fundamentação teórica que servirá como aporte para uma melhor seleção dos textos que serão consumidos pelos educandos.

Na tentativa de buscar alternativas que promovam uma mudança no cenário atual da aprendizagem de leitura e escrita, este trabalho está constituído dos tópicos listados a seguir, que resumidamente apresentarei. No capítulo 2, abordo o conceito de Gêneros Textuais dentro das perspectivas da Escola de Genebra. No item 2.1, trato do conceito de Gêneros Textuais e faço algumas reflexões acerca do assunto. No item 2.2, abordo a questão do ensino de Língua a partir de Gêneros textuais. No item 2.3, abarco a origem do termo paródia, fazendo uma apresentação do contexto histórico e da ligação da paródia com o riso carnavalesco abordado na obra de Bakhtin. No item 2.4, exponho uma análise da constituição da paródia como gênero textual e do potencial dos textos paródicos enquanto material a ser utilizado em sala de aula. Os principais autores utilizados como fundamentação da discussão foram Alavarce (2009), Bakhtin (1987 e 1997), Lanna (2002), Machado (2002 e 2012) e Sant'anna (2003).

O capítulo 3 trata do aporte teórico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa que, para melhor desenvolvimento, foi dividido em quatro subitens. No item 3.1, trato das contribuições da Linguística Textual (LT) e da Análise do Discurso, como um braço da LT, para o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada. Ao adotar essas duas linhas teóricas, levei em consideração a concepção de texto comum às teorias elencadas e o entendimento de que todo discurso é fruto de uma interação entre locutor, interlocutor e o contexto em que foi produzido. Os autores adotados como alicerce para o trabalho foram Antunes (2016), Fiorin (2016), Koch (2015, 2016 e 2017), Machado (2002 e 2012), Maingueneau (2015), Marcuschi (2008), Mussalin (2012), Orlandi (2009), Pereira (2016) e Wachowicz (2012).

Após a apresentação do constructo teórico citado acima, no item 3.2, faço uma análise da importância dos conhecimentos prévios para o processo de aprendizagem de leitura e produção textual. No item 3.3, trato das inferências e de como elas têm interferência direta na realização de uma leitura proficiente. Já no item 3.4, abordo a questão da intertextualidade como característica inerente a todos os textos, em especial, aos textos paródicos.

No capítulo 4, apresento a metodologia que foi adotada para o desenvolvimento da pesquisa. Em 4.1, caracterizo o trabalho como uma pesquisa-ação que utiliza elementos de

cunho etnográfico. Em 4.2, justifico a aplicação dos questionários. Em 4.3, explico as etapas que foram desenvolvidas ao longo da pesquisa. Em 4.4, realizo uma breve apresentação do contexto da instituição em que a pesquisa foi realizada, a saber, uma escola da Rede Estadual de Ensino, localizada no município de São João de Meriti.

No capítulo 5, realizo a análise do *corpus* que compõe a pesquisa. Em 5.1, apresento uma breve reflexão sobre a situação do ensino de Língua Portuguesa na instituição. No item 5.2, traço um perfil dos alunos-participantes a partir da análise dos dados obtidos com a aplicação do questionário inicial. Em 5.3, apresento as atividades elaboradas e aplicadas. Em 5.4, realizo uma breve análise da produção textual dos alunos. Em 5.5, analiso os dados obtidos na aplicação do questionário final.

Por último, no capítulo 6, apresento as considerações finais, conclusões obtidas através da análise realizada por este professor-pesquisador acerca dos dados obtidos ao longo da realização da pesquisa.

2 GÊNEROS TEXTUAIS

Neste capítulo, proponho-me, em primeira instância, a apresentar uma definição para a expressão Gêneros Textuais, de acordo com a escola de Genebra, e refletir sobre seu impacto nas atividades comunicativas da sociedade. No item 2.2, apresento uma reflexão acerca dos Gêneros Textuais como ferramentas de ensino de Língua. No item 2.3, trato da definição do termo paródia e realizo um breve levantamento histórico acerca do emprego do termo em questão. No item 2.4, analiso a paródia como gênero textual a ser utilizado em aulas de leitura e produção textual.

2.1 CONCEITO E REFLEXÕES

Os gêneros têm sido mote de pesquisas há séculos. A observação e sistematização desses estudos iniciaram-se em Platão, foram objetos de Horácio e Quintiliano e permanecem ativos na contemporaneidade, mas com foco e visões muito diferentes. Para a antiguidade, os gêneros se manifestavam unicamente enquanto textos literários, na atualidade, compreende-se gênero como uma determinada manifestação do discurso, seja este falado ou escrito (MARCUSCHI, 2008). As ideias de Bakhtin (1997) acerca do tema em discussão são extremamente importantes e serviram de base para as reflexões apresentadas posteriormente sobre a temática dos gêneros. Para o autor, o uso da língua é efetivado por meio do emprego de enunciados, orais e escritos, que representam as condições específicas e o intuito dos indivíduos pertencentes a uma ou outra esfera da atividade humana. Esses enunciados são compostos por três elementos: estilo verbal, conteúdo temático e estrutura composicional.

Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gêneros do discurso. (BAKHTIN 1997, p. 279)

O assunto em questão tem sido alvo de inúmeras pesquisas. Essa preocupação e busca por esclarecimentos sobre o tema, justifica-se no fato de a vida em sociedade exigir que os indivíduos estabeleçam laços e relações as quais se materializam por meio da comunicação. No intuito de se comunicar uns com os outros, o ser humano cria as mais variadas formas de

linguagem, contudo a comunicação verbal é, sem dúvidas, a que melhor cumpre esse papel. Assim, é a utilização da linguagem verbal, como materialização da comunicação entre as pessoas, que possibilita a inserção dos cidadãos nas mais variadas funções sociais. Pode-se, portanto, afirmar que as atividades humanas fundamentam-se na utilização da linguagem e, para que consigamos cumprir o propósito de nos comunicarmos uns com os outros, fazemos usos de enunciados que se inserem em um determinado Gênero do Discurso. Isto posto, pode-se concluir que “Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo.” (BAKHTIN, 1997, p. 301)

Marcuschi (2011) traz uma excelente reflexão sobre o trecho citado acima, ao afirmar que os estudiosos do assunto prenderam-se, de maneira errônea, ao termo *estável*, buscando limitar o estudo e categorização dos Gêneros do Discurso a uma forma / estrutura rígida a ser seguida. Para o autor, a noção de relatividade, enquanto algo passível de mudança, abrange de forma mais completa o tratamento apresentado na obra de Bakhtin, uma vez que “[...] do ponto de vista enunciativo e do enquadre histórico-social da língua, a noção de relatividade parece sobrepor-se aos aspectos estritamente formais e captar melhor os aspectos históricos e as fronteiras fluidas dos gênero” (p. 18). Portanto, embora os enunciados tendam a seguir uma estrutura pré-definida em determinado gênero, o contexto e as necessidades de uso da língua podem levar os sujeitos actantes a promoverem mudanças na forma e estrutura dos mesmo.

Desde que não concebamos os gêneros como **modelos estanques** nem como **estruturas rígidas**, mas como **formas culturais e cognitivas de ação social** corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas. Mas é claro que os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas, que nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias. (MARCUSCHI, 2011, p. 18, grifos do autor)

Ainda sobre reflexões acerca da obra bakhtiniana, Bentes (2011) afirma que, embora seja importante compreender o aspecto maleável e a flexibilidade funcional dos Gêneros do Discurso, não se pode desconsiderar que é a “estruturação mais ou menos estável” (p.194) dos mesmos que permite aos usuários da língua fazerem um uso criativo e adequado dos diversos gêneros dentro de suas necessidades sociais. Scheuwly e Dolz colaboram com a questão ao afirmarem que “São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade de fato, o que não exclui evoluções, por vezes, importantes” (1997, p.7).

A partir das contribuições dos autores, é possível identificar que tanto a estrutura razoavelmente estável dos gêneros, quanto a possibilidade de adequação a novas situações comunicativas devem ser considerados como características importantes e que merecem a atenção dos estudiosos do tema. A primeira, por permitir que diversas pessoas façam uso de determinado gênero e que sejam facilmente compreendidas pelas pessoas; a segunda, por abarcar as variações inerentes à evolução das atividades que envolvem a comunicação humana, procedimentos estes realizados pelo emprego dos mais variados gêneros.

Como mencionado anteriormente, é sabido que há uma variedade imensa de gêneros em circulação e, se os Gêneros do Discurso funcionam como materialização das atividades humanas, eles assumem as mais diversas formas e atendem a diversos propósitos, pois são muitas as situações em que os seres humanos precisam se comunicar e, em cada uma delas, há uma intenção e um objetivo comunicativo diferente. Dessa maneira, mesmo que inconscientemente, os indivíduos optam por um ou outro gênero de acordo com o contexto e objetivo do cenário comunicativo em que estão inseridos. “[...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 1997, p. 302).

É extremamente importante ressaltar que ao tratar os Gêneros do Discurso como ferramentas de comunicação dos seres humanos, situamo-los como materializações de ações verbais, assim sendo, pode-se concluir que os enunciados concretizam-se através de textos, sejam estes orais ou escritos, isto é, os Gêneros do Discurso são, também, Gêneros Textuais (MARCUSCHI, 2008 e 2011).

Gênero Textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Cabe afirmar, assim, que todas as nossas atividades comunicativas rotineiras são realizadas por meio de textos orais ou escritos que se inserem em determinado gênero textual, levando em consideração a sua estrutura composicional, tema e contexto de utilização. Desse modo, é de suma importância que os indivíduos possuam domínio e façam uso adequado dos diversos gêneros textuais, sejam estes concretizados oralmente ou por via do registro escrito,

para que possam cumprir de maneira satisfatória as mais diversas funções sociais que lhes serão atribuídas ao longo da vida.

Nesse sentido, reconhecer a utilização e compreensão adequada dos gêneros textuais como habilidade fundamental para uma vida atuante em sociedade é estabelecer o domínio dos mais variados gêneros textuais como ferramenta de valoração social. Bronckart (1993, p.103 apud MARCUSCHI, 2008, p. 154) corrobora com esse entendimento ao afirmar que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Desse modo, é possível estabelecer o domínio e a proficiência na utilização dos mais variados gêneros textuais como porta de acesso a determinadas esferas sociais, já que “Os gêneros são atividades socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder” (MARCUSCHI, 2008, p. 161).

Face ao exposto, pode-se afirmar que os gêneros textuais estão intrinsecamente relacionados às atividades comunicativas do ser humano, tornando-se, portanto, essencial que os indivíduos tenham domínio e estejam aptos a empregá-los nos mais variados eventos comunicativos. Assim sendo, é de suma importância que a escola, ambiente de organização e orientação da aprendizagem, ofereça aos discentes contato com o maior número possível de gêneros textuais em circulação, oportunizando aos educandos experiências comunicativas que valorizem as variadas práticas comunicativas em que serão inseridos. Essa discussão será aprofundada na próxima seção.

2.2 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

É consenso que um dos principais deveres da escola é formar um cidadão crítico e capaz de promover mudanças na realidade social em que está inserido. O cumprimento dessa tarefa, dar-se-á pela oferta de uma educação de qualidade e que propicie aos discentes situações de aprendizagem que valorizem a sua cultura, lugar social e possibilite um movimento de transformação por meio da educação. Ao assumir tal objetivo, as instituições de ensino se comprometem a oferecer uma educação que tenha como protagonista o desenvolvimento de uma competência linguístico-discursiva nos alunos, ou seja, espera-se que a escola forme jovens capazes de interagir nas mais diversas situações comunicativas, para tanto, faz-se necessário a formação de cidadãos habilitados a utilizar os mais variados gêneros textuais em suas atividades comunicativas.

Na ânsia por atender aos pressupostos das pesquisas surgentes sobre o ensino de língua a partir de gêneros textuais, os manuais de ensino de Língua Portuguesa passaram a utilizar o texto como objeto de estudo, mas, a grosso modo, o mesmo era utilizado apenas como pretexto para o ensino de itens gramaticais. Além disso, apenas os cânones ganharam espaço nas salas de aula. Rojo & Glais (2010) criticam a valorização e inserção exclusiva de textos canônicos. Para as autoras, as práticas de ensino que desconsideram as circunstâncias e situação de produção dos textos, propiciam a realização de uma leitura superficial, favorecendo apenas atividades de extração de informações, ou seja, impossibilitam o contato do discente com o que está para além do texto. Esses métodos vão de encontro com as teorias mais atuais as quais defendem um tratamento do texto como possibilidade de leitura crítica e reflexiva.

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (PCN, 1998, p. 23)

Muitas são as teorias que tratam do ensino de língua, as mais adotadas, porém, são as que assumem a diretriz citada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ou seja, adotam o texto como unidade básica de ensino. A adoção de uma teoria que centraliza as práticas educativas na materialização da comunicação – o texto – evita o ensino dissociado das práticas rotineiras de linguagem, além de assegurar que os discentes tenham contato com a multiplicidade de aspectos que envolvem o uso da língua na realização de tarefas do dia-a-dia (ANGELIM & SILVA, 2007).

Uma das principais críticas ao modelo tradicional de ensino de língua é a compartimentalização dos conteúdos tratados em sala de aula, isto é, os fenômenos linguísticos são analisados de maneira isolada, quando seria muito mais produtivo se fossem vistos como materialização de uma prática de linguagem, ou seja, dentro de um texto. Cabe salientar que não é objetivo desta seção situar as demais teorias em um espaço de equívoco, mas sim de alçar o texto – materialização das práticas discursivas – ao patamar de protagonista no espaço de ensino-aprendizagem nas aulas de língua. O que se pretende afirmar aqui é que não se deve separar o ensino de itens gramaticais da prática de leitura e de produção textual. É possível abarcar todos esses aspectos em um trabalho que tenha situações reais de utilização da linguagem como ponto de partida e de chegada.

Dentro dessa perspectiva, depreende-se que o ensino de língua, tendo como base os mais variados gêneros textuais, pode oferecer aos educandos ferramentas para a sua inserção na sociedade, uma vez que dominar um gênero textual equivale a dominar uma determinada situação comunicativa. “Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY & DOLZ, 1997, p. 11). Partindo desse pressuposto, ao fornecer subsídios suficientes para que o discente consiga refletir sobre sua intenção comunicativa, seu lugar social e os papéis desempenhados pelos interactantes da atividade enunciativa, a escola está cumprindo uma de suas funções sociais. Nesse sentido, pode-se afirmar que

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71).

Apesar de termos muita literatura fundamentando o ensino de língua a partir de textos, ainda não há definição sobre os gêneros textuais os quais devem ser privilegiados, já que seria impossível o tratamento de todos os gêneros em sala de aula. Os documentos oficiais tendem a priorizar os chamados gêneros de prestígio. Seria essa a melhor escolha? De acordo com os PCN,

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (PCN, 1998, p. 24).

Dentro da perspectiva apresentada pelos PCN, os textos elencados para o tratamento em sala de aula devem ser aqueles que apresentam “formas de pensamento mais elaboradas”. Essa afirmação vai de encontro com outro trecho do mesmo documento o qual afirma que “a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na **realidade social** e no universo escolar” (1998, p.26, grifo meu). Ao apontar, como alvo do trabalho em sala de aula, as obras que fazem parte da realidade social em que o discente está inserido, o

documento possibilita, em algumas situações, o trabalho com gêneros de menor prestígio, já que a maior parte da população brasileira está inserida em uma realidade de pouco prestígio social. Entretanto, na prática, pouco se aborda os gêneros textuais das periferias. Provocando, assim, um sentimento de não reconhecimento e falta de representatividade nos jovens.

Cabe esclarecer que a utilização de gêneros de prestígio em atividades em sala de aula é de suma importância para o desenvolvimento de um letramento pleno dos aprendizes; não se deve, todavia, relegar os gêneros periféricos a espaços de invisibilidade. Defende-se, aqui, um trabalho com gêneros textuais que façam parte do contexto social em que os jovens estejam inseridos, como forma de respeito à origem desses indivíduos; e a apresentação de textos que circulem em esferas sociais de maior prestígio, com o objetivo de propiciar aos estudantes condições de galgarem novas posições e ocuparem novos espaços sociais. Nesse sentido, Marcuschi contribui ao afirmar que

Não é de se supor, no entanto, que os alunos aprendam naturalmente a produzir os diversos gêneros escritos de uso diário. [...] Por outro lado, há de se indagar se há gêneros textuais ideais para o ensino de língua. Tudo indica que a resposta seja não. Mas é provável que se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante (MARCUSCHI, 2008, p. 207).

Outro aspecto que merece atenção é a inserção de gêneros orais nas práticas de ensino de língua. Os PCN definem como um dos objetivos a serem alcançados o desenvolvimento de uma competência oral nos discentes. De acordo com o documento, o trabalho com textos orais deve ser inserido no planejamento das aulas de língua, porque essa proficiência será cobrada dos educandos nas mais diversas situações de exercício da cidadania em que serão inseridos ao longo da vida. Além disso, como fora mencionado em outro momento, o domínio ou a falta deste podem definir o tipo de lugar social em que o usuário da língua será alocado. Ademais, a sociedade estabelece como um dos padrões para aceitação ou discriminação dos usuários de uma língua o tipo de linguagem empregada por estes nos eventos comunicativos em que estão inseridos. Com o objetivo de municiar os discentes, os PCN afirmam que

Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (PCN, 1998, p. 25).

Nesse sentido, ao pensarmos na escola como promotora de situações de fala, escuta e escrita em que os mais variados níveis de formalidade sejam oportunizados, compreendemos a mesma como espaço de vivência e aprimoramento das mais diversas situações de exercício da prática da linguagem. Dessa maneira, é possível afirmar, portanto, que todos os gêneros podem ser utilizados como ferramentas de ensino de língua, mas, na prática, o que se encontra nos livros didáticos e materiais de Língua Portuguesa é a priorização dos gêneros de prestígio em detrimento dos demais. A intervenção proposta nesta dissertação adota como base um gênero pouco abordado nos manuais de ensino, mas que, na atualidade, tem feito parte do cotidiano de muitos jovens – a paródia musical. A seção a seguir tratará das especificidades do gênero em questão.

2.3 PARÓDIA: CONCEITO E ORIGEM DO TERMO

No dicionário eletrônico Priberam (2018), a palavra paródia está registrada com os significados de “imitação burlesca de uma obra séria; imitação, reprodução burlesca de qualquer coisa; e animação, farra e pândega”. Já no dicionário eletrônico Michaelis (2018), paródia vem definida como “imitação satírica e jocosa de uma obra literária, musical, teatral; imitação burlesca que, usando o exagero, mostra o ridículo de qualquer coisa ou situação; arremedo”.

Com o intuito de aprofundar o campo de significações do termo em questão e compreender em que medida a utilização do gênero textual em análise pode contribuir para o aprimoramento e autonomia do processo de produção escrita dos alunos, recorreremos a autores que tratam do assunto a partir de uma leitura histórica.

Machado (2002, p. 61) afirma que o vocábulo “paródia” carrega em si um jogo de linguagens, uma vez que, ao analisarmos sua origem, encontramos duas possibilidades de interpretação. O termo vem do grego e é formado pelo prefixo *para* + *ódia*. O segundo elemento não implica em nenhuma dúvida quanto à sua significação: *ódia* = ode = canto. A multiplicidade de sentidos está focada no primeiro elemento do vocábulo, o prefixo “para” que pode ser traduzido como “ao lado de”, “perto de” apontando uma localização; o mesmo prefixo, todavia, pode ser compreendido como “contra”, “aquilo que se desvia de”. Partindo da afirmação da autora, temos duas interpretações distintas para a mesma palavra. Sant’anna (2003, p.12) indica essas duas possibilidades de interpretação:

O dicionário de literatura de Brewer, por exemplo, nos dá uma definição curta e funcional: paródia significa uma ode que perverte o sentido de outra ode (grego: para-ode). Essa definição implica conhecimento de que originalmente a ode era um poema para ser cantado. Por isto, Shirpley, mais acuradamente, registraria que o termo grego paródia implicava a ideia de uma canção que era cantada ao lado de outra, como uma espécie de contracanto. A origem, portanto, é musical (SANT'ANNA, 2003, p. 12).

A paródia é um gênero que surgiu e teve grande importância como manifestação da cultura popular da Idade Média e no Renascimento. Bakhtin (1987) relaciona o gênero com o riso e com o espírito carnavalesco, ou seja, com tudo aquilo que se estabelecia como fuga das regras sociais e padrões dominantes da época. Padrões estes que eram estabelecidos pela instituição dominante e doutrinadora – a Igreja, por isso, as festas e eventos sociais apresentavam grande seriedade e limitavam a postura a ser adotada pelos seus frequentadores. Em contrapartida, os festejos populares, mais intensamente o carnaval, representavam um momento de liberdade provisória. Para o autor, essas manifestações de liberdade podem ser divididas em três categorias

1. As formas dos ritos e espetáculos (festejos carnavalescos, obras cômicas representadas nas praças públicas); 2. Obras cômicas verbais (inclusive as paródicas) de diversas naturezas: orais e escritas, em latim ou em língua vulgar; e 3. Diversas formas e gêneros do vocabulário familiar e grosseiro (insultos, juramentos, blasfêmias populares, etc.) (BAKHTIN, 1987, p. 4).

O carnaval é apresentado na obra de Bakhtin como “a segunda vida do povo” (1987, p.7). Esse festejo surge como uma possibilidade de vida baseada nos princípios do riso. Para o autor, o riso carnavalesco é “antes de tudo um riso festivo. Não é, portanto, uma reação individual diante de um ou outro fato cômico isolado. O riso carnavalesco é em primeiro lugar patrimônio do povo” (1987, p. 10). Assim sendo, pode-se entender o riso como uma materialização do humor, característica presente nos textos paródicos. Machado (2012, p.30) faz uma observação deveras interessante sobre o papel do humor dentro do gênero que aqui é abordado. Para a autora, a busca pelo riso e pela comicidade não é, necessariamente, uma característica intrínseca aos textos pertencentes ao gênero. A paródia “lança um olhar cínico e desabusado sobre os homens, suas representações languageiras e culturais. Rirá quem puder ou quiser.”

Ainda dentro da representatividade histórica do gênero, a paródia reaparece a partir do Barroco, nos séculos XVII e XVIII, como recurso de humor e sátira. No final do século XIX, o gênero foi muito utilizado, principalmente na França, como uma crítica ao ideal romântico. Já no século XX, o texto paródico manteve-se vivo e dividiu espaço com obras de teor irônico e

maliciosas. (LANNA, 2002, p. 78)

Na contemporaneidade, o texto paródico ressurge, valendo-se de sua característica original, como ferramenta de representação de anseios e críticas sociais, além de assumir um teor cômico que abusa da ironia e do sarcasmo. Embora a paródia, em sua origem, seja um mecanismo de exposição das mazelas e necessidades do povo, o texto paródico contemporâneo nem sempre está preocupado em apresentar criticidade. Contudo, é possível afirmar que a simples escolha de uma obra para ser parodiada já apresenta, intrinsecamente, uma crítica. É comum encontrarmos obras que têm como único objetivo o escárnio de um indivíduo ou situação. Independente do objetivo da obra paródica, pode-se afirmar que com o advento da internet e o acesso cada vez mais democratizado à rede, a paródia ocupa um novo espaço e agrega um público cada vez mais jovem, que consome e produz textos do gênero.

2.4 A PARÓDIA COMO GÊNERO TEXTUAL

Desde o seu surgimento, a paródia tem como principal característica a sua estreita ligação com a musicalidade e, na pesquisa aqui apresentada, a paródia musical será a mola propulsora do trabalho proposto.

O gênero paródia, por não figurar entre os gêneros de prestígio, raramente é objeto do trabalho realizado em sala de aula. No currículo mínimo da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, rede de ensino em que a pesquisa foi aplicada, a paródia não está elencada como gênero a ser trabalhado em sala de aula em nenhuma das séries ofertadas pelo referido sistema de ensino, a saber: do 6º. Ano do Ensino Fundamental ao 3º. Ano do Ensino Médio.

Sendo a paródia um gênero que, para sua compreensão, requer do leitor um conhecimento prévio da obra original, configura-se como ferramenta potencializadora do trabalho com textos dentro do ambiente escolar, uma vez que exige do aluno o estabelecimento de uma relação de sentidos entre a obra original e o texto paródico, ou seja, o trabalho com os textos pertencentes ao gênero aqui elencado surge como incentivo a uma prática leitora que valoriza a língua escrita em todo o seu potencial.

Alavarce (2009) contribui com esse ponto de vista ao afirmar que a parodia só tem sentido se apresentar vestígios que possibilitem ao leitor identificar traços do texto parodiado. Assim, a paródia acaba caracterizando-se como fator de valorização e de divulgação do texto que recria. Nesse ponto, evidencia-se a importância das paródias para os textos parodiados. Cabe registrar que só é possível indentificarmos um texto como paródico, se conseguirmos

associá-lo à obra que serviu como base para a sua criação, ou seja, as obras parodiadas, de um modo geral, são aquelas que obtiveram sucesso e são facilmente reconhecidas pelo público.

Por conseguinte, como se pôde notar, o texto parodiado sempre é valorizado e perpetuado, mesmo quando está presente uma atitude notadamente trocista por parte do parodiador. Isso ocorre porque, como se sabe, a intenção de questionar, atacar ou denegrir o que quer que seja oculta, na verdade, o valor e a importância conferidos pelo crítico aos “objetos” de sua crítica. A paródia caminha, pois, da crítica contundente e por vezes escarnecedora à valorização implícita dos conteúdos parodiados (ALAVARCE, 2009, p. 69).

A paródia surge, portanto, a partir da recriação de uma obra existente, em geral consagrada. Valendo-se da ironia, da comicidade e do deboche, o parodiador utiliza elementos da obra original para transmitir uma mensagem que julga pertinente, por acreditar que a sua realidade cultural necessita de uma visão diferente sobre determinado tema. “Desse modo, a paródia [...] põe em confronto uma multiplicidade de visões, uma vez que, como escrita da ruptura, objetiva um corte com os modelos anteriores, retomando-os de maneira invertida, destruindo para construir” (ALAVARCE, 2009, p. 62).

Dessa maneira, pode-se afirmar que o texto paródico se apresenta como uma forma de contestar outros textos, há um rompimento com os conceitos e ideais impostos, tornando-se, assim, objeto de análise de profissionais da área de linguística. A paródia retoma a voz do texto original com o objetivo de transformar o seu sentido, levar o leitor a uma reflexão crítica. Essa crítica é provocada por aquele que compreende e encara a necessidade de apresentar uma visão diferente daquela que a sociedade está habituada. “A paródia é um caldeirão, no qual diferentes ingredientes são reunidos e ficam fervendo, prontos para fazer explodir em uma batalha feroz ou em uma batalha de brincadeirinha [...]” (MACHADO, 2012, p.12). A obra paródica constitui-se, portanto, como ferramenta de provocação e mudança de posturas.

Nesta recusa em aceitar os modelos literários vigentes ou os mitos, ou os procedimentos, ou melhor, tudo aquilo que compõe o acervo cultural de sua época, o parodiador está denunciando a sua preocupação com os elementos que servem a esta estrutura já esgotada, que é preciso esvaziar, para poder preencher com algo novo. Por vezes a paródia fica camuflada sob certos tipos de disfarces, nos quais não percebemos, de imediato, a intenção do autor. Geralmente, o recurso de falar de outras épocas, de culturas ultrapassadas, é empregado como crítica à ideologia vigente em sua própria época (ARAGÃO, 1980, p.19 apud ALAVARCE, 2009, p. 59).

A fala de Aragão vai ao encontro da prática de ensino de leitura e produção textual aqui defendida. Ao compreender a paródia como um gênero textual de grande valia social, justifica-

se a inserção do mesmo nas práticas de ensino de língua portuguesa. Além disso, atende-se a uma das funções da escola que é proporcionar ao aluno o contato com os mais diversos gêneros textuais. Outrossim, o trabalho com paródias musicais possibilita um aumento do leque de gêneros com que o aluno terá contato dentro do ambiente escolar, atendendo, assim, ao objetivo citado anteriormente. Ademais, pretende-se, por meio da utilização de paródias musicais, desenvolver no alunado um sentimento de autonomia e interesse pela produção de textos escritos.

Dando continuidade na construção do aporte teórico da pesquisa, o próximo capítulo apresenta as contribuições da Linguística Textual e da Análise do Discurso para o desenvolvimento desta pesquisa.

3 LINGUÍSTICA TEXTUAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA

Antes de iniciar o tratamento dos tópicos que aqui serão abordados, é de extrema importância esclarecer que estes não serão tratados à exaustão, uma vez que o objetivo do Programa de Mestrado a que esta pesquisa está vinculada - PROFLETRAS - é apresentar propostas de intervenção para as dificuldades encontradas pelos professores de Língua Portuguesa em sala de aula.

Embora a apresentação de uma proposta de intervenção seja o foco desta dissertação, é importante que se estabeleça um constructo teórico fundamentador da discussão realizada. Para tanto, no item 3.1, aponto as contribuições da Linguística Textual e da Análise do Discurso para a realização desta pesquisa. Em 3.2, defino o que são conhecimentos prévios e apresento uma reflexão sobre sua importância para o ensino de leitura e escrita. Em 3.3, trato de inferências e de sua estreita relação com a realização de uma leitura proficiente. Já em 3.4, abordo a questão da intertextualidade como uma característica de todos os textos, em particular, das paródias.

3.1 CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL PARA ESTA PESQUISA

São muitas as pesquisas existentes acerca de práticas de ensino e, atualmente, pode-se afirmar, com base no repositório de investigações até aqui realizadas, que o ensino de língua materna deve levar em consideração todo o conhecimento prévio já adquirido pelos discentes e relacioná-lo às práticas linguísticas trabalhadas em sala de aula. Por isso, a relação entre o leitor e o texto precisa ser considerada como um ato de interação e troca, movimento contínuo de aquisição, analogias e inferências, ou seja, os processos de leitura e escrita são formados a partir de práticas sociointeracionistas uma vez que estão diretamente ligados ao contexto e condições em que são empregados. Os documentos oficiais que norteiam o ensino de língua no país adotam essa vertente e afirmam que

Ao tomar a língua materna como objeto de ensino, a dimensão de como os sujeitos aprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida. O ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas (PCN, 1998, p. 34).

Assim sendo, é possível compreender que o “texto é produto social; é criação da história

que se entrelaça às relações organizadas dos indivíduos; é instrumento por meio do qual os indivíduos criam, mantêm ou subvertem suas estruturas sociais” (WACHOWICZ, 2012, p. 22). A afirmação da autora corrobora com as ideias do interacionismo sociodiscursivo que nos leva a uma prática de ensino que valoriza a concepção dialógica da linguagem, ou seja, que considera as condições sociais e o contexto em que o texto foi produzido. Dessa maneira, compreender o texto como objeto que promove interação entre autor e leitor é fundamental para que se proponha atividades de leitura e escrita capazes de desenvolver uma consciência crítica e participativa nos discentes.

Embora a concepção apresentada acima seja a adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, na prática, ela não é aplicada. O ensino de produção textual, em grande parte das instituições escolares, ainda está focado no texto como produto a ser corrigido. A escola ainda perpetua os mitos de que: “A escrita é um dom; O escritor já nasce feito; A escrita é pra poucos; Escrever é muito difícil; Escrever bem é escrever corretamente” (ANTUNES, 2016). Consequentemente, é de suma importância que essa visão seja abandonada e que a escola passe a valorizar e compreender que o ensino de leitura e de produção textual são processos e, como processos, exigem planejamento e organização. Portanto, uma prática de ensino em consonância com as propostas dos PCN deve pressupor tempo para reflexão e elaboração de planos de aula.

Esse planejamento deve ter como ponto de partida o entendimento de que todo o processo de produção de um texto está permeado por questões de natureza social que influenciam diretamente o posicionamento do autor frente àquilo que está sendo dito. Dessa maneira, ao estabelecer como foco o texto e o contexto em que ele foi produzido, a Análise do Discurso será de extrema importância para o trabalho que esta pesquisa pretende desenvolver. Essa importância justifica-se na impossibilidade de desmembrarmos o texto do seu contexto de produção.

O interesse específico que rege a análise do discurso é relacionar a estruturação dos textos aos lugares sociais que os tornam possíveis e que eles tornam possíveis. Aqui, a noção de “lugar social” não deve ser apreendida de maneira imediata: pode se tratar, por exemplo, de um posicionamento em um campo discursivo (um partido político, uma doutrina religiosa ou filosófica...). O objeto da análise do discurso não são, então, nem os funcionamentos textuais, nem a situação de comunicação, mas o que os amarra por meio de um dispositivo de enunciação resultante do verbal e do institucional (MAINGUENAU, 2015, p.47).

A definição apresentada pelo autor nos leva a refletir sobre a direta relação existente

entre as teorias elencadas para o embasamento desta pesquisa. A concepção sociointeracionista da linguagem adotada pela Linguística Textual compreende o texto como uma relação estabelecida entre o autor, o leitor e o contexto em que é produzido. A Análise do Discurso propõe uma visão do texto que perpassa pela mesma perspectiva: de que não é possível separar o texto do contexto em que foi produzido, já que existe entre eles uma relação de interdependência. “Na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e de sua história” (ORLANDI, 2009, p. 15). Nesse perspectiva, é possível citar também a seguinte contribuição de Koch “A compreensão de um texto obedece a regras de interpretação pragmática, de modo que a coerência não se estabelece sem que se leve em conta a interação, bem como as crenças, os desejos, as preferências, as normas e os valores dos interlocutores” (KOCH, 2017, p. 32).

Assim, o lugar social ocupado pelos participantes da pesquisa é fator de suma importância para a análise das produções escritas e do comportamento apresentado por eles durante todo o processo de realização das atividades propostas por este professor-pesquisador.

Outrossim, Mussalin (2012) afirma que, por estar fundamentada no materialismo histórico, a Análise do Discurso compreende o discurso como uma exteriorização da ideologia que emerge de dentro dos modos de produção social. Deste modo, o enunciador não pode ser compreendido como o responsável por decidir sobre quais serão os sentidos atribuídos ao seu dizer, mas como um indivíduo que figura em um determinado lugar social e a partir dele compartilha seu discurso. “Em outras palavras, o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso, a ocupar seu lugar em determinada formação social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa” (MUSSALIN, 2012, p.122).

Por ter como instrumento de análise o texto e os processos de criação do mesmo, é importante salientar que adotarei como referência a definição de texto apresentada por Marcuschi (2008), já que esta é a teoria adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, em que texto é compreendido como uma produção concreta que se materializa dentro de um determinado gênero textual. A adoção da referida definição, justifica-se no fato de a pesquisa ter como instrumento de intervenção um gênero específico e as possíveis intenções discursivas provocadas pelo mesmo. Nesse sentido, Fiorin (2016) também corrobora com as propostas da pesquisa ao compreender que discurso é o que se produz por intermédio do texto dentro de determinado contexto discursivo. Para o autor,

O texto pode ser abordado de dois pontos de vistas complementares. De um lado, podem-se analisar os mecanismos sintáticos e semânticos responsáveis pela produção de sentido; de outro, pode-se compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos (FIORIN, 2016, p. 10).

Nessa perspectiva, Koch (2016) contribui ao afirmar que todo texto deve ser compreendido como decorrência de nossa atividade comunicativa, que pressupõe processos, procedimentos e métodos que ocorrem dentro da mente humana e que são colocados em prática durante as situações de interação social. Logo, pode-se afirmar que

A produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e escolha de meios adequados à realização dos objetivos, isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal; é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual (KOCH, 2016, p. 26).

Dessa maneira, é impossível desvincular o texto de seu enunciador, pois há entre eles uma relação de constitutividade, ou seja, a atividade comunicativa ali concretizada está diretamente relacionada com um projeto de persuasão previamente elaborado e direcionado a determinado público. “Embora não seja possível apreender o sentido de um texto com base apenas nas palavras que o compõem, é indiscutível a importância dos elementos linguísticos do texto para o estabelecimento da coerência” (KOCH & TRAVAGLIA, 2015, p. 71). Desse modo, fica claro que o sentido do texto não deve estar atrelado apenas à soma dos significados dos vocábulos escolhidos pelo enunciador, mas sim à relação existente entre as palavras enunciadas e o contexto de enunciação. Não se pode esquecer a importância de refletirmos sobre o papel social exercido por quem profere o discurso analisado. “O estudo do discurso para a AD, inscreve-se em um terreno em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito” (MUSSALIN, 2012, p. 110).

Tendo em vista que o objetivo da intervenção aqui proposta é valorizar o texto como elemento de comunicação e expressão de ideias, para tanto este professor-pesquisador explicitou durante a aplicação das atividades que, embora a correção gramatical de um texto seja de extrema importância, a produção dos alunos será analisada tendo como elemento de maior importância a sua comunicabilidade. Esse modelo de análise que será adotado, justifica-se no fato de que todo ato comunicativo tem como finalidade a persuasão, por isso, a

manifestação de uma situação comunicativa, seja ela verbal ou escrita, configura-se como “[...] um complexo jogo de manipulação com vistas a fazer o enunciatário crer naquilo que se transmite. Por isso, ele é sempre persuasão” (FIORIN, 2016, p. 75) Deste modo, independente da adequação ou inadequação dos vocábulos empregados, é importante que levemos em conta a comunicabilidade dos textos dos discentes.

Isto posto, a análise de um texto deve partir do grau de comunicabilidade do mesmo. Deve-se levar em conta todo o discurso elaborado pelo aluno e se o mesmo alcança um dos seus objetivos, que é convencimento do leitor. Embora haja um condicionamento prévio dos sentidos que um discurso pode assumir em determinado contexto, eles não são definidos a priori (MUSSALIN, 2012).

Partindo desse princípio, a análise da produção textual dos discentes levará em consideração a coerência entre texto e objetivo comunicativo. Para Koch “[...] a coerência não constitui mera qualidade do texto em si, mas que é um fenômeno muito mais amplo, visto que ela se constrói em dada situação de interação entre o texto e seus usuários” (KOCH, 2017, p. 12). É oportuno frisar que as questões de correção gramatical devem ser sanadas pela escola ao longo de todo o percurso de aprendizagem do educando, mas para que isso seja possível, torna-se necessária a existência de um material concreto de análise, ou seja, a produção do aluno.

Ainda nesse sentido, Koch & Travaglia (2015) conferem ao professor a responsabilidade de inserir os estudantes em uma situação real de comunicação ao solicitar a produção de um texto. Para os autores, os discentes precisam ter um entendimento claro sobre o contexto comunicativo em que o texto produzido está inserido; do contrário, estamos replicando modelos de produção textual que são desonestos com os alunos e não os inserem em nenhuma situação real de comunicação escrita.

Destaca-se, assim, que o mais importante para o trabalho realizado em sala de aula não é o ato de ensinar a escrever um determinado gênero textual. A ênfase não deve estar na capacidade do aprendiz em reconhecer e reproduzir a estrutura de um determinado gênero, mas sim em possibilitar a promoção de situações comunicativas em que o aluno possa se expressar através da escrita. (PEREIRA, 2016)

Ainda que inúmeras pesquisas apontem a visão defendida por Pereira e Koch, a aplicabilidade dessa teoria tem se mostrado um desafio aos professores de língua. É consenso que o trabalho com textos em sala de aula tem sofrido inúmeras modificações ao longo dos anos. De mero repositório de itens gramaticais, os textos foram alçados ao patamar de maior destaque nas aulas de Língua Portuguesa com a teoria dos gêneros – Escola de Genebra, mas,

na prática, poucas foram as mudanças reais. Koch, aborda essa troca de paradigma em sua obra *Introdução à Linguística Textual*

[...] a partir da década de 1990, além a ênfase dada aos processos de organização global dos textos, assumem importância particular as questões de ordem sociocognitiva, que englobam temas como referenciação, inferenciação, acesso ao conhecimento prévio e etc. (KOCH, 2017, p. 13).

Embora o ensino de leitura e produção textual ainda esteja estritamente vinculado a uma prática de ensino voltada à correção gramatical, a noção de que o conhecimento de mundo e a capacidade de realizar inferências são fundamentais para uma experiência que valorize o texto precisa receber o devido destaque. Por isso, as questões mencionadas pela autora serão tratadas em subitens posteriores e foram levadas em conta durante o processo de elaboração e aplicação das atividades que serão apresentadas.

Ademais, a fim de que o discente possa se apropriar de um texto paródico, é extremamente relevante que o mesmo seja capaz de fazer analogias e estabelecer comparações entre a temática abordada e o seu impacto na sociedade, portanto, um trabalho que valorize a importância do reconhecimento dos implícitos e explícitos dentro do texto é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao assumir essa vertente de trabalho, pretende-se não só propiciar aos estudantes um contato com o texto que valorize todo o seu potencial comunicativo, mas também municiá-los de informações sobre os temas abordados pelas paródias selecionadas. Ampliando, dessa maneira, o conhecimento enciclopédico, requisito primordial para a realização de uma leitura proficiente.

O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, quer se trate de conhecimento do tipo declarativo (proposições a respeito dos fatos do mundo), quer do tipo episódico (os modelos cognitivos socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência). É com base em tais modelos, por exemplo, que se levantam hipóteses, a partir de uma manchete; que se criam expectativas sobre o(s) campo(s) lexical(is) a ser(em) explorado(s) no texto; que se produzem as inferências que permitem suprir as lacunas ou incompletudes encontradas na superfície textual (KOCH, 2016, p. 32).

Além disso, cabe destacar que, ao delimitar a avaliação dos textos produzidos pelos participantes da pesquisa a partir da sua capacidade de comunicação, o foco de análise deste professor-pesquisador será o discurso gerado nas situações de produção textual promovidas por esta pesquisa. O(s) discurso(s) a que me proponho a analisar são os produzidos dentro da sala

de aula, ou seja, aqueles gerados dentro desse contexto discursivo. O foco será a análise do produto e das interações que este promoverá. Tanto o texto – paródias produzidas pelos alunos, como o seu processo de elaboração serão instrumentos para a discussão aqui proposta.

As pessoas produzem textos para fazer passar uma mensagem, para exprimir ideias e crenças, para explicar algo, para levar outras pessoas a fazer certas coisas ou a pensar de certa maneira, e assim por diante. Pode-se designar este conjunto complexo de objetivos comunicativos como o discurso que sustenta o texto e é o motivo principal de sua produção (WIDDOWSON, 2007, p.6 apud MAINGUENEAU, 2015, p.33).

Analizando o gênero escolhido como ferramenta para a realização da pesquisa aqui apresentada, pode-se justificar a utilização da Análise do Discurso como instrumento de análise da produção textual dos alunos, visto que a paródia surge como o resultado de uma aproximação e afastamento desejado entre um texto e outro; este paradoxo só se torna possível através de um processo de re-escritura, tarefa na qual o parodista insere, valendo-se da ironia, um viés cômico (MACHADO, 2012).

As atividades de leitura e interpretação das paródias selecionadas para a intervenção proposta por esta pesquisa demandam dos discentes a ativação de seus conhecimentos prévios, o reconhecimento da intertextualidade existente entre texto original e a paródia, a realização de inferências, identificação de elementos explícitos e reconhecimento dos implícitos. Por compreender que esses conceitos permeiam todas as etapas da pesquisa, realizo uma breve reflexão sobre os mesmos nos próximos subitens.

3.2 CONHECIMENTOS PRÉVIOS

Todo indivíduo carrega consigo uma bagagem de informações adquiridas ao longo da vida. Essa coletânea é composta por todos os conhecimentos e situações que ele vivenciou e que foram armazenados na memória. Sempre que há necessidade, essa gaveta de informações é acessada, involuntariamente, para que possamos responder à demanda apresentada. Como exemplo, ao iniciarmos a leitura de um texto, recorremos, ainda que de maneira não intencional, como dito anteriormente, a diversos conhecimentos que adquirimos ao longo da vida. Essas informações são essenciais para que consigamos realizar uma leitura proficiente, posto que, no texto, há muitas lacunas a serem preenchidas. O preenchimento desses espaços informacionais só é possível através da ativação desse repositório de dados acumulados ao longo da nossa formação, são esses dados que recebem a denominação de conhecimentos prévios.

Como exemplo da importância dos conhecimentos prévios para o processo de leitura e interpretação textual, destaco uma das questões apresentadas na Atividade 3 da Proposta de Intervenção Didática:

- 2) A paródia “Pelas causas que eu marchô” aborda alguns fatos históricos da contemporaneidade.
- A) Retire do texto dois versos que apresentam fatos históricos do país.
- B) Dos fatos históricos mencionados no texto, qual gerou maior engajamento da sociedade?

Para responder aos questionamentos acima, o aluno precisa ativar os conhecimentos que já possui acerca do tema da paródia em análise. Como já dito anteriormente, esse procedimento é realizado intuitivamente, mas é de suma importância que os professores de Língua Portuguesa empreguem estratégias de ensino que estimulem a ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes antes de solicitar que os mesmos procedam a análise de um texto.

Retomando as discussões teóricas acerca do tema, para Koch (2016) os conhecimentos prévios se dividem em três grandes sistemas: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico e o conhecimento interacional. Segundo a autora,

O conhecimento linguístico compreende o conhecimento gramatical e lexical, sendo o responsável pela articulação som - sentido. O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, quer se trate de conhecimento do tipo declarativo (proposições a respeito dos fatos do mundo), quer do tipo episódico (os modelos cognitivos socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência). O conhecimento interacional é o conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de interação através da linguagem (KOCH, 2016, p. 32).

Ainda tratando das especificações do que se entende por conhecimentos prévios, Marcuschi apresenta a seguinte subdivisão, “Destes conhecimentos fazem parte os seguintes: conhecimentos linguísticos; conhecimentos enciclopédicos; conhecimentos específicos; conhecimentos de normas; e conhecimentos lógicos” (MARCUSCHI, 2008, p. 239). O autor não apresenta nessa obra o que ele compreende por cada tipo de conhecimento, mas essa visão é melhor detalhada pelas autoras Santos, Riche e Teixeira em sua obra *Análise e produção de textos* (2013). Na referida obra, as autoras elaboram uma subdivisão que contempla de forma mais ampla o aporte teórico apresentado por Koch e Marcuschi. Para as autoras, são cinco as

subdivisões do que entendemos por conhecimentos prévios: o **conhecimento textual** é o que está relacionado à compreensão da organização dos mais diversos gêneros textuais; o **conhecimento linguístico** está ligado às noções de estruturação dos enunciados e seus valores semânticos; o **conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo** é o aporte de informações que as pessoas adquirem ao longo da vida; o **conhecimento intertextual** é o que possibilita a identificação das relações de intertextualidade entre os textos; e o **conhecimento contextual** é o que relaciona o texto com o seu contexto de produção e leitura. (2013, p. 42-43, grifos das autoras).

O reconhecimento e entendimento do que se trata a expressão conhecimentos prévios é de extrema relevância, uma vez que adotamos os pressupostos da Linguística Textual como fundamentação da intervenção proposta por esta pesquisa. Embora muito já tenha sido discutido acerca do tema na Academia, ainda é possível nos depararmos com práticas de ensino de leitura que não consideram as experiências do leitor/escritor no processo de letramento. É de suma importância que nós, professores de Língua Portuguesa, tenhamos consciência do nosso papel no ensino de leitura. Urge a compreensão de que

A leitura é um processo complexo e abrangente de decodificação de signos e de compreensão e inteligência do mundo que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção. Lida com a capacidade simbólica e com a habilidade de interação mediada pela palavra. É um trabalho que envolve signos, frases, sentenças, argumentos, provas formais e informais, objetivos, intenções, ações e motivações. Envolve especificamente elementos da linguagem, mas também os da experiência de vida dos indivíduos (GARCEZ, 2001. P. 23).

Nesse sentido, o ensino de leitura deve pressupor uma expectativa prévia em relação ao conteúdo que compõe o texto, ou seja, o aluno precisa entender que quanto maior o número de hipóteses que ele levantar em relação ao texto, mais fácil será o entendimento do mesmo. Assim sendo, pode-se afirmar que a interpretação de um texto é um processo diretamente relacionado com o conhecimento prévio do leitor, ou seja, é na interação de todos os seus conhecimentos que o leitor constrói o sentido do texto.

[...] a compreensão de um texto não depende das características intrínsecas do mesmo mas do conhecimento prévio compartilhado entre autor e leitor. Temos dentro de nós uma representação do mundo e compreender um texto é relacionar elementos dessa representação com elementos do texto. O texto será mais ou menos compreensível, não porque apresenta um vocabulário mais ou menos difícil, mas porque apresenta uma realidade que está mais ou menos próxima da nossa representação dessa mesma realidade (LEFFA, 1996, p. 15-16).

Assim, faz-se necessário que toda prática de ensino de leitura leve em consideração os conhecimentos já adquiridos pelos discentes. Dessa maneira, será garantido o contato do aluno para com o que está além do texto, isto é, que reside na relação existente entre autor-texto-leitor. Tratando-se do processo de ensino de leitura, assim como foi realizado com os conhecimentos prévios, é extremamente relevante que seja feita uma reflexão acerca do papel das inferências no processamento da leitura e interpretação de um texto, por isso, esse será o tema tratado no próximo subitem.

3.3 INFERÊNCIAS: IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO DE LEITURA

Durante muitos anos, as atividades de leitura eram realizadas sem que se compreendesse que os discentes necessitavam de orientação quanto à execução de tal prática. Hoje, é consenso que a leitura deve ser ensinada e, para tanto, é extremamente importante ter clareza sobre todos os aspectos envolvidos na interpretação de um texto. No item anterior, tratei da importância dos conhecimentos prévios para uma prática leitora proficiente, neste, abordo a questão das inferências.

“Inferência é a operação pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (normalmente frases ou trechos) deste texto que ele busca compreender e interpretar” (KOCH & TRAVAGLIA, 2015, p. 79). Para Marcuschi (2008, p. 249), “as inferências são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica”. A partir das definições apresentadas pelos autores, pode-se concluir que inferência é a produção de uma informação nova que foi gerada a partir do conhecimento de mundo do receptor, tendo como base uma informação antiga já fornecida no texto, ou seja, os leitores/ouvintes são os responsáveis por produzirem as inferências necessárias para a compreensão de um texto.

Nesse sentido, é possível afirmar que não há leitura proficiente sem a realização de inferências. Tal afirmação encontra justificativa na impossibilidade de um texto apresentar todas as informações necessárias para a sua compreensão. Ao produzir um texto, o autor deixa lacunas que ele acredita que serão preenchidas pelos conhecimentos já adquiridos pelo leitor/ouvinte, ou seja, há informações que estão implícitas, ou seja, não estão explicitadas no léxico empregado no texto. Assim, pode-se concluir que todo texto é construído por aquilo que está dito explicitamente, ou seja, que foi apresentado por meio dos vocábulos e frases

empregadas e por significações que não estão explicitadas, mas que podem ser apreendidas a partir do contexto e são essenciais para uma leitura que valorize o texto em seu sentido mais amplo.

Com o objetivo de exemplificar a importância da realização de inferências para a execução de uma leitura proficiente, apresento abaixo uma das questões propostas na Atividade 3 da Proposta de Intervenção Didática.

3) Analise os versos abaixo:

*É pau, é pedra, é enfim um caminho
É o grito do povo, nem um pouco sozinho
Estilhaço de vidro, é a avenida, é o suor
É um soco, é um corte, pimenta aerossol*

A) O verso em destaque faz uma crítica à atuação de um grupo de agentes do Estado. Que grupo é esse?

B) Explique a crítica apresentada no verso em questão.

Para que o discente seja capaz de compreender o trecho citado e responder aos questionamentos acima, ele precisa ser capaz de inferir que os *policiais* são os agentes do Estado que, em algumas situações, empregam a violência contra a população. Além disso, o estudante precisa relacionar esse comportamento à função inerente à atividade do policial, proteger a população, a fim de que possa compreender a crítica presente no trecho.

Dessa maneira, ler também é uma atividade que demanda o reconhecimento de pressupostos e subentendidos. Sobre esse aspecto, Orlandi (2009, p. 82) retoma a reflexão realizada por Ducrot que apresenta o pressuposto e o subentendido como duas formas distintas de realizar implicitudes. Sendo o pressuposto derivado diretamente da instância da linguagem, enquanto o subentendido é aquilo que se estabelece a partir de determinado contexto.

[...] é oportuno salientar que exercitar os atos de pressupor e subentender é um aspecto importante para a formação de um usuário competente da língua, capaz de receber informações respondendo a elas de forma ativa e crítica. Sendo que um leitor incapaz de ler nas entrelinhas é um alvo fácil de manipulação, ao apreender os pressupostos ele se torna capaz de enfrentar um discurso preparado para dar respostas diversas de forma inteligente, sabendo interpretar o que é dito (SOUZA; PASINATTO; WAYHS, 2011).

É evidente que as interpretações de um texto dependerão dos conhecimentos prévios compartilhados pelo autor e leitor; o direcionamento apresentado no texto, contudo, deve ser sempre considerado e são as inferências que permitirão ao leitor/ouvinte levantar hipóteses que servirão como fundamentação para a sua interpretação. “É claro que com isso não preconizamos que o leitor possa ler qualquer coisa em um texto, pois, como já afirmamos, o sentido não está apenas no leitor, mas na interação autor-texto-leitor” (KOCH & ELIAS, 2017a, p. 21). À vista disso, devemos entender a inferência como uma atividade de interpretação textual. Ao realizar inferências, o leitor extrapola a superfície textual, ou seja, realiza uma leitura mais reflexiva e crítica.

No processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais. Com esta posição admitimos que compreender é partir dos conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados de conhecimentos enciclopédicos) para produzir (**inferir**) um sentido como produto de nossa leitura. Compreender um texto é realizar inferências a partir de informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos (MARCUSCHI, 2008, p. 239, Grifo meu).

Ao assumir que a realização de inferências é um processo cognitivo que permite ao leitor atribuir sentido e coerência ao texto, torna-se imprescindível que as práticas de ensino de leitura realizadas dentro das instituições de ensino favoreçam e estimulem o contato do alunado com o que está além da superfície textual, isto é, valorizem uma leitura interpretativa e construtora de novos significados. De acordo com Koch e Elias, “a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências do leitor; a leitura de um texto exige do leitor bem mais do que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo” (2017a, p. 11). Para as autoras, todo processo de ensino de leitura deve ter como ponto de partida o entendimento de que a compreensão textual depende da relação existente entre o autor, o produto e o seu receptor. Essa também é a visão adotada nos PCN. O documento salienta a importância de se fazer a

[...] articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas e pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor (PCN, p. 56, 1998).

Infelizmente, tendo como base os resultados das avaliações nacionais de aprendizagem¹ é possível afirmar que isso não tem sido feito. Os dados apontam uma situação caótica no que

¹ O assunto receberá o tratamento adequado no capítulo 5.

tange à aquisição de leitura nas escolas brasileiras. Muitos jovens saem do ensino fundamental sem que sejam capazes de ler e compreender textos simples, ou seja, chegam ao ensino médio com lacunas que deveriam ter sido preenchidas ao longo do ensino fundamental.

Dando continuidade às discussões, é pertinente para a reflexão aqui realizada que tenhamos consciência de que além dos conhecimentos prévios e das inferências, o entendimento de que todo texto traz consigo traços de outros textos é de extrema importância para o trabalho aqui apresentado. Assim sendo, o subitem a seguir aborda a intertextualidade como característica intrínseca dos textos, principalmente do gênero adotado para esta pesquisa, a paródia musical.

3.4 INTERTEXTUALIDADE

Embora a ideia de que não há discurso inteiramente original e de que todo texto traz consigo resquícios e elementos de outros textos tenha sido apresentada inicialmente por Bakhtin, o termo e a definição de intertextualidade têm sua primeira aparição na obra de Julia Kristeva. Segundo a autora, “[...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de **intertextualidade**” (KRISTEVA, 2005, p. 68. Grifo da autora). Além da referida autora, muitos estudiosos dedicaram-se ao tema, buscando traçar definições para o mesmo. De acordo com Koch, “A intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relação que um texto mantém com outros textos” (KOCH, 2017, p. 51). José Carlos de Azeredo corrobora com as teorias das autoras citadas ao afirmar que

[...] nossa memória textual atua no tecido de nossos discursos, ligando os contextos históricos e impregnando de sentido os textos que produzimos. Nossos textos são acontecimentos alojados no curso da História, e necessariamente processados na memória de todos os que se comunicam por meio deles. Por isso, eles incorporam outros textos, como vozes latentes ou explícitas. **Essa combinação de vozes ou falas, tecnicamente conhecida como intertextualidade, é propriedade praticamente de qualquer texto** (AZEREDO, 2007, p. 29, Grifo meu).

Assim sendo, é possível afirmar que a definição de intertextualidade está intimamente relacionada com a concepção de que todo discurso incorpora elementos de discursos proferidos anteriormente, isto é, “[...] todo texto comunga com outros textos, ou seja, não existem textos

que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado ou solitário” (MARCUSCHI, 2008, p. 129). Por conseguinte, “a intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade” (KOCH & ELIAS, 2017a, p. 86). Destarte, a materialização da linguagem é considerada, então, como espaço de troca entre partes de enunciados, constituindo a partir dessa relação de permuta, um texto novo que carrega consigo traços de textos anteriores (SAMOYAUULT, 2008). Nesse sentido, depreende-se que “Um discurso não vem ao mundo numa inocente solitude, mas constrói-se através de um já dito em relação ao qual toma posição” (MAINGUENEAU, Apud KOCH, 2016, p. 60). As contribuições teóricas apresentadas até aqui estão em consonância com o entendimento dos PCN. No documento, encontra-se a seguinte definição de intertextualidade:

A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade (BRASIL, 1998, p. 21).

É importante ressaltar que o entendimento ou o reconhecimento dessa intertextualidade por parte do leitor/receptor é imensamente dependente dos seus conhecimentos prévios, principalmente do “conhecimento intertextual” (SANTOS, RICHE & TEIXEIRA, 2013, p. 43) já mencionado anteriormente, que é denominado por Koch & Elias de “Conhecimento de textos”. Para as autoras,

[...] é importante ressaltar que o conhecimento textual também está relacionado à presença de um texto ou mais de um texto em outro. Nesse sentido, falar de conhecimento de textos significa também falar de **intertextualidade**, um princípio que entra na constituição de todo e qualquer texto, visto que este é produzido em resposta a outro texto sempre. A escrita, portanto, é uma atividade que exige a retomada de outros textos, explícita ou implicitamente, dependendo do propósito de comunicação (KOCH & ELIAS, 2017b, p. 43-44. Grifo das autoras).

A partir das considerações de Koch & Elias (2017a), ousa acrescentar que além da escrita, a leitura também é uma atividade que exige a retomada de outros textos, dado que uma leitura proficiente pressupõe a compreensão e reconhecimento dessa relação intertextual presente em todos os textos. Ademais, é importante frisar que além da capacidade de retomar informações adquiridas previamente, o leitor/receptor precisa relacioná-las ao novo contexto

em que essas foram empregadas. Essa necessidade de reinterpretação se dá pela mudança de sentido provocada pela reinserção de um discurso proferido em um dado evento, em um novo contexto, ou seja, em uma nova situação comunicativa que é carregada de um intento diferente daquele em que o intertexto foi empregado anteriormente. Desse modo, a maneira como essa relação intertextual é realizada/apresentada pode interferir diretamente no processo de leitura e interpretação textual.

Como explanado acima, o modo como o processo de intertextualidade é realizado tem estreita relação com a significação que será atribuída ao texto pelo leitor/receptor. Assim, é imprescindível que se tenha conhecimento dos tipos de inserções intertextuais que podem ser empregados. Com o propósito de definir essas formas de apresentação da intertextualidade em um texto, utilizarei a divisão proposta por Ingedore Koch em sua obra *O texto e a construção de sentidos*. De acordo com a autora, há quatro tipos de intertextualidade, a saber:

1. De conteúdo X forma: ocorre intertextualidade de conteúdo, por exemplo, entre textos científicos de uma mesma área ou corrente do conhecimento, que se servem de conceitos e expressões comuns, já definidos em outros textos daquela área. [...]
2. Explícita X Implícita: A intertextualidade é explícita, quando há citação da fonte do intertexto. [...]. A intertextualidade implícita ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto [...].
3. Das semelhanças X das diferenças: Na intertextualidade das semelhanças, o texto incorpora o intertexto para seguir-lhe a orientação argumentativa e, frequentemente, para apoiar-se nele a argumentação. Em se tratando de intertextualidade das diferenças, o texto incorpora o intertexto para ridicularizá-lo, mostrar sua improcedência ou, pelo menos, colocá-lo em questão. [...]
4. Com intertexto alheio, com intertexto próprio ou com intertexto atribuído a um enunciador genérico: Alguns autores reservam a denominação de intertextualidade apenas para o primeiro caso, utilizando para o segundo o rótulo de autotextualidade. Por seu turno, atribuem-se a um enunciador genérico enunciações que têm por origem um enunciador indeterminado, as quais fazem parte do repertório de uma comunidade, como é o caso dos provérbios e ditos populares [...] (KOCH, 2016, p. 62-64).

Dos tipos apresentados pela autora, nos interessa, particularmente, a intertextualidade implícita. Abordar o tema em questão é extremamente relevante para a pesquisa aqui apresentada, em razão desta ter adotado o gênero paródia musical como ferramenta da Proposta de Intervenção nas aulas de ensino de leitura e produção textual. Sendo a paródia musical um gênero que pressupõe que o leitor/ouvinte tenha conhecimento da obra original para que reconheça o texto em análise como paródico, a compreensão da intertextualidade implícita existente entre esses textos é essencial para que se realize uma leitura crítica e reflexiva. Além disso, para alcançar o viés cômico e jocoso do gênero em questão, é comum que os autores façam uso de inserções de ditos populares, provérbios e outras obras no texto paródico sem

citação expressa da fonte, portanto, a compreensão do que se entende por intertextualidade é essencial para o trabalho que foi realizado.

No próximo capítulo, defino a metodologia utilizada para o desenvolvimento e aplicação da pesquisa-ação aqui apresentada.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento a metodologia de pesquisa utilizada na elaboração desta dissertação. Na seção 4.1, retomo as perguntas da pesquisa e caracterizo o tipo de investigação empregada. No item 4.2, justifico a aplicação dos questionários. No item 4.3, explico as etapas que foram desenvolvidas ao longo da aplicação da proposta de intervenção. Por último, no item 4.4, apresento o contexto da instituição de ensino em que a pesquisa foi realizada.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Como já fora mencionado na introdução, esta pesquisa busca responder aos seguintes questionamentos:

- A partir da visão dos participantes, como o trabalho com paródias musicais pode contribuir para o desenvolvimento da leitura e da produção escrita dos alunos-participantes?
- Quais os principais desafios encontrados pelos alunos-participantes na realização das atividades propostas?
- Que estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor-pesquisador foram mais bem recebidas pelos alunos?

Na tentativa de obter respostas para os questionamentos acima e por se tratar de uma investigação que focaliza a minha prática docente, com o objetivo de analisá-la e, a partir da observação e reflexão, propor atividades que possam transformá-la, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Thiollent (2011) ainda afirma que, para que uma pesquisa possa ser considerada uma pesquisa-ação, é preciso que seja constatada uma ação prática dos envolvidos em prol da solução do problema que está sendo observado. Para o autor, essa ação tem que fugir das

práticas rotineiramente empregadas, ou seja, deve ser “uma ação problemática, merecendo investigação para ser elaborada e conduzida” (THIOLLENT, 2011, p. 21).

Outro estudioso que muito contribuiu para o entendimento desse tipo de pesquisa é David Tripp. Para o autor, “[...] pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447).

De acordo com Engel (2000), a pesquisa-ação opõe-se à pesquisa tradicional por ser uma prática que necessita do engajamento de todos os participantes. De acordo com o autor, esse tipo de pesquisa busca estabelecer uma ligação entre a pesquisa, a ação e a prática. “É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta” (ENGEL, 2000, p. 182).

Assim sendo, é possível empregar a pesquisa-ação em diversos contextos, entretanto, o campo educacional é o que mais tem empregado essa metodologia de pesquisa. “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]” (TRIPP, 2005, p. 445). Engel corrobora com esse entendimento ao considerar que

[...] os professores, como homens e mulheres da prática educacional, ao invés de serem apenas os consumidores da pesquisa realizada por outros, deveriam transformar suas próprias salas de aula em objetos de pesquisa. Neste contexto, a pesquisa-ação é o instrumento ideal para uma pesquisa relacionada à prática” (ENGEL, 2000, p. 183).

Para o autor, a pesquisa-ação é um instrumento de grande valia para os docentes, pois estes podem empregá-la com o objetivo de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem de seus discentes. Além disso, é possível utilizá-la como fonte de dados para realização de planejamentos mais adequados ao contexto em que o professor e sua classe se encontram. Ademais, diferente das pesquisas tradicionais, a pesquisa-ação possibilita uma intervenção ao longo do processo. “Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto” (ENGEL, 2000, p. 182).

Thiollent (2011) afirma que o campo educacional adotou essa metodologia de pesquisa por considerar que as pesquisas convencionais apresentam resultados que estão muito distantes

da realidade e da urgência dos problemas que atualmente são enfrentados pelos educadores. Para o autor, “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico” (THIOLLENT, 2011, p. 85). Além disso, o autor ainda afirma que outra grande contribuição dessa metodologia é o fato de que, geralmente, paralelamente ao desenvolvimento da pesquisa há, também, a elaboração de um material didático que visa promover situações de aprendizagem que possam sanar o problema que motivou a pesquisa. Cabe destacar que embora esse material seja pensado a partir de um contexto específico, nada impede que o mesmo seja distribuído e utilizado em outros contextos escolares.

O apontamento de Thiollent apresentado acima vai ao encontro de uma das propostas do Mestrado Profissional em Rede – PROFLETRAS, que é possibilitar a produção de material didático que tenha por objetivo resolver uma situação problema que esteja interferindo no processo de aprendizagem de um determinado grupo de estudantes de Língua Portuguesa.

Após apresentar algumas definições para a pesquisa-ação e justificar a pertinência do seu emprego em pesquisas educacionais, cabe, agora, definir o trabalho aqui apresentado como uma pesquisa quali-quantitativa que utiliza instrumentos etnográficos.

O modelo qualitativo justifica-se no fato de a pesquisa buscar compreender e refletir sobre fenômenos que serão observados em um grupo específico, levando em consideração o modo como esse grupo compreende e interpreta sua realidade, buscando, assim, analisar uma questão de natureza social. Por propor-se a analisar, a partir da observação, os comportamentos dos sujeitos estudados dentro da rotina de sala de aula, tem-se uma abordagem subjetiva, ou seja, qualitativa. Além disso, utilizei instrumentos de cunho etnográfico: questionários fechados, anotações sobre o processo de aplicação, análise do processo de leitura e interpretação dos textos que compõem o *corpus* desta pesquisa, acompanhamento do processo de produção das paródias propostas durante a aplicação da atividade didática e análise das mesmas.

Em vez de considerar somente a observação do pesquisador externo, como tradicionalmente feito em pesquisa de base positivista, a pesquisa etnográfica leva em conta que em qualquer estudo contextualizado é essencial que se leve em consideração a visão que os participantes (sendo o observador-participante incluído aqui) têm do contexto e o todo do contexto social (MOITA LOPES, 1994, p. 334).

Quanto ao aspecto quantitativo da pesquisa, este está centrado na apresentação e interpretação dos dados gerados a partir da aplicação dos questionários, ou seja, a valoração quantitativa foi empregada na elaboração dos gráficos, entretanto, a análise e interpretação dos

mesmos é feita a partir de uma visão social, configurando-se, assim, como uma análise de cunho qualitativo a partir de dados quantitativos. Gunther (2006) posiciona-se a favor de uma prática de pesquisa que englobe as duas metodologias. Para o autor, o pesquisador não precisa adotar um método em detrimento do outro, porque é possível empregar “as várias abordagens qualitativas e quantitativas que se adequam a sua questão de pesquisa” (GUNTHER, 2006, p. 207).

A escolha dos instrumentos de levantamento de dados é de suma importância para toda pesquisa. Por isso, Com o objetivo de conhecer o perfil das turmas e obter uma avaliação dos alunos participantes sobre o processo, optei por realizar a aplicação de dois questionários. Na próxima seção, tratarei desses instrumentos de coleta de dados.

4.2 QUESTIONÁRIOS

O questionário é um instrumento de coleta de dados muito empregado em pesquisas científicas. De acordo com Gil, o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 2008, p. 121). Para o autor, a utilização de questionários apresenta as seguintes vantagens:

[...] possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa; garante o anonimato das respostas; permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 2008, p.122).

Partindo da compreensão do autor citado, optei por criar dois questionários, elaborados de acordo com os objetivos da pesquisa e aplicados com a ferramenta *Google Docs*². O Questionário Inicial (anexo 1) tem o propósito de estabelecer um perfil dos alunos-participantes

² Os questionários foram aplicados por meio da plataforma Google Docs. Eles foram elaborados para serem aplicados por turma, por isso, cada turma recebeu o link de acesso ao seu questionário através de mensagem de aplicativo. Os links para acesso aos questionários são:

Questionário Inicial Turma 1 <https://goo.gl/forms/Bk4JPajWLSDJf9jc2>;

Questionário Inicial Turma 2 <https://goo.gl/forms/xTkXfQKrjT4iTcv22>;

Questionário Final Turma 1 <https://goo.gl/forms/XQW1QrFYMdAtiHDh1>; e

Questionário Final Turma 2 <https://goo.gl/forms/9FzXmmi5kMUHrwPp2>.

e identificar a relação dos mesmos com as aulas de leitura e produção textual. A aplicação foi realizada no início da pesquisa e serviu como instrumento de sondagem. No início do planejamento da investigação, optei por realizar a aplicação dos questionários por turma; no decorrer da mesma, contudo, compreendi que o Questionário Inicial representa uma identidade dos alunos-participantes deste estudo e, portanto, seria interessante que, no tratamento dos dados deste instrumento³, as respostas das duas turmas fossem aglutinadas.

O Questionário Inicial é estruturado em doze perguntas, sendo as duas primeiras de categorização dos alunos e as dez seguintes sobre o histórico e a relação do discente com as atividades de leitura e produção textual. As opções de respostas das três primeiras perguntas são categorizadoras e as demais foram elaboradas a partir de uma adaptação da teoria de Likert⁴ (1932) a qual estabelece que, com o objetivo de padronização da apresentação das opções de respostas, estas devem ser divididas em cinco opções, sendo a primeira uma negativa extrema e a última uma assertiva extrema. De acordo com o autor, essa ordenação pode ser invertida sem que haja prejuízo para a pesquisa. Além disso, o autor ressalta que, em alguns casos, essa inversão pode funcionar como ferramenta de manutenção da atenção do respondente.

O segundo questionário recebeu a denominação de Questionário Final (anexo 2) e tem o objetivo de identificar a opinião dos alunos-participantes sobre as atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa. Além disso, busca identificar quais atividades, para os alunos, foram mais interessantes e quais tiveram maior êxito em despertar, nos mesmos, um interesse maior pelas aulas de leitura e produção de textos. Quanto à estrutura, o instrumento está organizado em nove perguntas e as opções de respostas também foram elaboradas a partir de uma adaptação da teoria de Likert. Quanto à aplicação, esta também foi feita por turma, entretanto, por não haver intuito em estabelecer comparações entre as turmas, no tratamento dos dados do Questionário Final as respostas das duas turmas também serão aglutinadas.

4.3 ETAPAS DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

³ A análise dos dados obtidos a partir da aplicação do Questionário Inicial será realizada no item 5.2.

⁴ A teoria de Likert foi desenvolvida para aplicação em questionários e pesquisas de satisfação. A adaptação por mim realizada, consiste em empregar a escala proposta pelo autor na elaboração das opções de resposta dos questionários aplicados na pesquisa. Para maiores informações sobre o tema, ler LIKERT, Rensis. A technique for the measurement of attitudes. New York. 1932.

As atividades da intervenção didática proposta por esta pesquisa foram aplicadas em duas turmas de 9º Ano do Ensino Fundamental, ao longo de dois meses de trabalho (agosto e setembro de 2018). O trabalho foi realizado em oito encontros, totalizando vinte tempos de aula com cinquenta minutos em cada turma.

A organização da Proposta de Intervenção Didática foi realizada tendo como base a teoria de Eloisa Pilati. Para a autora, as atividades voltadas para o ensino de Língua devem ser organizadas respeitando uma sequência de seis etapas. A saber: primeiramente, deve ser realizada a ativação e a avaliação do conhecimento prévio dos alunos. No segundo momento, o discente deve ter contato com um exemplo concreto do item em estudo. Em uma terceira etapa, deve haver um espaço destinado à reflexão acerca do tema em discussão, ou seja, o alunado deve ser incentivado a apresentar as suas impressões sobre o conteúdo que está em análise. A quarta etapa deve estar direcionada para a sistematização do conteúdo em pauta que pode ser feita por registro no quadro ou no caderno. No quinto momento da aula, os aprendizes devem ser estimulados a expressar suas ideias em uma discussão em grupo. Por último, o professor deve oportunizar ao aluno uma situação em que ele possa aplicar todo o conhecimento adquirido ao longo do processo (PILATI, 2017).

A Sequência Didática apresentada por Pilati foi adaptada e as etapas foram contempladas ao longo da aplicação da Proposta de Intervenção Didática por mim elaborada. Essa adaptação levou em consideração a realidade da proposta de trabalho desenvolvida e o tempo destinado para a realização de cada etapa.

Na primeira aula (01/08/2018), eu apresentei o cronograma das atividades que seriam desenvolvidas, o objetivo da pesquisa, solicitei que os alunos respondessem ao Questionário Inicial que seria enviado, realizei um levantamento do conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero paródia musical, explanei acerca do aporte teórico do gênero em questão e, por fim, apresentei o vídeo clipe da paródia “Qual é a senha do Wifi?”⁵ do *youtuber* Whindersson Nunes, com o intuito de promover o interesse do alunado pela proposta de trabalho. Nesta aula, foram contempladas tanto a primeira quanto a segunda etapa da sequência didática de Pilati.

No segundo encontro (08/08/2018), dei início à aplicação das atividades desenvolvidas como proposta de intervenção. Nessa aula, procedi a aplicação da atividade 1. Na terceira aula (15/08/2018), realizei a aplicação da atividade 2. No quarto dia (22/08/2018), a atividade 3 foi

⁵ O vídeo da paródia apresentada está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tWs1E2BfNZE>.

realizada pelos alunos. Todas as atividades foram desenvolvidas seguindo o mesmo planejamento descrito abaixo.

- 1º momento: Leitura silenciosa da música original. (5 min)
- 2º momento: Leitura compartilhada da música original. (5 min)
- 3º momento: Apresentação do vídeo clipe da música original. (5 min)
- 4º momento: Discussão sobre a temática da música original. (5 a 10 min)
- 5º momento: Leitura silenciosa da paródia. (5 min)
- 6º momento: Leitura compartilhada da paródia. (5 min)
- 7º momento: Apresentação do vídeo clipe da paródia. (5 min)
- 8º momento: Discussão sobre a temática e crítica social apresentada na paródia. (10 a 20 min)
- 9º momento: Aplicação dos exercícios de leitura e interpretação. (40 min)

Nesses três encontros, as etapas três, quatro e cinco da Sequência Didática proposta por Pilati foram contempladas. Julguei pertinente incluir uma atividade de pesquisa, por compreender que, dessa maneira, apresentaria mais uma possibilidade de contato com o gênero, além de promover uma tarefa de sistematização e de expressão dos conteúdos apreendidos durante a realização das atividades até aqui desenvolvidas. Por isso, ao final da aplicação dos exercícios de leitura e interpretação da última paródia, solicitei que as turmas se dividissem em grupos de seis alunos. Os grupos receberam a tarefa de pesquisar uma paródia que apresentasse uma crítica social para compartilhar com a turma na aula seguinte.

No quinto encontro (29/08/2018), os grupos fizeram o compartilhamento dos vídeos das paródias e debateram sobre a crítica presente em cada texto. Após a atividade de compartilhamento e debate das paródias selecionadas pelos alunos, os grupos receberam a tarefa de escrever uma paródia que tivesse como temática uma crítica social e elaborar um vídeo clipe para ser apresentado no próximo encontro. Aqui, atende-se a última etapa da Sequência Didática de Pilati.

No sexto encontro (04/09/2018), uma parte dos grupos apresentou o vídeo clipe das paródias elaboradas e realizou uma explanação sobre a crítica social presente na obra, abrindo espaço para que os colegas pudessem colaborar com as reflexões.

No sétimo encontro (11/09/2018), a outra metade pode realizar a apresentação dos trabalhos desenvolvidos, seguindo a mesma organização da aula anterior.

Por fim, no último encontro (18/09/2018), este professor-pesquisador solicitou que os alunos, em voto secreto, elegessem o melhor trabalho apresentado pela turma. O grupo responsável pela elaboração da melhor paródia foi premiado com uma ida ao cinema. Após a escolha do melhor texto, promovi um debate sobre o trabalho realizado com as paródias musicais. Finalizando, enviei o link do Questionário Final para os estudantes e solicitei que respondessem o mais brevemente possível.

Além das etapas da aplicação da intervenção, é importante indicar como os resultados obtidos pelos alunos foram tratados. Com o objetivo de valorizar toda produção que os alunos apresentaram, as respostas aos exercícios de leitura e interpretação foram divididas da seguinte maneira:

- Em branco: questão sem resposta.
- Resposta adequada: questão respondida atendendo ao comando indicado, ainda que incompleta.
- Resposta inadequada: questão respondida sem atender ao comando indicado.

A adoção pelos critérios de adequação e inadequação justifica-se na fundamentação teórica empregada nesta pesquisa. É preciso que o professor valorize toda produção realizada pelos alunos, pois há situações em que o discente não atende plenamente o que foi solicitado no enunciado da questão, mas apresenta uma resposta adequada ao comando proposto. Outrossim, compreenderei como inadequada toda resposta que não esteja relacionada ao comando da questão.

Após a discussão realizada sobre as atividades elaboradas, é importante que seja exposto o contexto social e a estrutura da instituição de ensino em que a pesquisa foi aplicada, por isso, esse será o tema do próximo item.

4.4 CONTEXTO DA ESCOLA EM QUE A PESQUISA FOI DESENVOLVIDA

O presente estudo foi implementado no CIEP Brizolão 400 Oswald de Andrade, inaugurado em 16/19/1993, pertencente à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, situado à Avenida Celso Moreira Guerra, s/nº Coelho da Rocha – São João de Meriti. A escola, em 2019, possui 14 (quatorze) turmas no turno da manhã, sendo duas turmas de cada série do segundo segmento do Ensino Fundamental e 2 (duas) de cada série do Ensino Médio.

No turno da tarde, a instituição possui 11 (onze) turmas, sendo três de sexto ano, duas de sétimo ano, duas de oitavo e uma do nono ano do segundo segmento do Ensino Fundamental; 2 (duas) turmas de Ensino Médio, sendo uma do primeiro ano e outra do segundo ano, além de oferecer uma turma de correção de fluxo (turma que atende alunos maiores de 14 anos que não tenham concluído o sexto ano). Assegurando, assim, o atendimento de 650 alunos. A escola fica a oitocentos metros de uma estação de trem da Supervia, sendo este o principal meio de ligação com as cidades vizinhas, Belford Roxo e Rio de Janeiro.

A escola atende alunos moradores do próprio bairro e de bairros circunvizinhos. Há, ainda, discentes oriundos da cidade de Belford Roxo e da cidade do Rio de Janeiro. Os jovens oriundos de Belford Roxo, geralmente, moram no Centro, bairro que fica a menos de um quilômetro da escola. Os alunos que residem no Rio, geralmente estão matriculados no 8º. e 9º. Ano do Ensino Fundamental e optam por estudar em outro município porque julgam que as escolas estaduais oferecem um ensino melhor do que o ofertado nas escolas municipais do Rio de Janeiro.

É importante esclarecer que essa busca por uma escola em outro município ocorre porque as escolas estaduais da capital não oferecem o Ensino Fundamental; já as dos demais municípios ainda ofertam, porque a rede municipal não tem estrutura para atender a todos os alunos. Além disso, o trem da Supervia, que está a menos de um quilômetro do CIEP, possibilita essa locomoção, uma vez que a estação de Coelho da Rocha fica a menos de 10 min das estações de Costa Barros e Barros Filho.

O bairro em que a escola está inserida tem sofrido um aumento considerável no índice de violência. O número de assaltos nos arredores da escola triplicou no último ano, fazendo com que a dinâmica da escola sofresse algumas modificações, com o objetivo de minimizar os riscos a que os alunos ficam expostos. De acordo com o site www.ondefuirobado.com.br⁶, Coelho da Rocha é o bairro de São João de Meriti com o maior número de assaltos registrados no ano de 2018.

Quanto à estrutura, a escola possui dezesseis salas de aula, sala de coordenação e orientação, sala de direção, sala de professores, biblioteca, sala de vídeo, auditório, laboratório de informática, laboratório de química/biologia, secretaria, quadra poliesportiva, almoxarifado, refeitório e dez banheiros. Além de contar com uma extensa área gramada ao redor de todo o terreno da instituição.

⁶ Os dados sobre o mapa da violência na cidade de São João de Meriti estão disponíveis no link <http://ondefuirobado.com.br/sao-joao-de-meriti/RJ/estatisticas>.

Quanto à equipe, o colégio conta com 33 professores, um diretor geral, uma diretora adjunta, uma coordenadora, dois auxiliares de coordenação, uma agente de pessoal, um agente de biblioteca, um agente de leitura, uma secretária, duas auxiliares de secretaria, três merendeiras terceirizadas e quatro auxiliares de serviço gerais. É importante destacar que, atualmente, a instituição não possui inspetor de alunos, porteiro nem orientador pedagógico e a ausência desses profissionais dificulta o desenvolvimento das atividades diárias da escola.

Não só o conhecimento do contexto da escola como um todo é importante, como também a apresentação dos participantes da pesquisa. Este estudo teve como participantes: este professor-pesquisador e 73 alunos de duas turmas de 9º Ano do Ensino Fundamental. Os alunos-participantes desta pesquisa dividem-se em duas turmas, denominadas de Turma 1 e Turma 2. A Turma 1 é formada por um total de 39 alunos, sendo 18 meninos e 21 meninas. A Turma 2 é formada por um total de 34 alunos, sendo 12 meninos e 22 meninas.

Depois de apresentar toda a fundamentação teórica que alicerça a realização da pesquisa aqui descrita, passo, agora, para o tratamento da proposta de intervenção didática e análise dos dados coletados por meio dos questionários e observação realizada durante a aplicação das atividades. Além disso, realizo uma breve análise dos textos elaborados pelos discentes.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, em 5.1, apresento uma breve justificativa da necessidade de se desenvolver atividades que estimulem e propiciem experiências de leitura e produção de textos na instituição alvo desta pesquisa. Na seção 5.2, analiso os dados do Questionário Inicial. No item 5.3, realizo a apresentação da Proposta de Intervenção Didática. Em 5.4, apresento os textos vencedores do festival de paródias. E, por último, em 5.5, analiso os dados do Questionário Final, fundamentais para a resposta das indagações que fundamentaram a pesquisa.

5.1 SITUAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA INSTITUIÇÃO INVESTIGADA

Toda instituição de ensino pertencente à Rede Pública passa por avaliações externas periódicas. Tais avaliações, na maioria dos casos, representam o único dispositivo de mensuração do desempenho dos alunos concluintes do 9º Ano do Ensino Fundamental e do 3º Ano do Ensino Médio. A aplicação desses instrumentos tem por objetivo avaliar a qualidade do ensino ofertado pelas escolas e servir como base de dados para elaboração de políticas públicas.

Após trabalhar durante três anos seguidos (2014 a 2016) com turmas do 9º. Ano do Ensino Fundamental, ingressei no mestrado e não tive dúvidas sobre o que gostaria de investigar. Sempre soube que precisava fazer algo a respeito da imensa dificuldade dos alunos em realizar leituras simples e da extrema relutância dos mesmo em produzir textos escritos. Ao longo desses três anos, realizei algumas atividades, iniciei alguns projetos, mas nada estruturado. A dissertação do PROFLETRAS surgiu como oportunidade de elaborar um material voltado para uma experiência de leitura que extrapolasse os limites do texto e que propusesse uma atividade de produção textual que não os amedrontasse.

Toda essa dificuldade dos alunos, mencionada por mim, aparece claramente nos resultados obtidos em Língua Portuguesa pelos discentes do 9º Ano do Ensino Fundamental nas últimas três avaliações diagnósticas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), mais conhecido como Prova Brasil.

A Prova Brasil é aplicada de dois em dois anos e avalia o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados obtidos por Estados, Municípios e escolas

podem ser visualizados por qualquer pessoa no *site* do INEP⁷. Toda escola recebe um boletim de desempenho⁸ que fornece informações sobre o rendimento dos alunos da unidade e estabelece comparações com unidades pertencentes ao mesmo município, escolas de toda a rede e, por último, com a média apresentada por todos os alunos participantes da avaliação.

Tratar dos resultados do SAEB é extremamente relevante, porque a escala de proficiência de Língua Portuguesa⁹ é organizada em oito níveis e a maior diferenciação entre esses níveis é, justamente, o tipo e a quantidade de inferências que o discente é capaz de realizar, ou seja, que níveis de leitura e interpretação o aluno consegue atingir. É importante frisar que não será tratada aqui a relevância ou a qualidade da avaliação em si. É sabido que muitas são as críticas existentes, entretanto não se pode deixar de considerar esses índices como um retrato do ensino de leitura no Brasil. Além disso, é a partir desses dados que as políticas públicas de educação são elaboradas e repensadas.

Os gráficos apresentados a seguir foram elaborados utilizando as informações fornecidas pelo *site* do INEP. Optei por realizar uma comparação entre a escola em que o projeto de intervenção foi aplicado – CIEP 400 Oswald de Andrade, o município de São João de Meriti, em que a escola está localizada, o Estado do Rio de Janeiro e o resultado obtido por todos os alunos que participaram da avaliação – Brasil. O gráfico abaixo apresenta o resultado de 2013.

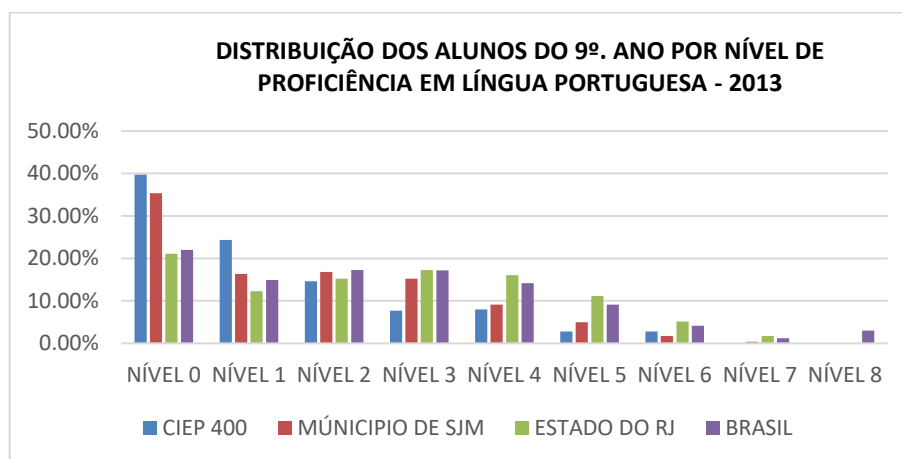


Gráfico 1 – Resultado da Prova Brasil 2013

⁷ Para visualização dos resultados da Prova Brasil, basta acessar o link <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>.

⁸ O boletim de desempenho das escolas pode ser acessado pelo link <http://sistemasprovaBrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>.

⁹ A escala de proficiência de Língua Portuguesa do 9º. Ano do Ensino Fundamental pode ser consultada pelo link <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>.

O relatório de análise do INEP considera como o mínimo esperado de um aluno concluinte do 9º Ano do Ensino Fundamental o Nível 3 de proficiência. Analisando o gráfico da prova aplicada no ano de 2013, pode-se concluir que mais da metade dos alunos, de todos os grupos, estão alocados até o Nível 2, ou seja, mais de 50% dos discentes não conseguem executar tarefas simples de leitura e interpretação textual. Além disso, é possível afirmar que a maior concentração de alunos está no Nível 0, isto é, há um número exorbitante de jovens que concluem o Ensino Fundamental sem que demonstrem habilidades elementares de leitura e compreensão textual, entre estas, a realização de inferências.

O gráfico a seguir apresenta o resultado obtido pelos estudantes na avaliação aplicada no ano de 2015.

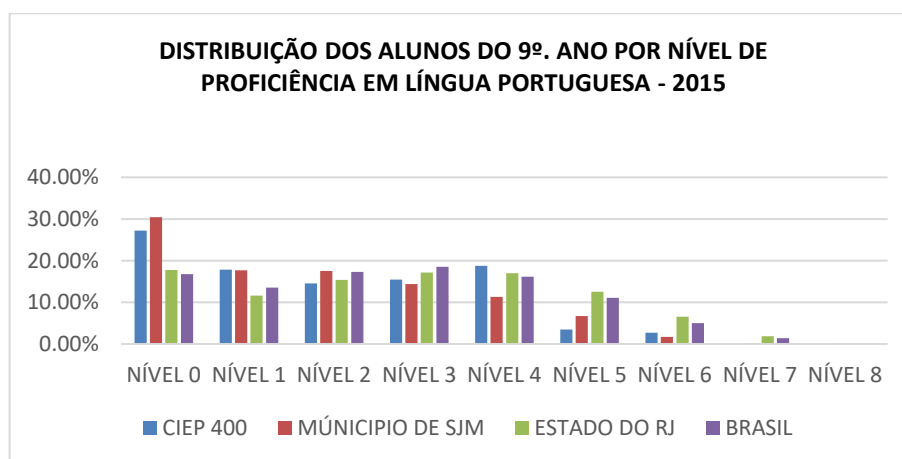


Gráfico 2 – Resultado da Prova Brasil - 2015

Comparando o desempenho dos alunos nos anos de 2013 e 2015, pode-se concluir que houve uma melhora significativa no rendimento. Embora ainda haja mais de 50% do alunado alocado entre os Níveis 0 e 2, a quantidade de discentes que alcançaram os níveis de proficiência 3 e 4 foi maior do que o registrado na prova de 2013. Com relação ao desempenho da escola em que a proposta de intervenção foi aplicada, é perceptível a melhora no desempenho dos alunos, pois, no ano de 2013, quase 40% dos alunos avaliados ficaram alocados no Nível 0, enquanto, no ano de 2015, apenas 27% dos discentes participantes receberam essa alocação. O próximo gráfico traz as informações acerca da avaliação aplicada no ano de 2017, ou seja, apresenta as informações mais recentes acerca da realidade do ensino de leitura na escola alvo da Proposta de Intervenção.

O próximo gráfico apresenta o resultado da avaliação aplicada mais recentemente, em

2017, e oferece um panorama mais próximo à realidade atual dos discentes.

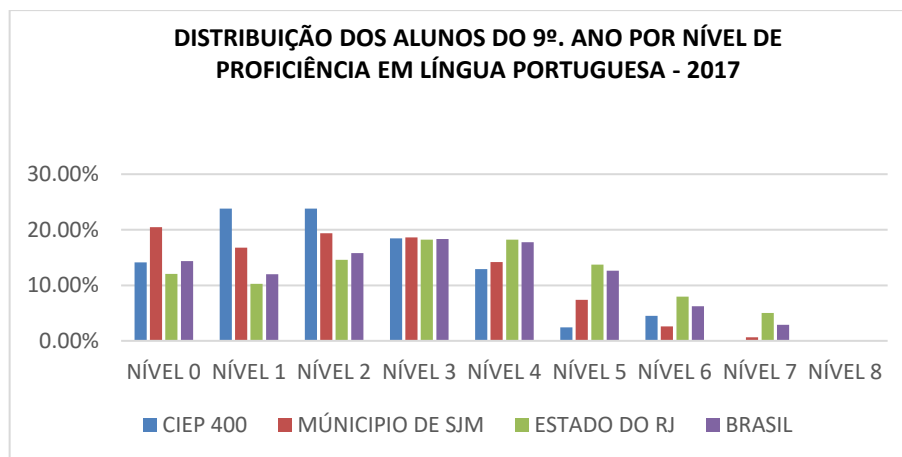


Gráfico 3 - Resultado da Prova Brasil – 2017

Na avaliação aplicada em 2017, o resultado foi muito diferente dos obtidos nos anos anteriores. Em nível nacional e estadual, passamos a ter menos de 50% dos discentes alocados entre os Níveis 0 e 2. Quanto ao desempenho do município e da escola alvo da proposta de intervenção, ainda temos mais de 50% de alunos distribuídos entre os níveis 0 e 2, porém o índice de educandos elencados no Nível 0 sofreu uma redução significativa ao longo dos anos. No município de São João de Meriti, de 35% no ano de 2013, na última avaliação realizada em 2017, passamos a ter 20% dos educandos no referido Nível. Já na escola foco da intervenção, de 39% no ano de 2013, passamos para 14% na última aplicação da Prova Brasil.

Ao analisar os dados acima é possível verificar uma grande melhora no desempenho dos alunos. No que tange à escola alvo da intervenção, algumas medidas podem ter impactado diretamente nesse resultado. Dentre as atividades desenvolvidas com o objetivo de estimular a prática leitora, em 2016, os professores de Língua Portuguesa passaram a adotar um livro paradidático para cada semestre do ano letivo. Ao longo de todo o semestre, os discentes realizam atividades acerca da obra selecionada. É possível que o incentivo à leitura e o trabalho desenvolvido nas turmas tenha influenciado na melhora do desempenho dos alunos. Vale ressaltar que essa proposta só pode se concretizar, porque a escola conta com uma biblioteca equipada com obras que possuem até 30 exemplares no acervo, o que, infelizmente, não é uma realidade nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

A partir da discussão realizada anteriormente, pode-se afirmar que a análise dos gráficos nos possibilita verificar de maneira ampla o nível de letramento dos alunos concluintes do 9º

Ano do Ensino Fundamental. Apesar de mudanças já serem notadas, ainda há muito o que ser feito, uma vez que é possível constatar que menos de 20% do alunado alcança o nível mínimo esperado nas três aplicações em análise. Além disso, os níveis considerados como letramento pleno 7 e 8 não passam de 5% em todos os anos de aplicação, ou seja, apenas 5% de todos os alunos avaliados na Prova Brasil estão dentro do que se espera de um aluno que está prestes a ingressar no Ensino Médio, fato preocupante.

Ao analisar os dados, é possível constatar que uma das dificuldades dos alunos é a realização de inferências, ou seja, ler um texto extrapolando as informações do contexto. Esse entendimento é possível, uma vez que uma das diferenças entre os níveis de proficiência da prova está no tipo e quantidade de inferências que o educando consegue realizar. As atividades propostas nesta pesquisa partem da leitura e interpretação de paródias musicais, gênero que, para sua compreensão, exige do aluno a realização de inúmeras inferências, visto que as letras apresentam diversas lacunas que só podem ser preenchidas por meio de uma leitura crítica e reflexiva. Partindo desse ponto, acredito que o trabalho com paródias musicais pode contribuir para o desenvolvimento de uma leitura que extrapole os limites do texto, possibilitando uma reflexão maior sobre o papel do discente nas atividades de leitura e interpretação textual.

Após essa breve reflexão sobre a atual situação do desempenho em Língua Portuguesa dos alunos concluintes do Ensino Fundamental, apresento, na próxima seção, o perfil dos alunos-participantes desta pesquisa.

5.2 PERFIL DOS ALUNOS-PARTICIPANTES

As informações a seguir foram obtidas pela aplicação do Questionário Inicial (Anexo 1) e representam um perfil dos alunos-participantes da pesquisa.

A intervenção foi aplicada em duas turmas de 9º Ano do Ensino Fundamental do CIEP 400 Oswald de Andrade. O total de alunos-participantes é de 73 (setenta e três), sendo 40 (quarenta) meninas e 33 (trinta e três) meninos. Destes, 24 (vinte e quatro) estão com 14 (quatorze) anos, 30 (trinta) estão com 15 (quinze) anos, 13 (treze) estão com 16 (dezesesseis) anos e 7 (sete) estão com 17 (dezessete) anos. Com base na idade dos alunos, é possível afirmar que 24 (vinte e quatro) discentes já ficaram retidos ou abandonaram a escola durante algum período.

O gráfico a seguir apresenta a divisão de alunos por série escolar em que, pelo que se recordam, passaram a ter aulas de leitura e produção textual.

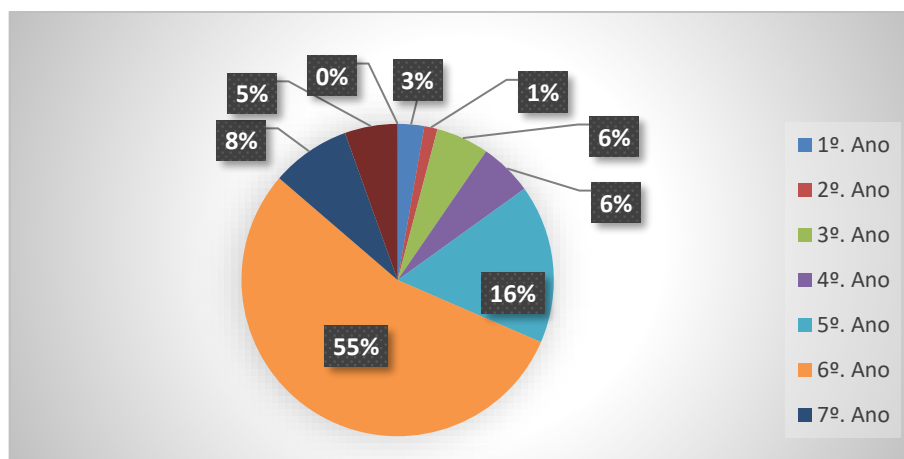


Gráfico 4 - série em que os alunos começaram a ter aula de leitura e produção textual

Com base nos dados acima, é possível afirmar que mais da metade dos alunos-participantes iniciaram o trabalho específico com ensino de leitura e produção de textos a partir do 6º ano. É claro que, provavelmente, os demais também tiveram contato com atividades de leitura e produção textual nas séries anteriores; para a maioria dos alunos, no entanto, o início das atividades voltadas para a prática de leitura e produção de textos ocorreu ao ingressarem no segundo segmento do Ensino Fundamental. Outro dado importante é o fato de 16% dos estudantes afirmarem ter iniciado as atividades no 5º. Ano. Esse dado pode demonstrar uma tendência, muito comum em escolas particulares do Rio, que é a introdução de um professor de Língua Portuguesa a partir dessa série escolar. Nos últimos anos, com o objetivo de preparar o aluno para a realidade do 6º Ano, muitas escolas particulares optam por introduzir professores especialistas em Língua Portuguesa e Matemática já no 5º Ano.

O gráfico a seguir apresenta a percepção que os alunos-participantes têm da importância das aulas de leitura e produção textual.

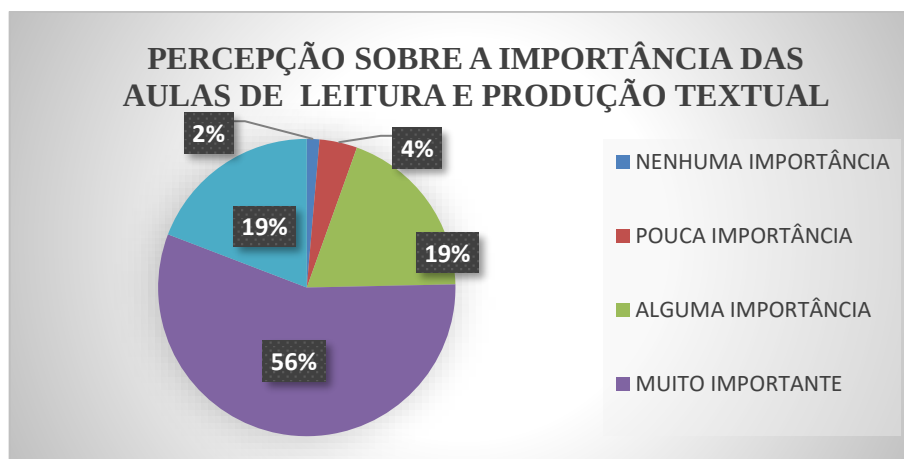


Gráfico 5 - Importância das aulas de leitura e produção textual para os alunos

A partir dos dados, pode-se concluir que quase todos os alunos têm consciência da importância das aulas de leitura e produção de textual para a sua formação. Apenas 2 % dos discentes consideram que a disciplina não tem nenhuma importância, enquanto 56% compreendem que as aulas são muito importantes. Além desse tópico, os aprendizes também foram questionados sobre a percepção de dificuldade que eles têm das aulas em análise. Nenhum aluno considera as aulas muito fáceis, apenas 4% dos estudantes consideram que as aulas são fáceis; 70% dos educandos afirmaram que as aulas têm um nível normal de dificuldade, 22% consideram que as aulas são difíceis e 4% afirmam que as aulas são muito difíceis. Embora tenhamos um grande número de alunos sinalizando que as aulas apresentam um grau normal de dificuldade, é importante destacar que nenhum dos alunos as considera muito fáceis. Essa informação, talvez, seja a mais importante para compreendermos a relação dos jovens com a disciplina em questão.

Quanto ao interesse que eles afirmam ter pelas aulas, apenas 1% dos participantes se declararam desinteressados, 23% dos educandos afirmaram que são pouco interessados, 65% dos aprendizes se dizem interessados, 7% declararam que são muito interessados e, apenas, 4% disseram que são extremamente interessados pelas aulas. Esse número pequeno de alunos extremamente interessados pode ser um indício da dificuldade apresentada pelos discentes no desenvolvimento de atividades de leitura e produção de textos escritos.

Com o objetivo de confirmar as respostas dos educandos quanto à percepção que eles têm da dificuldade que enfrentam nas aulas de leitura e produção textual, a sétima pergunta do questionário pede que os alunos classifiquem a dificuldade que sentem em relação às tarefas de produção textual. Tendo como base a minha observação de todo o processo de realização das atividades propostas, pode-se afirmar que as respostas para essa pergunta são mais realistas do

que as dadas ao questionamento anterior. O próximo gráfico apresenta os dados referentes a essa questão.

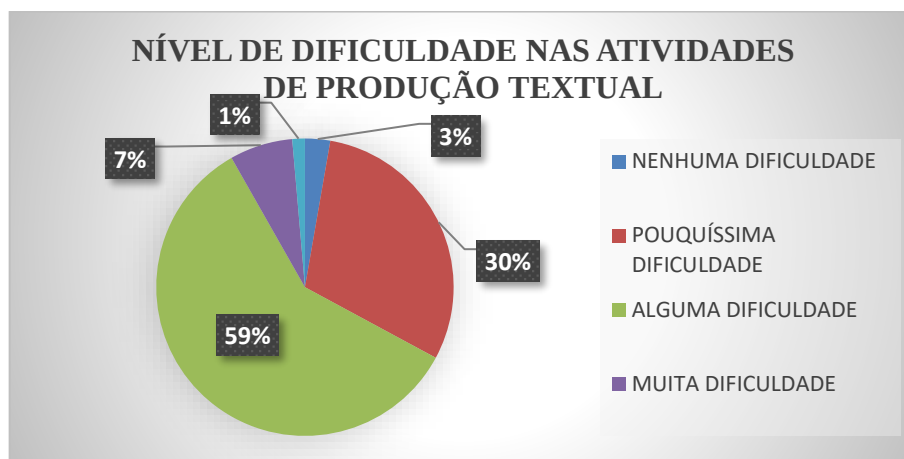


Gráfico 6 - Dificuldades apresentadas pelos alunos nas tarefas de produção textual

Na análise desses dados, duas situações merecem destaque: primeira, 59% dos alunos afirmaram ter alguma dificuldade na realização de tarefas de produção textual; e, segunda, apenas 3% dos discentes disseram não ter nenhuma dificuldade para realizar as tarefas. Assim sendo, pode-se concluir que um número mínimo de educandos chega ao 9º Ano com o sentimento de autonomia para produzir textos escritos, fato que é extremamente preocupante se pensarmos que um aluno, nesse estágio da educação formal, deveria apresentar certo domínio da modalidade escrita da língua.

Os alunos-participantes também foram questionados sobre a percepção que têm das aulas de leitura e produção textual.

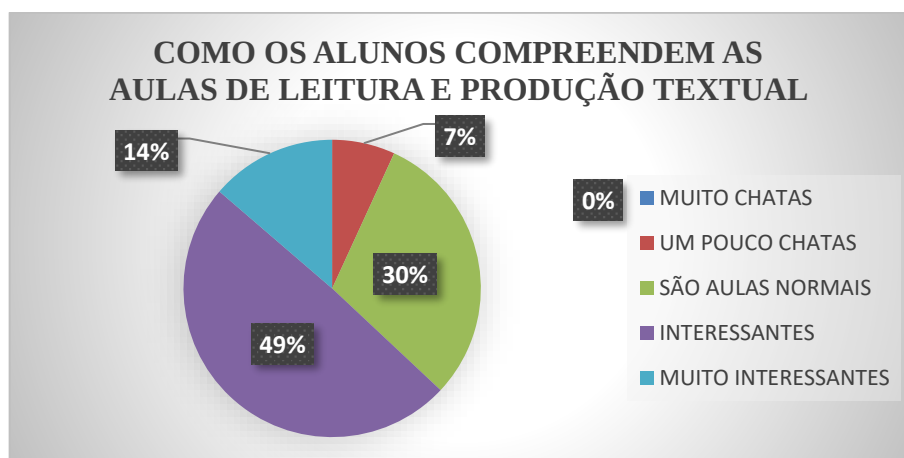


Gráfico 7 - Percepção dos alunos sobre as aulas de leitura e produção textual

Partindo da interpretação dos dados acima, pode-se concluir que, embora um grande número de alunos afirme apresentar dificuldades para realizar as tarefas propostas, mais da metade do grupo considera que as aulas são interessantes. Outrossim, apenas 7% dos estudantes consideram as aulas um pouco chatas.

Os educandos também tiveram que se posicionar sobre a interferência da relação existente entre alunos e professor no interesse que aqueles têm pelas aulas. O resultado é surpreendente, porque os adolescentes, de um modo geral, são extremamente emocionais e, na resposta ao questionário, aparentemente, foram extremamente racionais, porque 42% dos participantes disseram que a relação entre alunos e professores não interfere no interesse que eles têm pelas disciplinas. Em contrapartida, 22% dos educandos consideram que essa relação interfere muito; 14% dos discentes alegaram que interfere razoavelmente e 15% dos alunos consideram que interfere muito pouco. Apenas 7% dos estudantes acham que isso não faz nenhuma diferença.

Quando questionados sobre o que pensam dos textos trabalhados nas aulas de leitura e produção textual, 56% dos jovens afirmaram que os textos são legais, 22% alegaram que eles são interessantes, 17% os consideram fáceis de entender, 4% disseram que os textos são difíceis e apenas 1% disse que considera os textos chatos.

No que concerne ao número de atividades de produção de textos que eles fizeram no ano de 2017, 4% dos alunos alegaram não ter feito nenhuma atividade de produção textual, 20% afirmaram ter realizado de 1 (uma) a 3 (três) tarefas, 36% dos educandos disseram ter executado de 4 (quatro) a 6 (seis) atividades, 21% dos jovens afirmaram ter feito de 7 (sete) a 9 (nove) exercícios e 19% declararam ter feito mais de 10 (dez) tarefas de produção de textos. Cabe ressaltar que os alunos foram orientados a considerar, como atividades de produção textual, apenas tarefas que apresentassem como comando a produção de um texto, portanto, exercícios de leitura e interpretação textual não foram considerados para esse cômputo.

Por último, os alunos foram indagados sobre a postura que adotam ao realizar uma avaliação que apresenta questões discursivas, as respostas estão organizadas no gráfico a seguir.

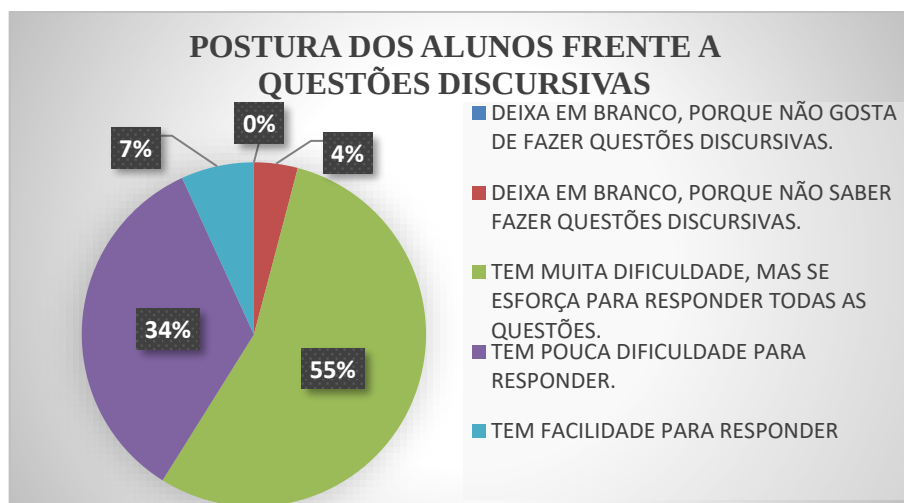


Gráfico 8 - Postura dos alunos ao realizar avaliações com questões discursivas

Como pode ser observado, 55% dos participantes afirmam ter muita dificuldade, mas se esforçam para responder todas as questões, enquanto 7% dizem ter facilidade, ou seja, a maior parte do grupo apresenta muita dificuldade em atividades discursivas. Embora o número de alunos que afirmaram deixar as questões em branco tenha sido pequeno, na prática esse fato ocorre de maneira rotineira.

Após apresentar o perfil dos alunos-participantes do processo investigativo aqui apresentado, no próximo item, realizo a apresentação da Proposta de Intervenção Didática.

5.3 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Antes de iniciar a apresentação das atividades, gostaria de salientar que uma das principais preocupações, durante a pesquisa para a definição dos textos que serviriam como base para a elaboração da sequência de atividades que fundamentam esta Proposta de Intervenção Didática, foi selecionar obras que apresentassem algum fator atrativo e, ao mesmo tempo, mantivessem o cunho original do gênero textual paródia, ou seja, um exemplar que desse corpo a uma crítica social, mas que também fosse leve, irônico e sarcástico.

Assim sendo, a seleção dos textos foi realizada tendo como base a temática central que fundamenta a crítica neles apresentada. O texto II tem como tema o “*cyberbullying*”, assunto que faz parte do cotidiano dos educandos e, por isso, necessita de maior atenção e reflexão. Mesmo não sendo um texto que tenha tido grande visibilidade nas redes sociais, por abordar um tópico de extrema importância e diretamente ligado à realidade dos jovens, foi selecionado

para iniciar o trabalho com os discentes. Além disso, por ser uma paródia que, quanto ao número de lacunas a serem preenchidas pelos discentes, é menos complexa, tende a despertar nos mesmos um sentimento de autonomia e capacidade na realização das tarefas de leitura e produção de textos escritos, ou seja, atende a um dos objetivos desta proposta de intervenção.

O texto IV, paródia de grande visibilidade do “*youtuber*” Whinddersson Nunes, trata da superexposição praticada nas redes sociais e faz uma excelente reflexão sobre o isolamento social que a nossa juventude tem vivenciado por passar cada vez mais tempo conectado à internet, limitando, dessa maneira, o convívio social dos nossos jovens. A escolha de uma obra do referido artista teve por objetivo despertar o interesse dos aprendizes pelo trabalho realizado, uma vez que a maioria dos alunos-participantes acompanha o trabalho do profissional em questão. A escolha por utilizá-la na segunda atividade justifica-se no fato desta apresentar um número maior de espaços a serem preenchidos pelos estudantes ao longo do processo de leitura e compreensão, exigindo, assim, um esforço maior dos aprendizes na realização das tarefas propostas.

Já o texto VI, paródia elaborada pelo humorista Marcelo Adnet, é a obra que apresenta o maior grau de dificuldade de interpretação, porque tem como temática a política e a crise em que nosso país estava inserido na época da pesquisa, isto é, aborda questões que, normalmente, não estão diretamente ligadas ao centro de interesse dos discentes. Além disso, a obra ainda apresenta um número elevado de lacunas as quais precisam ser preenchidas pelos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema gerador do texto. Embora trate de um tema mais complexo, a possibilidade de incitar a reflexão dos educandos acerca do cenário político em que estão inseridos foi primordial para a escolha do referido texto. Ademais, a utilização dela na terceira e última atividade tem por objetivo apresentar tarefas que exijam um nível crescente de dificuldade, partindo da atividade 1 com um nível mínimo de exigência e chegando à atividade 3 com um nível maior de proficiência demandada para uma boa compreensão textual.

Os textos I, III e V são as obras parodiadas. Embora elas tenham sido utilizadas e analisadas durante o processo de aplicação, a ênfase do trabalho está na análise das paródias selecionadas. A título de explicação, o texto III por ser uma obra em língua inglesa, durante a aplicação da atividade, teve a tradução do mesmo apresentada aos educandos.

A partir de agora, procederei à apresentação das atividades desenvolvidas como partes desta Proposta de Intervenção Didática.

Atividade 1 (aplicada para 73 alunos-participantes)

Procedimento: este professor-pesquisador iniciou a aula perguntando aos alunos se eles conheciam a música “Aquele 1%” da dupla sertaneja Marcos e Beluti. Após ouvir e estimular a participação dos educandos, procedi a entrega deste roteiro de atividades e solicitei que os discentes realizassem a leitura silenciosa do Texto I. Após a leitura silenciosa, foi realizada uma leitura compartilhada, por estrofes. Com o objetivo de não causar nenhum tipo de constrangimento aos educandos, ficou combinado que eu iniciaria a leitura e ao terminar a primeira estrofe, aquele aluno ou aluna que se sentisse à vontade poderia dar prosseguimento. Ao finalizarmos a leitura compartilhada, apresentei o clipe oficial da música¹⁰ para os alunos-participantes. Ao término do vídeo, dei início a um debate sobre a temática da mesma. Após o debate, solicitei que os aprendizes procedessem a leitura silenciosa da paródia “Sou gordinha mesmo”. Depois, efetuamos a leitura compartilhada do texto. Posteriormente, apresentei o clipe da paródia¹¹ em análise. Ao finalizar o vídeo, incitei um debate sobre a temática abordada na obra e registrei os principais apontamentos dos alunos no quadro branco. Ao final do debate, revisamos todas as contribuições realizadas pelos alunos e solicitei que os mesmos tentassem responder às atividades propostas. Esclareci que eles podiam auxiliar um ao outro e que, se tivessem alguma dúvida, eu estaria à disposição. Durante a realização da atividade, os alunos-participantes trocaram informações entre si, deram continuidade à discussão realizada anteriormente sobre o “Cyberbullying” e, na maioria das vezes em que apresentaram alguma dúvida, a minha intervenção não foi necessária.

<u>TEXTO I: Aquele 1% (Marcos e Belluti)</u>	<u>TEXTO II: Sou gordinha mesmo (Adriana Araujo)</u>
Eu abro a porta e puxo a cadeira do jantar A luz de velas pra ela se apaixonar Eu mando flores, chocolates e cartão O meu problema sempre foi ter grande coração Ligo no outro dia no estilo Don Juan Dormiu bem meu amor? É domingo de manhã Vamos pegar uma praia, deu saudade do seu beijo Trato todas iguais Esse é meu defeito Tô namorando todo mundo	Acordo bem cedinho e pego logo o celular Vejo as postagens e não quero acreditar É cada comentário, não faz isso não O preconceito é grande e magoa o coração Tu é muito feia, é melhor se enxergar Vai comendo esse bombom, assim tu vai estourar Tu vai assim na praia com as estrias desse jeito? Tu tá gorda demais! Isso é preconceito Na internet tem um grupo

¹⁰ O clipe oficial está disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=JFnWGEDZGBk>.

¹¹ O clipe está disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=D2OYymKu-M0>.

99% anjo, perfeito Mas aquele 1% é vagabundo Mas aquele 1% é vagabundo Safado e elas gostam Tô namorando todo mundo 99% anjo, perfeito Mas aquele 1% é vagabundo Mas aquele 1% é vagabundo Safado e elas gostam Só 1% E o 1% mais safado do Brasil! Chega pra cá, Safadão! Marcos e Belutti! Eu abro a porta e puxo a cadeira do jantar A luz de velas pra ela se apaixonar Eu mando flores, chocolates e cartão O meu problema sempre foi ter grande coração Eu ligo no outro dia no estilo Don Juan Dormiu bem meu amor? É domingo de manhã Vamos pegar uma praia, deu saudade do seu beijo Trato todas iguais Esse é meu defeito Tô namorando todo mundo 99% anjo, perfeito Mas aquele 1% é vagabundo Aquele 1% é vagabundo Safado e elas gostam Disponível em: https://www.vagalume.com.br/marcos-e-belutti/aquele-um-por-cento-part-wesley-safadao.html.	Que gosta de julgar a vida dos outros, que feio Eu acho isso um completo absurdo Que fala mal do meu copinho fofo Mais pra mim não importa Na internet tem um grupo Que gosta de julgar a vida dos outros, que feio Eu acho isso um completo absurdo Que fala mal do meu corpinho fofo Um bando de idiota Sou Gordinha mesmo Isso é a minha vida não adianta vir falar As minhas contas nunca te dei pra pagar Eu como chocolate, hamburguer e requeijão Se não tiver dinheiro passo tudo no cartão Deixe minha vida Eu sou feliz o que que há Esse povo com recalque tá querendo me tombar Eu vou pegar uma praia e bloqueio o preconceito Tu é uma frustrada porque eu me aceito Na internet tem um grupo Que gosta de ver defeito nos outros Me poupe, não tô aqui pra ver os teus insultos Cansei de tá vendo esse absurdo, vou dar parte agora Disponível em: http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/viver/2016/04/22/internas_viver,640502/parodia-da-musica-aquele-1-faz-criticas-ao-bullying-contra-gordinhas.shtml.
--	---

1) Após comparar os dois textos, cite duas características do texto original que foram mantidas durante a produção da paródia.

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos; e fazer com que o discente identifique que a estrutura e a melodia da música original são mantidas durante a produção da paródia.

Resultado: Em branco: 01; Respostas adequadas: 53; e Respostas inadequadas: 13.

2) O que levou o enunciador da paródia a escolher a música “Aquele 1% vagabundo” como base para a elaboração de seu texto?

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos; e verificar se os discentes compreenderam que a paródia,

normalmente, é elaborada a partir de uma música de grande sucesso e que esse é o requisito para que a obra seja identificada como paródia e não como uma música original.

Resultado: Em branco: 02; Respostas adequadas: 60; e Respostas inadequadas: 11.

3) Aprendemos que nem toda paródia deve apresentar uma crítica social, mas que há textos desse gênero que se propõem a esse fim. Após analisar o texto “Sou gordinha mesmo”, explique, com suas palavras, qual é a crítica apresentada na paródia.

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos; e levar o discente a identificar a temática central do texto, ou seja, reconhecer o “cyberbullying” ou o preconceito contra pessoas acima do peso como crítica apresentada.

Resultado: Em branco: 05; Respostas adequadas: 50; e Respostas inadequadas: 18.

4) O título da paródia é “Sou gordinha mesmo”. O título escolhido tem por objetivo transmitir uma ideia de valorização ou de desvalorização das gordinhas? Por quê?

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos; e verificar se os discentes compreenderam a abordagem de valorização tratada ao longo do texto e estimular o mesmos a elaborarem textos escritos.

Resultado: Em branco: 01; Respostas adequadas: 59; e Respostas inadequadas: 13.

5) Analise os versos da primeira estrofe com atenção:

*Acordo bem cedinho e pego logo o celular
Vejo as postagens e não quero acreditar
É cada comentário, não faz isso não
O preconceito é grande e magoa o coração*

A) De que tipo de preconceito os versos estão falando?

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos; e verificar se os discentes conseguem relacionar os versos em análise com os demais versos da paródia e realizar a inferência necessária para identificar a informação implícita nos mesmos (gordofobia).

Resultado: Em branco: 00; Respostas adequadas: 65; e Respostas inadequadas: 08.

B) De acordo com os versos, em que lugar esse preconceito se manifesta?

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos; e verificar se os discentes conseguem estabelecer relação entre as informações explícitas “pego logo o celular” e “vejo as postagens”, com o “lugar” - a internet, que está implícito.

Resultado: Em branco: 00; Respostas adequadas: 72; e Respostas inadequadas: 01.

C) Por que as pessoas escolhem o espaço abordado nos versos para expressarem seus preconceitos?

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos.

Resultado: Em branco: 00; Respostas adequadas: 67; e Respostas inadequadas: 06.

6) Identifique no texto e reescreva dois versos que exemplifiquem uma cobrança social comumente exercida sobre as mulheres.

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos; e verificar se os discentes identificam, no texto, informações explícitas.

Resultado: Em branco: 03; Respostas adequadas: 67; e Respostas inadequadas: 03.

7) O texto utiliza como personagem a figura de uma mulher gordinha. Em geral, homens e mulheres sofrem a mesma cobrança de apresentar um corpo esbelto e de acordo com os padrões de beleza socialmente estabelecidos? Por que isso acontece?

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos.

Resultado: Em branco: 03; Respostas adequadas: 63; e Respostas inadequadas: 07.

8) A música “Aquele 1%” vagabundo tem como personagem um homem namorador e que não consegue manter uma relação estável. O valor social atribuído a homens e mulheres que se relacionam com um número grande de pessoas é o mesmo? Por quê?

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos; e estimular a reflexão acerca de uma temática extremamente importante para a compreensão do lugar social em que estão inseridos.

Resultado: Em branco: 02; Respostas adequadas: 64; e Respostas inadequadas: 07.

9) Explique com suas palavras o significado da expressão “vou dar parte agora” empregada no último verso da paródia.

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos; e verificar se os discentes conseguem realizar a inferência necessária para identificar a informação implícita nos versos, ou seja, compreender que a prática do “cyberbullying” é crime e, portanto, é possível prestar queixa sobre o ocorrido em uma delegacia.

Resultado: Em branco: 00; Respostas adequadas: 65; e Respostas inadequadas: 08.

10) Analise os versos abaixo e responda à questão proposta.

*Eu sou feliz o que que há
Esse povo com recalque tá querendo me tombar
Eu vou pegar uma praia e bloqueio o preconceito
Tu é uma frustrada porque eu me aceito*

De acordo com a paródia, as mulheres gordinhas devem aceitar o corpo que possuem ou elas deveriam tentar emagrecer para se aproximar do padrão de beleza imposto pela sociedade? Por quê?

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos; e verificar se os discentes conseguem identificar o posicionamento do enunciador do texto (as mulheres devem aceitar o próprio corpo).

Resultado: Em branco: 00; Respostas adequadas: 63; e Respostas inadequadas: 10.

Relato sobre a aplicação da atividade

A aplicação da atividade 1 transcorreu sem nenhum problema. Os alunos demonstraram-se extremamente motivados e interessados. No momento da leitura compartilhada da música original, poucos discentes se sentiram à vontade em ler para toda a turma. Já no segundo momento de leitura, mais aprendizes se dispuseram a participar. Tal fato aconteceu nas duas turmas. Essa postura dos estudantes reflete um pouco do receio que os mesmos têm em demonstrar algum tipo de dificuldade na frente dos colegas. O medo de ser zoadado e servir de chacota acaba impedindo que alguns jovens realizem esse tipo de tarefa. Vencer essa barreira é mais um desafio do professor de Língua Portuguesa.

No tocante às discussões realizadas, foi um momento muito produtivo, porque boa parte dos discentes contribuiu com as suas impressões. Além disso, outro ponto a ser destacado, foi a disponibilidade de escuta dos alunos. Essa abertura e respeito à opinião do outro foi fundamental para a promoção de um debate amistoso e construtivo sobre a temática dos textos em análise. Ainda no que tange à reflexão sobre a obra, alguns alunos, em um primeiro momento, demonstraram “incômodo” ao perceberem que a intérprete da paródia é uma *Drag Queen*; os próprios colegas, contudo, fizeram questão de conscientizá-los sobre a necessidade de respeitarmos todas as pessoas. Essa ocorrência acabou sendo uma excelente oportunidade para a discussão sobre o respeito à diversidade.

Quanto ao momento de resposta às atividades propostas, ao receberem a folha com as atividades, eles apresentaram algumas reclamações. A maioria questionou o fato de não haver questões de múltipla escolha e alguns questionaram a quantidade de perguntas. Após explicar novamente o intuito das atividades, os alunos compreenderam o porquê da escolha por questões discursivas e executaram a tarefa proposta.

Por último, analisando o desempenho dos alunos, é possível afirmar que o nível de dificuldade das questões estava dentro do nível de proficiência dos mesmos. Essa afirmação baseia-se no baixo número de questões em branco e no índice pequeno de respostas inadequadas. Cabe destacar que, na realização da Atividade 1, os estudantes puderam trocar informações sobre as questões apresentadas.

Atividade 2 (aplicada para 69 alunos-participantes)

Procedimento: este professor-pesquisador iniciou a atividade questionando os alunos se a música “*Love yourself*”, interpretada por Justin Bieber, era conhecida por eles. Após ouvir e estimular a participação dos discentes, realizei a entrega deste roteiro de atividades e orientei que os mesmos realizassem a leitura silenciosa da tradução do Texto III, apresentada no telão. Após a leitura silenciosa, foi realizada uma leitura compartilhada, por estrofes. Com o objetivo de não causar nenhum tipo de constrangimento aos educandos, ficou combinado que eu iniciaria a leitura e ao terminar a primeira estrofe, aquele aluno ou aluna que se sentisse à vontade poderia dar prosseguimento. Ao finalizarmos a leitura compartilhada, apresentei o clipe oficial da música¹² para os alunos-participantes. Ao término do vídeo, dei início a um debate sobre a

¹² O clipe oficial está disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=oyEuk8j8imI>.

temática da música. Após o debate, solicitei que os aprendizes procedessem a leitura silenciosa da paródia “Tirar uma selfie”. Depois, efetuamos a leitura compartilhada do texto. Em seguida, assistimos ao clipe da paródia¹³ em análise. Ao finalizar o vídeo, iniciei um debate sobre a temática abordada na obra e registrei os principais apontamentos dos alunos no quadro branco. Ao final do debate, revisamos todas as contribuições realizadas pelos alunos e solicitei que os mesmos tentassem responder às atividades propostas. Esclareci que eles podiam auxiliar um ao outro e que, se tivessem alguma dúvida, eu estaria à disposição. Durante a realização da atividade, os alunos-participantes trocaram informações entre si e deram continuidade à discussão realizada anteriormente sobre a superexposição feita nas redes sociais.

<u>TEXTO III: Love yourself (Ed Sheeran)</u> For all the times that you rain on my parade And all the clubs you get in using my name You think you broke my heart Oh, girl, for goodness sake You think I'm crying on my own, well, I ain't And I didn't wanna write a song 'Cause I didn't want anyone thinking I still care I don't, but you still hit my phone up And, baby, I've been movin' on And I think you should be somethin' I don't wanna hold back, Maybe you should know that My mama don't like you and she likes everyone And I never like to admit that I was wrong And I've been so caught up in my job, didn't see what's going on And now I know, I'm better sleeping on my own 'Cause if you like the way you look that much Oh, baby, you should go and love yourself And if you think that I'm still holdin' on to somethin' You should go and love yourself But when you told me that you hated my friends The only problem was with you and not with them And every time you told me my opinion was wrong And tried to make me forget where I came from And I didn't wanna write a song, 'Cause I didn't want anyone thinking I still care I don't, but you still hit my phone up And, baby, I've been movin' on, And I think you should be somethin' I don't wanna hold back, maybe you should know that My mama don't like you and she likes everyone And I never like to admit that I was wrong	<u>TEXTO IV: Tirar uma selfie (Whindersson Nunes)</u> Tiro uma selfie sempre a cada refeição Eu perco a fome mais a pose na-não Posto no Snapchat e no Instagram também Se ninguém comentar eu não como bem Sem curtida fico boladão, Mesmo quando a foto é sem graça É pouca opção só arroz com feijão tá Eu não tenho muito pra mostrar Mas eu tô no Snap atoa eu finjo vida ganha Mas eu tô na lama Só pra ganhar like, tiro um Selfie fazendo biquinho De tudo eu faço só pra alguém curtir Até andando de ônibus, segurando o pega-mão Passando mal no Snapchat eu tô legal Não tem ninguém pra ver Mas vou mostrar que eu sei cagar Enquanto eu tiro um selfie Eu sou assim, eu sei, não é normal Enquanto eu cago eu tô no Snapchat Minha vida é tão sem graça, mas escondo bem Só mostro da minha casa o que me convém Parece uma mansão na parte arrumada Mas é uma kitnet véia alugada E o meu saldo ainda é devedor Aluguel atrasado seu Barriga já cobrou hã O gás terminou já Mas eu tenho que deixar rolar Porque no Snapchat eu como caviar tá Só pra disfarçar né Só pra ganhar like, tiro um Selfie fazendo biquinho De tudo eu faço só pra alguém curtir Até andando de ônibus
--	---

¹³ O clipe está disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=kPd3zaOfnVw>.

And I've been so caught up in my job, didn't see what's going on And now I know, I'm better sleeping on my own 'Cause if you like the way you look that much Oh, baby, you should go and love yourself And if you think that I'm still holdin' on to somethin' You should go and love yourself For all the times that you made me feel small I fell in love, now I feel nothing at all I never felt so low when I was vulnerable Was I a fool to let you break down my walls? Refrão 2x Disponível em: https://www.letras.mus.br/justin-bieber/love-yourself/.	Segurando o pega-mão Passando mal no Snapchat eu tô legal Não tem ninguém pra ver Mas vou mostrar que eu sei cagar Enquanto eu tiro um selfie Eu sou assim, eu sei, não é normal Enquanto eu cago eu tô no Snapchat Pra parar não sei parar (2X) Pra parar não sei viver sem Snapchat Pra parar não sei parar (2X) Pra parar não sei viver sem o selfie Disponível em: https://www.letras.mus.br/whindersson-nunes/tirar-um-selfie-parodia/.
---	--

1) Que elementos da música original foram mantidos na paródia?

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos; e fazer com que o discente identifique que a estrutura e a melodia da música original são mantidas durante a produção da paródia.

Resultado: Em branco: 03; Respostas adequadas: 65; e Respostas inadequadas: 01.

2) A paródia trata de um assunto atual, ou seja, que ainda está em evidência na sociedade? Justifique.

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos; e estimular a reflexão acerca de uma temática extremamente importante para a compreensão do lugar social em que estão inseridos.

Resultado: Em branco: 03; Respostas adequadas: 62; e Respostas inadequadas: 04.

3) De acordo com o que aprendemos, há paródias que servem como ferramenta para criticar mazelas, problemas e comportamentos da sociedade. Qual é a crítica apresentada na letra da paródia?

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos; e levar o discente a identificar a temática central do texto, ou seja, reconhecer a superexposição nas redes sociais como um problema de ordem social.

Resultado: Em branco: 06; Respostas adequadas: 56; e Respostas inadequadas: 07.

4) Analise os versos abaixo.

*Aluguel atrasado seu Barriga já cobrou hã
O gás terminou já
Mas eu tenho que deixar rolar
Porque no Snapchat eu como caviar tá
Só pra disfarçar né*

Nos versos em análise, há a exemplificação de uma situação que tem se tornado comum entre as pessoas.

A) Que situação é essa?

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos; e verificar se os discentes conseguem realizar a inferência necessária para identificar a informação implícita nos versos, ou seja, se eles compreendem que os versos tratam do fato de que, na atualidade, algumas pessoas buscam expor, nas redes sociais, uma imagem irreal de si mesmo.

Resultado: Em branco: 04; Respostas adequadas: 58; e Respostas inadequadas: 07.

B) Por que as pessoas assumem essa postura?

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos; e possibilitar reflexão acerca da temática tratada na paródia em análise.

Resultado: Em branco: 05; Respostas adequadas: 59; e Respostas inadequadas: 05.

5) Leia os versos abaixo com atenção.

*Tiro uma selfie sempre a cada refeição
Eu perco a fome mais a pose na-não
Posto no Snapchat e no Instagram também
Se ninguém comentar eu não como bem*

Com base na análise da paródia, em especial do verso em destaque, o que geralmente acontece com as pessoas que não recebem toda a atenção esperada?

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos; e possibilitar reflexão acerca da temática tratada na paródia em análise.

Resultado: Em branco: 08; Respostas adequadas: 54; e Respostas inadequadas: 07.

6) Essa busca por atenção nas redes sociais leva algumas pessoas a expor situações que geralmente são tratadas como de foro íntimo e, por isso, a sociedade tende a não divulgar. A paródia trata da exposição de um desses momentos do cotidiano das pessoas.

A) Que momento é esse?

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos; e verificar se os discentes identificam, no texto, informações explícitas (“mas vou mostrar que sei cagar”).

Resultado: Em branco: 08; Respostas adequadas: 50; e Respostas inadequadas: 11.

B) A exposição dessa circunstância é de interesse das pessoas que estão nas nossas redes sociais? Por quê?

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos; e possibilitar reflexão acerca da temática tratada na paródia em análise.

Resultado: Em branco: 10; Respostas adequadas: 52; e Respostas inadequadas: 07.

C) Esse tipo de exposição pode ser considerado um indício de que a pessoa precisa de ajuda? Por quê?

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos; e possibilitar reflexão acerca da temática tratada na paródia em análise.

Resultado: Em branco: 08; Respostas adequadas: 54; e Respostas inadequadas: 07.

7) Há pessoas que não conseguem VIVER os momentos que a vida proporciona porque estão preocupadas em tirar fotos. Que consequências esse comportamento pode trazer para a sociedade?

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos; e possibilitar reflexão acerca da temática tratada na paródia em análise.

Resultado: Em branco: 09; Respostas adequadas: 54; e Respostas inadequadas: 06.

8) Nos dias de hoje, quase todas as pessoas possuem um perfil nas redes sociais. É provável que você tenha um. Cite situações de exposição desnecessária que você já viu em sua “*timeline*” ou que alguém comentou ter visto.

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos.

Resultado: Em branco: 06; Respostas adequadas: 61; e Respostas inadequadas: 02.

9) No último verso da música temos a seguinte afirmação “...não sei viver sem um selfie”. Essa afirmação pode ser atribuída a pessoas de qualquer idade ou apenas a um grupo específico? Por quê?

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos; e possibilitar reflexão acerca da temática tratada na paródia em análise.

Resultado: Em branco: 04; Respostas adequadas: 64; e Respostas inadequadas: 01.

10) A paródia foi escrita pelo “*youtuber*” Whindersson Nunes.

A) Você sabe o que faz um “*youtuber*”? Se sim, explique.

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos.

Resultado: Em branco: 01; Respostas adequadas: 68; e Respostas inadequadas: 00.

B) Você já conhecia o Whindersson Nunes? Se sim, como o conheceu?

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos.

Resultado: Em branco: 01; Respostas adequadas: 68; e Respostas inadequadas: 00.

Relato sobre a aplicação da atividade

Ao entregar a folha com os textos que seriam trabalhados, as duas turmas demonstraram grande entusiasmo. O fato da música original ser do intérprete Justin Bieber e da paródia ser do humorista Whindersson Nunes fez com que eles ficassem ainda mais empolgados com a atividade.

Cabe ressaltar que, como a música original é em Inglês, apresentei a tradução da mesma no telão. Desta vez, a leitura compartilhada foi disputada em ambas as turmas. Muitos alunos

se propuseram a realizar a tarefa. Acredito que por ter conversado com as turmas sobre a necessidade de enfrentarmos os nossos medos e compreendermos que a escola é um espaço de aprendizagem, os alunos estavam menos receosos. É claro que a música, conhecida e apreciada por eles, também colaborou para que ocorresse essa mudança de postura.

O ponto alto da atividade foi o momento em que assistimos aos vídeos. Eles estavam eufóricos. O clipe da música “Love Yourself” foi reproduzido duas vezes, nas duas turmas, atendendo a pedidos dos alunos. Além disso, enquanto era realizada a reprodução do vídeo da paródia, pude perceber que muitos estudantes já conheciam a letra e estavam cantando sem acompanhar o texto escrito. Foi um momento de grande descontração entre os participantes, ou seja, a escolha do texto em questão alcançou o objetivo de servir como fator de sedução e motivação dos aprendizes.

No tocante às discussões, essas foram de suma importância para que eles conseguissem responder às questões propostas. Quase todos os alunos contribuíram com algum posicionamento sobre a superexposição nas redes sociais. Alguns reconheceram que, em muitas situações, colocam-se em risco pelo tipo de exposição que têm praticado na internet. Foi um espaço de troca de experiências e visões sobre o assunto.

No que tange à execução da tarefa de leitura e interpretação da paródia, os alunos apresentaram mais dúvidas do que na realização da atividade 1. Na maioria das vezes, eles conseguiram dirimir as questões entre eles. Foram poucos os casos em que eu precisei intervir para esclarecer o comando de alguma questão. Essa dificuldade maior era esperada, visto que o texto paródico em análise tem um número maior de lacunas a serem preenchidas no processo de leitura e interpretação.

Quanto ao desempenho dos alunos, embora eles também tenham realizado a atividade 2 tendo a liberdade de trocar informações entre si, o nível de dificuldade desta foi, para os alunos-participantes, maior do que na atividade anterior. Pode-se fazer essa afirmação a partir do aumento de questões em branco e do número maior de respostas inadequadas. É provável que isso tenha ocorrido pelo número maior de inferências necessárias para a resolução das questões. É importante lembrar que esse aumento no nível de cobrança está previsto no planejamento e elaboração das atividades.

Atividade 3 (aplicada para 69 alunos)

Procedimento: este professor-pesquisador iniciou a aplicação da atividade perguntando

aos alunos se eles conheciam a música “Águas de março”. Após ouvir e estimular a participação dos educandos, realizei a entrega do roteiro de atividades e pedi aos discentes que realizassem a leitura silenciosa do Texto V. Após a leitura silenciosa, realizamos uma leitura compartilhada, por estrofes. Com o objetivo de não causar nenhum tipo de constrangimento aos educandos, ficou combinado que eu iniciaria a leitura e ao terminar a primeira estrofe, aquele aluno ou aluna que se sentisse à vontade poderia dar prosseguimento. Ao finalizarmos a leitura compartilhada, apresentei o clipe oficial da música¹⁴ para os alunos-participantes. Ao término do vídeo, dei início a um debate sobre a temática da música. Após o debate, solicitei que os aprendizes procedessem a leitura silenciosa da paródia “Pelas causas que eu marchou”. Depois, efetuamos a leitura compartilhada do texto. Posteriormente, apresentei o clipe da paródia¹⁵ em análise. Ao finalizar o vídeo, incitei um debate sobre a temática abordada na obra e registrei os principais apontamentos dos alunos no quadro branco. Ao final do debate, revisamos todas as contribuições apresentadas e solicitei que os mesmos tentassem responder às atividades propostas. Esclareci que, nesta atividade, eles não poderiam ajudar um ao outro, isto é, deveria ser feita individualmente. Contudo, coloquei-me à disposição para dirimir quaisquer dúvidas que eles tivessem.

<u>TEXTO V: Águas de março (Tom Jobim)</u>	<u>TEXTO VI: Pelas causas que eu marchou (Marcelo Adnet)</u>
É pau, é pedra, é o fim do caminho É um resto de toco, é um pouco sozinho É um caco de vidro, é a vida, é o sol É a noite, é a morte, é o laço, é o anzol É peroba do campo, é o nó da madeira Caingá, candeia, é o Matinta Pereira É madeira de vento, tombo da ribanceira É o mistério profundo, é o queira ou não queira É o vento ventando, é o fim da ladeira É a viga, é o vão, festa da cumeeira É a chuva chovendo, é conversa ribeira Das águas de março, é o fim da canseira É o pé, é o chão, é a marcha estradeira Passarinho na mão, pedra de atiradeira É uma ave no céu, é uma ave no chão É um regato, é uma fonte, é um pedaço de pão É o fundo do poço, é o fim do caminho No rosto, o desgosto, é um pouco sozinho É um estrepe, é um prego, é uma ponta, é um ponto É um pinga pingando, é uma conta, é um conto É um peixe, é um gesto, é uma prata brilhando	É pau, é pedra, é enfim um caminho É o grito do povo, nem um pouco sozinho Estilhaço de vidro, é a avenida, é o suor É um soco, é um corte, pimenta aerossol É a reforma no campo, é o fim da roubalheira Já pra cadeia, Quem faz a bandalheira Desaparecimento, Amarildo na ladeira É um mistério profundo essas bombas caseiras É o jovem gritando abaixa essa bandeira É o hippie, é o ladrão, festa igual micareta É o rebelde sem causa, é a “sindicaleira”, Mais que 20 centavos, é o fim da canseira É a PEC, mensalão, é mais uma empreiteira É a ostentação e os gastos com bobeira Um helicóptero no céu e no asfalto um carrão É um belo monte, é um índio sem chão É o fundo do poço, é o fim do caminho No bolso do povo de pouco em pouquinho É um blefe, eu nego, é o imposto, sem desconto É a copa chegando, mais de um milhão de contos

¹⁴ O clipe oficial está disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=E1tOV7y94DY>.

¹⁵ O clipe está disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=ph1tfrVYdU>.

É a luz da manhã, é o tijolo chegando É a lenha, é o dia, é o fim da picada É a garrafa de cana, o estilhaço na estrada É o projeto da casa, é o corpo na cama É o carro enguiçado, é a lama, é a lama É um passo, é uma ponte, é um sapo, é uma rã É um resto de mato, na luz da manhã São as águas de março fechando o verão É a promessa de vida no teu coração É uma cobra, é um pau, é João, é José É um espinho na mão, é um corte no pé São as águas de março fechando o verão É a promessa de vida no teu coração É pau, é pedra, é o fim do caminho É um resto de toco, é um pouco sozinho É um passo, é uma ponte, é um sapo, é uma rã É um belo horizonte, é uma febre terçã São as águas de março fechando o verão É a promessa de vida no teu coração Au, edra, im, minho Esto, oco, ouco, inho Aco, idro, ida, ol, oite, orte, aço, zol São as águas de março fechando o verão É a promessa de vida no teu coração Disponível em: https://www.vagalume.com.br/elis-regina/aguas-de-marco.html.	Quem faz certo é honesto, No sufoco ralando É a máfia e a van, o ônibus só lucrando É a periferia semipacificada Quer escola bacana, custa os olhos da cara É o dejetos da fábrica, é o morto pela grana Hospital enguiçado, chove e desliza lama É o gasto com uma ponte sem licitação É o nosso ultimato pros filhos do amanhã Pelas causas que eu marchou, manifestação É promessa de vida pra população Pau, ista, blon, olicia, racha, olor, tov, ilicia Asse, livre, lack, lock, aisana, etróleo, opa, de choque Pelas causas que eu marchou, manifestação É promessa de vida pra população Retirada do vídeo que está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7cKLDMN8ZN.
---	--

1) Com base na leitura e interpretação dos textos, que características da obra original foram mantidas na paródia?

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos; e fazer com que o discente identifique que a estrutura e a melodia da música original são mantidas durante a produção da paródia.

Resultado: Em branco: 00; Respostas adequadas: 56; e Respostas inadequadas: 13.

2) A paródia “Pelas causas que eu marchou” aborda alguns fatos históricos da contemporaneidade.

A) Retire do texto dois versos que apresentam fatos históricos do país.

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos; e verificar se os discentes identificam, no texto, informações explícitas (“desaparecimento, Amarildo na ladeira”, “Mais que 20 centavos, é o fim da canseira”, “É a copa chegando, mais de um milhão de contos”).

Resultado: Em branco: 01; Respostas adequadas: 66; e Respostas inadequadas: 02.

B) Dos fatos históricos mencionados no texto, qual gerou maior engajamento da sociedade?

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos; e verificar se o discente, após a discussão realizada em sala, é capaz de identificar os fatos históricos empregados na construção da paródia e qual desses gerou maior engajamento social.

Resultado: Em branco: 11; Respostas adequadas: 45; e Respostas inadequadas: 13.

3) Analise os versos abaixo:

*É pau, é pedra, é enfim um caminho
É o grito do povo, nem um pouco sozinho
Estilhaço de vidro, é a avenida, é o suor
É um soco, é um corte, pimenta aerossol*

A) O verso em destaque faz uma crítica à atuação de um grupo de agentes do Estado. Que grupo é esse?

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos; e verificar se os discentes conseguem estabelecer relação entre as informações explícitas no verso em destaque com a informação implícita (os profissionais responsáveis por executá-las: os policiais).

Resultado: Em branco: 07; Respostas adequadas: 56; e Respostas inadequadas: 06.

B) Explique a crítica apresentada no verso em questão.

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos; e verificar se os discentes conseguem compreender que a prática descrita não deve ser adotada por aqueles que deveriam proteger a população.

Resultado: Em branco: 11; Respostas adequadas: 45; e Respostas inadequadas: 13.

Leia os versos a seguir com atenção.

*É a PEC, mensalão, é mais uma empreiteira
É a ostentação e os gastos com bobeira
Um helicóptero no céu e no asfalto um carrão
É um belo monte, é um índio sem chão*

4) Os versos acima fazem referência a um dos grandes problemas vividos pela sociedade brasileira na atualidade. Qual é esse problema?

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos; e verificar se os discentes conseguem estabelecer relação entre as informações explícitas nos versos com a informação implícita – a corrupção.

Resultado: Em branco: 07; Respostas adequadas: 56; e Respostas inadequadas: 06.

5) A paródia apresenta a consequência desse problema em outros versos. Identifique e reescreva-os.

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos; e verificar se os discentes identificam, no texto, informações explícitas: Quer escola bacana, custa os olhos da cara / É o dejetos da fábrica, é o morto pela grana / Hospital enguiçado, chove e desliza lama / É o gasto com uma ponte sem licitação.

Resultado: Em branco: 14; Respostas adequadas: 51; e Respostas inadequadas: 04.

6) Explique o significado dos versos abaixo.

A) “É o fundo do poço, é o fim do caminho / No bolso do povo de pouco em pouquinho”

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos.

Resultado: Em branco: 15; Respostas adequadas: 50; e Respostas inadequadas: 04.

B) “É a periferia semipacificada”

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos.

Resultado: Em branco: 21; Respostas adequadas: 44; e Respostas inadequadas: 04.

7) Podemos afirmar que os versos “É a reforma no campo, é o fim da roubalheira / Já pra cadeia, Quem faz a bandalheira” representam um desejo da população brasileira? Por quê?

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos.

Resultado: Em branco: 14; Respostas adequadas: 52; e Respostas inadequadas: 03.

8) Como as outras duas paródias analisadas em outras aulas, o texto em análise também realiza uma crítica. Explique qual é a crítica apresentada pelo texto.

Objetivo: promover situações em que os alunos precisem expressar seus posicionamentos, empregando textos escritos; e levar o discente a identificar a temática central do texto, ou seja, reconhecer a corrupção como um problema de ordem social.

Resultado: Em branco: 13; Respostas adequadas: 54; e Respostas inadequadas: 02.

Leia os versos abaixo:

Pau, ista, blon, olicia,

racha, olor, tov, ilicia

Asse, livre, lack, lock,

aisana, etróleo, opa, de choque

9) As palavras que formam os versos acima estão incompletas. Tente completar as palavras que estão sublinhadas.

Objetivo: verificar se o aluno consegue relacionar as palavras incompletas empregadas com vocábulos muito utilizados durante as situações históricas mencionadas na paródia (polícia, molotov, milícia, passe-livre, black block, paisana, tropa de choque).

OBS: É importante destacar que, na discussão realizada com os alunos-participantes após a leitura compartilhada da paródia, essa atividade foi feita oralmente, por iniciativa dos discentes.

Resultado: Em branco: 08; Respostas adequadas: 61; e Respostas inadequadas: 00.

Relato sobre a aplicação da atividade

Na realização da atividade 3, os alunos já estavam habituados com a rotina de trabalho que seria desenvolvida e essa preparação foi, sem dúvidas, um grande ganho para a aplicação das tarefas.

Ao receberem os textos que seriam trabalhados, ficaram muito surpresos. Alguns conheciam a música “Águas de março”, mas a maioria da turma só se recordou de já ter ouvido a canção, quando apresentei o clipe oficial. No momento de leitura compartilhada, os alunos se prontificaram a colaborar e, em ambas as turmas, os discentes que já tinham lido nas atividades anteriores cederam a vez aos colegas que ainda não tinham tido a chance de participar, encorajando-os a enfrentar seus medos.

Quando dei início à discussão sobre a música original, os alunos ficaram receosos de se pronunciar. Acredito que por ser um texto que eles desconheçam e por ter um cunho mais

poético, os discentes tenham sentido uma dificuldade maior do que nas atividades anteriores. Por conta desse receio dos aprendizes, foi preciso que a minha mediação fosse muito mais atuante e indicativa do caminho que os mesmos deveriam seguir. Para minha surpresa, os estudantes gostaram tanto da música que saíram do auditório cantarolando-a.

No debate sobre a paródia, fiquei surpreso com a quantidade de contribuições que os estudantes realizaram. Apesar de ter como eixo temático a política, o texto de Marcelo Adnet serviu como ponto de partida para uma troca de informações enriquecedora. Mesmo não tendo conhecimentos profundos sobre o tema, os aprendizes reconheceram a maior parte dos fatos históricos apresentados na obra. A discussão sobre a corrupção, sobre as práticas indevidas dos políticos, sobre a violência excessiva dos policiais e sobre a falta de cuidado com o meio ambiente foram, sem a menor sombra de dúvidas, muito interessantes. Mesmo imaturos, por viverem muitos desses problemas na pele, eles têm muito a dizer. Além disso, o fato da atividade ter sido aplicada nas vésperas das eleições, possibilitou uma discussão um pouco mais fundamentada.

Quanto à resolução dos exercícios, por ser um texto com grande número de espaços a serem preenchidos pelos leitores, os alunos apresentaram mais dificuldade. Além disso, essa foi a única atividade em que os estudantes não puderam trocar informações entre si. Optei por adotar esse formato para ter uma visão mais real do desenvolvimento dos discentes. É importante destacar que, embora eles tenham realizado a tarefa individualmente, tive o cuidado de mediar a discussão sobre a paródia de modo que abordássemos todos os assuntos importantes para a realização da atividade.

Ao comparar o desempenho dos estudantes nas três atividades propostas, é possível afirmar que a mudança da metodologia de aplicação na Atividade 3 teve grande influência na diferença de desempenho dos educandos. Entretanto, cabe destacar que essa modificação teve por objetivo oferecer a este professor-pesquisador um resultado mais individualizado do desenvolvimento dos educandos ao longo do processo de aplicação da Proposta de Intervenção Didática.

Ao analisar os resultados obtidos pelos alunos, constatou-se que as atividades apresentam um grau crescente de exigência, conforme o planejado. Como mencionado anteriormente, as tarefas foram elaboradas com níveis de dificuldade distintos. A atividade 1 demanda um número menor de inferências e tem como elemento de análise um texto com vocabulário mais acessível. Já a atividade 2 apresenta um nível médio de dificuldade e exige do aluno uma proficiência maior do que a exigida na atividade anterior. A atividade 3 tem como

eixo de análise uma obra mais complexa e que exige que o leitor realize um número maior de inferências, se comparada com as paródias utilizadas nas atividades 1 e 2. Essa informação se comprova na comparação entre o número de questões em branco nas atividades 1 e 2 com o montante da atividade 3. Com base nos dados, é possível afirmar que, como discutido ao longo desta pesquisa, quanto maior o número de inferências uma leitura exigir, maior é a dificuldade dos aprendizes. Ademais, a escolha por deixar as questões branco, reflete, mais uma vez, o medo que os alunos têm de cometer erros perante a turma e o professor.

Embora o desempenho dos alunos na atividade 3 tenha sido inferior aos obtidos nas atividades 1 e 2, ao realizarmos a análise, levando em consideração que os exercícios da atividade 3 foram respondidos individualmente, pode-se afirmar que os alunos-participantes apresentaram um rendimento satisfatório, visto que a questão com o menor número de acertos (6 letra b – explicar o significado do verso “é a periferia semipacificada”) obteve resposta adequada de 44 alunos, ou seja, aproximadamente 65% de aproveitamento. Pode-se, ainda, estabelecer uma relação direta desse bom desempenho dos estudantes com a familiaridade estabelecida com o gênero textual paródia musical e com o modelo de atividade desenvolvida a partir dos textos, ou seja, por terem realizado tarefas semelhantes, em aulas anteriores, os discentes se sentiram mais confortáveis e aptos a responder às questões apresentadas.

Após apresentar as atividades e realizar uma breve análise da aplicação das mesmas, no próximo item, apresento os textos vencedores do festival de paródias realizado como culminância da pesquisa aqui apresentada.

5.4 APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS VENCEDORES DO FESTIVAL DE PARÓDIAS

Como culminância das atividades realizadas ao longo da aplicação desta Proposta de Intervenção Didática, os alunos, divididos em grupos, tiveram que elaborar uma paródia que apresentasse, como eixo temático, uma crítica social. O texto deveria ser apresentado em formato de vídeo clipe e, após a exibição do vídeo, os discentes fizeram uma breve explicação sobre a crítica apresentada no trabalho. Após a explanação dos autores, este professor-pesquisador mediou uma breve reflexão sobre a temática abordada, dando espaço para que os demais discentes fizessem as suas contribuições. Seguindo o planejamento, esta atividade também foi realizada por turma, por isso, são duas as paródias vencedoras. Cumpre destacar que os trabalhos ganhadores foram eleitos pelos próprios alunos em voto secreto.

A paródia ganhadora da Turma 1 foi elaborada a partir da música original “Regime fechado” interpretada pela dupla sertaneja Simone e Simária e recebeu o título de “Político abusado”. O grupo responsável pela elaboração do texto era formado por estudantes que, desde o início da proposta, mostraram-se muito entusiasmados e obstinados em ganhar o prêmio – ida ao cinema com este professor-pesquisador.

Regime fechado (Simone e Simária)	PARÓDIA: Político abusado (TURMA 1)
Alô, eu tô ligando só pra te dizer Que eu tô dando queixa de você Tô na delegacia e o polícia disse que seu caso não tem solução Roubar um coração é caso sério Sua sentença é viver na mesma cela que eu Já que nós dois estamos sendo acusados de adultério Eu deixo esse cara, cê larga essa mulher E a gente vai viver a vida como Deus quiser Sem dar satisfação da nossa relação Condenados a viver compartilhando prazer Na cela da nossa paixão Ô, ô, ô, ô, ô Não quero advogado Quero regime fechado com você, amor Ô, ô, ô, ô, ô Nós somos bagunçados e reféns desse pecado Ô, ô, ô, ô, ô Não quero advogado Quero regime fechado com você, amor Ô, ô, ô, ô, ô Nós somos bagunçados e reféns desse pecado É bandido, esse meu coração Eterno prisioneiro da paixão Alô, eu tô ligando só pra te dizer Que eu tô dando queixa de você Tô na delegacia e o polícia disse que seu caso não tem solução Roubar um coração é caso sério Sua sentença é viver na mesma cela que eu Já que nós dois estamos sendo acusados de adultério Eu deixo esse cara, cê larga essa mulher E a gente vai viver a vida como Deus quiser Sem dar satisfação da nossa relação Condenados a viver compartilhando prazer Na cela da nossa paixão Ô, ô, ô, ô, ô Não quero advogado Quero regime fechado com você, amor	Alô, eu tenho algo sério a lhe dizer. O povo estava de saco cheio de você. Tô na fila do upa esperando atendimento médico desde as duas da manhã. Roubar um cidadão é caso sério. Sua sentença é viver na mesma merda que eu. Você está sendo acusado de roubo e isso é algo sério! Você ocupa esse cargo e desvia o dinheiro com a sua mulher. E deixa o pobre sofrendo e seja como Deus quiser. Sem dar satisfação, fazendo um milhão de promessas na eleição. O povo foi humilhado por você e você desfrutando prazer com a grana da nossa nação. Ô, ô, ô, ô, ô agora ele quer advogado e tá de regime fechado com o dinheiro que ele desviou. Ô, ô, ô, ô, ô o país tá bagunçado e o povo prejudicado. É corrupto esse seu coração Eterno destrutor do povo da nossa nação! Alô, Eu tenho algo sério a lhe dizer. O povo estava de saco cheio de você. Tô na fila do Upa esperando atendimento médico desde as duas da manhã. Brincar com o cidadão é algo sério. Sua sentença é padecer na mesma merda que eu. Você está sendo acusado de roubo e isso é algo sério! Você ocupa esse cargo e desvia o dinheiro com a sua mulher. E deixa o pobre sofrendo e seja como Deus quiser. Sem dar satisfação fazendo 1 milhão de promessas na eleição. O povo foi humilhado por você e você desfrutando prazer

Ô, ô, ô, ô, ô Nós somos bagunçados e reféns desse pecado (2x) É bandido, esse meu coração Eterno prisioneiro da paixão (2x) Disponível em: https://www.letras.mus.br/simone-simaria-as-coleguinhas/regime-fechado/ .	com a grana da nossa nação. Ô, ô, ô, ô, ô Ele tem advogado com o dinheiro roubado que ele desviou. Ô, ô, ô, ô, ô O país tá bagunçado e o povo prejudicado. É corrupto esse seu coração Eterno destrutor do povo da nossa nação. (2x)
--	--

A paródia “Político abusado¹⁶” tem como temática a corrupção que inunda a classe política de nosso país. Toda a revolta apresentada ao longo da letra reflete um pouco do sofrimento da população de São João de Meriti, principalmente, no tocante aos atendimentos médicos. A escolha por essa temática pode ter influência do momento de produção do texto, porque o período em que as atividades foram desenvolvidas foi bem próximo à data de realização das eleições, ou seja, a mídia estava divulgando, incessantemente, os casos de prisão da Lava Jato, incluindo nesse rol o personagem principal do texto, o ex-governador do Estado do Rio de Janeiro Sérgio Cabral. Mussalin (2002) destaca em sua obra que esse contexto histórico-social deve ser considerado como fator de contribuição direta para a construção de sentido do texto em análise.

Além disso, é possível afirmar que o lugar de fala desses jovens é o de população diretamente afetada. Todo o discurso apresentado através da paródia reflete o interdiscurso de sujeitos esquecidos e desprestigiados pelo grupo responsável por governar o país. Esses alunos são jovens pertencentes a um grupo social que, geralmente, só consegue ser ouvido ao tomar para si o discurso de grupos elitizados e, por isso, respeitados.

Nesse sentido, pode-se perceber que o sujeito enunciador do texto assume dois papéis distintos: o de população afetada *versus* população que exige mudança. Os versos dividem-se entre esses dois lugares sociais. Ora incorpora o ponto de vista daquele que é diretamente afetado, ora assume o posicionamento daquele que está em condições de apresentar algum tipo de cobrança. Ao analisar os versos “O povo estava de saco cheio de você / Tô na fila do upa esperando atendimento médico desde as duas da manhã”, pode-se perceber que, no primeiro, o enunciador assume o lugar de reclamante e se distancia do grupo afetado pela roubalheira; já no segundo verso, o enunciador adota a posição de população afetada pelos desvios praticados

¹⁶ O vídeo clipe elaborado pelos alunos está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=c6OyI8FCMnw&feature=youtu.be>.

nos atos de corrupção. Essa mesma oposição pode ser encontrada nos versos “E deixa o pobre sofrendo e seja como Deus quiser. / Sua sentença é padecer na mesma merda que eu.”. Neste, o sujeito enunciador adota o lugar social de população afetada e, naquele, o de população que exige mudança.

Esse intercâmbio de formações discursivas é defendido como característica intrínseca a todos os discursos. Mussalin (2002) e Orlandi (2009) consideram que uma dada formação discursiva está sempre relacionada a outra que foi previamente proferida. Essa alternância aparecerá ao longo de todo o texto e é fator indispensável para que possamos atribuir significado a ele.

A seguir, apresento a paródia eleita como vencedora na Turma 2.

Black Magic (Little Mix)	PARÓDIA: Somos independentes (Turma 2)
All the girls on the block knocking at my door Wanna know what it is make the boys want more	Somos fortes, lindas e perigosas Meu querido, você acha que as mulheres são frágeis mas você está errado, não é bem assim. Somos fortes e corajosas. Hey
Is your lover playing on your side? Said he loves you But he ain't got time Here's the answer Come and get it At a knocked down price	Meu bem, você acha que as mulheres são frágeis não é bem assim, você tá errado, somos fortes e corajosas. Hey As mulheres são muito mais do que vocês acham
Full of honey Just to make him sweet Crystal balling Just to help him see What he's been missing So come and get it While you've still got time	Somos fortes e corajosas, somos lindas e perigosas, Vocês acham que somos frágeis e não é bem assim, Somos maravilhosas Somos bem perigosas Mulheres independentes Mulheres independentes (2X)
Get your boy on his knees And repeat after me, say	Meu querido, só queremos uma coisa, igualdade porque não temos isso, e vocês sabem e se fazem de desentendidos. Hey Você não vai me calar com o seu machismo
CHORUS Take a sip of my secret potion I'll make you fall in love For a spell that can't be broken One drop should be enough Boy, you belong to me I got the recipe and it's called Black Magic (And it's called Black Magic)	Somos fortes e corajosas, somos lindas e perigosas Vocês acham que somos frágeis e não é bem assim, Somos maravilhosas Somos bem perigosas Mulheres independentes Mulheres independentes (2X)
Take a sip of my secret potion One taste and you'll be mine It's a spell that can't be broken And'll keep you up all night Boy, you belong to me I got the recipe and it's called Black Magic (And it's called Black Magic)	Somos mulheres e não objetos Somos independentes Queremos os mesmos direitos Somos independentes (2X)

If you're lookin' for Mr. Right Need that magic To change him over night Here's the answer Come and get it While you've still got time Get your boy on his knees And repeat after me, say CHORUS All the girls on the block knockin' at my door (I got the recipe) Wanna know what it is make the boys want more (Now you belong to me) (2x) CHORUS Disponível em: https://www.letas.mus.br/little-mix/black-magic/.	O seu machismo não vai me calar Somos bem mais fortes Queremos igualdade Mulheres não são frágeis Somos mulheres, não somos objetos Queremos (2x) Queremos igualdade O seu machismo não vai me calar Somos bem mais fortes Queremos igualdade Mulheres não são frágeis Somos mulheres, não somos objetos Queremos igualdade (2x) Fora machismo Hey Fora machismo (4x) Igualdade
---	--

A paródia “Somos independentes¹⁷” tem como eixo temático a independência feminina e a luta por igualdade de direitos. O grupo responsável pela elaboração do texto era composto por quatro meninas e dois meninos, todos extremamente engajados nos projetos desenvolvidos na instituição, entre eles, o de Conscientização e Respeito à Diversidade. A escolha por essa temática reflete muito bem a postura que esses alunos adotam no dia a dia dentro da instituição de ensino.

Partindo para a análise da letra da paródia por eles elaborada, é possível identificar que o sujeito enunciador assume para si o lugar social de mulher que luta pela igualdade de direitos e defende a posição de que elas não devem ser alocadas em um espaço de fragilidade. É interessante destacar que os versos foram apresentados a partir de uma visão educativa. O sujeito enunciador busca realizar uma explicação sobre o quão errado é essa visão de inferioridade e direciona esse tom educativo àqueles que insistem em adotar uma postura machista. Além disso, pode-se depreender, tendo como base a organização dos versos, que o destinatário da mensagem é a figura masculina machista. Passagens como: “*As mulheres são muito mais do que vocês acham*” e “*O seu machismo não vai me calar*”, comprovam essa afirmação.

Cumprе salientar que essa postura mais enfática na busca por igualdade de direitos ganhou força no ano de 2018 com todas as campanhas educativas e de protestos realizadas.

¹⁷ O vídeo clipe elaborado pelos alunos está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=UJHh4CQVoQw&feature=youtu.be>.

Como já foi mencionado anteriormente, o contexto histórico-social em que o discurso é produzido tem estreita relação com os significados que serão atribuídos ao mesmo. Assim, ao assumirem essa postura no texto paródico, os alunos trazem para o seu momento de fala, discursos amplamente reproduzidos e socialmente reconhecidos como merecedores de atenção.

É interessante destacar que os dois grupos cumpriram a exigência de elaborar um texto paródico que servisse como ferramenta de apresentação de uma crítica social. Ainda que o texto solicitado apresente características de gênero oral-escrito, a possibilidade de expor uma crítica por meio da utilização da língua na modalidade escrita teve grande impacto na percepção do valor da língua na vida dos mesmos. Acredito que, com essa tarefa, os discentes tiveram a chance de constatar que a utilização da língua na modalidade escrita é uma das principais ferramentas de inserção efetiva dos indivíduos na sociedade. Além disso, todos os elementos empregados refletem a realidade em que esses alunos estão inseridos e a reflexão realizada por eles, durante o processo de elaboração da paródia, sem dúvidas, contribuiu imensamente para o entendimento de que eles são os principais responsáveis por promover as mudanças que tanto desejam.

Após essa breve análise das obras vencedoras do festival de paródias, no próximo item, procedo a análise dos dados obtidos com a aplicação do Questionário Final.

5.5 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO FINAL

O Questionário Final foi elaborado com o objetivo de verificar a opinião dos alunos-participantes sobre as atividades desenvolvidas na Proposta de Intervenção Didática. Além disso, esperava-se identificar que atividades aplicadas foram, para os discentes, mais interessantes.

O primeiro questionamento realizado aos discentes versava sobre a visão dos mesmos sobre a utilização do gênero textual paródias musicais nas aulas de leitura e produção textual. O gráfico a seguir apresenta a opinião dos alunos-participantes sobre o tópico.



Gráfico 9 - Opinião sobre a utilização de paródias musicais nas aulas de leitura e produção textual.

Ao analisar as informações do gráfico, é possível afirmar que a maioria dos alunos considerou que a utilização das paródias musicais nas aulas de leitura e produção textual foi interessante ou muito interessante. Apenas 6% dos alunos avaliaram negativamente a escolha do gênero como ferramenta de ensino. Dessa maneira, pode-se concluir que a utilização do gênero textual paródia musical despertou nos estudantes um interesse maior pelas atividades de leitura e interpretação textual.

O segundo item do questionário buscava identificar o nível de dificuldade que os aprendizes tiveram para realizar as tarefas de leitura e interpretação de textos das paródias selecionadas. O resultado está representado no gráfico abaixo.



Gráfico 10 - Dificuldade dos alunos na realização das tarefas de leitura e interpretação de textos propostas.

A partir dos dados apresentados no gráfico, pode-se concluir que 48% dos alunos-participantes, quase metade dos discentes, definem as atividades como difíceis de serem

realizadas e 10% afirmam ter sido muito difícil responder às questões propostas. Em contrapartida, 42% dos estudantes dizem ter sido fácil cumprir as tarefas de leitura e interpretação das paródias. Há, portanto, uma maioria de alunos que alega ter tido dificuldades para realizar as atividades. Esse resultado comprova o déficit que os alunos-participantes carregam no que tange ao processo de aprendizagem de leitura e compreensão textual.

O próximo item do questionário busca identificar a opinião dos alunos-participantes sobre os temas das paródias selecionadas como ferramenta de ensino de leitura e interpretação textual. A visão dos alunos encontra-se no gráfico abaixo.

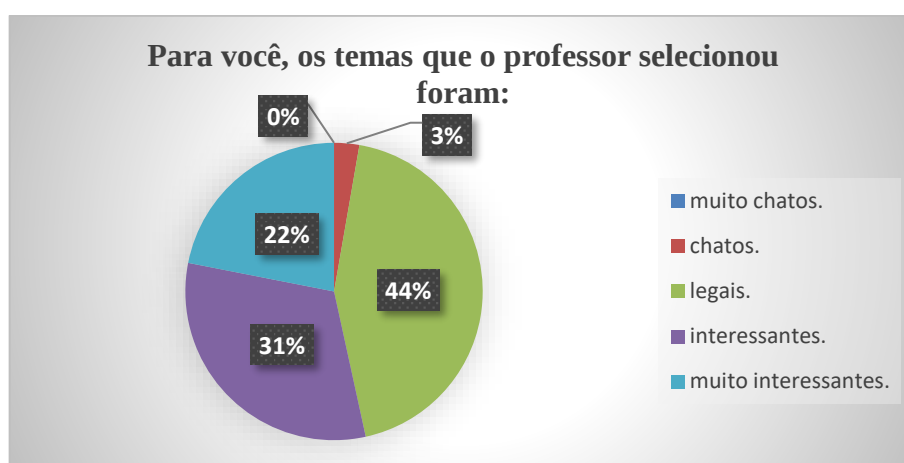


Gráfico 11- Opinião dos alunos sobre os temas tratados nas paródias.

Pode-se depreender, a partir das informações acima, que os temas abordados nas paródias musicais selecionadas agradaram praticamente a todos os estudantes. Apenas 3% dos estudantes avaliaram negativamente as temáticas trabalhadas ao longo da Proposta de Intervenção Didática. Essa avaliação sugere que o caminho adotado no trabalho cumpriu com o objetivo de oferecer aos discentes textos que pudessem despertar nos mesmos um interesse maior pelas atividades da disciplina de leitura e produção textual.

O quarto item do questionário tinha por objetivo compreender a percepção dos aprendizes sobre a realização de atividades em grupo. Neste item, pode-se perceber que há uma distribuição maior dos alunos-participantes.

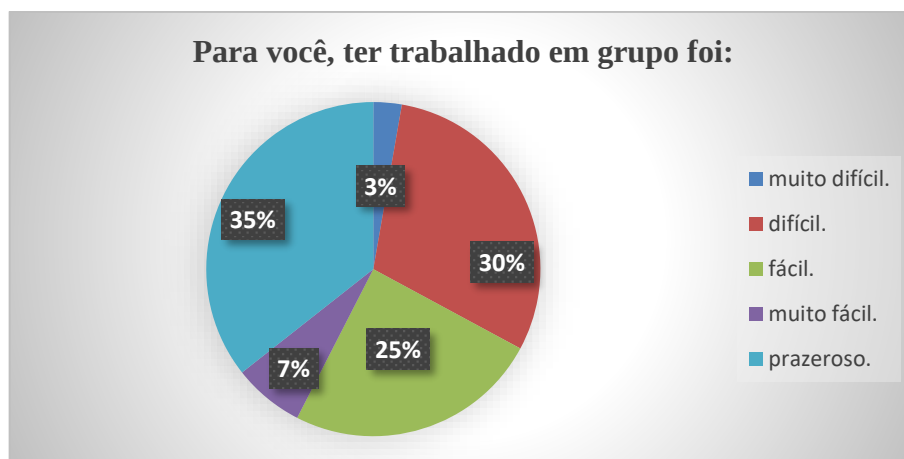


Gráfico 12 - Percepção dos alunos sobre a realização de trabalhos em grupo.

Para a maioria dos alunos, a experiência de trabalhar em grupo foi positiva, visto que 25% afirmaram que foi uma tarefa fácil de ser realizada, 7% consideraram muito fácil e 35% disseram que foi um momento prazeroso. Por outro lado, 30% dos discentes alegaram ser difícil trabalhar em grupo e 3% sinalizaram que tiveram muita dificuldade. Ainda que a maioria tenha tido uma experiência positiva durante a realização da atividade, o total de 33% dos estudantes apontando essa etapa como um momento de dificuldade indica que estratégias devem ser traçadas com o objetivo de promover situações que estabeleçam uma relação de confiança entre os discentes. Há de se ter em mente que a vida em sociedade demanda inteligência emocional para lidar com situações de adversidade e nos coloca em constantes situações em que temos que ser capazes de lidar com o outro sem que isso seja um problema.

A quinta pergunta tem por objetivo identificar o nível de dificuldade que os estudantes encontraram durante a atividade de produção do texto paródico. De acordo com o posicionamento dos discentes, é possível confirmar a hipótese de que a maioria dos alunos tem dificuldade em tarefas que exigem a elaboração de textos escritos.

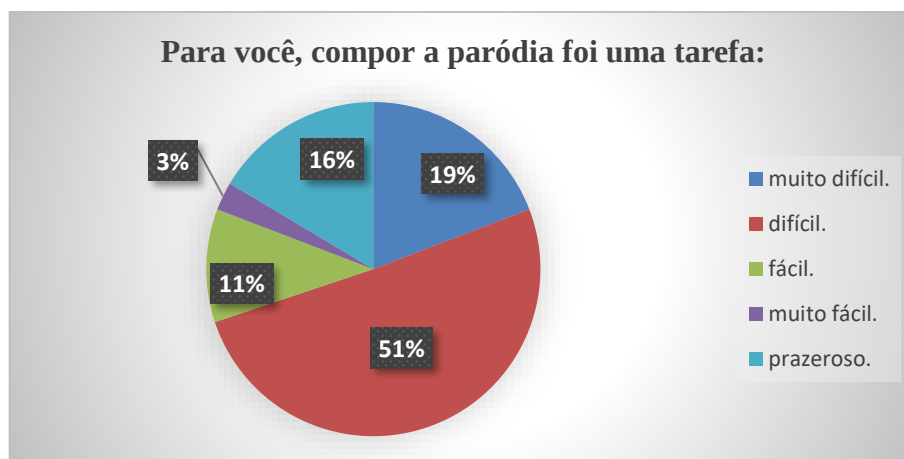


Gráfico 13 - Nível de dificuldade na elaboração do texto paródico.

Ao analisar os dados acima, pode-se concluir que as atividades de produção de textos escritos são vistas pela maioria dos alunos-participantes como exercícios com alto grau de dificuldade. De acordo com as respostas ao questionário, 70% (51% + 19%) dos estudantes tiveram dificuldade em realizar a atividade de elaboração da paródia. Quanto aos alunos que não tiveram dificuldade, 11% afirmaram que a tarefa foi fácil, 3% consideraram a atividade muito fácil e 16% dos aprendizes tiveram prazer em produzir o texto solicitado. O número elevado de alunos com dificuldade em produzir textos escritos é um dos fatores que motivaram a realização da Proposta de Intervenção aqui apresentada. Frente a esses dados, fica claro que o ensino de produção textual é um desafio presente no cotidiano do professor de Língua Portuguesa e que mais ações que visem promover a mudança desse quadro devem ser desenvolvidas.

Ademais, é oportuno frisar que a dificuldade encontrada pelos alunos na elaboração da paródia pode estar relacionada às características do gênero em questão: rima e ritmo. Além disso, cabe destacar que, em consonância com a discussão apresentada por Marcuschi (2008), temos contato com textos escritos pertencentes a diversos gêneros, mas produzimos um número imensamente menor. Dessa maneira, é possível concluir que, por assumirmos, mais comumente, a função de leitores, é normal termos mais facilidade em executar tarefas de leitura do que tarefas que demandam a produção de um texto.

O sexto item do questionário visava a identificar se os alunos perceberam alguma mudança no envolvimento e interesse pelas aulas de leitura e produção textual. O gráfico a seguir apresenta o resultado obtido.

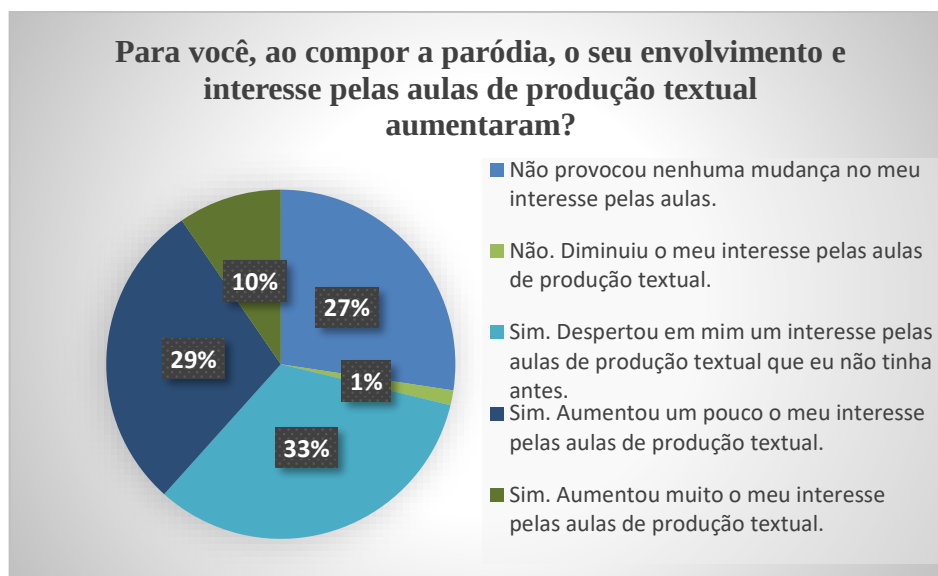


Gráfico 14 - Percepção dos alunos sobre o envolvimento e interesse deles nas aulas de leitura e produção textual.

Ainda que as respostas tenham sido bem distribuídas entre as opções apresentadas, mais da metade dos participantes considerou que a atividade de elaboração do texto paródico foi responsável por despertar um interesse maior pelas aulas de leitura e produção textual. Apenas 1% sinalizou que a atividade realizada foi responsável pela diminuição do interesse pelas aulas e 10% dos discentes afirmaram as que as tarefas não provocaram nenhuma mudança. Esses dados contribuem para o entendimento de que o trabalho com um gênero textual diferente daqueles comumente empregados em sala de aula, a paródia musical, pode contribuir para o aumento do interesse do alunado pelas atividades de leitura, compreensão textual e produção de textos na modalidade escrita.

Um dos objetivos da Proposta de Intervenção era desenvolver nos discentes uma confiança maior na produção de textos escritos, por isso, a próxima pergunta do questionário busca estimar o impacto do trabalho desenvolvido.

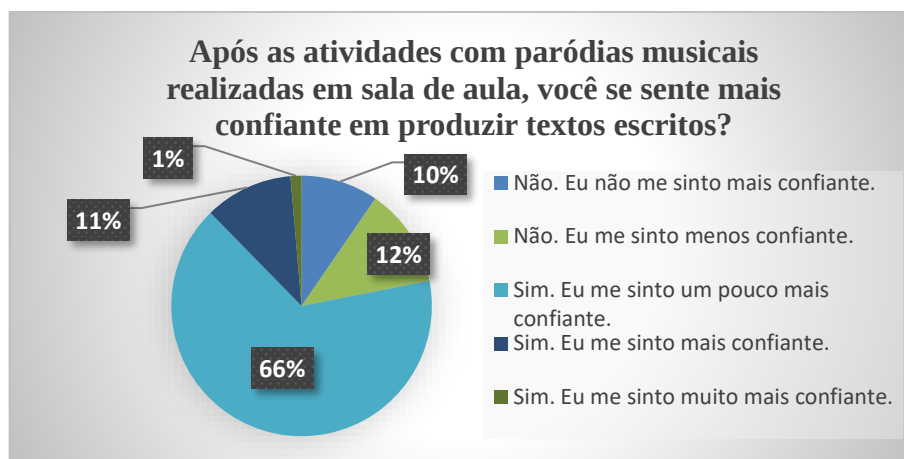


Gráfico 15 - Desenvolvimento de autonomia no processo de produção de textos escritos.

As informações acima comprovam que o trabalho com as paródias musicais desenvolveu nos alunos-participantes um sentimento de confiança e autonomia para produzir textos escritos, ou seja, a pesquisa teve êxito no cumprimento desse objetivo. Ao analisar os dados, verifica-se que 78% dos estudantes alegam que se sentem mais confiantes em produzir textos na modalidade escrita após a aplicação da atividade. Por outro lado, 10% dos jovens afirmam que a atividade não promoveu nenhuma mudança e 12% disseram que estão menos confiantes após a aplicação da Proposta de Intervenção. Embora haja um número maior de alunos atingidos pelo propósito da pesquisa, novas ações precisam ser pensadas e planejadas para que os demais estudantes também possam desenvolver esse sentimento de confiança tão necessário para que eles consigam realizar tarefas diárias inerentes à vida do indivíduo em sociedade.

Com o objetivo de realizar uma comparação entre a visão dos alunos sobre a importância das aulas de leitura e produção textual antes e depois da aplicação das atividades, a pergunta foi incluída nos dois questionários. O gráfico a seguir apresenta a opinião dos discentes sobre o questionamento.

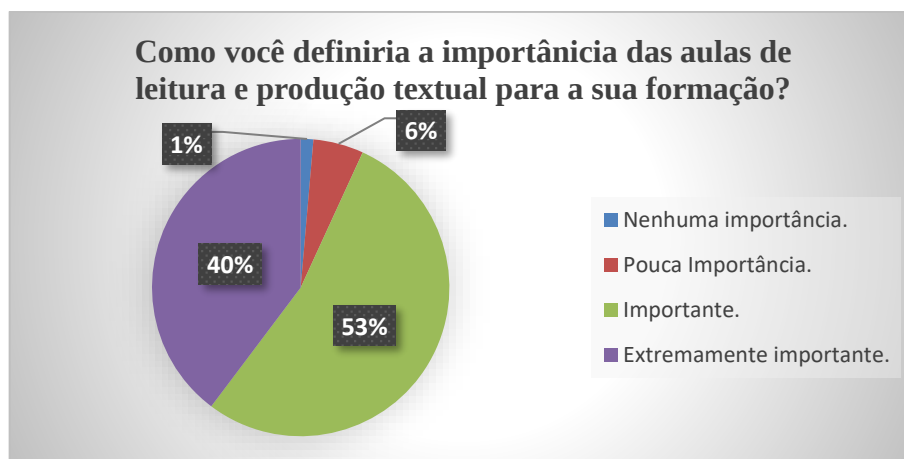


Gráfico 16 - Importância das aulas de leitura e produção textual.

Ao comparar os dados do gráfico acima com o resultado obtido na aplicação do questionário inicial, pode-se concluir que não houve grandes mudanças na percepção que os discentes têm da importância da disciplina em questão. Mesmo antes da aplicação das atividades, a maioria dos alunos-participantes já considerava a disciplina importante para a um bom desenvolvimento educacional. Essa visão permanece a mesma, assim como o número de participantes que afirmam que a matéria tem pouca importância: 6% dos alunos; e nenhuma importância: 1% dos estudantes.

Por último, com o intuito de responder uma das questões norteadoras desta pesquisa, os alunos foram levados a indicar a atividade desenvolvida na Proposta de Intervenção que, para eles, foi mais interessante.

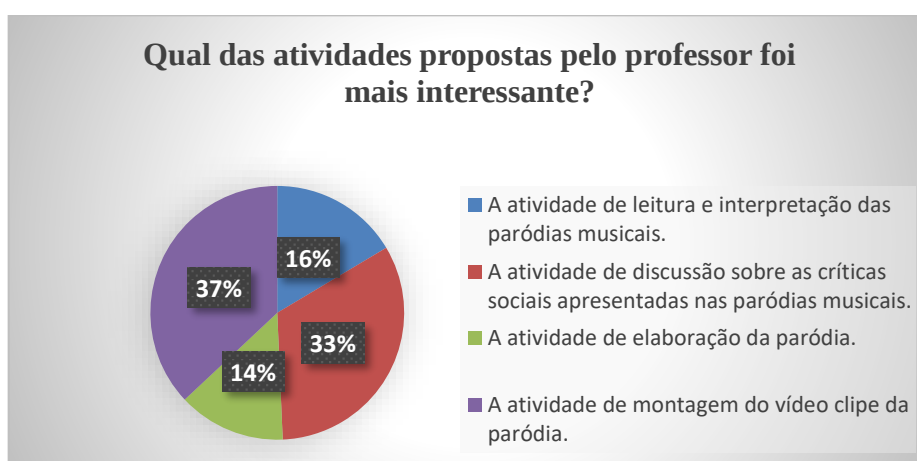


Gráfico 17 - Atividade que, para os alunos, foi considerada mais interessante.

O gráfico anterior apresenta a resposta que faltava para finalizarmos a discussão acerca da aplicação da Proposta de Intervenção Didática. Com base no dados, a atividade mais interessante, para os alunos, foi a elaboração do vídeo clipe da paródia apresentado como culminância das atividades desenvolvidas ao longo da Proposta de Intervenção Didática. Em segundo lugar, ficou a atividade de discussão sobre as críticas sociais abordadas nos textos selecionados. Na terceira posição, os exercícios de leitura e interpretação das paródias e, em último, a elaboração do texto paródico. O resultado aqui apresentado confirma o entendimento inicial de que os discentes têm dificuldades em cumprir tarefas que demandam a produção de textos na modalidade escrita; demonstra, entretanto, que eles estão dispostos a realizar atividades diferentes das comumente propostas em aulas tradicionais de leitura e produção textual. Além disso, as informações indicam, também, que os estudantes precisam de espaço para expressar suas opiniões, por isso, a atividade de discussão das críticas sociais – estímulo a práticas orais - ficou em segundo lugar.

Após todas as análises e reflexões apresentadas, cumpre ressaltar que todas as atividades desenvolvidas foram elaboradas e planejadas com o objetivo de levar os alunos-participantes a assumirem o papel de protagonista na realização de atividades de leitura, interpretação e produção textual. Cabe, agora, realizar as considerações finais acerca desta pesquisa e é o que será feito no próximo capítulo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta dissertação, realizei uma breve reflexão acerca do conceito de Gêneros Textuais e a aplicabilidade de propostas de ensino a partir destes. Conceituei o termo paródia de acordo com a literatura e apresentei as suas características como gênero textual. Além disso, discorri sobre os conceitos de texto e discurso tendo como base os pressupostos teóricos da Linguística Textual. Todo esse percurso foi necessário para fundamentar a Proposta de Intervenção Didática aqui apresentada e a partir dessas reflexões, apresentar as atividades elaboradas com o objetivo de confirmar a hipótese norteadora desta investigação.

A compreensão de que algo deveria ser feito, com o objetivo de minimizar o déficit dos discentes no tocante à proficiência leitora e domínio da modalidade escrita da Língua Portuguesa, foi o fio condutor de todo o trabalho desenvolvido. É claro que eu não tinha a intenção de resolver todos os problemas dos alunos-participantes; desejava, entretanto, promover situações de letramento que possibilitassem o desenvolvimento de uma leitura proficiente e autonomia no processo de produção de textos escritos.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa comprovaram a importância da realização de atividades pré-leitura (levantamento de expectativas, estímulo à ativação dos conhecimentos prévios dos discentes e levantamento de hipóteses a partir da análise do título) e de atividades pós-leitura (discussão em grupo mediada pelo docente, registro das contribuições feitas pelos alunos no quadro branco, verificação das hipóteses levantadas na atividade pré-leitura e esclarecimento de possíveis dúvidas de vocabulário e compreensão) para que o processo de ensino de leitura e interpretação textual tenha êxito. Além disso, foi possível constatar que os textos mais próximos à realidade social dos alunos exercem maior atração e sedução nos discentes. Essa constatação pode, portanto, servir como referência para a seleção de textos pertencentes a outros gêneros textuais.

Ademais, é importante salientar que a decisão de utilizar paródias musicais como ferramenta de ensino de leitura e produção textual configura-se apenas como um dos caminhos possíveis. Conforme discutido anteriormente, compreendo que não haja gêneros textuais específicos para serem trabalhados em sala de aula. Acredito que quanto maior o número de eventos de letramento a que o nosso alunado for apresentado, maior será a sua capacidade de agir como cidadão pleno, consciente de sua função social e capaz de promover mudanças na sua realidade. Contudo, julgo pertinente que não deixemos de lado as experiências dos

estudantes, principalmente, ao elaborarmos atividades que busquem o engajamento dos mesmos.

Dessa maneira, com esta dissertação, ofereço aos docentes uma ferramenta para o trabalho com leitura e produção textual. O material aqui apresentado tem por objetivo oportunizar aos aprendizes eventos de letramento que despertem nos mesmos o interesse por atividades de leitura e interpretação textual, além de promover situações em que o alunado necessite expressar suas opiniões através de textos na modalidade escrita, sendo, portanto, instrumento de inegável utilidade para o trabalho do professor de Língua Portuguesa.

Retomando a discussão acerca dos resultados obtidos, a partir das análises realizadas, é possível afirmar que a utilização de paródias musicais, como ferramentas empregadas nas aulas de leitura e produção textual, pode sim contribuir para o desenvolvimento de uma competência leitora e escrita nos discentes. Por ser um gênero que demanda do leitor/receptor a realização de inúmeras inferências, possibilita uma leitura que extrapole os limites do cotexto. Além disso, quando empregado como objeto de ensino em aulas de produção de texto, pode atuar como fator de motivação e desperta nos alunos o entendimento de que são capazes de produzir textos na modalidade escrita. Outrossim, é importante frisar que o trabalho realizado foi apenas o início de uma longa caminhada que deve ser percorrida durante o processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Mas para que se obtenha resultados, precisamos de um ponto de partida, ou seja, algo precisa ser feito.

No tocante às inferências, é consenso que a realização das mesmas apresenta-se como um dos maiores desafios enfrentados pelos estudantes no processo de leitura e interpretação textual. A paródia musical, especialmente aquelas que apresentam uma crítica social como tema motivador, é um gênero que oferece aos professores de Língua Portuguesa uma variedade de opções para a realização de atividades de leitura que extrapolem os limites do texto e valorizem os processos inferenciais necessários para a interpretação da obra em análise. Assim, a inserção do gênero em questão no currículo é extremamente válida.

Por fim, espero que as atividades propostas e disponibilizadas em anexo sirvam como instrumento enriquecedor de aulas de leitura e compreensão textual de professores/pesquisadores que buscam incessantemente melhorias na qualidade do ensino público no país. Ainda que tempos difíceis se apresentem para os profissionais da educação, nosso combustível sempre será o nosso alunado. É por eles e para eles que buscamos constantemente aprimoramento profissional.

Cabe ressaltar que, embora o trabalho aqui apresentado tenha oportunizado debates e esclarecimentos, algumas questões ainda carecem de investigação: o trabalho com paródias musicais pode contribuir para a autonomia dos alunos no processo de produção escrita de outros gêneros textuais? Que outras atividades podem ser elaboradas com o objetivo de proporcionar eventos de letramentos não previstos nos currículos escolares? De que forma esses materiais podem ser disponibilizados para que um número maior de professores possa empregá-los em suas aulas de Língua Portuguesa? Essas indagações ainda necessitam de respostas.

REFERÊNCIAS

ALAVARCE, C. S. **A ironia e suas refrações: um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso** [online]. São Paulo: UNESP, 2009.

ALVES, Vilma José de Souza. **O direito à educação e suas perspectivas de efetividade**. Revista Âmbito Jurídico, nº 142. Ano XVIII. 2015. Disponível em: http://ambitojuridico.com.br/site/index.php/abrebanner?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=15775&revista_caderno=9. Acesso em 02/01/2018.

ANGELIM, R. C. C. & SILVA, E. V. Variação, gênero textual e ensino. In: PAULIUKONIS, M. A. L. & GAVAZZI, SILVA. (Orgs). **Da Língua ao Discurso**. Rio de Janeiro: Lucena, 2007. p. 161-172.

ANTUNES, Irandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, F. A. & PALOMANES, R. (Orgs). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-23.

AVELAR, Yara Stela Rodrigues. **A Superação das dificuldades da escrita**. Curitiba: Integrada, 2000.

AZEREDO, José Carlos de. O Aposto e o Intertexto. In: PAULIUKONIS, M. A. L. & GAVAZZI, S. (Orgs). **Texto e Discurso: Mídia, Literatura e Ensino**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 26-37.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de Francois Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1987.

BENTES, Anna Christina. Gênero e Ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, A. M., GAYDEZKA, B. & BRITO, K. S. (Orgs). **Gêneros Textuais reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial. 2011. p. 83-105.

COELHO, Fábio André. As perspectivas dos PCNs para o ensino reflexivo da língua e da produção de textos. In: Coelho, F. A. & Palomanes, R. **Ensino de Produção Textual**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 109-120.

DIAS, Anair Valênia Martins. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, R & MOURA, E (orgs). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 95-122.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação**. Educar em Revista, Editora da UFPR, Curitiba, n. 16, 2000, p. 181-191. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em: 10/12/2018.

FIORIN, J. L. **Elementos de Análise do Discurso**. 15ª ed. São Paulo: Contexto. 2016.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GARCEZ, L.H. do C. **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão?** Revista: Psicologia: teoria e pesquisa. Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, p. 201-210. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acesso em: 01/12/2018

KOCH, Ingedore. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Contexto. 2017.

_____. **O Texto e a Construção dos Sentidos**. São Paulo: Contexto. 2016.

KOCH, Ingedore & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3ª. ed. São Paulo: Contexto, 2017a.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2017b.

KOCH, Ingedore & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A Coerência Textual**. 18ª. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à Semanálise**. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LANNA, Oiliam José. Expressões da Paródia: Polifonia em Carmina Burana. In: MACHADO, I. L. MARI, H. & MELLO, R. (orgs.) **Ensaio em Análise do Discurso**. Belo Horizonte: FAE-UFMG, 2002. p. 75-86.

LEFFA, Vilson Jose. **Fatores da Compreensão na Leitura**. Cadernos do IL, Porto Alegre, v.15, p.143-159, 1996. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/fatores.pdf>>. Aceso em: 26/12/2018.

LIKERT, Rensis. **A technique for the measurement os attitudes**. New York. 1932.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M., GAYDEZKA, B. & BRITO, K. S. (Orgs). **Gêneros Textuais reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. (p. 69-82).

MACHADO, Ida Lucia. **A paródia: uma estratégia de provocação**. Revista Linguagens - estudos e pesquisas. Catalão-GO, vol. 16, n. 1, 2012. p. 15-31.

_____. Paródia, Fait Divers e Análise do discurso. In: MACHADO, I. L. MARI, H. & MELLO, R. (orgs.) **Ensaio em Análise do Discurso**. Belo Horizonte: FAE-UFMG, 2002. p. 59-74.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Tradução de Sírío Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In: KARWOSKI, A. M., GAYDEZKA, B. & BRITO, K. S. (Orgs). *Gêneros Textuais reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial. 2011. p. 17-32.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução**. D.E.L.T.A. vol 10/2. p. 329-338, 1994.

MOLLICA, Maria Cecília. **Influência da fala na alfabetização**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

MUSSALIN, Fernanda. *Análise do Discurso*. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 101-142.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PEREIRA, Maria Tereza G., *Ideias e práticas na produção textual*. In: Coelho, F. A. & Palomanes, R. **Ensino de Produção Textual**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 57-74

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. 2ª. ed. São Paulo: Pontes. 2017.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; GLAÍS, S. C. *Apresentação - Gêneros e orais e escritos como objetos de ensino: Modo de pensar, modo de fazer*. In: SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na escola** / tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SAMOYAULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. Tradução de Sandra Nitritini. São Paulo: Hucitech, 2008.

SANT'ANNA, Afonso Romano. **Paródia, paráfrase & Cia**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

SANTOS, Leonor Werneck & TEIXEIRA, Claudio de Souza. *Correção e avaliação de textos*. In: Coelho, F. A. & Palomanes, R. **Ensino de Produção Textual**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 23-42.

SANTOS, L. W; RICHE, R. C. & TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **“Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d’enseignement”**. Revista Reperes, nº 15, 1997. Tradução de Gláís Sales Cordeiro.

SIMÕES, Darcilia. Ensinando a documentar o pensamento. In: COELHO, F. A. & PALOMANES, R. (Orgs.). **Ensino de Produção Textual**. 1ª. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 75-86.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7ª. Edição. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, A. E.; PASINATTO, R.; WAYHS, M. O. **O ato de pressupor e subentender: considerações sobre aspectos semânticos na leitura e compreensão dos sentidos do texto**. In: Linguasagem. Edição 17. 2º semestre de 2011. Disponível em http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao17/art_souzaetal.php. Acesso em: 10/01/2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, set/dez 2005, p. 443-466. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 08/12/2018.

WACHOWICZ, T. C. **Análise linguística nos gêneros textuais**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MICHAELIS Dicionário Online. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/parodia>. Acesso em: 20/02/2018.

PRIBERAM Dicionário Online. Disponível em <https://www.priberam.pt/dlpo/parodia>. Acesso em: 20/02/2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: Terceiro e quarto ciclos de ensino**. Brasília. 1998.

Anexo 1

Prezado (a) aluno (a),

Este questionário faz parte do meu projeto de pesquisa de Mestrado na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Gostaria de contar com a colaboração de vocês! Peço que você responda às perguntas com a maior seriedade possível.

1) Você é do sexo:

() feminino

() masculino

2) Qual é a sua idade?

() 13

() 14

() 15

() 16

() 17 ou mais

3) A partir de que ano escolar você começou a ter aulas de produção textual?

() 1º ano

() 4º ano

() 7º ano

() 2º ano

() 5º ano

() 8º ano

() 3º ano

() 6º ano

() 9º ano

4) Como você definiria a importância das aulas de produção textual para a sua formação?

() Nenhuma importância.

() Pouca importância.

() Alguma importância.

() Muito importante.

() Extremamente importante.

5) Para você, executar tarefas de produção textual é:

() muito difícil.

() difícil.

() normal.

() fácil.

() muito fácil.

6) Como você se sente durante as aulas de produção textual?

() Desinteressado.

- ☐ Pouco interessado.
 - ☐ Interessado.
 - ☐ Muito interessado
 - ☐ Extremamente interessado.
- 7) Como você classificaria as suas dificuldades em relação às atividades de produção textual?
- ☐ Nenhuma dificuldade.
 - ☐ Pouquíssima dificuldade.
 - ☐ Alguma dificuldade.
 - ☐ Muita dificuldade.
 - ☐ Não consegue realizar as tarefas.
- 8) O que você acha das aulas de produção textual em geral?
- ☐ Muito chatas.
 - ☐ Um pouco chatas.
 - ☐ São aulas normais.
 - ☐ Interessantes.
 - ☐ Muito interessantes.
- 9) A qualidade da relação existente entre alunos e professor interfere no interesse que os jovens têm pela disciplina?
- ☐ Não faz diferença.
 - ☐ Não interfere.
 - ☐ Interfere muito pouco.
 - ☐ Interfere razoavelmente.
 - ☐ Interfere muito.
- 10) Para você, os textos trabalhados em sala de aula pelo professor de produção textual são:
- ☐ chatos.
 - ☐ difíceis de entender.
 - ☐ legais.
 - ☐ fáceis de entender.
 - ☐ interessantes.
- 11) No ano anterior, quantos exercícios de produção textual você se recorda de ter feito?
- ☐ Nenhum.
 - ☐ 01 a 03.

() 04 a 06.

() 07 a 09.

() 10 ou mais.

12) Quando você está fazendo uma avaliação que possui questões discursivas, você:

() Deixa em branco, porque não gosta de fazer questões discursivas.

() Deixa em branco, porque não sabe responder questões discursivas.

() Tem muita dificuldade, mas se esforça para responder todas as questões.

() Tem pouca dificuldade para responder.

() Tem facilidade para responder.

Anexo 2

Prezado (a) aluno (a),

Este questionário faz parte do meu projeto de pesquisa de Mestrado na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Gostaria de contar com a colaboração de vocês! Peço que você responda às perguntas com a maior seriedade possível.

- 1) Para você, a utilização de paródias musicais como tema das aulas de produção textual foi:
☐ indiferente.
☐ muito chato.
☐ chato.
☐ interessante.
☐ muito interessante.
- 2) Para você, realizar as atividades de leitura e interpretação das paródias musicais propostas pelo professor foi:
☐ muito difícil
☐ difícil
☐ fácil
☐ muito fácil
- 3) Para você, os temas que o professor selecionou foram:
☐ muito chatos.
☐ chatos.
☐ legais.
☐ interessantes.
☐ muito interessantes.
- 4) Para você, ter trabalhado em grupo foi:
☐ muito difícil.
☐ difícil
☐ fácil
☐ muito fácil
☐ prazeroso
- 5) Para você, compor a paródia foi uma tarefa:
☐ muito difícil.

- () difícil.
- () fácil.
- () muito fácil.
- () prazeroso.
- 6) Para você, ao compor a paródia, o seu envolvimento e interesse pelas aulas de produção textual aumentou?
- () Não provocou nenhuma mudança no meu interesse pelas aulas.
- () Não. Diminuiu o meu interesse pelas aulas de produção textual.
- () Sim. Despertou em mim um interesse pelas aulas de produção textual que eu não tinha antes.
- () Sim. Aumentou muito o meu interesse pelas aulas de produção textual.
- () Sim. Aumentou um pouco o meu interesse pelas aulas de produção textual.
- 7) Na sua opinião, após as atividades com paródias musicais realizadas em sala de aula, você se sente mais confiante em produzir textos escritos?
- () Não. Eu não me sinto mais confiante.
- () Não. Eu me sinto menos confiante.
- () Sim. Eu me sinto um pouco mais confiante.
- () Sim. Eu me sinto mais confiante.
- () Sim. Eu me sinto muito mais confiante.
- 8) Como você definiria a importância das aulas de produção textual para a sua formação?
- () Nenhuma importância.
- () Pouca importância.
- () Importante.
- () Extremamente importante.
- 9) Na sua opinião, qual das atividades propostas pelo professor foi mais interessante?
- () A atividade de leitura e interpretação das paródias musicais.
- () A atividade de discussão sobre as críticas sociais apresentadas nas paródias musicais.
- () A atividade de elaboração da paródia.
- () A atividade de montagem do vídeo clipe da paródia.

Anexo 3

As atividades foram elaboradas para serem aplicadas ao longo de 7 (sete) aulas de dois tempos cada.

Na primeira aula, o professor realizará o levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero textual paródia musical, registrando no quadro branco as contribuições feitas pelos discentes. Após essa etapa, o professor realizará uma explanação sobre a definição e as características do gênero em questão, seguida da apresentação do vídeo clipe de uma paródia previamente selecionada. Após a exibição do vídeo, iniciar um debate sobre a temática abordada na paródia. Sugestão de paródia: “Qual é a senha do WIFI?” do humorista Whinderson Nunes. Disponível no Link: <https://www.youtube.com/watch?v=tWs1E2BfNZE>.

Na segunda aula, o docente aplicará a Atividade 1; na terceira aula, a Atividade 2; e, na quarta aula, a Atividade 3. Todas devem seguir o planejamento descrito a seguir.

1º momento: Leitura silenciosa da música original. (5 min)

2º momento: Leitura compartilhada da música original. (5 min)

3º momento: Apresentação do vídeo clipe da música original. (5 min)

4º momento: Discussão sobre a temática da música original. (5 a 10 min)

5º momento: Leitura silenciosa da paródia. (5 min)

6º momento: Leitura compartilhada da paródia. (5 min)

7º momento: Apresentação do vídeo clipe da paródia. (5 min)

8º momento: Discussão sobre a temática e crítica social apresentada na paródia. (10 a 20 min)

9º momento: Aplicação dos exercícios de leitura e interpretação. (40 min)

Ao final da quarta aula os discentes devem ser divididos em grupo e o professor solicitará que cada grupo pesquise e selecione uma paródia para ser compartilhada com a turma na aula seguinte.

Na quinta aula, os grupos apresentarão os vídeos das paródias selecionadas e o professor mediará a discussão acerca da temática tratada em cada uma delas. Ao final do compartilhamento das paródias, o docente solicitará aos grupos que elaborem, para a aula seguinte (mínimo de uma semana de intervalo entre as aulas), uma paródia que tenha como eixo temático uma crítica social. Além de criar o texto paródico, os grupos deverão, também, montar um vídeo clipe da paródia para apresentar à turma.

Na sexta aula, os grupos apresentarão as paródias elaboradas e, após a exibição do vídeo, farão uma breve explanação sobre a crítica social abordada no texto.

Na sétima aula, o professor organizará uma votação para que a turma escolha o melhor trabalho. É interessante oferecer alguma premiação para o grupo vencedor. Além disso, deve promover uma discussão acerca do trabalho realizado, estimulando ao máximo a participação dos alunos.

A seguir estão listados os links para acesso aos vídeos das músicas e das paródias trabalhadas nas atividades. Sugiro que o professor faça o download dos mesmo para que se evite problemas durante a aplicação das atividades.

- O clipe oficial da música “Aquele 1%” está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=JFnWGEDZGBk>.
- O clipe da paródia “Sou gordinha mesmo” está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=D2OYymKu-M0>.
- O clipe da música “Love yourself” está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=oyEuk8j8imI>.
- O clipe da paródia “Tirar uma selfie” está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=kPd3zaOfnVw>.
- O clipe da música “Águas de março” está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=E1tOV7y94DY>.
- O clipe da paródia “Pelas causas que eu marchou” está disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=ph1tfrVYd_U.

Obs: A organização apresentada acima é apenas uma sugestão. O professor pode fazer adaptações para que a Proposta de Intervenção adeque-se à realidade da turma em que será aplicada. Além disso, há, também, a possibilidade de empregar apenas uma das atividades apresentadas.

ATIVIDADE 1

<u>TEXTO I: Aquele 1% (Marcos e Belluti)</u> Eu abro a porta e puxo a cadeira do jantar A luz de velas pra ela se apaixonar Eu mando flores, chocolates e cartão O meu problema sempre foi ter grande coração Ligo no outro dia no estilo Don Juan Dormiu bem meu amor? É domingo de manhã Vamos pegar uma praia, deu saudade do seu beijo Trato todas iguais Esse é meu defeito Tô namorando todo mundo 99% anjo, perfeito Mas aquele 1% é vagabundo Mas aquele 1% é vagabundo Safado e elas gostam Tô namorando todo mundo 99% anjo, perfeito Mas aquele 1% é vagabundo Mas aquele 1% é vagabundo Safado e elas gostam Só 1% E o 1% mais safado do Brasil! Chega pra cá, Safadão! Marcos e Belutti! Eu abro a porta e puxo a cadeira do jantar A luz de velas pra ela se apaixonar Eu mando flores, chocolates e cartão O meu problema sempre foi ter grande coração Eu ligo no outro dia no estilo Don Juan Dormiu bem meu amor? É domingo de manhã Vamos pegar uma praia, deu saudade do seu beijo Trato todas iguais Esse é meu defeito Tô namorando todo mundo 99% anjo, perfeito Mas aquele 1% é vagabundo Aquele 1% é vagabundo Safado e elas gostam Disponível em: https://www.vagalume.com.br/marcos-e-belutti/aquele-um-por-cento-part-wesley-safadao.html.	<u>TEXTO II: Sou gordinha mesmo (Adriana Araujo)</u> Acordo bem cedinho e pego logo o celular Vejo as postagens e não quero acreditar É cada comentário, não faz isso não O preconceito é grande e magoa o coração Tu é muito feia, é melhor se enxergar Vai comendo esse bombom, assim tu vai estourar Tu vai assim na praia com as estrias desse jeito? Tu tá gorda demais! Isso é preconceito Na internet tem um grupo Que gosta de julgar a vida dos outros, que feio Eu acho isso um completo absurdo Que fala mal do meu copinho fofo Mais pra mim não importa Na internet tem um grupo Que gosta de julgar a vida dos outros, que feio Eu acho isso um completo absurdo Que fala mal do meu corpinho fofo Um bando de idiota Sou Gordinha mesmo Isso é a minha vida não adianta vir falar As minhas contas nunca te dei pra pagar Eu como chocolate, hamburger e requeijão Se não tiver dinheiro passo tudo no cartão Deixe minha vida Eu sou feliz o que que há Esse povo com recalque tá querendo me tombar Eu vou pegar uma praia e bloqueio o preconceito Tu é uma frustrada porque eu me aceito Na internet tem um grupo Que gosta de ver defeito nos outros Me poupe, não tô aqui pra ver os teus insultos Cansei de tá vendo esse absurdo, vou dar parte agora Disponível em: http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/viver/2016/04/22/internas_viver,640502/parodia-da-musica-aquele-1-faz-criticas-ao-bullying-contra-gordinhas.shtml.
--	---

1) Após comparar os dois textos, cite duas características do texto original que foram mantidas durante a produção da paródia.

2) O que levou o enunciador da paródia a escolher a música “Aquele 1% vagabundo” como base para a elaboração de seu texto?

3) Aprendemos que nem toda paródia deve apresentar uma crítica social, mas que há textos desse gênero que se propõem a esse fim. Após analisar o texto “Sou gordinha mesmo”, explique, com suas palavras, qual é a crítica apresentada na paródia.

4) O título da paródia é “Sou gordinha mesmo”. O título escolhido tem por objetivo transmitir uma ideia de valorização ou de desvalorização das gordinhas? Por quê?

5) Analise os versos da primeira estrofe com atenção:

*Acordo bem cedinho e pego logo o celular
Vejo as postagens e não quero acreditar
É cada comentário, não faz isso não
O preconceito é grande e magoa o coração*

A) De que tipo de preconceito os versos estão falando?

B) De acordo com os versos, em que lugar esse preconceito se manifesta?

C) Por que as pessoas escolhem o espaço abordado nos versos para expressarem seus preconceitos?

6) Identifique, no texto, dois versos que exemplifiquem uma cobrança social comumente exercida sobre as mulheres.

7) O texto utiliza como personagem a figura de uma mulher gordinha (acima do peso considerado saudável ou padrão). Em geral, homens e mulheres sofrem a mesma cobrança de apresentar um corpo esbelto e de acordo com os padrões de beleza socialmente estabelecidos? Por que isso acontece?

8) A música “Aquele 1%” vagabundo tem como personagem um homem namorador e que não consegue manter uma relação estável. O valor social atribuído a homens e mulheres que se relacionam com um número grande de pessoas é o mesmo? Por quê?

9) Explique com suas palavras o significado da expressão “vou dar parte agora” empregada no último verso da paródia.

10) Analise os versos abaixo e responda à questão proposta.

*Eu sou feliz o que que há
Esse povo com recalque tá querendo me tombar
Eu vou pegar uma praia e bloqueio o preconceito
Tu é uma frustrada porque eu me aceito*

De acordo com a paródia, as mulheres gordinhas devem aceitar o corpo que possuem ou elas deveriam tentar emagrecer para se aproximar do padrão de beleza imposto pela sociedade? Por quê?

ATIVIDADE 2

TEXTO III: Love yourself (Ed Sheeran)

For all the times that you rain on my parade
And all the clubs you get in using my name
You think you broke my heart
Oh, girl, for goodness sake
You think I'm crying on my own, well, I ain't

And I didn't wanna write a song 'Cause I didn't want
anyone thinking I still care
I don't, but you still hit my phone up
And, baby, I've been movin' on And I think you should be
somethin'
I don't wanna hold back, Maybe you should know that
My mama don't like you and she likes everyone
And I never like to admit that I was wrong
And I've been so caught up in my job, didn't see what's
going on
And now I know, I'm better sleeping on my own

'Cause if you like the way you look that much
Oh, baby, you should go and love yourself
And if you think that I'm still holdin' on to somethin'
You should go and love yourself

But when you told me that you hated my friends
The only problem was with you and not with them
And every time you told me my opinion was wrong
And tried to make me forget where I came from

And I didn't wanna write a song, 'Cause I didn't want
anyone thinking I still care
I don't, but you still hit my phone up
And, baby, I've been movin' on, And I think you should be
somethin'
I don't wanna hold back, maybe you should know that
My mama don't like you and she likes everyone
And I never like to admit that I was wrong
And I've been so caught up in my job, didn't see what's
going on
And now I know, I'm better sleeping on my own

'Cause if you like the way you look that much
Oh, baby, you should go and love yourself
And if you think that I'm still holdin' on to somethin'
You should go and love yourself

For all the times that you made me feel small
I fell in love, now I feel nothing at all
I never felt so low when I was vulnerable
Was I a fool to let you break down my walls?

Refrão 2x

Disponível em: <https://www.letras.mus.br/justin-bieber/love-yourself/>.

TEXTO IV: Tirar uma selfie (Whindersson Nunes)

Tiro uma selfie sempre a cada refeição
Eu perco a fome mais a pose na-não
Posto no Snapchat e no Instagram também
Se ninguém comentar eu não como bem
Sem curtida fico boladão,
Mesmo quando a foto é sem graça
É pouca opção só arroz com feijão tá
Eu não tenho muito pra mostrar
Mas eu tô no Snap atoa eu finjo vida ganha
Mas eu tô na lama

Só pra ganhar like, tiro um Selfie fazendo
biquinho
De tudo eu faço só pra alguém curtir
Até andando de busão, segurando o pega-mão
Passando mal no Snapchat eu tô legal
Não tem ninguém pra ver
Mas vou mostrar que eu sei cagar
Enquanto eu tiro um selfie
Eu sou assim, eu sei, não é normal
Enquanto eu cago eu tô no Snapchat

Minha vida é tão sem graça, mas escondo bem
Só mostro da minha casa o que me convém
Parece uma mansão na parte arrumada
Mas é uma kitnet véia alugada
E o meu saldo ainda é devedor
Aluguel atrasado seu Barriga já cobrou hã
O gás terminou já
Mas eu tenho que deixar rolar
Porque no Snapchat eu como caviar tá
Só pra disfarçar né

Só pra ganhar like, tiro um Selfie fazendo
biquinho
De tudo eu faço só pra alguém curtir
Até andando de busão
Segurando o pega-mão
Passando mal no Snapchat eu tô legal
Não tem ninguém pra ver
Mas vou mostrar que eu sei cagar
Enquanto eu tiro um selfie
Eu sou assim, eu sei, não é normal
Enquanto eu cago eu tô no Snapchat

Pra parar não sei parar (2X)
Pra parar não sei viver sem Snapchat
Pra parar não sei parar (2X)
Pra parar não sei viver sem o selfie

DISPONÍVEL

<https://www.letras.mus.br/whindersson-nunes/tirar-um-selfie-parodia/>.

EM:

1) Que elementos da música original foram mantidos na paródia?

2) A paródia trata de um assunto atual, ou seja, que ainda está em evidência na sociedade? Justifique.

3) De acordo com o que aprendemos, há paródias que servem como ferramenta para criticar mazelas, problemas e comportamentos da sociedade. Qual é a crítica apresentada na letra da paródia?

4) Analise os versos abaixo.

*Aluguel atrasado seu Barriga já cobrou hã
O gás terminou já
Mas eu tenho que deixar rolar
Porque no Snapchat eu como caviar tá
Só pra disfarçar né*

Nos versos em análise, há a exemplificação de uma situação que tem se tornado comum entre as pessoas.

A) Que situação é essa?

B) Por que as pessoas assumem essa postura?

5) Leia os versos abaixo com atenção.

*Tiro uma selfie sempre a cada refeição
Eu perco a fome mais a pose na-não
Posto no Snapchat e no Instagram também
Se ninguém comentar eu não como bem*

Com base na análise da paródia, em especial do verso em destaque, o que geralmente acontece com as pessoas que não recebem toda a atenção esperada?

6) Essa busca por atenção nas redes sociais leva algumas pessoas a expor situações que geralmente são tratadas como de foro íntimo e, por isso, a sociedade tende a não divulgar. A paródia trata da exposição de um desses momentos do cotidiano das pessoas.

A) Que momento é esse?

B) A exposição dessa circunstância é de interesse das pessoas que estão nas nossas redes sociais? Por quê?

C) Esse tipo de exposição pode ser considerado um indício de que a pessoa precisa de ajuda? Por quê?

7) Há pessoas que não conseguem VIVER os momentos que a vida proporciona porque estão preocupadas em tirar fotos. Que consequências esse comportamento pode trazer para a sociedade?

8) Nos dias de hoje, quase todas as pessoas possuem um perfil nas redes sociais. É provável que você tenha um. Cite situações de exposição desnecessária que você já viu em sua *timeline* ou que alguém comentou ter visto.

9) No último verso da música temos a seguinte afirmação “...não sei viver sem um selfie”. Essa afirmação pode ser atribuída a pessoas de qualquer idade ou apenas a um grupo específico? Por quê?

10) A paródia foi escrita pelo *youtuber* Whindersson Nunes.

A) Você sabe o que faz um *youtuber*? Se sim, explique.

B) Você já conhecia o Whindersson Nunes? Se sim, como o conheceu?

ATIVIDADE 3

<u>TEXTO V: Águas de março (Tom Jobim)</u> É pau, é pedra, é o fim do caminho É um resto de toco, é um pouco sozinho É um caco de vidro, é a vida, é o sol É a noite, é a morte, é o laço, é o anzol É peroba do campo, é o nó da madeira Caingá, candeia, é o Matinta Pereira É madeira de vento, tombo da ribanceira É o mistério profundo, é o queira ou não queira É o vento ventando, é o fim da ladeira É a viga, é o vão, festa da cumeeira É a chuva chovendo, é conversa ribeira Das águas de março, é o fim da canseira É o pé, é o chão, é a marcha estradeira Passarinho na mão, pedra de atiradeira É uma ave no céu, é uma ave no chão É um regato, é uma fonte, é um pedaço de pão É o fundo do poço, é o fim do caminho No rosto, o desgosto, é um pouco sozinho É um estrepe, é um prego, é uma ponta, é um ponto É um pingo pingando, é uma conta, é um conto É um peixe, é um gesto, é uma prata brilhando É a luz da manhã, é o tijolo chegando É a lenha, é o dia, é o fim da picada É a garrafa de cana, o estilhaço na estrada É o projeto da casa, é o corpo na cama É o carro enguiçado, é a lama, é a lama É um passo, é uma ponte, é um sapo, é uma rã É um resto de mato, na luz da manhã São as águas de março fechando o verão É a promessa de vida no teu coração É uma cobra, é um pau, é João, é José É um espinho na mão, é um corte no pé São as águas de março fechando o verão É a promessa de vida no teu coração É pau, é pedra, é o fim do caminho É um resto de toco, é um pouco sozinho É um passo, é uma ponte, é um sapo, é uma rã É um belo horizonte, é uma febre terçã São as águas de março fechando o verão É a promessa de vida no teu coração Au, edra, im, minho Esto, oco, ouco, inho Aco, idro, ida, ol, oite, orte, aço, zol São as águas de março fechando o verão É a promessa de vida no teu coração Disponível em: https://www.vagalume.com.br/elis-regina/aguas-de-marco.html.	<u>TEXTO VI: Pelas causas que eu marchô (Marcelo Adnet)</u> É pau, é pedra, é enfim um caminho É o grito do povo, nem um pouco sozinho Estilhaço de vidro, é a avenida, é o suor É um soco, é um corte, pimenta aerossol É a reforma no campo, é o fim da roubalheira Já pra cadeia, Quem faz a bandalheira Desaparecimento, Amarildo na ladeira É um mistério profundo essas bombas caseiras É o jovem gritando abaixa essa bandeira É o hippie, é o ladrão, festa igual micareta É o rebelde sem causa, é a “sindicaleira”, Mais que 20 centavos, é o fim da canseira É a PEC, mensalão, é mais uma empreiteira É a ostentação e os gastos com bobeira Um helicóptero no céu e no asfalto um carrão É um belo monte, é um índio sem chão É o fundo do poço, é o fim do caminho No bolso do povo de pouco em pouquinho É um blefe, eu nego, é o imposto, sem desconto É a copa chegando, mais de um milhão de contos Quem faz certo é honesto, No sufoco ralando É a máfia e a van, o ônibus só lucrando É a periferia semipacificada Quer escola bacana, custa os olhos da cara É o dejetos da fábrica, é o morto pela grana Hospital enguiçado, chove e desliza lama É o gasto com uma ponte sem licitação É o nosso ultimato pros filhos do amanhã Pelas causas que eu marchô, manifestação É promessa de vida pra população Pau, ista, blon, olicia, racha, olor, tov, ilicia Asse, livre, lack, lock, aisana, etróleo, opa, de choque Pelas causas que eu marchô, manifestação É promessa de vida pra população Retirada do vídeo que está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7cKLDMN8ZN.
--	---

1) Com base na leitura e interpretação dos textos, que características da obra original foram mantidas na paródia?

2) A paródia “Pelas causas que eu marchô” aborda alguns fatos históricos da contemporaneidade.

A) Retire do texto dois versos que apresentam fatos históricos do país.

B) Dos fatos históricos mencionados no texto, qual gerou maior engajamento da sociedade?

3) Analise os versos abaixo:

*É pau, é pedra, é enfim um caminho
É o grito do povo, nem um pouco sozinho
Estilhaço de vidro, é a avenida, é o suor
É um soco, é um corte, pimenta aerossol*

A) O verso em destaque faz uma crítica à atuação de um grupo de agentes do Estado. Que grupo é esse?

B) Explique a crítica apresentada no verso em questão.

Leia os versos a seguir com atenção.

*É a PEC, mensalão, é mais uma empreiteira
É a ostentação e os gastos com bobeira
Um helicóptero no céu e no asfalto um carrão
É um belo monte, é um índio sem chão*

4) Os versos acima fazem referência a um dos grandes problemas vividos pela sociedade brasileira na atualidade. Qual é esse problema?

5) A paródia apresenta a consequência desse problema em outros versos. Identifique e reescreva-os.

6) Explique o significado dos versos abaixo.

A) “É o fundo do poço, é o fim do caminho / No bolso do povo de pouco em pouquinho”

B) “É a periferia semipacificada”

7) Podemos afirmar que os versos “É a reforma no campo, é o fim da roubalheira / Já pra cadeia, Quem faz a bandalheira” representam um desejo da população brasileira? Por quê?

8) Como as outras duas paródias analisadas em outras aulas, o texto em análise também realiza uma crítica. Explique qual é a crítica apresentada pelo texto.

Leia os versos abaixo:

Pau, ista, blon, **olicia**,
 racha, olor, **toy**, **ilicia**
Asse, **livre**, **lack**, **lock**,
aisana, etróleo, opa, de choque

9) As palavras que formam os versos acima estão incompletas. Converse com o colega ao seu lado e tente completar as palavras que estão sublinhadas.
