



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE
(PROFLETRAS)
UNIDADE DE ITABAIANA - SE**

HILDA ALVES DO NASCIMENTO ARAUJO

AS VOZES ALHEIAS EM CANÇÕES POPULARES

**ITABAIANA /SE
2020**

HILDA ALVES DO NASCIMENTO ARAUJO

AS VOZES ALHEIAS EM CANÇÕES POPULARES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras Profissional em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe, Campus Itabaiana/SE, como requisito necessário para o título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Carvalho da Silva

**ITABAIANA/SE
2020**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

A663v

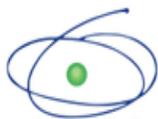
Araujo, Hilda Alves Do Nascimento

As vozes alheias em canções populares / Hilda Alves Do Nascimento
Araujo; orientação: José Ricardo Carvalho da Silva. – Itabaiana, 2020.
166 f.; il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal
de Sergipe, 2020.

1. Língua portuguesa. 2. Letramento. 3. Educação - Estudo e
ensino. 4. Música e linguagem. I. José Ricardo Carvalho da Silva. (org.).
II. Título.

CDU 81'42



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE
(PROFLETRAS)
UNIDADE DE ITABAIANA**

HILDA ALVES DO NASCIMENTO ARAUJO

AS VOZES ALHEIAS EM CANÇÕES POPULARES

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho.

Aprovada em ____ de _____ de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Ricardo Carvalho da Silva -PRESIDENTE
UFS – Itabaiana - SE

Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina Michelin de Azevedo – AVALIADORA INTERNA
UFS – São Cristóvão – SE

Prof^a. Dr^a. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin – AVALIADORA EXTERNA
UFC – Fortaleza – CE

**Itabaiana/SE
2020**

Aos meus filhos, Artur e Elisa, por comporem a trilha sonora que embala minha vida.

AGRADECIMENTOS

Sonho Impossível

Sonhar mais um sonho impossível
Lutar quando é fácil ceder
Vencer o inimigo invencível
Negar quando a regra é vender

Sofrer a tortura implacável
Romper a incabível prisão
Voar num limite improvável
Tocar o inacessível chão

É minha lei, é minha questão
Virar esse mundo, cravar esse chão
Não me importa saber se é terrível demais
Quantas guerras terei que vencer por um pouco de paz

E amanhã, se esse chão que eu beijei
For meu leito e perdão
Vou saber que valeu, delirar e morrer de paixão

E assim, seja lá como for
Vai ter fim a infinita aflição
E o mundo vai ver uma flor
Brotar do impossível chão

Sonhar mais um sonho impossível
Lutar quando é fácil ceder

Composição: Joe Darion / Chico Buaque / Ruy Guerra / Mitch Leigh

Por tornarem possível o meu sonho impossível, agradeço.

A Deus, por me abençoar todos os dias com saúde e força para vencer os desafios.

À minha mãe, Maria, pelo apoio incondicional, embora pedisse sempre para eu desistir, renovava minhas forças ao fazer café e levar (apoiada em uma bengala) à mesa onde eu estudava.

Ao meu esposo, Roberto, por cumprir com maestria sua função de pai, dando-me a tranquilidade necessária para focar nos estudos.

Ao meu orientador doutor, José Ricardo, por nunca desistir de mim quando nem eu mesma acreditava mais que conseguiria. Chegar ao final só foi possível graças a sua paciência e a seus ensinamentos.

Ao professor doutor, Carlos Magno, por todos os ensinamentos que foram além do universo acadêmico.

Às professoras doutoras da banca de defesa, Isabel (UFS) e Eulália (UFC), pelas contribuições oferecidas, em especial à Isabel (UFS) por todas sugestões na banca de qualificação.

Aos amigos do PROFLETRAS, que se tornaram uma família ao longo da caminhada acadêmica, em especial, a Júnior, à Hedenilza e à Kathiúscia, pelo companheirismo na feitura dos trabalhos; à Mônica por toda preocupação com a minha saúde e à Juliana pelas incontáveis vezes que buscou me acalmar com sua voz suave e palavras cheias de carinho.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo empenho nas políticas públicas educacionais.

A todos que fazem parte do Colégio Estadual Dr Jessé Fontes, pela compreensão e solidariedade nos momentos atribulados.

Aos alunos do 9º ano, por terem acreditado e se empenhado nas atividades propostas com muita dedicação.

Muito obrigada!

A palavra é interindividual. Tudo o que é dito, o que é expresso se encontra fora da “alma” do falante, não pertence apenas a ele. A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. O autor (falante) tem seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos; têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono) (BAKHTIN, 2011, p.328).

RESUMO

A presente pesquisa parte do pressuposto de que o ensino de Língua Portuguesa deve oportunizar uma compreensão dialógica por meio da percepção de vozes alheias nos diferentes aspectos enunciativos, a partir do estudo dos gêneros do discurso. Nesse sentido, a problemática encontrada refere-se às dificuldades dos alunos em realizar a leitura de textos, de forma satisfatória, na perspectiva discursivo-enunciativa. Como objetivo, tem-se desenvolver possibilidades didáticas no trabalho com o gênero canção a partir de composições que se apropriam de vozes alheias na construção dos enunciados sob a perspectiva discursiva da linguagem. Para tanto, as canções selecionadas para este trabalho – “Monte Castelo” e “Faroeste Caboclo” – aproximam-se do discurso da prosa por apresentarem diálogos e situações de interação em que há confronto de posições, características comuns às poesias modernas, por se fundamentarem em críticas sociais. A partir de uma pesquisa-ação baseada em Tripp (2005), em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola estadual, localizada no município de Pedrinhas/SE, foram desenvolvidas atividades de leitura e interpretação que promoveram o reconhecimento do gênero, a identificação da intenção comunicativa, bem como análises das categorias dialógicas, como o interdiscurso, os modelos de transmissão e a polifonia. Para isso, buscou-se sustentação no arcabouço teórico do dialogismo e de gêneros discursivos defendidos por Bakhtin (2002, 2003, 2010, 2011, 2013, 2016, 2018) e da exposição das vozes alheias ampliadas por Volóchinov (2017 [1929]), além de se utilizar o modelo de sequência didática (SD) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sob as adaptações de Costa-Hubes (2007, 2008). De modo geral, a SD apresentou-se como um bom recurso metodológico no ensino voltado para as novas práticas de linguagem. Por fim, como resultado, produziu-se um caderno pedagógico de leitura de canções com o intuito de contribuir com diferentes possibilidades de leitura e de interpretação em um gênero literomusical.

PALAVRAS-CHAVE: Canção. Dialogismo. Leitura. Vozes alheias.

ABSTRACT

This research is based on the assumption that the Portuguese language teaching should provide a dialogical understanding through the perception of other people's voices in different enunciative aspects, from the study of speech genres. In this sense, the problem found refers to students' difficulties in reading texts, satisfactorily, in the discursive-enunciative perspective. As an objective, didactic possibilities have developed in this work with the song genre based on compositions that appropriate the other people's voices in the utterance constructions under the discursive perspective of language. Therefore, the selected songs for this work - "Monte Castelo" and "Faroeste Caboclo". They approach the prose discourse by presenting dialogues and situations of interaction in which there is a confrontation of positions, common characteristics to modern poetry, for they are based on social criticisms. From action research based on Tripp (2005), in a Th-grade Elementary school class from a state school, located in Pedrinhas municipality of Sergipe State, reading and interpretation activities were developed that promoted gender recognition, communicative intention identification, as well as analyzes of the dialogical categories, such as the interdiscourse, the transmission models and polyphony. For this, support was sought in the theoretical framework of dialogism and discursive genres defended by Bakhtin (2002, 2003, 2010, 2011, 2013, 2016, 2018) and the exposure of other people's voices amplified by Volóchinov (2017 [1929]), in addition to using the didactic sequence model (SD) by Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2004), under the adaptations of Costa-Hubes (2007, 2008). In general, DS presented itself as a good methodological resource in teaching aimed at new language practices. Finally, as a result, a pedagogical notebook for reading songs was produced to contribute to different possibilities of reading and interpretation in a literary musical genre (literomusical).

KEYWORDS: Song. Dialogism. Reading. Other people's voices.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Esquema de análise discursiva das canções.....	58
QUADRO 2 – Questionário diagnóstico de leitura e interpretação.....	76
QUADRO 3 – Dificuldades x alunos.....	77
QUADRO 4 – Dificuldades x superação	80

LISTAS DE FIGURAS

FIGURA 1- Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação	54
FIGURA 2- Modelo de sequência didática	55
FIGURA 3- Modelo de sequência didática adaptado por Costa-Hübes.....	56

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

FEB – Força Expedicionária Brasileira

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFLETRAS – Programa de Pós-Graduação em Letras Profissionais em Rede

SD – Sequência Didática

SDL – Sequência Didática de Leitura

LISTA DOS CÓDIGOS UTILIZADOS NAS ANÁLISES

Código	Ocorrência
A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A27, A28, A29.	Alunos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. A VOZ ALHEIA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA DA LINGUAGEM	25
1.1. O enunciado como forma concreta de posicionamento.....	25
1.2. A construção de sentido das relações dialógicas a partir das vozes alheias.....	26
1.3. A presença da interdiscursividade na composição dos enunciados.....	27
1.4. A presença da intertextualidade nas relações dialógicas materializadas em textos....	34
1.5. Os modelos sintáticos do discurso alheio e suas variantes na estrutura enunciativa...37	
2. A ABORDAGEM DO GÊNERO CANÇÃO E DO DISCURSO ALHEIO NOS LIVROS DIDÁTICOS	43
2.1. Análise do uso da canção no livro didático Português Linguagens.....	43
2.2. O discurso autoritário no discurso alheio.....	45
3. O GÊNERO CANÇÃO EM INTERSECÇÃO COM O GÊNERO POÉTICO	50
3.1. As relações dialógicas na poesia.....	50
3.2. O aspecto literomusical da canção.....	51
3.3. A cronotopia no estudo do gênero canção.....	52
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS	54
4.1. O procedimento da sequência didática.....	55
4.2. Análise do corpus: um olhar discursivo para as vozes alheias da canção Monte Castelo	
.....	59
4.2.1. Canção “Monte Castelo”.....	60
5. ANÁLISE DO RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA SDL	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	83
ANEXOS	88
APÊNDICE: CADERNO PEDAGÓGICO	102

INTRODUÇÃO

O prosador não purifica seus discursos das intenções e tons de outrem, não destrói os germes do plurilinguismo social que estão encerrados neles, não elimina aquelas figuras linguísticas e aquelas maneiras de falar, aqueles personagens-narradores virtuais que transparecem por trás das palavras e formas da linguagem [...] (BAKHTIN, 2002a, p. 104).

O trabalho de interpretação e compreensão de canções apresentado em propostas de livro didático e práticas de ensino muitas vezes se limita à identificação de elementos gramaticais ou ao reconhecimento de segmentos de um texto que se encontram em outro texto para identificar, por exemplo, a intertextualidade, conforme observa Travaglia (2004, p. 114):

Tradicionalmente o ensino de Língua Portuguesa como língua materna, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, deu mais ênfase ao ensino de teoria linguística ou gramatical, com toda a sua metalinguagem. O texto, em atividades de produção e compreensão, sempre ficou relegado a segundo plano.

A necessidade de se buscar textos que atraiam a atenção dos alunos é o que faz do gênero canção uma relevante ferramenta no aprimoramento das habilidades de leitura. Pelo seu aspecto literomusical, a música é sempre bem recebida quando usada em sala de aula. Pertencente ao campo artístico, favorece uma maior aproximação entre os discentes e a letra por esta estar melodiada. Porém, embora se trate de um gênero de fácil aceitação entre os jovens, conseguir unir propostas didáticas de ensino que atendam aos dois elementos que compõem a canção ainda continua sendo um grande desafio.

Para se analisar o aspecto melódico, muitas vezes se recorre às figuras de linguagem, aos versos com e/ou sem métrica e às rimas que favorecem a sonoridade. Assim, além da análise desses elementos constituintes, são necessárias outras propostas de estudo que estejam ligadas ao processo dialógico das canções, já que o trabalho de interpretação não pode ocorrer de forma deslocada do discurso. Como exemplo de análise convencional, tem-se a canção “Música Ambiente”, de Legião Urbana, presente na *Gramática em Texto*, de Leila Lauer Sarmiento (2005, p. 432):

Se um dia fores embora
Te amarei bem mais do que esta hora [...]
Quando choramos abraçados
E caminhamos lado a lado [...]
Mesmo que tenhamos planejado

Um caminho diferente
Tenho mais do que eu preciso
Estar contigo é o bastante [...]
E quando eu for embora
Não, não chore por mim.

Lauar (2005), no processo interpretativo da letra da canção “Música Ambiente”, faz apenas duas perguntas sobre o texto: “Que características o amor apresenta nessa letra musical?” e “Identifique o valor semântico das orações subordinadas destacadas”. Exemplo como esse de análise textual favorece um estudo voltado apenas para aspectos gramaticais do texto e desconsidera a importância do reconhecimento do eu lírico e a quem ele se refere para, a partir disso, perceber como ocorre o processo dialógico por meio de vozes enunciativas.

Diante disso, percebe-se que uma das dificuldades dos alunos do 9º ano de um colégio estadual da cidade de Pedrinhas/SE está na percepção e compreensão de letras de músicas com vozes de outrem que se encontram no interior de um texto. Em muitos casos, os alunos identificam trechos que se encontram em outros textos em um processo intertextual, mas não percebem o interdiscurso trazido no enunciado da canção. Assim, uma das capacidades que esses alunos precisam dominar para fazer uma leitura crítica e reflexiva é o reconhecimento de pontos de vista, representações que estão em jogo no interior de um texto.

É possível observar que em determinadas estruturas composicionais existem várias vozes que dialogam para produzir sentido, apontando para horizontes de compreensão do mundo. A percepção do confronto de vozes que assumem perspectivas e olhares diferenciados é trabalhada em sala de aula por meio dos tipos de discurso (direto, indireto e indireto livre), mas estritamente pautada na troca de sinais de pontuação e na mudança dos tempos e modos verbais em períodos descontextualizados. O livro didático usado na turma citada, campo de observação da pesquisadora, aborda a passagem desses modelos impondo uma didática autoritária sem explicação das possíveis escolhas das segmentações e distribuições desses discursos em textos reais.

Documentos oficiais como os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 1998) (doravante PCN) e a “Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2018) (doravante BNCC) servem de base para esta pesquisa por defenderem que o ensino da língua materna na Educação Básica deve proporcionar um ensino reflexivo em que o aluno possa vivenciar no seu meio social aquilo que é estudado em sala por ele. Por isso, o trabalho em uma abordagem discursiva é sugerido nos PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio no intuito de reforçar o desenvolvimento dessa habilidade em todas as etapas do processo educacional.

Para isso, os PCN mostram que “Mesmas estruturas linguísticas assumem significados diferentes, dependendo das intenções dos interlocutores. Há uma ‘diversidade de vozes’ em um mesmo texto” (BRASIL, 1998, p. 43). Nesse sentido, reforçam a ideia de que um ensino discursivo da língua ocorre quando o discente é capacitado a reconhecer e a interpretar diferentes discursos/vozes e relações intertextuais que se estabelecem por meio desses elementos no texto.

Em consonância com essa noção, a BNCC aborda de maneira mais efetiva a relevância no trabalho com as vozes alheias:

Ressalta-se, ainda, a proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que concorrem para a capacidade dos estudantes de relacionarem textos, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia resultante da inserção— explícita ou não — de diferentes vozes nos textos. A relação entre textos e vozes se expressa, também, nas práticas de compartilhamento que promovem a escuta e a produção de textos, de diferentes gêneros e em diferentes mídias, que se prestam à expressão das preferências e das apreciações do que foi lido/ouvido/assistido (BRASIL, 2018, p. 138-139).

Por meio dessa percepção, evidencia-se que fazer uso do discurso do outro é uma prática recorrente no cotidiano. O uso da voz alheia ocorre a todo momento, já que, como afirma Volóchinov (2017 [1929]), todo discurso é construído a partir do discurso de outrem. Segundo o autor, o discurso alheio se manifesta através de três modelos sintáticos classificados como discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 246). Além disso, reconhece que a forma limitada como são trabalhados esses modelos dificulta a compreensão do enunciado, visto que o uso de um em detrimento de outro é justificado apenas por alterações gramaticais. Tal ocorrência favorece um estudo irrelevante desse recurso linguístico por não oferecer ao aluno condições reais de identificação e análise do aspecto discursivo desses modelos.

Como consequência, os discentes levam consigo ao longo dos anos a ideia de que o travessão indica discurso direto, a conjunção “que” e o verbo no passado definem o indireto e a ausência desses indicadores caracteriza o indireto livre. Assim, ao chegarem ao 3º ano do Ensino Médio, veem-se limitados na compreensão de textos por não conseguirem identificar quais vozes compõem o discurso. Ademais, pelo fato de não saberem reconhecer nas vozes alheias enunciados que reverberam posicionamentos da sociedade e aqueles que trazem visões individuais, não conseguem perceber nos modelos de transmissão as possibilidades discursivas que cada voz possui.

O problema é acentuado quando o estudo dessas vozes se volta para o gênero poético, cuja materialidade enunciativa ainda é vista, em um primeiro momento, pela singularidade dada pelo eu lírico através do subjetivismo, buscando retratar o que deseja apenas sob sua percepção. Tal assertiva é confirmada por Bakhtin (2002a, p. 94) ao abordar a presença de vozes alheias no gênero poético:

Na obra poética a linguagem realiza-se como algo indubitável, indiscutível, englobante. Tudo o que vê, compreende e imagina o poeta, ele vê, compreende e imagina com os olhos da sua linguagem, nas suas formas internas, e não há nada que faça sua enunciação sentir a necessidade de utilizar uma linguagem alheia, de outrem. A idéia da pluralidade de mundos linguísticos, igualmente inteligíveis e significativos, é organicamente inacessível para o estilo poético.

Nesse âmbito, o filósofo russo definia como sendo “por baixo” a poesia de caráter social, que circulava concomitantemente à clássica, por ser produzida “nos palcos das barracas de feira”, e ele a chamava de “discurso jogralesco” por juntar todas as “‘línguas’ e dialetos”, e dentre essas produções de baixo prestígio estava “a canção de rua” (BAKHTIN, 1993, p. 83). Essa concepção tradicional de Bakhtin, segundo Miranda (2006), deu-se pelo fato de a ciência da linguagem – composta por linguística, filosofia e estilística – reconhecer estilos dialogizados como sendo retóricos e não poéticos, visto que uma poesia só poderia ser obra literária se fosse autônoma, monológica, destinada a um ouvinte passivo.

Entretanto, a partir do século XX, essa poesia de caráter social ganha notoriedade por estar marcada pelo contexto histórico em que o Eu deixa o olhar romântico para dar lugar a um olhar realista. Essa nova postura reflexiva e questionadora surgiu como uma reação pela influência recebida dos movimentos vanguardistas como a Semana de Arte Moderna, a qual preconizava uma arte que se aproximasse mais da realidade vivida. Nesse sentido, as vozes silenciadas pela história impulsionaram a construção de versos livres a partir de um lirismo participativo. Como consequência, o gênero poético absorve elementos da prosa romanesca e se distancia do ideal de poesia defendido por Bakhtin, mas conseguiu ampliar possibilidades polifônicas trazidas por ele ao tratar do romance.

Por meio dessa outra forma de composição lírica, certas canções ligadas à esfera da poesia possuem em sua estrutura relações dialógicas provocadas por um jogo de vozes alheias. Perceber essa ocorrência e compreender sua funcionalidade são ações vistas, muitas vezes, como algo inatingível devido à falta de conhecimento no trabalho com essas vozes em uma perspectiva discursiva.

Por se tratar de um gênero literomusical, as canções ligadas à esfera poética possibilitam em sua estrutura composicional uma forma lírica que se constrói a partir do social. Nesse contexto, as canções selecionadas para este estudo – “Monte Castelo” e “Faroeste Caboclo” – aproximam-se do discurso da prosa por apresentarem diálogos e situações de interação em que há confronto de posições, características comuns a poesias modernas fundamentadas em críticas sociais e que reverberam vozes antes silenciadas pela história. Por isso, a importância desta pesquisa justifica-se pelo desafio de se trabalhar um conteúdo gramatical próprio da prosa com uma estrutura ainda vista como nova na esfera da poesia.

Como forma de contribuir no trabalho de leitura e compreensão de canções, como já acontece nos livros didáticos, embora muitas vezes sejam usadas apenas como pretexto para o ensino de gramática, este estudo trabalhará com esse gênero na perspectiva discursiva a partir de Bakhtin (2003a). Para ele,

O enunciado [texto] é pleno de tonalidades dialógicas [...] Porque a nossa própria idéia — seja filosófica, científica, artística — nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento (BAKHTIN, 2003a [1952-1953], p. 289).

Sendo assim, os enunciados são definidos a partir do gênero discursivo escolhido com o propósito de atender às suas especificidades, ou seja, as condições comunicativas exigem “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 282). Em vista disso, elaborase o presente trabalho com canções que apresentam diferentes vozes alheias, determinadas a partir de práticas sociais, sendo que a canção medeia as (inter)ações entre os participantes por se tratar de um gênero literomusical, como afirma Cabral (2018, p. 59).

Sob essa ótica, é importante salientar que na contemporaneidade o trabalho com as vozes alheias vem extrapolando cada vez mais os limites da poesia por se exteriorizar de forma marcada em sua estrutura. Nesse sentido, o estudo dessas vozes em canções renova a noção de poesia, atribuindo-lhe outras características que excedem o aspecto romântico e subjetivo já alicerçado.

Diante disso, entende-se que determinadas letras de canções cuja estrutura se dá pela presença de diferentes vozes discursivas favorecem a não compreensão por parte do leitor/ouvinte, que de forma previsível entende a voz do cantor como sendo única e associada ao eu lírico. Tal percepção ocorre justamente por estar enraizada a postura autoritária e conservadora do gênero poético no sentido de não permitir interferências das linguagens sociais no interior do texto.

Dessa forma, o estudo de canções que apresentam relações dialógicas de forma mais perceptível revela-se de grande importância pela sua singularidade ao procurar uma aproximação com o discurso prosaico. Por esse motivo, infere-se que esta proposta de trabalho com letras de canções pode favorecer variadas reflexões a partir das diferentes perspectivas de análise promovidas pelos enunciados, a fim de oportunizar a compreensão ativa do leitor. Para o alcance desse propósito, o aluno precisa perceber os diferentes aspectos enunciativos da letra da canção sob os vieses dialógico, polifônico e interdiscursivo, bem como ter a percepção da materialidade de vozes alheias a partir dos três modelos sintáticos do discurso, denominados de direto (inserido de forma nítida e separada do enunciador), indireto (também percebido, mas na fala do enunciador) e indireto livre (passível de ser confundido por não vir demarcado).

Tendo em vista essas esferas de atividade no trabalho com vozes alheias, este trabalho busca analisar as relações dialógicas a partir dos conceitos bakhtinianos sobre dialogismo resumidos por Fiorin (2018). É importante ressaltar que o dialogismo é uma categoria de análise prototípica do texto em prosa, conforme afirma Machado (1995, p. 109): “[...] o modelo discursivo básico, na teoria do romance de Bakhtin, é o diálogo”. De forma a justificar essa afirmação, Miranda elucida o seguinte:

[...] as “ressonâncias dialógicas” dos discursos dos outros são fundamentais porque o sentido do discurso do sujeito é construído pelas “ressonâncias dialógicas” com os discursos dos outros. Esse dialogismo constitutivo do romance é, na verdade, próprio de toda prosa, inclusive da extra-artística, como a prosa da ciência (2006, p. 101).

Segundo as autoras citadas, o conceito de dialogismo de Bakhtin foi construído a partir de enunciados presentes na prosa por esta possibilitar a pluralidade de vozes e assim poder estabelecer diálogos. Por ser o gênero romanesco o precursor das relações dialógicas, essa ocorrência ainda é vista, em um primeiro momento, como limitada no gênero poético, mas sua materialidade não é impossível de acontecer, conforme esclarece Miranda:

[...] isso não implica que o plurilinguismo esteja totalmente ausente no gênero poético; o plurilinguismo está presente, de modo limitado, sobretudo nos gêneros poéticos “inferiores” (comédias, sátiras, etc.) e nas falas dos personagens. Mas esses elementos do plurilinguismo têm um caráter objetal, integram os gêneros poéticos como coisas representadas e não estão no mesmo plano da linguagem da obra, i.e., não se constituem como outras linguagens, indicativas de outros pontos de vista, e com iguais direitos de expressão que a linguagem da obra (2006, p. 100).

Mediante essa possibilidade dialógica, mesmo que inicialmente limitada, torna-se possível vivenciar com os alunos um estudo dialógico de canções, apresentando-lhes, em

decorrência dessas relações entre os enunciados da letra e sua relação com a melodia, os efeitos de sentido construídos através de um confronto de vozes. A partir disso, pode-se levá-los a perceber nessa nova composição de poesia os casos em que é possível caracterizá-los como sendo polifônicos.

A esse respeito, Machado esclarece a diferença entre dialogismo e polifonia na perspectiva bakhtiniana ao afirmar que:

Embora a teoria do romance de Bakhtin tenha se constituído a partir do romance polifônico, Bakhtin reconhece que polifonia não é um atributo de todo romance [...] Nesse sentido, nem todo discurso bivocalizado garante a polifonia, que surge exatamente pela total ausência de um ponto de vista autoral dominante. Somente assim o debate de idéias acontece em uma arena de confrontos dinâmicos sem caminhar para uma conclusão. Como uma realização primordial do dialogismo, a polifonia, não é apenas expressão de um discurso bivocalizado. Na verdade, a polifonia marca o posicionamento radicalmente inusitado do autor no romance (1995, p. 132).

Sob essa percepção, o aluno entenderá que o efeito polifônico só se materializa no discurso bivocalizado¹, como descreve a autora, se nele houver vozes alheias polêmicas dispostas a se confrontarem. A partir disso, ele conseguirá identificar os discursos por meio de vozes sociais e individuais para então perceber seu perfil ora ideológico, ora religioso, ora político, entre outros, para que dessa forma construa sua própria competência linguística.

Assim, a partir da presença de vozes alheias no contexto discursivo, o aluno fará retomadas em seu universo de leitura para perceber a ressignificação dada no novo contexto no qual o texto citado está inserido. Além da percepção das condições polifônicas, o discente também é levado a identificar as relações interdiscursivas oriundas de relações dialógicas, como também a reconhecer os casos em que ocorre a materialidade textual (o intertexto), para então diferenciar que todo processo dialógico promove a interdiscursividade, mas não a intertextualidade.

Essa diferença é esclarecida por Fiorin ao estabelecer que:

Se há uma distinção entre discurso e texto, poderíamos dizer que há relações dialógicas entre enunciados e entre textos. Assim, deve-se chamar intertextualidade apenas as relações dialógicas materializadas em textos. Isso pressupõe que toda intertextualidade implica a existência de uma interdiscursividade (relações entre enunciados), mas nem toda interdiscursividade implica uma intertextualidade (2019, p. 58).

¹ Termo usado por Fiorin (2019) para se referir a uma das duas formas de inserir o discurso de outro no segundo conceito de dialogismo.

As condições de ocorrência entre as duas categorias descritas pelo autor permitem deduzir que as relações interdiscursivas são inerentes ao dialogismo, por isso estudá-las torna-se indispensável para se compreender o processo dialógico. Em contrapartida, as relações intertextuais só acontecem mediante a sua materialização no discurso, o que não as torna elemento essencial na construção do enunciado. Dessa forma, a atenção voltada para o uso do intertexto neste trabalho ocorrerá apenas quando a ocorrência do intertexto for sinalizada no estudo das construções discursivas das canções. Nesses casos, será acionada a perspectiva da transtextualidade, categoria criada por Genette (2010), por trazer, mesmo no aspecto textual, diferentes possibilidades de presença do intertexto no texto e, por isso, se aproxima do pensamento bakhtiniano quando aborda a “relação entre textos”, conforme ressalta Fiorin (2019).

Para Koch, Bentes e Cavalcante, “Genette tratava, de modo geral, os diálogos entre textos como *relações de transtextualidade*, a transcendência textual, tudo o que põe em relação, ainda que ‘secreta’, um texto com outros e que inclui qualquer relação que vá além da unidade textual de análise” (2008, p. 119).

Nesse sentido, a escolha do objeto de estudo canção implicada neste estudo deu-se pela importância dada pelos estudantes a esse gênero textual no cotidiano, bem como pela possibilidade de se buscar um viés de análise discursivo em canções pertencentes à esfera poética que simulam o discurso prosaico a partir do dialogismo bakhtiniano. À luz desse pensamento, tem-se a seguinte pergunta norteadora: o trabalho estruturado em torno do gênero canção na perspectiva do dialogismo amplia o conhecimento dos alunos da Educação Básica de que a construção de discursos ocorre por meio de enunciados formados a partir de outros?

Em vista disso, o objetivo geral desta pesquisa é desenvolver possibilidades didáticas no trabalho com o gênero canção a partir de composições que se apropriam de vozes alheias na construção dos enunciados sob a perspectiva discursiva em uma turma de 9º ano em um colégio estadual na cidade de Pedrinhas/SE. Para esse alcance, serão considerados os seguintes objetivos específicos:

- a) reconhecer o modo de funcionamento da linguagem em que todos os enunciados são formados a partir de outros;
- b) identificar as vozes alheias nas canções “Monte Castelo” e “Faroeste Caboclo” e sua finalidade enunciativa;
- c) diferenciar vozes sociais e individuais na construção do interdiscurso;

d) levar os alunos a desenvolverem habilidades de leitura para compreensão discursiva dos enunciados.

Em relação à organização desta dissertação, o primeiro capítulo aborda as bases teórico-epistemológicas da pesquisa. O capítulo II traz uma abordagem do gênero canção e do discurso alheio nos livros didáticos. O capítulo III aborda o gênero canção em intersecção com o gênero poético. O capítulo IV apresenta o percurso metodológico da pesquisa e a análise do *corpus*. Por fim, o capítulo V traz a análise dos resultados da aplicação da sequência didática.

Para a execução do estudo, o aporte teórico fundamentar-se-á na teoria dialógico-discursiva de Bakhtin (2002, 2003, 2010, 2011, 2013, 2016, 2018) e Volóchinov (2017 [1929]) e na proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), adaptada por Costa-Hübes (2007, 2008).

1 A VOZ ALHEIA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA DA LINGUAGEM

1.1 O enunciado como forma concreta de posicionamento

Analisar o texto em uma perspectiva enunciativa é diferente de analisar o texto por meio de frases isoladas, como comumente acontece. Os estudos de Volóchinov (2017 [1929]) abrem caminho para a construção de uma teoria enunciativa e dialógica que possibilita um novo olhar para o processo comunicativo em que nenhum discurso se constrói sozinho.

O autor defende uma língua viva cuja palavra é permeada por diferentes discursos em que as vozes de outros enunciadore interferem no dizer de quem as absorve, não sendo uma questão de escolha, mas sim um processo natural decorrente da interação. Além disso, ressalta a importância de alinhar o mundo verbal com o contexto sociocultural por considerarem “inaceitável separar as definições linguísticas das ideológicas, tampouco [...] substituir umas pelas outras” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 244). Dessa forma, busca-se favorecer os enunciados em ambas as análises, obtendo então um estudo completo deles.

À luz do pensamento bakhtiniano, Machado (1996, p. 95) considera que “[...] o enunciado é a unidade resultante das combinações dos gêneros discursivos”. Nessa perspectiva, a autora ressalta a necessidade de se compreender as especificidades de um gênero pelo viés enunciativo para se chegar às relações dialógicas presentes. Nesse sentido, o trabalho com canção deve ser pautado nas especificidades dela para um melhor entendimento das enunciações que a compõem e que, por isso, a diferenciam de outros gêneros.

A esse respeito, Costa apresenta a relação entre canção e poesia ao afirmar:

Consideramos a poesia e a letra de canção dois gêneros específicos que se interseccionam por aspectos de sua materialidade e por alguns momentos comuns de sua produção. Se partimos da premissa de que texto e melodia não são realidades separáveis (não sendo a melodia um mero meio de transmissão da letra e vice-versa), mas duas materialidades imbricadas; e, mais ainda, se partimos do princípio de que a canção é uma prática intersemiótica intrinsecamente vinculada a uma comunidade discursiva que só existe em função dessa prática e que habita lugares específicos da formação social, o mero fato de ambas, canção e poesia, se utilizarem da materialidade gráfica em um determinado momento de sua circulação não as torna variedades do mesmo gênero (2001, p. 387-388).

Nesse contexto, um trabalho satisfatório com gêneros textuais se dá quando se compreende a função enunciativa do gênero que se estuda somada a suas especificidades. Essa

observação é confirmada por Machado ao assinalar que o “[...] texto está para a língua assim como o enunciado está para os gêneros discursivos” (1996, p. 93).

1.2 A construção de sentido das relações dialógicas a partir das vozes alheias

O Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua-orientação dialógica do discurso alheio para o objeto (BAKHTIN, 2002a, p. 88).

As perspectivas filosófica e sociológica da linguagem pensadas por Bakhtin partem de três aspectos básicos para um estudo reflexivo e crítico das vozes alheias por meio do dialogismo. Em primeiro plano, traz a ideia de que todo discurso materializado deve ser visto pela ótica sócio-histórico-cultural dos seus enunciadores, que carregam consigo ideologias.

A partir disso, considera que toda ação concreta deve ser vista como única pela eventicidade do ser; ressalta que a interação do eu com o outro acontece por meio de diálogos e que se posicionar de forma axiológica nesse processo é inerente ao ser humano, assim como a sua atitude responsiva.

Perceber as relações dialógicas de um texto é ter a compreensão de que “[...] a unidade real da linguagem está na interação de, pelo menos, dois enunciados” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 251). Esses enunciados, por sua vez, não se materializam vazios de sentido no discurso, eles reverberam os dizeres de outros, seguindo “[...] uma corrente evolutiva ininterrupta” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 184).

Esse processo acontece através de sujeitos em pontos distintos que adquirem uma posição autoral um diante do outro, em que este, além de também ocupar uma posição autoral, se configura como sendo valorativo.

É importante destacar que o dialogismo não está associado à passividade, a um “acordo”. Se a atitude responsiva fosse apenas repetir a ideia recebida, não haveria a construção de novos sentidos, visto que não houve objeções ao que lhe foi dito. Em consonância com essas palavras, Authier-Revuz declara que “[...] a lei de todo discurso é de fazer-se, inevitavelmente, no meio do já-dito dos outros discursos” (1999, p. 10, grifo da autora). Por conta disso, pode-se configurar como sendo infinitas as relações dialógicas.

Diante desse contexto, a ocorrência do processo dialógico é vista através de duas formas: o dialogismo interno, materializado pela interação entre as vozes presentes na enunciação, e o dialogismo externo, definido pela relação que se dá através de vozes alheias, presentes ou não no discurso concreto, que produz um efeito polifônico denominado de polifonia.

Nessas relações dialógicas, o discurso alheio é reconhecido pelo seu conteúdo semântico, pela forma estilístico-composicional como foi transmitido e pela sua finalidade discursiva, já que ao seu emprego subjaz uma intencionalidade. A necessidade de se apropriar de uma voz alheia surgiu no passado por ser vista como um elemento de “poder” por parte de quem se apropriava dela, conforme afirma Volóchinov:

A palavra alheia, nas profundezas da consciência histórica dos povos, fundiu-se com a ideia de poder, de força, de santidade e de verdade, fazendo com que a noção de palavra se orientasse na maioria das vezes justamente para a palavra alheia (2017 [1929], p. 189).

Segundo o autor, a “palavra própria”, a qual chamamos de autoral, pelo seu perfil “materno” era vista como “de casa”, como “roupa habitual” que provocava uma certa acomodação ao falá-la e ao ouvi-la. Porém, quando era proferida “nos lábios alheios”, por quem detinha o poder, já era vista como “misteriosa”, mas, por já estar na condição de alheia, se tornava “diferente” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 188).

À vista de tal preceito, é relevante considerar que, ao longo do tempo até os dias atuais, o discurso alheio sempre desempenhou um significativo “[...] papel em todas as esferas da criação ideológica, sem exceção: do sistema sociopolítico até a etiqueta cotidiana” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 188). Por inquietar pensamentos e favorecer a reflexão, sua presença no contexto enunciativo mantém e perpetua o caráter infinito das relações dialógicas.

1.3 A presença da interdiscursividade na composição dos enunciados

O pensamento bakhtiniano evidencia a criatividade do processo comunicativo pela participação ativa entre os falantes. A necessidade de envolver o outro na intenção de ser compreendido em um determinado contexto favorece o uso de uma linguagem flexível, a fim de atender aos propósitos enunciativos que só na construção de uma comunicação concreta é possível ocorrer.

Fiorin (2019) organiza as perspectivas dialógicas de Bakhtin ao esclarecer como ocorre o dialogismo, bem como expor os critérios para se chegar ao interdiscurso. Destaca em linhas gerais que “[...] não há nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido em discursos” (FIORIN, 2019, p. 22), reforçando assim o princípio dialógico de que toda palavra mantém diálogo com outras. Dessa forma, ressalta aspectos que constituem o enunciado que viabilizam a identificação do interdiscurso, como a importância de se perceber quais vozes

aparecem no diálogo e se são sociais ou individuais, para conseguir examinar não apenas as grandes polêmicas, como também os fenômenos da vida cotidiana (FIORIN, 2019, p. 30-31).

Outro fator determinante na análise da interdiscursividade destacado por Fiorin (2019, p. 34-35) consiste em identificar qual força molda o discurso proferido pelas vozes, se é centrípeta ou centrífuga. Ele esclarece que nas forças centrípetas há uma determinação da verdade sobre a realidade; nas forças centrífugas, por sua vez, há a permissão de diferentes posicionamentos acerca do que se define como verdade. Por isso, é nessa segunda força que acontece a heterogeneidade discursiva, e, conseqüentemente, há uma maior probabilidade de haver interdiscursos.

Em virtude disso, Bakhtin (2011, p. 275) observa que todo enunciado tem um princípio absoluto, pois, antes do seu início, é formulado a partir de enunciados de outros. Dada essa condição, faz referência a relações interdiscursivas, mesmo não fazendo uso desses termos, para destacar o papel ativo entre falante e ouvinte no contexto discursivo. É nessa perspectiva que ocorre o primeiro conceito de dialogismo, evidenciando, segundo Fiorin (2019), que o modo de funcionamento real da linguagem consiste na formação de enunciados a partir de outros.

Como exemplo desse primeiro conceito, é possível citar o filme *Faroeste Caboclo*, cuja produção surgiu a partir da canção de mesmo nome. A transcrição da cena a seguir se refere ao momento em que Santo Cristo conhece Maria Lúcia:

(Ao entrar no apartamento, João encontrou uma garota sentada com fones de ouvido presos à orelha e agradeceu mentalmente por ela não o ter ouvido entrar.)

- Não grita!
- Tem uns caras atrás de mim, eu vou só me esconder e vou embora.
- Maria Lúcia, eu falei que já “tava” em casa, poxa! (Pai de Maria Lúcia reclama porque ela não saiu do quarto para recebê-lo.)
- Maria Lúcia! Maria Lúcia! (Novamente o pai pede sua atenção.)
- “Tô” trocando de roupa, pai!
- Feche a janela antes de dormir.
- Meu nome é João! (Santo Cristo volta para agradecer por Maria Lúcia não contar nada ao pai.)
- Quer o quê comigo?
- Vim te agradecer.
- Olha que dessa vez eu chamo a polícia, hein?

Os enunciados que compõem essa cena constituem-se diretamente a partir da canção “Faroeste Caboclo” e também de outros enunciados que fazem referência à mesma temática. Por se tratar de um filme, o diálogo entre personagens é evidente, bem como as vozes individuais de João, de Maria Lúcia e do pai dela. O aspecto social dessas vozes remete aos

estereótipos que cada indivíduo representa na cena: João, negro, envolvido no crime, está longe de ser um “bom partido” para a menina “de família”, bem educada e branca; o pai dela representa a autoridade na vida dela, a força centrípeta, “[...] o que determina a verdade sobre a realidade” (FIORIN, 2019, p. 34), homem conservador que almeja para sua filha uma vida de tranquilidade e conforto.

A luta entre as vozes sociais desses personagens molda a voz individual de cada um, mas não se submete a elas, uma vez que “[...] cada ser humano é social e individual” (FIORIN, 2019, p. 32). Nesse sentido, Maria Lúcia, mesmo sabendo o problema em que entraria, se envolve com João. Este, que também tinha consciência da fragilidade do relacionamento que se instalava, cede à sua voz individual quando se relaciona com a moça, porém se submete aos discursos sociais quando decide mudar de vida para sentir-se digno do amor de Maria Lúcia. Em contrapartida, o pai da jovem submete-se majoritariamente às vozes sociais por buscar impedir um relacionamento prototípico de outras famílias que sempre acaba em tragédia.

É nas relações dialógicas como a supracitada que a interdiscursividade se faz presente. Mesmo que o termo não tenha sido pensado por Bakhtin, ele evidencia essa ocorrência ao afirmar que é possível se basear nos enunciados de outros “[...] como um interlocutor bem conhecido”, podendo “pressupô-los em silêncio” (BAKHTIN, 2011, p. 297). Nesse sentido, esclarece que as relações interdiscursivas aparecem “no material do discurso interior” e que, para serem percebidas, carecem, por parte de quem lê, de vivências que tornam tal material “repleto de palavras interiores”. Assim, com esse “fundo de apercepção”, expressão usada por ele para caracterizar as vivências, o discurso interior do leitor/ouvinte entra em contato com o “discurso exterior percebido” e, a partir disso, consegue compreender e avaliar o discurso, participando ativamente desse processo (VOLÓCHINOV, 2017 [1929] p. 205).

Como exemplo disso, tem-se a canção “Faroeste Caboclo”, que é vista até os dias atuais como inovadora ao fugir do formato padrão por ser construída em forma de narrativa, entre outros elementos que se distanciam da estrutura convencional das músicas:

Não tinha medo o tal João de Santo Cristo
 Era o que todos diziam quando ele se perdeu
 Deixou pra trás todo o marasmo da fazenda
 Só pra sentir no seu sangue o ódio que Jesus lhe deu
 [...]
 No Ano Novo eu começo a trabalhar
 Cortar madeira, aprendiz de carpinteiro
 Ganhava cem mil por mês em Taguatinga

Entretanto, os enunciados que a compõem não podem ser considerados inéditos por trazerem em sua composição interdiscursos que só podem ser identificados como “externos” se forem percebidos por um interlocutor que aguce suas vivências. Nesse sentido, o estereótipo do personagem principal, João de Santo Cristo, negro, pobre, nordestino que procura na cidade grande a chance de melhorar de vida, pode ser reconhecido por compor narrativas reais e fictícias ao longo do tempo. Outra relação discursiva presente na letra consiste na aproximação do protagonista com Jesus Cristo por meio do sobrenome “Santo Cristo” e da profissão de carpinteiro, visando aproximar o contexto de sofrimento vivido por ambos.

Fiorin reforça essa ideia ao ressaltar que “[...] quando um texto não mostra, no seu fio, o discurso do outro, há interdiscursividade” (2019, p. 58). Nessa perspectiva, o interdiscurso é concebido como elemento essencial nas relações discursivas, uma vez que a inexistência de neutralidade das palavras torna esse recurso inevitável na formação dos enunciados. Ademais, além de necessário, o interdiscurso é irrepitível, já que sua ocorrência se dá em um discurso sempre individual, conforme assegura Bakhtin: “Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual” (2011, p. 265)

Vale ressaltar que essa individualidade do falante não está relacionada ao isolamento dele na produção do enunciado, na medida em que “[...] não pode haver um interlocutor abstrato, isolado” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 205). O que ocorre nesse processo em que as relações interdiscursivas se tornam irreproduzíveis é que “[...] o mundo interior e o pensamento de todo indivíduo possuem seu *auditório social* estável” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 205, grifo do autor). A partir disso, suas percepções por meio de argumentos interiores, motivos interiores e avaliações são aplicadas.

Retomando o exemplo da canção “Faroeste Caboclo” e do filme de mesmo nome, é pertinente ressaltar o conceito bakhtiniano de cronotopia, o qual possibilita considerar o tempo e o espaço em que a canção e o filme foram produzidos como fatores determinantes para tornar irreproduzíveis os interdiscursos presentes em cada gênero, mesmo ambos falando da mesma temática.

“Faroeste Caboclo” enquanto canção foi composta em 1979 pelo cantor e compositor Renato Russo, durante a ditadura, mas só se tornou conhecida em 1987, no disco *Que país é este?*. Já o filme foi lançado em 2013, e, por se tratar de um texto já conhecido, a aceitação do público foi imediata. Dessa forma, seria correto afirmar que as interdiscursividades usadas na

canção reverberam no filme, mantendo o mesmo sentido. Porém, é evidente que essa possibilidade não se aplica quando são analisadas algumas dessas relações interdiscursivas, como por exemplo nos versos da letra:

 Não boto bomba em banca de jornal
 Nem em colégio de criança isso eu não faço não

Ao longo de toda a composição da letra, não se vê materializado discurso que faça referência à ditadura, contudo é possível inferir que nesses versos esteja implícito o discurso de repúdio a ações dos militares naquela época, quando tentavam intimidar qualquer lugar que veiculasse informação. Essa intenção do falante e a percepção do ouvinte na formação desse interdiscurso tornam-se mais evidentes na época em que a canção foi lançada por estarem todos sensíveis aos fatos vividos pelo regime. No entanto, quando o filme traz esse discurso por meio da voz do protagonista, os interdiscursos prováveis são os que João deixa prevalecer através da sua voz individual diante das vozes sociais que buscam determinar que todo preto e pobre é bandido. Essa ocorrência também pode ser aplicada aos seguintes versos:

 Não entendia como a vida funcionava
 Discriminação por causa da sua classe e sua cor

A pureza do protagonista pode ser percebida nos interdiscursos desses versos por trazerem até os dias atuais a concepção de que um jovem sem formação acadêmica e nem informação acerca do mundo em que vive entende como funciona a hierarquia implícita na sociedade, isso porque se considera a época (década de 70) em que o personagem foi construído. No entanto, quando reverberado no filme, esse interdiscurso não se repete, pois João demonstra ciência dos problemas que enfrentaria através da sua postura forte e corajosa, possível de ser percebida pela linguagem imagética.

O uso do interdiscurso ocorre a todo momento no diálogo através *de gêneros discursivos*, uma vez que “[...] a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero do discurso*” (BAKHTIN, 2011, p. 265, grifo do autor). Essa escolha por sua vez é materializada pelo estilo, pelo tema abordado, pela entonação usada, entre outras condições, para que dessa forma as relações interdiscursivas possam ser aplicadas porque não vêm visualmente materializadas. Nessa perspectiva, Bakhtin explica que

A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero [...] Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção de todo* (2011, p. 282, grifo do autor).

Assim como na composição da canção “Faroeste Caboclo”, a composição da música “E.C.T.”, embora faça parte do gênero canção, também seguiu uma forma mais próxima do gênero narrativo. Dessa maneira, os artistas que a compuseram optaram, através dessa estrutura, por construir enunciados que revelassem melhor as suas intenções discursivas.

A citada composição de Carlinhos Brown, Marisa Monte e Nando Reis é formada por quatro vozes enunciativas no diálogo: respectivamente, o interdiscurso da primeira voz (a do narrador em 3ª pessoa) é percebido através de um discurso concreto ao narrar um fato corriqueiro – ver um funcionário dos Correios manuseando cartas –, e ao mesmo tempo uma situação atípica – vê-lo violar correspondências. Essa voz traz um discurso social por subentender no interdiscurso que não se viola correspondência porque, além de antiético, é crime, o que justifica o susto que o funcionário levou ao ser pego em flagrante; a segunda voz enunciativa (da dona da correspondência) surge como ponto de tensão, ao enfatizar “esse recado vem pra mim, não pro senhor”, por trazer no seu interdiscurso o discurso individual (o direito de ter sua intimidade resguardada) e o discurso social (quando uma carta volta, é obrigatório os Correios a devolverem ao remetente); a terceira voz enunciativa (do funcionário dos Correios) configura-se como um enunciado constitutivo, como define Fiorin (2019, p. 36), pelo fato de criar seu discurso a partir da acusação feita pela segunda voz, por isso tenta amenizar a atitude descrevendo seu dia a dia como carteiro. Em outros versos, essa voz traz um enunciado que mais se aproxima de um pensamento ao dizer “levo o mundo e não vou lá...”. De forma poética, ela mostra no interdiscurso que ele transporta diferentes realidades (mundos) por meio de encomendas, mas que nenhuma delas compõe o mundo dele. Essa mesma voz poética também é falada e/ou pensada pela dona da carta ao dizer “leve o mundo que eu vou já”, reagindo responsivamente à voz do carteiro. O interdiscurso presente nessa resposta revela que a destinatária da carta não quis criar confusão pela atitude do entregador em abri-la e, por ser o último enunciado do diálogo, confirma esse acordo de paz. Por fim, tem-se a voz enunciativa da carta, que traz no seu interdiscurso a possibilidade de o remetente ser do sexo masculino por dizer que casa “vestido” e que quer “ver nossos filhos”, sugerindo que o destinatário é uma mulher com quem ele quer constituir família.

1. Tava com um cara que carimba postais

2. Que por descuido abriu uma carta que voltou
3. Tomou um susto que lhe abriu a boca
4. Esse recado vem pra mim não pro senhor.
- 5 Recebo crack, colante, dinheiro parco embrulhado
6. Em papel carbono e barbante,
7. E até cabelo cortado, retrato de 3 x 4
8. pra batizado distante
9. Mas isso aqui meu senhor,
10. É uma carta de amor
11. Levo o mundo e não vou lá (4x)
12. Mas esse cara tem a língua solta
13. A minha carta ele musicou
14. Tava em casa vitamina pronta
15. Ouvi no rádio a minha carta de amor
16. Dizendo “eu caso contente, papel passado, presente
17. Desembrulhado, vestido,
18. Eu volto logo me espera
19. Não brigue nunca comigo,
20. Eu quero ver nossos filhos”
21. O professor me ensinou fazer uma carta de amor
22. Leve o mundo que eu vou já

Dada a importância do interdiscurso na construção dos enunciados, Bakhtin também destaca a relevância do intertexto na materialidade do enunciado, ainda que não cite o nome dessas relações em suas obras, como atesta Fiorin ao dizer que “[...] na obra bakhtiniana, não ocorrem os termos interdiscurso, intertexto, interdiscursivo, interdiscursividade, intertextualidade” (2006, p. 162). Todavia, o pensador russo reconhece nas relações dialógicas a presença de vozes alheias que podem estar materializadas ou não no discurso. Por isso, traz essa ideia de inter-relações quando diz que “[...] cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 297). Assim, sinaliza a necessidade desses recursos para um efetivo trabalho dialógico.

Além de não dar um nome específico a essas inter-relações, ele também não especifica as diferenças entre elas. Todavia, estabelece claras distinções entre texto e enunciado quando afirma que este é determinado pela relação valorativa do falante e seu elemento semântico-objetual, ou seja, a relação direta com o falante e o ouvinte (BAKHTIN, 2011, p. 296), enquanto aquele, no sentido amplo, pode ser entendido como qualquer conjunto coerente de signos (BAKHTIN, 2011, p. 297). Em outras palavras, Fiorin reafirma que “[...] o enunciado é da ordem do sentido; o texto, do domínio da manifestação” (2019, p. 57). Dessa forma, deixa evidente que as relações interdiscursivas se voltam para o enunciado, ao passo que as relações

intertextuais se voltam para o texto; por conseguinte, ambas não podem ser compreendidas tendo a mesma funcionalidade no discurso.

Retomando o exemplo do filme *Faroeste Caboclo*, tem-se um novo texto por meio de outro gênero (o romanesco) criado a partir de relações intertextuais com a canção de mesmo nome. No filme, a incorporação da voz alheia pelo enunciador permite que o ouvinte (nesse caso o telespectador) faça uso da responsividade antes mesmo de conhecer melhor o discurso presente no novo texto, e essa situação ocorre por causa da materialidade da voz do outro de forma direta. Isso se aplica a essa canção, lançada na década de 1980, por ter sido vaiada, já que não teve aceitação do público naquele primeiro momento, mas, no lançamento do longa, em 2013, em duas semanas se chegou a um milhão de espectadores, que já conheciam e apreciavam o intertexto presente nele. Em contrapartida, as relações interdiscursivas só podem ser melhor percebidas quando há um contato direto com a voz que anuncia, visto que a funcionalidade do interdiscurso só acontece quando o leitor/ouvinte aguça sua memória discursiva de forma ainda mais interna do que na identificação do intertexto. Mesmo havendo interdiscursividade em toda relação intertextual, nos casos em que a intertextualidade não acontece, o interdiscurso se faz presente.

Fiorin (2019) reforça a diferença entre essas relações ao esclarecer que as relações intertextuais se configuram como sendo relações dialógicas, no entanto não se pode afirmar que em todo processo dialógico se terá a presença da intertextualidade. Para o estudioso, “[...] deve-se chamar intertextualidade apenas as relações dialógicas materializadas em textos”, sendo necessário que eles sejam independentes quando não dialogam, excluindo assim qualquer outra possibilidade de ocorrência. Ele afirma também que “[...] toda intertextualidade implica a existência de uma interdiscursividade, mas nem toda interdiscursividade implica uma intertextualidade” (FIORIN, 2019, p. 57). Por isso, torna-se imperativo afirmar que em toda intertextualidade se subentende um dialogismo e que em toda relação dialógica ocorre interdiscursividade.

1.4 A presença da intertextualidade nas relações dialógicas materializadas em textos

Na perspectiva bakhtiniana, a intertextualidade ocorre pela necessidade de fundamentar um posicionamento através de outros já existentes por considerar “[...] impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições” (BAKHTIN, 2011, p. 297). É por esse motivo que as atitudes responsivas surgem, tornando a composição do enunciado um

movimento cíclico por sempre seguir estas etapas: outras posições – posicionamento – atitudes responsivas.

Por ser inerente reagir ao enunciado dos outros, Bakhtin salienta as diferentes formas dessa ocorrência quando afirma que

Os enunciados dos outros podem ser introduzidos diretamente no contexto do enunciado; podem ser introduzidas somente palavras isoladas ou orações que, neste caso, figurem como representantes de enunciados plenos, e além disso enunciados plenos e palavras isoladas podem conservar a sua expressão alheia mas não podem ser reacentuados (2011, p. 297).

É nessa condição de introduzir diretamente um enunciado em outro que o pesquisador russo confirma a possibilidade para as relações intertextuais. Embora seja ele o pioneiro desses estudos, é de Julia Kristeva, crítica francesa, a partir da década de 1960, o conceito (e o nome) de intertextualidade ao afirmar que “[...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro texto” (KRISTEVA, 1974, p. 64).

Como elucida Bakhtin acerca das atitudes responsivas sobre o que se lê/ouve, a partir da definição dada por Kristeva (1974), outras posições responsivas foram elaboradas no intuito de refutar o posicionamento da autora em alguns aspectos. A exemplo disso, a autora Laurent Jenny afirma que “[...] a intertextualidade designa não uma soma confusa e misteriosa de influências, mas o trabalho de transformação e assimilação de vários textos, operado por um texto centralizador que detém o comando de sentido” (1979, p. 14).

A interpretação da autora aproxima-se mais do aspecto discursivo da intertextualidade defendido por Bakhtin pelo fato de ele considerar que “[...] os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros” (2011, p. 297). Assim, o processo de incorporação de um texto em outro se dá através de diferentes mecanismos, e, dependendo da intencionalidade do autor, se pode confirmar ou discordar das ideias do texto-base.

Outro autor que responde responsivamente à definição de intertextualidade de Kristeva (1975) é Genette (2010). A partir da noção referendada pela autora, ele cria o conceito de transtextualidade, no qual defende que a relação intertextual se configura como sendo uma dentre os cinco tipos de transtextualidade. Para Genette, a mudança de um texto para outro o torna inédito, diferente do original. Ele considera que não é o texto em si que requer atenção, mas sim o modo pelo qual se percebe o texto e como o relaciona numa rede textual que é maior, de forma consciente ou não. O que Kristeva chama de “absorção”, ele denomina de “co-presença”.

A ampliação dada por Genette (2010) quanto às possibilidades de ocorrência das relações intertextuais também se aproxima do aspecto discursivo proposto por Bakhtin (2011) sobre esses acontecimentos, embora não possam ser compreendidos pela mesma função. Genette (2010) elenca cinco tipos de relações transtextuais, sendo a intertextualidade uma delas, assim não desconsidera esse caso, mas flexibiliza as diferentes situações em que a intertextualidade pode ocorrer, refutando a forma redundante de Kristeva ao tratar como sendo uma simples presença de um texto em outro.

Genette (2010) define como sendo **paratextualidade** a relação menos explícita e mais distante entre os textos, possibilidade também pensada por Bakhtin ao dizer que podemos nos basear nos enunciados como em um interlocutor bem conhecido, pressupô-los em silêncio (BAKHTIN, 2011, p. 297); define a **metatextualidade** como um texto que dialoga com outro por meio de uma relação crítica, relacionando às ideias do pensador russo que dizem ser possível responder a um enunciado rejeitando-o (BAKHTIN, 2011, p. 297); define a **hipertextualidade** quando um texto denominado de “hipertexto” (menor) deriva de outro texto considerado “hipotexto” (maior), aproximando-se do pensamento bakhtiniano de que as enunciações alheias podem manter em menor ou maior grau os tons e ecos das enunciações individuais (BAKHTIN, 2011, p. 293); por fim, define a **arquitextualidade** pela relação sutil entre os textos, cuja aproximação ocorre pelo tipo de discurso, pelo gênero literário, entre outras formas abstratas de apresentação. Em Bakhtin (2011, p. 292-293), tem-se a ideia de que buscamos enunciados congêneres aos nossos, seja pela composição, pelo estilo, entre os quais selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero.

É válido ressaltar, como já mencionado, que texto e enunciado não são vistos por Bakhtin como possuidores de um único sentido. Conforme defende Fiorin (2019, p. 57), “O enunciado é uma posição assumida por um enunciador, é um sentido. O texto é a manifestação do enunciado, é uma realidade imediata, dotada da materialidade que advém do fato de ser um conjunto de signos”. Todavia, aproximar as possibilidades de ocorrência da intertextualidade e as possibilidades enunciativas propostas por Bakhtin (2011) torna-se possível porque, da mesma forma que o pensador russo traz pontos divergentes entre texto e enunciado, traz também pontos convergentes que justificam uma tentativa de aproximação entre a intertextualidade e o campo discursivo.

Segundo Bakhtin, “[...] não há nem pode haver textos puros” (2011, p. 309), assim como o enunciado é composto por atitudes responsivas por parte de quem fala/escreve, o texto é composto por um sistema de linguagem que o possibilita ser repetido e reproduzido. Entretanto,

cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (a intenção em prol da qual ele foi criado) (BAKHTIN, 2011, p. 310). Sendo assim, é possível reproduzir de forma mecânica um texto, como uma cópia, mas a reprodução feita pelo sujeito torna-se um novo acontecimento e, por isso, algo singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação (BAKHTIN, 2011, p. 311).

Dessa forma, mesmo compreendendo que a intertextualidade está voltada para a materialidade no texto, é notório que sua ocorrência está condicionada a aspectos discursivos que antecedem a necessidade de usá-la.

1.5 Os modelos sintáticos do discurso alheio e suas variantes na estrutura enunciativa

Ao destacar a importância dos problemas de sintaxe na enunciação, Volóchinov (2017 [1929]) volta-se apenas para uma problemática envolvendo o assunto. Ele percebeu que o trabalho com o discurso alheio estava fundamentado apenas no aspecto gramatical. Havia a presença, por exemplo, de enunciados, mas eram percebidos como um ato discursivo único e individual.

O autor opta, então, por trabalhar com os modelos sintáticos que caracterizam o discurso alheio (discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre) na perspectiva sociológica, com o intuito de procurar novos aspectos que levassem a diversas possibilidades metodológicas. Assim, a partir dessa perspectiva enunciativa, houve uma reestruturação da forma de composição dos enunciados, não mais limitando a análise às categorias morfológicas e sintáticas da língua, mas sim condicionando aos aspectos enunciativos dos quais os discursos venham a fazer parte.

Nesse contexto, o processo dialógico foi expandido pelos autores por considerarem que o discurso de outrem pode ocorrer “[...] de maneiras externas e visíveis” (FIORIN, 2019, p. 37), além de sua forma constitutiva, quando não há presença materializada dele. Diante disso, os modelos de transmissão da voz alheia apresentam-se como uma forma concreta de evidenciar o modo real de como funciona a linguagem. Vistos por Fiorin (2019) como sendo o segundo conceito de dialogismo bakhtiniano, o autor também organiza didaticamente esses modelos, enquadrando-os em duas formas de inserção de vozes alheias no enunciado:

- a) uma, em que o discurso alheio é abertamente citado e nitidamente separado do discurso citante, é o que Bakhtin chama de discurso objetificado;

- b) outra, em que o discurso é bivocal, internamente dialogizado, em que não há separação muito nítida entre o enunciado citante e o citado (FIORIN, 2019, p. 37).

Conforme afirma Volóchinov (2017 [1929]), a manifestação linguística ocorre quando o enunciado alheio é percebido, compreendido e avaliado no contexto do discurso interior. Nessa inter-relação dinâmica, é preciso reconhecer a importância do discurso autoral (discurso transmissor) e do discurso alheio (discurso transmitido) por meio de tendências definidas como **linear** e **pictórica**, em que cada uma possui modelos descritos como discurso direto e discurso indireto.

O estilo linear desenvolve um discurso dogmático e autoritário caracterizado pelo estilo monumental e impessoal da Idade Média, por isso é classificado como primeira tendência. Na contemporaneidade, seu emprego ocorre quando se busca evidenciar a materialização do discurso alheio de modo a destacá-lo dentro do contexto. Já o pictórico, classificado como segunda tendência, promove uma nova forma de citar o discurso alheio por possibilitar uma maior flexibilidade na sua estrutura devido ao contexto da época, visto que sua predominância se deu no final do século XVIII e em quase todo o século XIX, trazendo consigo características do Renascimento. Além dessas variações que a voz alheia sofre, é possível reconhecer um discurso autoral mais próximo do discurso do personagem, distanciando-se da estrutura objetiva da língua e se igualando ao alheio no critério da subjetividade.

Nessa segunda tendência, pictórica, os autores elucidam que podem ocorrer variações dos modelos sintáticos do discurso alheio, tendo em vista a possibilidade de se adaptar às necessidades do contexto. Essas variações consistem no uso do discurso direto, do discurso indireto e do discurso indireto livre. A partir disso, ao longo do tempo, surgiram novas formas de se transmitir o discurso do outro, ocorrendo modificações que são incorporadas aos modelos já existentes. Todavia, essas alterações sofreram questionamentos pela dificuldade em defini-las como sendo um modelo (questão de gramática) ou uma modificação (questão de estilística).

Para o autor, “[...] as modificações são espécies de indicadores do desenvolvimento atingido pela língua em dado momento, bem como da correlação de forças entre o enunciado autoral e o alheio” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 263). Na interpretação bakhtiniana, o discurso alheio materializa-se por meio de modelos sintáticos que se modificam de acordo com a necessidade de se evidenciar ou o enunciado autoral ou o alheio.

À luz desse pensamento, ressalta que os modelos sintáticos do discurso dependem das condições e das finalidades específicas em que a língua reflete inter-relações sociais estáveis dos falantes. Por isso, a predominância de um discurso em detrimento de outro está

condicionada a diferentes línguas, épocas, grupos sociais ou até mesmo contextos, tudo revelando a fraqueza ou a força das tendências sociais dos falantes.

No modelo do **discurso direto**, a voz do autor é colocada em evidência, por isso “[...] permite que o autor adapte o discurso alheio ao seu próprio discurso” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 278). Suas variantes são o **discurso direto preparado**, que surge a partir do discurso indireto, em que este “prepara” o contexto enunciativo, por meio da entonação do autor, a fim de tornar necessário o surgimento do discurso direto; o **discurso direto reificado**, quando se pretende demonstrar emoção quanto ao que se diz através de palavras interjetivas e acompanhadas de exclamação, com isso as palavras ditas pelo personagem deixam em evidência suas características psicológicas. E o **discurso direto antecipado, disperso e oculto**, que implicitamente está na fala do personagem, refletindo a sua consciência na utilização de epítetos.

Na composição do longa *Faroeste Caboclo*, o discurso direto predomina quase que em sua totalidade no filme pelo fato de esse gênero discursivo exigir esse tipo de construção, diferentemente de “Faroeste Caboclo” enquanto canção, em que apenas em alguns versos esse discurso é demarcado, como se vê na penúltima estrofe:

E nisso o sol cegou seus olhos
 E então Maria Lúcia ele reconheceu
 Ela trazia a Winchester-22
 A arma que seu primo Pablo lhe deu
 - Jeremias, eu sou homem, coisa que você não é
 E não atiro pelas costas não
 Olha pra cá filha da puta, sem-vergonha
 Dá uma olhada no meu sangue e vem sentir o teu perdão

A partir do quinto verso, percebe-se o discurso direto sendo demarcado, criando “um efeito de verdade” (FIORIN, 2019, p. 39) na cena narrada ao evidenciar, por meio da voz direta, o ódio que João estava de Jeremias pelo fato de este ser o responsável por destruir o sonho do protagonista, que era casar com Maria Lúcia e ter um filho com ela. O motivo pelo qual a estrofe se inicia com os quatro primeiros versos no discurso indireto define que o discurso direto indicado nos versos seguintes é preparado por haver uma “arrumação” para a cena posterior. Essa percepção é claramente tida tanto no viés gramatical, em que a diferença na pontuação e nos tempos verbais é realizada, quanto no viés estilístico, em que a entonação do narrador/cantor determina o começo e o fim de cada discurso. Com isso, o leitor/ouvinte

consegue entender o contexto enunciativo da cena e perceber o sentimento de dor e mágoa de João.

A canção também apresenta um verso com **discurso direto reificado** em:

Logo logo os maluco da cidade souberam da novidade:

- Tem bagulho bom aí!

A voz demarcada pelo travessão representa as vozes de contentamento dos usuários de drogas em terem mais um ponto de consumo e manutenção do vício. Com essa forma de trazer o discurso direto, o narrador deixa para o leitor/ouvinte perceber o grau de satisfação que a novidade causou nos interessados pelo produto.

Como exemplo de **discurso direto antecipado, disperso e oculto**, a canção traz:

Agora o Santo Cristo era bandido

Destemido e temido no Distrito Federal

Embora os dois versos se apresentem no discurso indireto, o uso de epítetos como “destemido” e “temido” define-se como sendo “[...] uma arena de encontro e de embate de duas entonações, de dois pontos de vista, de dois discursos!” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 282). Dessa forma, tem-se de maneira explícita o discurso indireto do narrador, que busca enaltecer o patamar ao qual João chegou, mas, por meio dos dois epítetos, o discurso direto do personagem surge de forma oculta, implícita, sugerindo a sua percepção sobre o nível de decadência a que chegou, refletindo, assim, sua consciência.

No modelo do **discurso indireto**, deve-se considerar a posição semântica em que se encontra o falante, bem como o que se fala (composição objetual) e a forma como se expressa. Nesse sentido, os dois objetos de transmissão analítica indireta – **composição objetual e expressão** – se tornam essenciais na transposição eficaz para esse tipo de discurso por possibilitarem, no primeiro caso, um viés mais gramatical, através das palavras ditas pelo falante e do contexto em que está inserido, e, no segundo, um viés mais estilístico por destacarem o próprio falante e suas expressões (emoções) no momento da emissão do discurso.

Como exemplo, a canção “Faroeste Caboclo” apresenta em sua composição o discurso predominantemente indireto por criar “[...] um efeito de sentido de objetividade” (FIORIN, 2019, p. 40), visto que, mesmo se tratando de um texto poético, subjetivo, a voz alheia materializada por via indireta permite que se tenha uma visão ampla dos acontecimentos, por isso causa essa percepção mais objetiva das ações:

Não é que o Santo Cristo estava certo
 Seu futuro era incerto e ele não foi trabalhar
 Se embebedou e no meio da bebedeira
 Descobriu que tinha outro trabalhando em seu lugar
 Falou com Pablo que queria um parceiro
 E também tinha dinheiro e queria se armar
 Pablo trazia o contrabando da Bolívia
 E Santo Cristo revendia em Planaltina

Por meio do discurso indireto, essa estrofe traz o diálogo entre duas vozes (de João e de Pablo) e o momento de tensão entre elas, já que João, bêbado, fala com o traficante Pablo para firmarem uma parceria na venda de drogas. Pela entonação da voz do narrador/cantor, entende-se que o acordo entre os dois foi feito e que dali em diante João alcançaria seus objetivos.

No **discurso indireto livre**, Volóchinov (2017 [1929]) aborda conceitos defendidos por linguistas sobre o assunto, a fim de confirmar ou discordar das ideias deles. Ele encontra nas concepções de Eugen Lerch (1914) e Lorck (1921) definições mais aproximadas daquelas que acredita para o surgimento do discurso indireto livre. O primeiro considera esse novo discurso mais próximo da realidade pela sua transmissão mais viva e concreta do discurso alheio, “[...] como se seu conteúdo fosse um fato comunicativo pelo próprio autor” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 301). O segundo é definido como “discurso vivido” em oposição ao discurso direto (discurso “falado”) e ao indireto (discurso “comunicado”).

Para exemplificar especialmente o discurso indireto livre, o uso de canções mostra-se como sendo mais eficaz entre os gêneros discursivos por ser literomusical, ou seja, a melodia somada à letra favorece o entendimento do modelo sintático empregado graças à entonação dada em cada verso. Diante disso, a canção “E.C.T.”, já analisada nesta pesquisa pela perspectiva do dialogismo constitutivo, é retomada por apresentar um discurso bivocalizado, composto por quatro vozes enunciativas, sem que haja, na maioria dos versos, separação nítida entre narrador e demais personagens.

1. Tava com um cara que carimba postais
2. Que por descuido abriu uma carta que voltou
3. Tomou um susto que lhe abriu a boca
4. Esse recado vem pra mim não pro senhor.
- 5 Recebo crack, colante, dinheiro parco embrulhado
6. Em papel carbono e barbante,
7. E até cabelo cortado, retrato de 3 x 4
8. pra batizado distante
9. Mas isso aqui meu senhor,

10. É uma carta de amor
11. Levo o mundo e não vou lá (4x)
12. Mas esse cara tem a língua solta
13. A minha carta ele musicou
14. Tava em casa vitamina pronta
15. Ouvi no rádio a minha carta de amor
16. Dizendo: "eu caso contente, papel passado, presente
17. Desembrulhado, vestido,
18. Eu volto logo me espera
19. Não brigue nunca comigo,
20. Eu quero ver nossos filhos”
21. O professor me ensinou fazer uma carta de amor
22. Leve o mundo que eu vou já

A musicalidade da letra permite distinguir melhor a voz a que pertence cada enunciado; sendo assim, a canção apresenta predominantemente o discurso indireto livre por “[...] não apresentar demarcações nítidas entre as vozes. Elas misturam-se, mas, apesar disso, são claramente percebidas” (FIORIN, 2019, p. 42). Essa percepção é claramente evidenciada pelo confronto das três vozes que compõem a cena, tendo em vista que a quarta voz, presente nos versos 16 a 20, apresenta-se por meio do discurso direto (o enunciador da carta), sem envolvimento no conflito (o carteiro abre uma carta e é visto pelo destinatário).

Em síntese, esse discurso “[...] surge como resultado da pura incapacidade gramatical de separar o ponto de vista e a posição do narrador da posição dos personagens” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 307). Esse novo estilo busca combinar as entonações dos personagens com as do narrador, procurando, assim, distanciar-se deste para se aproximar daqueles. Com isso, promove relações dialógicas pelo fato de causar empatia, visto que narrador e personagem se apresentam no mesmo nível enunciativo.

2 A ABORDAGEM DO GÊNERO CANÇÃO E DO DISCURSO ALHEIO NOS LIVROS DIDÁTICOS

2.1 Análise do uso da canção no livro didático *Português: Linguagens*

O trabalho com gêneros textuais tornou-se uma “obrigação de mercado” entre os livros didáticos de Língua Portuguesa, visando cumprir exigências impostas pelos documentos oficiais como os PCN. Nesse contexto, destaca-se o gênero canção, *corpus* desta pesquisa, pela abordagem limitada no estudo das suas especificidades no processo de interpretação.

Vale ressaltar que trabalhar com esse gênero torna-se pertinente para desenvolver um leitor/ouvinte crítico e não formar cancionistas, conforme afirma Costa (2003, p. 17). Ainda assim, sua utilização se restringe aos conceitos gramaticais e/ou ao processo de interação por meio da sugestão de audição sem compromisso com suas particularidades.

A partir dessas observações, pode-se tomar como exemplo o livro *Português: Linguagens* do 9º ano, de William R. Cereja e Thereza C. Magalhães, o qual faz uso de alguns versos da canção “Itapuã”, de Vinícius de Moraes e Toquinho, para abordar orações reduzidas:

É bom
 Passar uma tarde em Itapuã
 Ao sol que arde em Itapuã
 Ouvindo o mar de Itapuã
 Falar de amor em Itapuã

Ao citar a canção, pede-se para comparar enunciados para depois abordar semântica e sintaticamente os períodos com e sem conjunção:

É bom passar uma tarde em Itapuã
 O.P. Or. Subord. Substantiva Subjetiva

É bom quando passamos uma tarde em Itapuã
 O.P. Or. Subord. Substantiva Subjetiva

Após essa comparação, o enfoque permanece na análise gramatical dessas orações, notando-se que, mesmo surgindo a partir de um gênero textual, a canção, ela foi usada apenas como pretexto, já que nenhum dos seus aspectos enunciativos foi considerado para trabalhar suas especificidades.

No entanto, é importante frisar que os autores desse livro didático foram felizes na escolha dessa canção por trazer períodos compostos por subordinação sem a presença de conjunção, evidenciando, assim, a necessidade de compreender que cada gênero discursivo possui suas especificidades. Para Bakhtin (2013, p. 28), o ensino correto e profundo dos períodos compostos por subordinação sem conjunção é extremamente produtivo para que os alunos aprendam a usar a linguagem de modo criativo. Isso porque é muito importante levar os alunos a escutarem e a avaliarem situações de expressividade (sobretudo emocional) voltadas para a percepção artística que deixam de existir quando a construção do período composto vem com conjunção (BAKHTIN, 2013, p. 30).

Bakhtin (2013) estudou as orações subordinadas na perspectiva enunciativa quando analisou as relações entre elas sem a materialidade das conjunções. Suas investigações favoreceram possibilidades metodológicas no ensino estilístico de língua materna no 9º ano do Ensino Fundamental e nos três anos do Médio. Suas análises levaram-no a propor um trabalho com as orações subordinadas sem conjunção para que os alunos aprendessem a funcionalidade desse conteúdo gramatical e pudessem utilizá-lo de forma criativa. Ele exemplifica a forma limitada como é passada para o aluno, sendo que este é levado a aprender a técnica gramatical que consiste em saber como uma oração subordinada adjetiva pode ser mudada para o participio e quando tal ocorrência é impossível. Essa era uma realidade dos estudantes russos na década de 1940, mas que não se distancia da realidade brasileira até os dias atuais no ensino da língua.

Dessa forma, o autor demonstra que esse conhecimento não é suficiente para fazer entender o porquê de essas mudanças acontecerem. Nesse sentido, Bakhtin (2013) ressalta que o professor deve expor, de um modo que seja bem acessível aos alunos, o que se perde e o que se ganha ao escolher usar as orações subordinadas com ou sem conjunção. Sobre esse estudo funcional da língua, Bakhtin ressalta que

[...] O pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de se desenvolver nas formas da linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca. [...] O destino posterior das capacidades criativas de um jovem depende em muita, da linguagem com a qual ele se forma no ensino médio. O professor tem essa responsabilidade (2013, p. 37-38).

No tocante às possibilidades de estudo das orações sem conjunção no trabalho com as vozes alheias, Bakhtin (2013) descreve sua experiência ao trabalhar a compreensão e produção textual com os alunos.

A esse respeito, Bakhtin relata:

Analisei detalhadamente todas as redações feitas em casa e na sala de aula de duas turmas paralelas de 8ª série produzidas no primeiro semestre, totalizando cerca de trezentas redações. Em todas essas redações ocorreram apenas três casos de utilização de período composto por subordinação sem conjunção (é claro, com exceção das citações)! [...] Os ditados e as conversas posteriores com os alunos convenceram-me de que, ao encontrar o período composto sem conjunção em um texto alheio pronto, os alunos o entendiam bem, lembravam das regras e quase não erravam na pontuação. Porém, ao mesmo tempo eles não sabiam em absoluto utilizar essa forma em seus próprios textos, não sabiam utilizá-la de modo criativo. Os alunos não sabiam seu valor. Seria preciso mostrar a sua importância para eles. Seria preciso fazer com que os alunos tomassem gosto por ela, forçá-los a apreciar o período composto sem conjunção como um meio de expressão linguística excelente, por meio de uma minuciosa análise estilística das particularidades e vantagens dessa forma (2013, p. 29).

Diante disso, é importante que o trabalho com as orações subordinadas sem as conjunções oportunize ao aluno um olhar discursivo para as vozes alheias por permitir que ele explore a perspectiva enunciativa desses discursos para, a partir disso, conseguir compreender as diferentes relações de sentido que essas vozes oferecem. Por isso, o autor considera necessário voltar-se primeiramente para o aspecto estilístico das orações para que, ao apresentar as suas particularidades gramaticais posteriormente, os alunos possam entender a funcionalidade delas.

Com base nisso, o livro didático contraria a proposta do filósofo russo por desconsiderar dois pontos essenciais para um estudo discursivo no trabalho com gêneros. É relevante perceber que a escolha de um em detrimento de outro está pautada nas especificidades que cada um apresenta, visto que são moldados pelos discursos produzidos no cotidiano. Por isso, se o contexto enunciativo do gênero não é abordado antes de qualquer outro propósito de trabalho, sua utilização perde relevância, tornando-se um elemento descartável no estudo da língua.

2.2 O discurso autoritário no discurso alheio

Como visto no tópico anterior, a abordagem feita por certos livros didáticos no ensino das formas de transmissão do discurso alheio ainda se baseia na forma tradicional da língua. Primeiro, por almejar representá-lo apenas em textos prosaicos, desconsiderando qualquer possibilidade de presença que não seja na narração. Dessa forma, o discente fica condicionado a observar falas de outros se elas estiverem materializadas por meio dos personagens e atreladas aos sinais de pontuação. Segundo, por serem trazidas como proposta de ensino dos modelos sintáticos do discurso dentro de fragmentos de textos sem uma devida contextualização enunciativa.

Essa ocorrência é evidenciada também no livro escolar de redação *Todos os Textos* do 9º ano, de William Cereja e Thereza Cochar (2015, p. 37), em que, após a definição gramatical dos discursos, se procura exercitar fielmente esses conceitos na transferência do discurso direto para o indireto livre:

Identifique nos textos a seguir os trechos que correspondem ao discurso indireto livre:
“Euclides aspirou com dificuldade o ar úmido da noite e, como se esquecesse de sua condição de fugitivo, fechou os olhos. Continuou a ver a casa projetada na escuridão das pálpebras. Quando foi a primeira vez que a encontrou? Não sabia e, às vezes, duvidava que tivesse havido uma primeira vez. A casa lhe era imprescindível. Vinha vê-la de quando em quando e dali, do outro lado da rua, petrificado ao muro, deixava-se ficar por muito tempo a riscar com os olhos suas exatas linhas. Os moradores? Nunca os vira, mas o jardim estava sempre bem tratado e, à noite, a casa iluminava-se com discrição.”
(David Oscar Vaz)

Nota-se que o objetivo da questão se limita a relacionar o que há de semelhante e de diferente na mudança de um discurso para o outro, sem evidenciar os contextos enunciativos em que são usados. Além disso, não se sabe quem são os interlocutores e quais efeitos de sentido podem ser provocados por causa desses elementos “descartados” na questão. Assim, percebem-se a abstração e a ineficácia com que esse assunto é trabalhado nos materiais didáticos através de exercícios de treinamento, já que a ênfase dada se limita ao aspecto estrutural das frases.

Diante disso, a presença de um ou outro discurso sendo representado e condicionado pela pontuação anula o principal trabalho a ser desenvolvido com a voz do outro, que consiste em estudar suas relações dialógicas por meio de contextos enunciativos. É importante considerar que não se tenta eliminar o estudo gramatical na aplicação desses modelos, mas sim destacar que, antes de abordar o conceito e as diferenças de cada uma, se deve buscar primeiro um viés discursivo de análise para se ter uma compreensão completa do discurso do outro. Sobre isso, Bakhtin ressalta que “Essas análises explicam a gramática para os alunos: ao serem iluminadas pelo seu significado estilístico, as formas secas gramaticais adquirem novo sentido para os alunos, tornam-se mais compreensíveis e interessantes para eles” (2013, p. 40).

A proposta didática de ensino dos discursos alheios está pautada em três formas distintas, classificadas por Volóchinov (2017 [1929]) em direto, indireto e indireto livre. Acrescentam-se a essas divisões regras de transição, na passagem de um discurso para o outro, alicerçadas nas normas gramaticais que inviabilizam o entendimento do aluno por ter de “dominar” várias outras regras simultaneamente nessas modificações, sem um posicionamento reflexivo na escolha de cada uma.

Sobre esse fenômeno, Cunha (2001) assevera que o tratamento dado por esses livros ao estudo dos discursos limita-se à fixação de uma estrutura rígida por meio de exercícios cujas prioridades estão em levar o aluno a identificar e diferenciar as vozes do narrador e dos personagens; evidenciar os sinais de pontuação que separam a fala das personagens; trabalhar as modificações de um discurso para o outro por meio de regras morfossintáticas da gramática que levam o aluno a restringir esse conhecimento a textos literários. Outro agravante ocorre pelo fato de não se trabalhar os diferentes efeitos de sentido que essas transformações provocam por meio de diferentes categorias discursivas.

Nessa perspectiva, constata-se que os livros didáticos de Língua Portuguesa analisados ainda se limitam a perpetuar uma estrutura autoritária da gramática, impondo ao seu público-alvo uma única possibilidade de análise.

Outro exemplo de ocorrência encontra-se no livro *Comunicação em Prosa Moderna*, de Othon M. Garcia, que publicou em 2010 sua 27ª edição, em que o autor, no capítulo III, intitulado “O discurso direto e indireto”, aborda a temática nomeando-a como “Técnica do diálogo”.

Por meio de descrições, o autor conceitua de forma estritamente gramatical os discursos, dizendo:

No discurso indireto, esses verbos constituem o núcleo do predicado da oração principal: *eu disse...*, *ela me respondeu...*, *eu perguntei...*, cujo complemento (objeto direto) é representado pelas orações que se lhes seguem, introduzidas pelos conectivos *que* (para *dizer*, *responder* e seus equivalentes) e *se* (para *perguntar* e seus equivalentes) (GARCIA, 2010, p. 148).

Ao apresentar o conceito supracitado, o autor ilustra outras situações de transformação do discurso em que o viés gramatical é o fator determinante para definição de ‘acerto’ ou ‘erro. Garcia (2010, p. 148) exemplifica com o seguinte:

Interrogação direta (discurso direto)	Interrogação indireta (discurso indireto)
Interrompi-o perguntando: - E o Gonzaga, <i>como</i> vai? (Barreto, 1965:145)	Interrompi-o perguntando-lhe <i>como</i> ia o Gonzaga.
... o simpático informante (...) perguntou-me: - Por que não se ouve a Secretaria de Propaganda, em Roma?	... o simpático informante (...) perguntou-me <i>por que</i> não se ouvia a Secretaria de Propaganda, em Roma.

(Id., ibid., p.80)	
(Perguntou:) - Quem acreditará em sua consciência? (Id., ibid., p.137)	(Perguntou) <i>quem acreditará</i> em sua consciência

Garcia considera que a mudança de um discurso para o outro pode acarretar alteração de sentido, por isso ressalta a existência de “[...] variações decorrentes de torneios estilísticos da frase” (2010, p. 153), todavia faz a ressalva como sendo uma ocorrência “em contextos singulares” e separada do contexto gramatical.

Como regra geral na aplicação dessas transformações entre verbos e pronomes, destaca a estrutura de um modelo fixo ao afirmar que essa correspondência “[...] apresenta regularidade suficiente para permitir uma tentativa de sistematização com propósitos didáticos” (GARCIA, 2010, p. 153).

Nessa perspectiva, trata os diferentes efeitos de sentido provocados nas modificações como casos isolados e reforça a padronização dessas formas ao dizer que “[...] quando o verbo da fala está no presente do indicativo e o da oração justaposta, no pretérito perfeito, o primeiro vai para o pretérito imperfeito do mesmo modo, mas o segundo não sofre alteração” (GARCIA, 2010, p. 153). Para comprovar suas palavras, exemplifica:

Discurso direto - <i>Estou</i> com preguiça <i>este</i> ano, disse-lhe.	Discurso indireto Disse-lhe que <i>estava</i> com preguiça <i>naquele</i> ano.
--	---

Para Volóchinov (2017 [1929]), é improdutivo, além de impossível, limitar os modelos sintáticos e as modificações entre gramática e estilística porque considera que não se pode separar a língua do contexto em que ocorre. Ele defende que cada modelo de discurso possui seu modo criativo e particular de reelaborar o enunciado alheio, mas se, ao tentar desenvolver esse enunciado, este vier a perder seu sentido original, o único modelo que servirá é o discurso direto.

Diante disso, declara que “O discurso indireto ‘ouve’ *diferentemente* o enunciado alheio, percebendo-o ativamente e atualizando, na sua transmissão, *outros* aspectos e tons em comparação com os demais modelos” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 270). Nesse sentido, os autores defendem que a transferência de um discurso para o outro impossibilita a permanência de sentido, especialmente quando transformado em discurso indireto.

Na concepção de Cunha:

A dinâmica da interação entre o discurso de outrem e o contexto no qual ele aparece, para compreender as posições dos sujeitos, que podem ser aliados ideologicamente, adversários, portadores de verdade, de erro, etc. A análise da tensão entre contexto introdutor da citação e formas de *representação de outro discurso* vai além de uma classificação da citação com base em critérios tipográficos e lingüísticos (2002, p. 169, grifo da autora).

Por conseguinte, torna-se evidente a carência de um ensino das vozes discursivas voltado para aspectos que façam sentido para o aluno. Assim, deve-se limitar à abordagem estritamente gramatical e oportunizar diferentes construções a partir de gêneros textuais que alcancem variados efeitos semânticos.

3 O GÊNERO CANÇÃO EM INTERSECÇÃO COM O GÊNERO POÉTICO

3.1 As relações dialógicas na poesia

Nos gêneros poéticos (em sentido restrito) a dialogização natural do discurso não é utilizada literalmente, o discurso satisfaz a si mesmo e não admite enunciações de outrem fora de seus limites. O estilo poético é convencionalmente privado de qualquer interação com o discurso alheio, de qualquer ‘olhar’ para o discurso alheio. Igualmente alheio ao estilo poético é qualquer tipo de ‘olhar’ para as línguas de outrem, para a possibilidade de um vocabulário diferente, de outra semântica, de outras formas sintáticas e de diferentes pontos de vista linguísticos (BAKHTIN, 2010, p. 93).

As concepções bakhtinianas acerca da negação de vozes na poesia são evidenciadas no fragmento acima ao expor que o gênero poético na perspectiva clássica não permite alteração em sua estrutura. Entretanto, a possibilidade de inserção de vozes alheias é dada também na perspectiva de que nenhuma palavra é neutra, seja de forma explícita ou implícita, há sempre discursos de outros na fundamentação daquilo que se diz.

Nesse sentido, Bakhtin assinala que “[...] não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente” (2003b [1959-1961], p. 330).

Mediante essa condição, as vozes alheias passaram a permear o gênero poético a partir do século XX. Essa necessidade surge pelo fato de o poeta precisar sair do seu mundo individual para absorver e externar a realidade social em que “[...] se dilui na voz ressonante do poeta-pregador, ser alheio e permeável, que se mostra e se revela nas linhas mestras do discurso herdado [...] e a vitalidade de uma crença coletiva” (ZONIN; SANSEVERINO, 2014, p. 79). Uma nova postura foi necessária para poder atender às tendências modernas protagonizadas nesse panorama.

Em vista disso, cercados de possibilidades para a criação de outra forma de composição poética alicerçada na ausência de neutralidade das palavras, evidencia-se que é possível encontrar outros discursos na poesia além da voz do eu lírico. À luz desse pensamento, a canção “Monte Castelo”, de Renato Russo, gravada em 1989 no álbum *As Quatro Estações*, serve de exemplo para se observar a existência desse fenômeno, bem como reconhecer as diferentes categorias enunciativas a partir das relações dialógicas que as vozes alheias na canção estabelecem.

No que concerne ao gênero canção como sendo da esfera poética, Costa (2001, p. 387) afirma que a letra de canção e a poesia fazem parte de gêneros distintos, porém determinados aspectos de materialidade e alguns momentos comuns de produção fazem com que ambos os gêneros se interseccionem. Assim, muitas canções podem ser intituladas como poesia e, quando isso ocorre, comungam da mesma estrutura.

Por essa condição, as canções em estudo servem como uma oportunidade de confirmar as palavras de Tezza:

No caso da poesia, nega-se a dar direito de expressão a outras vozes: [...] estilo poético em sentido restrito [...] ‘pura poesia’ [...] Não significa necessariamente que os gêneros são estáveis ou que não possam se fundir: [...] estamos falando de um *continuum* estilístico, que vai do ‘extremo poético’ ao ‘extremo prosaico’ [...] a ponto de às vezes se tornar uma voz ‘autoritária, dogmática e conservadora’ [...] os gêneros prosaicos e poéticos apreenderiam a linguagem (2003, p. 231).

Em consonância com essas ideias, Torres (2013) ressalta também que é possível a poesia apresentar o plurilinguismo, mas não como acontece no romance. Caso contrário, o texto poético deixa a esfera poética para se somar aos gêneros da prosa.

3.2 O aspecto literomusical da canção

Diferentemente da maioria dos gêneros discursivos, o gênero canção faz parte do cotidiano das pessoas, no qual o seu “consumo” extrapola o ambiente escolar, e isso é o que faz com que tal gênero seja bem recebido quando inserido no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, didatizar o trabalho com a canção exige um olhar atento pela necessidade de se valorizar todos os aspectos constituintes desse gênero, conforme sinalizam Malanski e Costa-Hübes: “Há todo um conjunto de elementos que caracterizam o gênero: o conteúdo temático, o estilo, a finalidade, a relação com o destinatário, o meio de veiculação, o momento sócio-histórico-ideológico e também o contexto de produção” (2008, p. 7).

A canção é formada pela junção da letra e da melodia, por isso torna-se inviável privilegiar um elemento em detrimento de outro. Segundo Costa (2001), o contexto discursivo determina quais tipos de enunciados devem ser escolhidos; diante disso, ao formulá-los em um gênero literomusical como a canção, envolvem-se aspectos que vão além da letra, tais como “[...] a ‘composição’, a ‘interpretação’, a ‘gravação’, cada um deles implicando múltiplos atos semióticos” (COSTA, 2001, p. 128).

Em virtude disso, pesquisadores como Costa (2003) voltam-se a estudar formas didáticas com canções na perspectiva literomusical que venham a suprir a lacuna deixada pelos PCN, visto que, segundo ele, “[...] o lugar que a canção ganha nos Parâmetros é, além de exíguo, desvalorizado: ligado seja à expressão de grupos fechados, a hábitos gerados pela mídia, ou ao universo de uma linguagem fora do normal” (COSTA, 2003, p. 13).

Nessa perspectiva, Coelho de Souza (2014), em sua tese de doutorado, aborda a necessidade de um trabalho didático que atenda às especificidades desse gênero. Assim como Costa (2001, 2003), ele também destaca que “[...] o campo literomusical, assim como as outras esferas da comunicação, é um espaço privilegiado para o estabelecimento de relações dialógicas” (COELHO DE SOUZA, 2014, p. 66). Sob esse aspecto, vê na letra da canção variadas possibilidades de formação composicional que favorecem uma pluralidade de temáticas. Na melodia, considera que, como na letra, há intencionalidades discursivas que só podem ser percebidas mediante análise dos materiais sonoros que a compõem.

3.3 A cronotopia no estudo do gênero canção

A necessidade de se analisar de forma mais precisa um texto faz com que Bakhtin perceba a importância de se considerar o tempo e o espaço em que ocorrem as ações para conseguir um estudo mais completo de um gênero. Nesse sentido, o pensador russo cria o conceito de cronotopo, formado pelas palavras gregas *crónos* (= tempo) e *tópos* (= espaço) (FIORIN, 2019, p. 145).

O trabalho com a canção nesta pesquisa ocorre com as que pertencem à esfera da poesia, mas também apresentam semelhanças com o discurso da prosa. Em virtude disso, buscar-se-á na análise desse *corpus* a noção de cronotopia por se considerar que o tempo e o espaço em que a canção está inserida são fatores determinantes para aproximar a realidade cotidiana e a realidade retratada na música. Nas palavras de Bakhtin:

A representação do tempo une-se à do espaço como uma metáfora que se faz real: o tempo se faz visível e o espaço responde a esta visibilidade dos movimentos do tempo e do enredo. Os significados tomam a forma de um signo audível e visível (2002b, p. 258).

O ponto em comum entre essas duas categorias favorece a construção de sentido ao se analisar o contexto enunciativo e as relações dialógicas identificadas nas vozes alheias presentes na canção. Contudo, vale ressaltar que, embora o tempo e o espaço sejam indissolúveis, é o

tempo o principal condutor dessa relação, conforme afirma Bakhtin: “O gênero e as modalidades de gênero são determinados justamente pelo cronotopo, e, ademais, que na literatura o princípio condutor no cronotopo é o tempo” (2018, p. 12). Dessa forma, essa categoria de análise promove um melhor entendimento dos aspectos morais que fundamentam as ações e justificam os conceitos sociais e individuais formados pelos indivíduos.

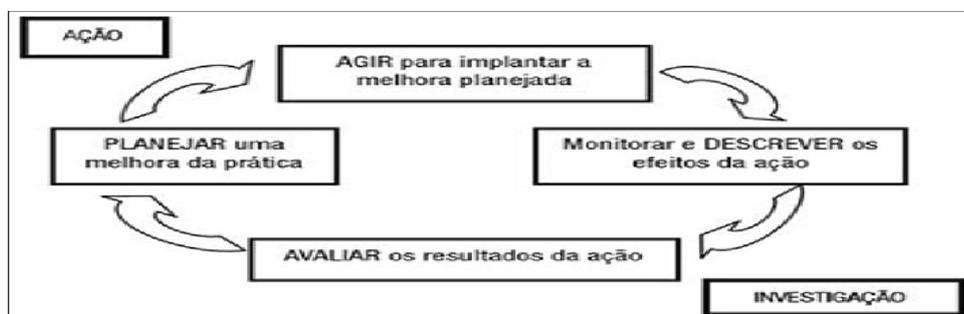
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A abordagem da presente pesquisa ocorreu de forma qualitativa através da aplicação de uma sequência didática visando o estudo do discurso alheio no gênero textual canção sob a perspectiva discursiva.

Quanto aos procedimentos técnicos, esta pesquisa fez uso da pesquisa-ação, visto que esse aporte metodológico oportuniza um trabalho cíclico favorável às necessidades da pesquisadora, que verificou, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, as dificuldades de compreensão do que se ouve e se lê nas canções que apresentam vozes alheias.

Nesse sentido, segundo Tripp (2005), a dissolução de problemas parte primeiro de sua identificação para em seguida planejar possíveis soluções. A partir disso, foram aplicadas as estratégias de ensino, que depois foram monitoradas, para no fim do processo avaliar a eficácia do que foi proposto, conforme se vê na representação dessas fases abaixo:

Figura 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

O trabalho foi desenvolvido em uma escola pública estadual que oferta Ensino Fundamental maior e Ensino Médio. Neste trabalho, mobilizou-se uma turma de 9º ano do Fundamental na qual a pesquisadora é a professora regente. Embora seja esse o motivo para a escolha da série, o trabalho pode ser desenvolvido em outras. Essa condição torna-se viável por se pautar um viés de estudo por meio de um gênero que agrada a todos por estar “[...] ligado a interações cotidianas” (COSTA, 2003, p. 18), como a canção.

Por esse gênero pertencer à esfera poética, que é avessa à inserção de vozes, há uma tendência a se estudar apenas os textos poéticos que trazem apenas a voz do eu lírico, já que se configuram como a maioria. Por conta disso, buscou-se um viés de estudo diferente do habitual

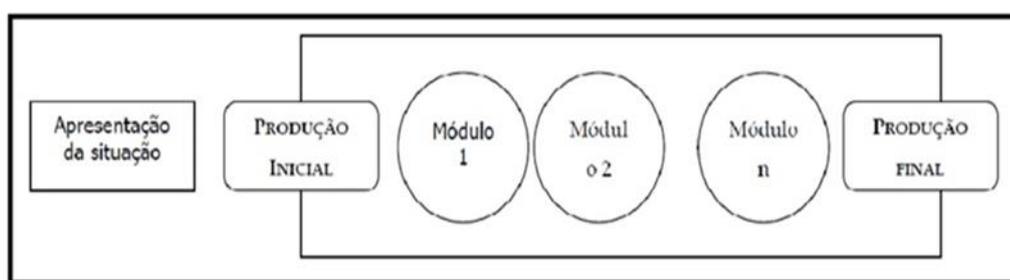
por se escolher a canção “Monte Castelo”, a qual traz em “sentido amplo” enunciações de outros em um processo dialógico e intertextual, e a canção “Faroeste Caboclo”, cuja enunciação reverbera no filme como voz alheia.

4.1 Esquema da Sequência Didática

Por ser um instrumento significativo no processo de ensino-aprendizagem, escolheu-se usar uma proposta de Sequência Didática (doravante SD) pelos procedimentos que ela oferece: por meio de um gênero textual, utiliza-se de um conjunto de atividades cujo planejamento, além de prévio, traz consigo objetivos e finalidades bem definidos.

Como modelo de SD a ser utilizado, foi realizada uma direta aproximação com o modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), visto que, mesmo não trabalhando produção textual com os alunos, as etapas estabelecidas foram seguidas. Esses pesquisadores partilham das concepções bakhtinianas acerca do trabalho com gêneros textuais no ensino da língua ao considerarem que “[...] a ação discursiva é, portanto, ao menos parcialmente, prefigurada pelos meios. O conhecimento e a concepção da realidade estão parcialmente contidos nos meios para agir sobre ela” (SCHNEUWLY, 2004, p. 28), sendo por isso que o estudo de um gênero textual possibilita um ensino dinâmico e discursivo da língua.

Figura 2: Modelo de sequência didática.

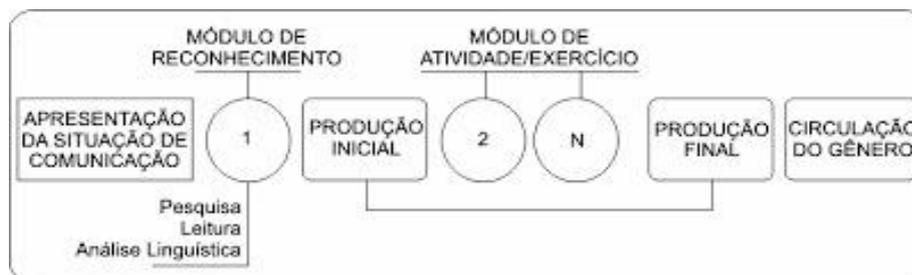


Esquema da sequência didática

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Com base nesse modelo de SD, escolheu-se a adaptação feita por Costa-Hübes (2007, 2008) dessa proposta na aplicação das oficinas por ser mais próxima da realidade dos alunos, visto que o contexto escolar dos discentes carece de um trabalho mais detalhado do gênero em estudo. Nesse sentido, o acréscimo do módulo de reconhecimento do gênero possibilita ao professor explorar ainda mais todas as potencialidades discursivas que a canção permite.

Figura 3: Esquema da Sequência Didática adaptada por Costa-Hübes.



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009).

Dessa forma, o gênero em estudo foi apresentado procurando-se evidenciar as dificuldades das canções pertencentes à esfera poética que apresentam vozes alheias em sua composição. A partir disso, a pesquisadora/docente trouxe novas estruturas ainda desconhecidas pelos alunos para então avaliar se houve melhoria ou não através de uma atividade final.

Diante disso, buscou-se cumprir as seguintes orientações, estabelecidas por Costa-Hübes (AMOP, 2007, p. 150-152) no trabalho com o gênero canção, adaptando as etapas de atividades no item 3.3 da etapa 3 para a perspectiva dialógica e polifônica do texto, além da substituição da produção textual (Etapa 4) e reescrita (Etapa 5) para leitura e interpretação:

1) Apresentação da situação: Toda proposta de produção oral e escrita deve pautar-se numa necessidade (motivo) para que a ação se efetive, ou seja, trata-se de apresentar aos alunos situações de produção verdadeiras que exijam, realmente, a participação deles na dada situação de interação. Assim, o trabalho com um gênero textual deve ancorar-se em necessidades reais de interlocução.

2) Seleção do gênero: Essa necessidade de produção, que provocará um “querer dizer” no aluno tendo em vista seu(s) interlocutor(es), exige a seleção de um gênero textual (oral ou escrito) que o represente socialmente. Além disso, requer um “saber dizer” embasado num “ter o que dizer”, ou seja, requer conhecimento do tema.

3) Reconhecimento do gênero: Para utilizar o gênero selecionado, é preciso, antes de tudo, reconhecê-lo quanto à sua função social, à sua estrutura composicional, ao seu conteúdo temático e ao seu estilo (marcas linguísticas enunciativas que o organizam). Para isso, inicialmente, é importante procurar, na sociedade, textos prontos, já publicados, que representem o gênero selecionado.

Por meio da leitura desses “modelos” ou amostras, os alunos poderão reconhecer, gradativamente, sua forma “mais ou menos estável” de organização ao realizarem atividades de:

3.1) Pesquisa sobre o gênero: É o momento em que o professor encaminhará os alunos para atividade(s) de pesquisa – em casa, com os pais, com os irmãos, na biblioteca, na internet etc. – para reconhecimento e localização de textos do gênero na sociedade e em diferentes veículos de circulação.

3.2) Leitura de textos do gênero: Uma vez localizados, por meio da pesquisa, textos do gênero selecionado, podem ser encaminhadas, na sala de aula, atividades de leitura desses textos, explorando:

a) o contexto de produção (onde foram produzidos, quem os produziu, quando, em qual suporte etc.);

b) a função social do gênero (papel social do emissor, objetivo(s) do gênero, possível(is) interlocutor(es), veículo de circulação etc.);

c) o conteúdo temático (sobre o que fala cada texto, ideologia(s) presentes, valores implícitos, relações sociais etc.);

d) estrutura composicional (análise de como os textos desse gênero se organizam, listando suas características composicionais);

e) discurso predominante (discutir – oralmente – dependendo do nível de conhecimento dos alunos, o discurso predominante nos textos do gênero, relacionando-os com seus aspectos tipológicos);

3.3 Seleção de um texto do gênero para atividades de leitura e interpretação:

a) análise do contexto de produção (formulando questionamentos por meio de atividades);

b) análise da função social do texto (formulando questionamentos por meio de atividades);

c) análise do conteúdo temático. As questões formuladas devem ser distribuídas entre “decodificar o texto”, “explorar o conteúdo” (as intenções do autor, as pistas deixadas no texto, o subentendido, provocando inferências, percebendo a ideologia presente no texto) e “extrapolar o texto”, provocando relações com a vida, numa perspectiva dialética;

d) análise da estrutura composicional, elaborando atividades que exploram as características do gênero presentes no texto; que analisem o discurso e a tipologia predominantes;

e) análise do estilo do texto, elaborando atividades que abordem suas marcas linguísticas, a sistematização do código escrito – letras, sílabas, fonemas (no caso da alfabetização), enfim, a gramática contextualizada. O objetivo é explorar todos os elementos importantes na construção do(s) sentido(s) do texto.

4) Produção oral ou escrita: O processo de produção, principalmente no que se refere ao texto escrito, compreende, na SD, minimamente as seguintes fases:

a) planejamento do texto (primeiro esboço ou rascunho);

b) reescrita do rascunho. Não no mesmo dia, após a produção, pois se faz necessário um distanciamento do autor em relação ao texto produzido.

Quanto mais tempo o autor se distanciar do texto, mais condições ele terá de perceber as inadequações cometidas. Num trabalho em sala de aula, a sugestão é retomar o texto no dia seguinte ou dois dias depois.

5) Reescrita do texto: As atividades de reescrita do texto são fundamentais para observar a(s) necessidade(s) de interação em jogo dentro do gênero selecionado. Portanto, elas se tornam indispensáveis no processo de sistematização do código e da língua e podem acontecer da seguinte forma:

a) análise, pelo professor (ou pelos/com os alunos), do texto produzido;

b) levantamento das maiores dificuldades apresentadas pela turma e reveladas na produção escrita;

c) seleção de um conteúdo para ser abordado no momento da reescrita;

d) seleção de um texto produzido que apresente dificuldades no trato do conteúdo selecionado;

e) reescrita coletiva do texto. Principalmente no primeiro ciclo, esta prática é fundamental, visto que se trata do momento em que o aluno estará sistematizando o código escrito. Por isso, ver o professor escrevendo, explicando no próprio texto o funcionamento da língua, facilita a aprendizagem do código. Nos demais ciclos, trata-se de um outro momento de análise linguística, quando a turma é convocada a refletir sobre os elementos linguísticos do texto produzido;

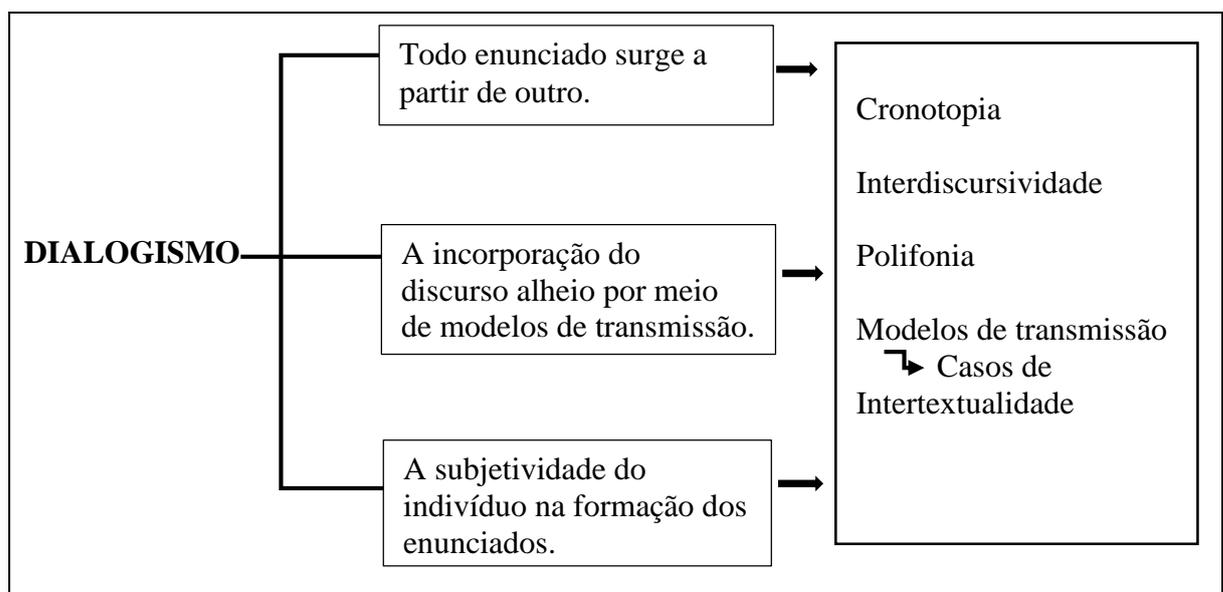
f) reescrita individual: consiste em outro momento de igual importância, uma vez que, mesmo que um texto tenha sido trabalhado coletivamente, cada um deve reescrever o seu, observando os apontamentos do professor. Este é mais um momento de reflexão sobre os fatos da língua.

6) Circulação do gênero: Uma vez reescrito o texto e sanados os seus problemas, ele deve cumprir a sua função social, ou seja, é o momento da circulação do gênero, tendo em vista o(s) interlocutor(es) definido(s) inicialmente.

4.2 Análise do *corpus*: um olhar discursivo para as vozes alheias da canção “Monte Castelo”

No trabalho com gênero textual, a análise do *corpus* configura-se como essencial por se tratar da condição necessária para a compreensão discursiva no estudo da língua. Sobre esse aspecto, Bakhtin (2016, p. 21) destaca essa importância ao afirmar que um estudo mais profundo e amplo do gênero é absolutamente indispensável para uma elaboração eficaz de todas as questões da estilística. Diante disso, buscar-se-á uma análise discursiva por meio da interpretação dos enunciados que compõem as canções “Monte Castelo” e “Faroeste Caboclo”, compostas pelo cantor e compositor Renato Russo. Essa análise está referendada nos conceitos bakhtinianos sobre o dialogismo apresentados por Fiorin (2019). O esquema apresentado abaixo segue as etapas de análise do autor acerca dos conceitos das relações dialógicas do pensador russo:

Quadro 1: Esquema de análise discursiva das canções.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

4.2.1 Canção “Monte Castelo”

A canção “Monte Castelo”, cuja composição da letra ocorre através da junção de diferentes discursos alheios, é a única do disco composta apenas por Renato Russo. Ao selecionar cada um desses discursos, o intento foi não somente de evidenciar o que está presente nas palavras materializadas no novo discurso, mas também de trazer junto a elas marcas históricas que fundamentaram a produção de cada discurso. Os contextos enunciativos que compõem a canção são: *Monte Castelo, uma elevação montanhosa*, *Carta do apóstolo Paulo aos Coríntios* e o *Soneto 11 de Luís Vaz de Camões*.

➤ Primeira voz alheia da canção: *título “Monte Castelo”*

Em primeiro plano, o título da música faz referência a uma elevação na região dos Apeninos chamada de Monte Castelo. Na incumbência de conquistá-la, a força expedicionária brasileira (doravante FEB), cujos soldados eram chamados de pracinhas, foi escalada no final de novembro de 1944 para guerrear junto aos norte-americanos. Foram três tentativas sem sucesso ao longo dos meses de novembro, dezembro e janeiro, mas no dia 21 de fevereiro do ano seguinte, em aproximadamente 12 horas de confronto, a FEB venceu os alemães e tomou Monte Castelo.

Por meio dos conceitos bakhtinianos que justificam o dialogismo nas relações sociais, as palavras guerra, luta, embate surgem como forma de ressaltar que dialogar não significa concordar. Sobre isso, Fiorin afirma que “[...] se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais” (2019, p. 28). Sob tal ótica, sugere-se que essa batalha acontece como sendo uma extensão dos embates que não foram resolvidos na comunicação verbal.

Diante disso, percebe-se que, assim como na linguagem, um confronto em seu sentido literal ocorre pelos mesmos fatores que levam a uma luta de classes na interação comunicativa por meio de vozes sociais e individuais. Nessa perspectiva, ficam mais compreensíveis os motivos que fazem com que alguém saia do conforto do seu lar para guerrear, podendo vir a perder a vida.

Nesse contexto, embora Fiorin (2019, p. 32) elucide que nunca se é completamente submetido aos discursos sociais, infere-se que as vozes sociais foram as que determinaram os soldados da FEB a lutarem contra um exército que, diferentemente deles, tinha todo o preparo

físico e material, assim também como o exército americano que guerreava com os pracinhas, mas que possuía privilégios que aqueles não tinham.

Conforme ressalta Albino, “[...] em teoria, a FEB deveria ser munida das mesmas armas e equipamentos que uma divisão de infantaria norte-americana” (2015, p. 132). Em vista disso, se percebe que os discursos sociais prevalecem nesse momento para justificar a coragem de fazer parte de um exército que tem grandes chances de perder a batalha devido a todo o contexto que favorecia a derrota. Dessa forma, a conquista de Monte Castelo, pelos soldados brasileiros, é exemplo de luta e de superação diante das dificuldades encontradas.

➤ Segunda voz alheia da canção: *Carta do apóstolo Paulo aos Coríntios*

¹ Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine.

² E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria.

³ E ainda que distribuísse toda a minha fortuna para sustento dos pobres, e ainda que entregasse o meu corpo para ser queimado, e não tivesse amor, nada disso me aproveitaria.

⁴ O amor é sofredor, é benigno; o amor não é invejoso; o amor não trata com leviandade, não se ensoberbece.

⁵ Não se porta com indecência, não busca os seus interesses, não se irrita, não suspeita mal;

⁶ Não folga com a injustiça, mas folga com a verdade;

⁷ Tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta.

⁸ O amor nunca falha; mas havendo profecias, serão aniquiladas; havendo línguas, cessarão; havendo ciência, desaparecerá;

⁹ Porque, em parte, conhecemos, e em parte profetizamos;

¹⁰ Mas, quando vier o que é perfeito, então o que o é em parte será aniquilado.

¹¹ Quando eu era menino, falava como menino, sentia como menino, discorria como menino, mas, logo que cheguei a ser homem, acabei com as coisas de menino.

¹² Porque agora vemos por espelho em enigma, mas então veremos face a face; agora conheço em parte, mas então conhecerei como também sou conhecido.

¹³ Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, estes três, mas o maior destes é o amor.

Escrita no século I, a primeira epístola do apóstolo Paulo ao povo de Corinto, embora não tivesse estrutura de carta, teve como finalidade passar uma mensagem aos coríntios seguidores do Cristianismo. Como afirma Fiorin, “[...] um enunciado ocupa sempre uma posição numa esfera de comunicação sobre um dado problema” (2019, p. 25); em vista disso, a voz de Paulo, tanto a individual quanto a social, apresenta-se carregada de intenções que

somente por meio do conhecimento sobre a situação em que viviam os destinatários da carta, os coríntios cristãos, é que se consegue compreender a intenção do remetente.

Nessa perspectiva, compreender como Corinto funcionava é relevante no entendimento do discurso proferido pelo apóstolo para determinados habitantes que nela residiam. Primeiramente, a localização geográfica da cidade era privilegiada pelo fato de todo tráfego terrestre no norte-sul da Grécia precisar passar por ela ou próximo dela. Com isso, Corinto se tornou próspera pela grande circulação do comércio. Por receber pessoas de diferentes regiões, a diversidade predominava em meio a tanta aglomeração; sendo assim, gente de diferentes credos se hospedava naquele lugar, deixando, além de dinheiro, costumes e opiniões que poderiam vir a influenciar os cidadãos.

Além disso, pelo fluxo de dinheiro em circulação, a corrupção também fazia parte do cotidiano dos que passavam e/ou moravam na cidade. O comércio sexual surge pela grande demanda de visitantes que buscavam esse tipo de serviço, mas também por haver o Templo de Afrodite, deusa grega do amor, no qual prostitutas, que adoravam a deusa por meio da prática sexual, ofereciam seus serviços aos moradores e aos visitantes, transformando Corinto em um lugar devasso, corrupto e imoral. “Corintiar”² era a expressão usada para se indicar que estava disposto a cometer imoralidades e a se envolver em bebedeiras.

Diante desse cenário, o apóstolo Paulo faz uso da voz social quando profere palavras que agradam à igreja da qual faz parte, já que “[...] todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio” (FIORIN, 2019, p. 22). Em meio a tantas situações de imoralidade, manter-se fiel aos ideais cristãos não era algo fácil de se conseguir, por isso ele faz uso da força centrípeta por determinar a verdade que deve ser aplicada sobre a realidade (FIORIN, 2019, p. 35). Tal atitude só foi possível porque Paulo era visto como uma autoridade cristã e, por esse motivo, tinha a credibilidade necessária para tentar mudar aquela situação. Conforme esclarece Fiorin (2019), o conceito centrípeta de Bakhtin evidencia que a circulação de uma voz está condicionada ao poder que ela exerce na formação social.

Contudo, o religioso não faz uso de autoritarismo ao se dirigir aos fiéis, mesmo sendo autoridade para eles. Profere enunciados constituídos a partir das situações vividas até o momento e que vinham a se suceder em compreensão responsiva através da concordância (FIORIN, 2019, p. 36). Para isso, o discurso é construído a fim de evidenciar os problemas de Corinto e sugerir um novo comportamento diante daquela realidade.

² Termo citado por MacArthur no livro *Comentário Bíblico* (2019).

Dessa maneira, determinados períodos do texto (denominados de versículos na Bíblia) fazem referência a um aspecto presente no cotidiano dos coríntios e outros se referem a qual comportamento esses cidadãos devem praticar. Dessa forma, no segundo e terceiro versículos, Paulo diminui a importância de se ter poder e riqueza quando não se é capaz de se ter amor: “ainda que eu tivesse o dom da profecia...” e “ainda que eu distribuísse toda a minha fortuna”; o quinto versículo refere-se à corrupção e à imoralidade: “não se porta com indecência, não busca os seus interesses”; em mais de um período/versículo, Paulo destaca a importância de ser obediente: “o amor é sofredor”, “tudo suporta”; de ser honesto: “folga com a verdade”; de ter maturidade: “logo que cheguei a ser homem, acabei com as coisas de menino”.

É válido ressaltar que, a fim de se igualar aos demais, o apóstolo inicia seu discurso por meio da voz individual ao evidenciar que sua condição de mensageiro de Deus, por falar “a língua dos homens e dos anjos”, só tem significado se tiver amor para poder valer esse posto. Por conseguinte, a mensagem de Paulo não se dirigiu somente aos destinatários da carta, mas também a um superdestinatário que varia de grupo social, de uma época para outra, de um lugar para o outro (FIORIN, 2019, p. 31), por isso que até os dias atuais seu discurso é validado.

➤ Terceira voz alheia da canção: *Soneto 11 de Luís Vaz de Camões*

Amor é um fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói, e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer;
É um andar solitário entre a gente;
É nunca contentar-se de contente;
É um cuidar que ganha em se perder;

É querer estar preso por vontade;
É servir a quem vence, o vencedor;
É ter com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor
Nos corações humanos amizade,
Se tão contrário a si é o mesmo Amor?

Produzido no século XVI, o “Soneto 11” de Camões traz a temática do amor “[...] embebido em discursos que circundam a realidade da época”, conforme afirma Fiorin (2019, p. 22), na perspectiva dialógica bakhtiniana na interação verbal. A voz individual do eu lírico

reflete também vozes sociais determinadas pelo contexto histórico em que o texto foi escrito. Nesse sentido, o amor retratado enquadra-se nos moldes renascentistas por trazer um sentimento carnal, do mundo. Por meio de antíteses, o poeta evidencia o prazer e o sofrimento que o amor causa no ser humano, fazendo uso da voz social ao considerar as potencialidades humanas destacadas pelo Humanismo. Essa voz também determinou a escolha da temática, visto que retoma a voz dos trovadores nas cantigas medievais.

Além dessa voz social, é possível perceber a voz individual camoniana pelo fato de o poeta, segundo Correia (2014), perder sua amada, Dinamene, em um naufrágio, uma mulher chinesa que despertou nele paixão quando esteve em terras orientais e contribuiu para a exploração de temas como o amor, a morte, a ausência e a presença. Matos (2012) ressalta que a vida difícil e sofrida que Camões teve reverberou na sua obra lírica, e justamente por isso “[...] o hábito do sofrimento, a perda da alegria de viver, a errância num mundo desgovernado e injusto ao sabor dum destino inexorável cujo sentido e finalidade não se percebe” (MATOS, 2012, p. 39).

Tal assertiva é comprovada principalmente nas duas primeiras estrofes, cujos versos trazem essa não percepção do sofrimento, mostrando que o não perceber a situação vivida é a maior causa para dor. Pela voz individual do eu lírico nos versos “É um não querer mais que bem querer”, “É querer estar preso por vontade”, entre outros, Camões “[...] pretende equacionar o problema da irracionalidade do mundo e da vida, com a amargura de ter contribuído pra ela” (MATOS, 2012, p. 39).

Nessa perspectiva, o “Soneto 11” de Camões apresenta-se como um exemplo de dialogismo bakhtiniano de que todos os enunciados constituem-se a partir de outros, conceito visto como o primeiro por Fiorin (2019, p. 34). Além desse conceito, o poema também traz a incorporação da voz de outro pelo enunciador (eu lírico) ao parafrasear trechos do tratado de Petrarca³ na composição, especialmente na primeira estrofe do soneto:

Camões – “Amor é um fogo que arde sem se ver/ É ferida que dói, e não se sente/ É um contentamento descontente/ É dor que desatina sem doer”.

Petrarca – “Amor é um fogo oculto, uma agradável ferida, um saboroso veneno, uma doce amargura, uma deleitável doença, um jucundo suplício, uma afável morte” (MARNOTO, 2012, p. 41).

³ Um dos precursores do Renascimento italiano, bem como fundador do Humanismo, a Petrarca estão atribuídas a criação e a disseminação da forma fixa literária chamada “soneto”.

A essa incorporação, Fiorin (2019, p. 48) chama de estilização por haver uma imitação em que as vozes são convergentes na direção do sentido.

Além dessa incorporação, o poeta faz uso de silogismos⁴ por apresentar argumentos nas duas primeiras estrofes (quartetos) por meio de definições no uso de verbo de ligação a cada início de verso:

Afirmativa 01 – “Amor é um fogo que arde sem se ver/ É ferida que dói, e não se sente/ É um contentamento descontente/ É dor que desatina sem doer”.

Afirmativa 02 – “É um não querer mais que bem querer/ É um andar solitário entre a gente/ É nunca contentar-se de contente/ É um cuidar que ganha em se perder”.

E conclusões das afirmativas nas duas últimas estrofes (tercetos):

Conclusão 01 – “É querer estar preso por vontade/ É servir a quem vence, o vencedor/ É ter com quem nos mata, lealdade”.

Conclusão 02 – “Mas como causar pode seu favor/ Nos corações humanos amizade/ Se tão contrário a si é o mesmo Amor?”.

Nesse sentido, a inserção do silogismo no soneto evidencia a persuasão no discurso quando o eu lírico faz afirmações sobre o amor, aproximando sentidos improváveis por meio de paradoxos e antíteses, tais como não ver/sentir o que arde, não sentir dor em algo que dói, estar sozinho acompanhado, ganhar algo quando está perdendo... E logo depois, nos tercetos, consegue justificar/concluir sua ideia ao dizer que todas essas possibilidades são cabíveis quando existe a permissão (vontade) entre o casal de viver um relacionamento amoroso, mesmo sabendo que estarão ganhando e perdendo ao mesmo tempo, visto que o amor é um sentimento contraditório.

➤ *Produção de novos contextos enunciativos na canção “Monte Castelo” a partir da inserção das três vozes analisadas*

A canção em análise promove a interação de diferentes contextos enunciativos por meio dos diferentes discursos alheios citados. Diante disso, é necessário reconhecer quais enunciados são trazidos para essa nova situação comunicativa para então compreender qual diálogo se pretende evidenciar. Assim, a canção “Monte Castelo” configura-se como uma poesia singular no tocante à ruptura de uma estrutura clássica e conservadora por atender a um novo estilo moderno em que as tensões sócio-históricas passam a ser reverberadas na linguagem poética.

⁴ Termo criado por Aristóteles para designar a conclusão deduzida através de premissas.

Monte Castelo

Ainda que eu falasse a língua dos
homens

E falasse a língua dos anjos,
Sem amor eu nada seria.

É só o amor, é só o amor
Que conhece o que é verdade
O amor é bom, não quer o mal
Não sente inveja ou se envaidece.

O amor é fogo que arde sem se ver
É ferida que dói e não se sente
É um contentamento descontente
É dor que desatina sem doer.

Ainda que eu falasse a língua dos
homens
E falasse a língua dos anjos,
Sem amor eu nada seria.

É um não querer mais que bem querer
É solitário andar por entre a gente
É um não contentar-se de contente
É cuidar que se ganha em se perder.

É um estar-se preso por vontade
É servir a quem vence, o vencedor;
É um ter com quem nos mata lealdade.
Tão contrário a si é o mesmo amor.

Estou acordado e todos dormem todos
dormem todos dormem
Agora vejo em parte
Mas então veremos face a face.

É só o amor, é só o amor
Que conhece o que é verdade.

Ainda que eu falasse a língua dos
homens
E falasse a língua dos anjos,
Sem amor eu nada seria.

➤ *Sob o viés da cronotopia*

Na intenção de compreender a posição do compositor na composição da canção, foram consideradas duas situações enunciativas em um momento específico e sob condições determinadas em que a canção “Monte Castelo” se apresenta, a fim de analisar as categorias discursivas. A primeira consiste no contexto da composição da música, sendo que a intenção de Renato Russo era homenagear seu tio que foi junto à FEB guerrear contra os alemães na conquista de Monte Castelo. Tal afirmação foi feita pela mãe do cantor, Carminha Manfredini, em uma entrevista divulgada em 30 de julho de 2015 no canal “Minha Brasília”, no YouTube, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8SLpr3Z2npI>:

- Qual música dele a senhora mais gosta?
- Monte Castelo! É que Monte Castelo ele fez ‘pro’ tio que foi pra guerra e lutou em Monte Castelo... É o Monte Castelo... Ele não fez a música pra mim, eu que escolhi aquela música pra mim... E como ele sabia, as poucas vezes que eu fui a um show que ele sabia que eu estava no show, quando tocava ‘Monte Castelo’, ele fazia com um sinal que eu sabia que ele ‘tava’ fazendo pra mim... Aí eu chorava feito uma boboca...

A segunda situação está no contexto de lançamento da música no álbum *As Quatro Estações*, em 1989, logo após o fim da ditadura, momento ainda crítico em que as pessoas se

encontravam sensíveis aos acontecimentos. A partir desses dois cenários, verifica-se que o caráter discursivo da canção se apresenta como sendo mais preciso por se constituir como “[...] *unidade real* da comunicação verbal”, conforme afirma Bakhtin (2000, p. 274, grifo do autor).

Apesar de as duas situações ocorrerem em tempos e espaços diferentes, a primeira na década de 40 e a segunda na década de 80, ambas as ocorrências se somam por remeterem aos regimes ditatoriais impostos pela guerra/ditadura. A influência cronotópica é notória na escolha da temática pelo compositor, na medida em que cantar a importância de se buscar o amor nas relações pessoais evidencia a intenção dele em lançar esse trabalho em um contexto cujos sentimentos de ódio e opressão prevaleciam.

➤ *Presença da interdiscursividade e da polifonia nas relações dialógicas da canção*

Dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista, etc.) (BAKHTIN, 2011, p. 331).

Os dois textos clássicos que compõem a canção, o soneto de Camões e a Carta de São Paulo aos Coríntios, unidos pelo primeiro texto através do título “Monte Castelo”, travam um fascinante embate entre as vozes alheias presentes no poema. O caráter polifônico desses discursos justifica-se pelo fato de não haver identificação, por parte do autor, com uma voz em detrimento de outra. Ocorre uma interação do todo através “[...] das diversas consciências numa justaposição, num contraponto, numa simultaneidade” em que não se busca a verdade de uma voz, mas sim a dinâmica de como elas interagem (FIORIN, 2019, p. 90).

Evidencia-se a intenção do enunciador em estabelecer um diálogo entre textos de séculos tão distantes, mas que abordam uma temática que os aproximam. Considerando as afirmações de Fiorin (2009, p. 153), à luz do pensamento bakhtiniano, tem-se que “[...] não há uma neutralidade na circulação de vozes. Ao contrário, ela tem uma dimensão política”, por isso se percebe a clara intenção do autor em mostrar a importância do amor entre as pessoas e também como ambos os discursos se completam a partir do momento em que se relacionam dialogicamente.

A voz do apóstolo Paulo vem para mostrar um amor puro defendido pelo dogma cristão de que se deve “amar a Deus sobre todas as coisas e ao próximo como a si mesmo”. Pelo fato

de vir primeiro na composição do enunciado, infere-se no interdiscurso que o autor considera que esse tipo de amor é o que deve vir primeiro, a base para qualquer relação humana, ao dizer que “é só o amor que conhece o que é a verdade”. Além disso, essas palavras também evidenciam a posição humilde do enunciador, já que sua voz é inserida primeiro como exemplo ao usar da condição para mostrar que, por mais que se tenha habilidades que o diferenciem das demais pessoas, só há significado se houver amor.

Vale ressaltar que, assim como na Carta, a voz do apóstolo nesse novo enunciado apresenta-se várias vezes como social por proferir discursos que agradam à Igreja Católica (no século I) e que ao serem ditos hoje agradam a todos, especialmente os seguidores do Cristianismo. Com isso, a autoridade da voz de Paulo na epístola foi destacada por ele fazer uso da força centrípeta, visto que o contexto no qual estava exigia essa postura. Contudo, ao trazer seu discurso para a canção, sua voz enquadra-se como centrífuga por compor o novo discurso como uma verdade que não é a única passível de refutada, como acontece no decorrer da letra.

A sonoridade através da melodia que acompanha a letra é mais um elemento que favorece as forças centrífugas na relação entre as vozes. Tal assertiva é confirmada pelos instrumentos usados, basicamente contrabaixo, guitarra e violão, por desenvolverem um arranjo discreto, tênue, na maioria dos versos, o que faz lembrar a música clássica, em que cada recurso sonoro tem seu momento de destaque, mas sem que haja a sobreposição de nenhum. Contudo, na sexta estrofe, em que diz “É um estar-se preso por vontade/ É servir a quem vence, o vencedor/ É um ter com quem nos mata lealdade/ Tão contrário a si é o mesmo amor”, a voz do cantor torna-se mais rápida e mais alta, assim como os sons emitidos pelos instrumentos acompanham essa mudança sonora. Essa alteração sugere no interdiscurso trazido pelo poema de Camões o fato de o poeta fazer uso de silogismos no soneto em que apresenta duas premissas e depois suas conclusões. Dessa forma, quando inseridas na canção, o enunciador intenciona evidenciar esse fechamento de ideias na sexta estrofe por meio dessa aceleração ao entoar a letra.

Ao trazer o soneto de Camões para compor outras estrofes, procura-se estabelecer um embate polifônico sem almejar apenas uma simples relação harmoniosa entre as vozes, mas sim criar uma tensão entre os sujeitos enunciadores de cada voz orquestrada pelo enunciador desse novo discurso.

Nesse sentido, no início da canção, as duas primeiras estrofes abordam a importância de um amor genuíno e verdadeiro, sem interesse e sem vaidade. Fica claro que transmitir amor é o princípio para se viver bem consigo e com os outros, além de ser a condição para a própria

existência: “sem amor eu nada seria”. Assim, o soneto citado na canção traz a voz de um amor específico entre as pessoas, de um amor carnal, erótico, provocado pela paixão e referendado pelo antropocentrismo do contexto renascentista.

Entretanto, no processo de interação, a voz de Camões sugere uma refutação à fala de Paulo no que tange aos conflitos nos quais se vive quando se escolhe amar. O ponto de tensão surge no início da terceira estrofe, quando ele quebra uma sequência semântica na conceituação do que é o amor, na perspectiva teocêntrica, ao afirmar que “é verdade”, “é bom” e passa a conceituar na ótica antropocêntrica, afirmando que “é fogo”, “é ferida”, “é um contentamento descontente”, “é dor”. À luz do pensamento camoniano, praticar o amor nas relações interpessoais não se limita a ser bom e a receber bondades, a ser verdadeiro e a receber verdades. Assim, expõe uma outra forma de amar que, ao escolhê-la, se permite involuntariamente experimentar também sentimentos antagônicos ao amor.

Nesse contexto, o enunciador do novo discurso vai construindo a ideia de que a prática do amor torna o ser humano uma pessoa melhor. Porém, quando se busca o amor lascivo, deve-se entender que se está disposto a amar e, simultaneamente, a sentir dor, a descontentar-se... Constrói o pensamento de que na vida são necessárias diferentes possibilidades de como esse sentimento se apresenta, ora como sagrado, ora como profano, mas que são necessárias e inevitáveis para a formação do indivíduo. De forma análoga, compara aos que vão à guerra dispostos a lutar por um objetivo conjunto e sabem dos percalços que enfrentarão, mas mesmo assim não desistem.

A polifonia que se estabelece por meio das vozes do apóstolo Paulo e de Camões inicialmente sugere que há duas formas de se ver o amor, como se uma excluísse a outra, causando euforia e gerando polêmica pela escolha de uma em detrimento da outra, quando na segunda estrofe se diz que “é só o amor que conhece o que é a verdade” e logo na estrofe seguinte rompe-se a ideia do sagrado com “o amor é fogo que arde sem se ver”.

Todavia, no decorrer dessa sobreposição de vozes, percebe-se que se pretende falar de um sentimento e suas variantes, sem a exclusão de um tipo de amor para dar lugar ao outro. Intenta-se mostrar que as duas formas de se praticar o amor ocorrem de maneira alternada, ora religioso, ora profano, assim como acontece no poema, cujas estrofes, da segunda à quinta, apresentam-se, cada uma, com voz de Paulo + voz de Camões + voz de Paulo + voz de Camões, evidenciando assim a alternância de como o amor é praticado pelas pessoas, isto é, não há estabilidade para os sentimentos.

A única voz autoral da canção sugere no seu interdiscurso que ela faz menção à batalha de Monte Castelo ao dizer repetidamente que está acordado e “todos dormem, todos dormem, todos dormem”, suscitando que estar acordado pode ser por ter sobrevivido enquanto “todos” morreram.

O título da canção remete a uma guerra que, apesar de vir no começo do poema, essa voz só passa a fazer parte da interação com as demais vozes depois que estas são apresentadas. Sendo assim, saber que “Monte Castelo” faz menção a uma batalha já é suficiente para compreender no primeiro momento porque o restante da letra fala da importância do amor.

Dessa maneira, a composição de Renato Russo, por meio do interdiscurso e da polifonia, não objetiva mostrar a verdade de uma voz, mas sim a interação que ocorre entre elas. Em virtude disso, pode-se considerar que essa canção caminha no sentido da prosificação, termo usado por Fiorin (2019, p. 92), por se tratar de um texto poético que mostra vozes sociais e polifônicas típicas do romance.

➤ *Modelos sintáticos de transmissão e casos de intertextualidade*

Os modelos de transmissão do discurso são enquadrados por Fiorin (2019) no segundo conceito de dialogismo pela sua forma composicional por serem “[...] maneiras externas e visíveis de mostrar outras vozes no discurso (FIORIN, 2019, p. 37). Em vista disso, Volóchinov defende que não há uso de voz alheia se não for por meio de um modelo de transmissão do discurso, seja ele direto, indireto ou indireto livre. Para o estudioso, a escolha de um ou mais modelos de transmissão depende de qual enunciado (autoral ou alheio) se pretende evidenciar. Nesse sentido, independentemente de buscar discurso alheio ou autoral, “[...] os enunciados são irrepetíveis, uma vez que são acontecimentos únicos, cada vez tendo um acento, uma apreciação, uma entonação próprios” (FIORIN, 2019, p. 23).

Diante disso, o trabalho com o discurso alheio em “sentido amplo” no gênero poético também precisa acontecer dessa forma. Outrossim, a identificação do modelo usado na canção “Monte Castelo” materializa-se sem os sinais de pontuação, dificultando assim a sua identificação, sem se perder de vista que eles são o principal recurso gramatical na confirmação de uso no emprego de cada modelo. Essa forma visível de materialidade, embora discreta, é denominada por Fiorin (2019) de discurso bivocal por não haver separação clara entre o enunciado citante e o citado por estarem internamente dialogizados.

Mesmo assim, é possível inferir as formas de transmissão mais utilizadas pelo poeta no emprego do discurso alheio a partir dos indícios deixados por ele. Nesse sentido, constata-se que a tendência pictórica foi a escolhida pela sua predominância ao longo da canção. Essa escolha está referendada nas ideias renascentistas por fazerem uso da subjetividade através das entonações do autor, dando, como afirma Volóchinov (2017 [1929], p. 258), um “colorido” ao enunciado alheio.

Nesse contexto, por meio do estilo pictórico, o poeta faz uso do discurso alheio não demarcado, denominado de *discurso indireto livre*, cuja materialidade ocorre pela mistura de vozes sem a presença de indicadores na pontuação que determinem nitidamente onde inicia e onde encerra cada uma. Sendo assim, a citação do texto bíblico na canção ocorre através de modificações pelo autor da seguinte forma:

Apóstolo Paulo: “Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine”.

Renato Russo: “Ainda que eu falasse a língua dos homens/ E falasse a língua dos anjos/ Sem amor eu nada seria”.

Apóstolo Paulo: “O amor é sofredor, é benigno; o amor não é invejoso; o amor não trata com leviandade, não se ensoberbece”.

Renato Russo: “É só o amor, é só o amor/ Que conhece o que é verdade/ O amor é bom, não quer o mal/ Não sente inveja ou se envaidece”.

Apóstolo Paulo: “Porque agora vemos por espelho em enigma, mas então veremos face a face; agora conheço em parte, mas então conhecerei como também sou conhecido”.

Renato Russo: “Agora vejo em parte/ Mas então veremos face a face”.

Do “Soneto 11” de Camões, Renato Russo trouxe para a canção doze versos, usando o estilo pictórico em seis. O seu olhar subjetivo ocorre ao trazer suas entonações na alteração dos artigos “o” e “um”, discordando do poeta renascentista, uma vez que, por exemplo, enquanto Camões não define e nem indefine a palavra “Amor”, almejando generalizá-la, Renato Russo define “O amor” procurando especificar que se trata de um sentimento carnal diferente do que a voz do apóstolo trata. Assim, a segunda tendência ocorre nos versos:

Camões: Amor é fogo que arde sem se ver.

Renato Russo: O amor é fogo que arde sem se ver.

Camões: É um andar solitário entre a gente.

Renato Russo: É solitário andar por entre a gente.

Camões: É nunca contentar-se de contente.

Renato Russo: É um não contentar-se de contente.

Camões: É um cuidar que se ganha em se perder.

Renato Russo: É cuidar que se ganha em se perder.

Camões: É querer estar preso por vontade.

Renato Russo: É um estar-se preso por vontade.

Camões: Se tão contrário a si é o mesmo amor.

Renato Russo: Tão contrário a si é o mesmo amor.

Essas inserções do discurso alheio, voz de Paulo e de Camões, são definidas como *polêmica velada*, conforme define Fiorin (2019, p. 45), por não expressarem claramente controvérsias, mas permitem identificar a oposição presente na construção discursiva. Os dois tons diferentes das vozes (palavras que remetem ao sagrado e ao profano) permitem perceber claramente a distinção entre elas, tornando assim secundário o emprego dos sinais de pontuação.

Nessa perspectiva dialógica de inserção de vozes nos enunciados, por elas estarem materializadas na canção, ocorrem casos de intertextualidade, termo não citado por Bakhtin em suas obras, mas possível de acontecer, já que o autor menciona a relação entre textos, como ressalta Fiorin (2019, p. 57). Diante dessa possibilidade, buscou-se nas concepções de Genette (2010) as justificativas para as diversas formas de materialidade das relações intertextuais na canção “Monte Castelo”. Assim, por serem mais abrangentes as definições pensadas por ele, atendem melhor às diferentes formas como o enunciado alheio se materializa no texto.

Dessa maneira, a canção em análise possui variadas formas de ocorrência de intertextualidade que apenas essa denominação não dá conta de todos os casos, por isso que Genette amplia o conceito para transtextualidade. Nesse sentido, verifica-se que o título da canção “Monte Castelo” apresenta-se como um caso de **paratextualidade** por estabelecer uma relação menos explícita e mais afastada com o texto que compõe a letra, dando ao leitor/ouvinte poucas “pistas” acerca da sua fonte de origem.

Em vista disso, dificilmente são percebidas relações transtextuais por meio do título dada essa condição de “afastamento” porque nada referente à batalha em que soldados brasileiros saíram vencedores é mencionado ao longo da canção.

Verifica-se também a presença da **metatextualidade** pelo fato de o autor fazer referência ao antropocentrismo e ao humanismo no uso de palavras que valorizam as ações humanas, e, como consequência, se destacam as contradições do homem, tais como “contentamento/descontente”, “arde/sem ver”, “dor/sem doer” por meio do soneto de Camões,

que “nasce” no contexto renascentista, para se relacionar (inicialmente se contrapor) ao teocentrismo presente na Carta do Apóstolo Paulo. Assim, constrói-se uma relação de comentário que une um texto a outro por meio de uma alusão.

Além dessa relação, encontra-se a **hipertextualidade** pelo processo de derivação devido ao fato de as partes citadas no poema da Carta aos Coríntios serem parafraseadas, através de uma relação de junção entre o texto B/canção (hipertexto) e um texto A/Carta aos Coríntios (hipotexto), em que este é inserido no novo texto, mas não por comentário:

“Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine.” (*Carta do Apóstolo Paulo*)

“Ainda que eu falasse a língua dos homens e falasse a língua dos anjos sem amor eu nada seria” (*Monte Castelo*).

Por meio dessas três relações transtextuais presentes na canção, diversos efeitos de sentido são provocados. O emprego da relação paratextual no título só dá ideia de “retomada” se houver uma memória de leituras e criatividade para entender o porquê do nome Monte Castelo, pois nenhuma relação é feita ao longo da canção. Ao fazer uso da metatextualidade, exige-se do leitor/ouvinte tirar conclusões a partir de um julgamento mais individualizado e intuitivo no reconhecimento dos paradoxos usados no soneto para então inferir que se referem aos conflitos humanos. Com a presença da hipertextualidade, os versos derivados da Bíblia trazem consigo uma autoafirmação de que se faz menção a um texto religioso e reflexivo que por isso impõe seriedade à mensagem a que a canção se propõe.

Dessa forma, essa materialidade linguística por meio das três vozes alheias no interior da canção permite essa ampliação de análise que foge ao aspecto enunciativo no seu sentido mais amplo, mas favorece a compreensão dialógica entre textos quando estes possuem existência independente daqueles com que o texto dialoga.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA SDL

a) Apresentação da situação

A apresentação inicial se deu através de uma situação comunicativa ilustradas nas duas tirinhas: ambas abordam a falta de originalidade de certas canções brasileiras. A partir de questões pré-estabelecidas, o debate foi mediado fazendo questionamentos e afirmações de acordo com as devolutivas dos alunos ao responder às perguntas.

As marcas discursivas da primeira tirinha foram identificadas pelos alunos no que se refere à compreensão da ironia trazida no primeiro quadrinho que diz “80% das mulheres retratas em músicas sertanejas sofrem de distúrbios mentais”. Eles entenderam a mensagem a ser passada, embora alguns não entendessem como algo ruim, precisando da interferência da professora para direcioná-los no entendimento da representação da mulher em determinados gêneros musicais.

A segunda tirinha possibilitou um entendimento mais completo do discurso trazido que diz “as músicas de hoje são uma palhaçada”, provavelmente, por ser a mesma fala proferida pelos responsáveis deles ao comparar as músicas antigas com as atuais.

Na oportunidade, aproveitou-se o momento de grande interação, principalmente quando começaram a refletir sobre a qualidade das letras das canções ao dizerem “tem muita música de velho legal, professora!” e introduziu-se reflexões sobre como o gênero canção marca gerações, por fazer parte de todas elas. Através dessa discussão oralizada, evidenciou-se a importância da música na vida das pessoas e a necessidade de uma compreensão adequada da letra. Por fim, foi explicitado aos alunos a dinâmica das atividades com gênero canção a serem desenvolvidas com eles ao longo das três semanas subsequentes.

b) Módulo 1 - Reconhecimento do gênero canção

A fim de que os alunos tivessem um maior envolvimento com gênero selecionado, solicitamos **uma pesquisa** (trazida de casa) de letras de canções que fizessem parte do gosto deles, mas que não conseguissem entender direito o assunto tratado nelas. Enfatizou-se que não seriam aceitas nenhuma canção que incentivasse à violência ou à pornografia, bem como o desrespeito de forma geral.

Canções escolhidas e apresentadas na aula, através da leitura e da audição delas, a turma foi conduzida a explorar nos textos que selecionaram **o contexto de produção, a função social e o conteúdo temático**, mas antes de fazerem a atividade, a professora escolheu junto com os alunos uma canção, dentre as que foram apresentadas em sala, para exemplificar a forma como eles iriam conduzir a análise a ser feita, partindo do seguinte critério: qual música mostrada aqui pelos colegas vocês não entendem ou nunca ouviram? Quase todos citaram “Chão de giz” de Zé Ramalho, sendo ela mencionada por apenas um aluno como texto da pesquisa, mas indicada por praticamente todos ao seguirem o critério de nunca terem ouvido e consequentemente não entenderem do que se trata.

Houve a formação de duplas e trios nos casos em que a mesma letra foi indicada por mais de um aluno. Assim, a turma foi conduzida a um trabalho de pesquisa, de leitura e de análise no intuito que reconhecessem e aprimorassem os conhecimentos sobre o gênero em estudo.

c) Interpretação inicial

A interpretação inicial foi realizada a partir da leitura e da interpretação da poesia clássica “Soneto do amor total”, de uma cantiga de amigo e da canção “Monte Castelo” compreendendo os aspectos dialógicos-discursivos de cada texto sob as categorias de tempo e de espaço (cronotopia), do interdiscurso e da diferenciação entre monológico e polifônico.

Na análise desses textos, buscou-se a compreensão das relações dialógicas no texto poético, promovendo um olhar investigativo em estruturas típicas do texto em prosa que podem vir a serem aplicados também na poesia.

Nos elementos da cronotopia, abordou-se a relação de tempo e de espaço em que o texto foi produzido; na identificação dos interdiscursos, avaliou-se o domínio de entendimento das informações implícitas e explícitas nos enunciados; na percepção do estilo monológico ou polifônico de cada texto destacou-se a presença de voz ou vozes na formação enunciativa.

Ao término da atividade e após a sua correção, foi entregue a cada aluno um questionário diagnóstico para autoavaliação. Com isso, a professora pôde fazer um levantamento do nível interpretativo dos alunos sobre as relações dialógicas na poesia a partir das respostas “sim”, “em partes” ou “não” às perguntas feitas. É válido ressaltar que dos 29 alunos que compõem a turma quatro deles não tiveram seu questionário considerado para fins de análise pelas

frequentes ausências nas aulas, inviabilizando assim uma investigação linear das possíveis dificuldades e superações.

Quadro 2 – Questionário diagnóstico de leitura e interpretação inicial

CATEGORIAS QUE PROMOVEM AS RELAÇÕES DIALÓGICAS	Cronotopia	Compreende de que forma o tempo e o espaço são percebidos na canção?	Sim ()	Em partes ()	Não ()
		Compreende a importância em saber quais motivos influenciaram na composição da canção?	Sim ()	Em partes ()	Não ()
	Interdiscurso	Consegue perceber mais de uma voz na letra?	Sim ()	Em partes ()	Não ()
		Sabe diferenciar quais partes mostram um ponto de vista comum a todos e quais partes mostram um ponto de vista particular?	Sim ()	Em partes ()	Não ()
	Modelos de transmissão do discurso	Diferencia a fala pertencente ao autor e a pertencente a outra pessoa?	Sim ()	Em partes ()	Não ()
		Identifica a presença de um discurso direto?	Sim ()	Em partes ()	Não ()
		Identifica a presença de um discurso indireto?	Sim ()	Em partes ()	Não ()
		Identifica a presença de um	Sim ()	Em partes ()	Não ()

		discurso indireto livre?			
	Casos de intertextualidades	Identifica partes do texto que fazem referência a outros textos?	Sim ()	Em partes ()	Não ()
		Saberia dizer se a ideia trazida pelo texto analisado é igual a ideia dos textos citados por ele?	Sim ()	Em partes ()	Não ()
DIALÓGICO X POLIFÔNICO	Polifonia	Consegue compreender que diálogo não significa apenas concordância?	Sim ()	Em partes ()	Não ()
		Percebe que nas falas (vozes) presentes na letra não existe uma principal?	Sim ()	Em partes ()	Não ()

Resultados da análise das respostas dos alunos ao questionário diagnóstico:

Quadro 3 – Dificuldades x alunos

DIFICULDADES	X	ALUNOS
Não reconhecem elementos externos que influenciam na composição da canção.		A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A11, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A25
Consideram a voz do cantor como a única presente na letra.		A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A11, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A25
Não sabem identificar quais falas são de outros textos e quais são do autor/compositor.		A1, A2, A3, A5, A9, A10, A11, A 17, A23, A24
Consideram que diálogo em um texto se refere a acordo.		A1, A2, A3, A4, A8, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A24, A25
Desconsideram a possibilidade de existência dos modelos de transmissão em textos poéticos.		A1, A2, A6, A8, A10, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A25

Não conseguem identificar informações implícitas.	A1, A3, A4, A15, A16, A18, A20
Não compreenderam o conceito de polifonia em textos.	A1, A2, A4, A5, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A19, A20, A21, A23, A24, A25

d) Módulo 2 – As vozes alheias no discurso poético

Já familiarizados com a possibilidade de mais de uma voz no gênero poético, retomou-se a canção Monte Castelo a fim de um trabalho mais minucioso com o discurso alheio. Para isso, buscou-se lembrar conhecimentos já adquiridos em aulas anteriores na análise dessa canção. Assim, trouxe para leitura e interpretação todos os discursos alheios presentes na música, buscando cumprir tais objetivos:

- compreender a possibilidade de determinadas canções apresentarem vozes alheias;
- reconhecer os contextos enunciativos dos textos e a forma dialógica como se reverberaram na canção;
- perceber a existência (ou não) da polifonia entre as vozes.

A atividade teve início com leitura, audição e interpretação da música para o reconhecimento dos outros discursos que a compõem. Em seguida, deu-se início às leituras e às interpretações dos textos presentes nela: texto informativo sobre a batalha em Monte Castelo (além de um vídeo com imagens e depoimentos sobre a guerra), a passagem bíblica intitulada I Carta do apóstolo Paulo aos Coríntios e o soneto 11 de Camões.

No processo de interpretação oral e escrito desses textos, procurou-se avaliar a forma como eles foram inseridos na canção, a percepção dos elementos discursivos presentes nas relações dialógicas e o entendimento dos novos sentidos que essas vozes passaram a ter na composição da letra.

e) Módulo 3 – Vozes da poesia no gênero romanesco

Por chegarem familiarizados com a identificação das vozes alheias e as suas capacidades dialógicas no gênero canção, os alunos foram conduzidos à percepção da flexibilidade no trabalho com o discurso alheio através do movimento contrário ao ocorrido na canção Monte

Castelo em que as vozes da canção Faroeste Caboclo são reverberadas no filme, que leva o mesmo nome. Dessa maneira, buscou-se atingir os seguintes objetivos:

- compreender as marcas discursivas que potencializam as relações dialógicas da canção;
- reconhecer as vozes alheias presentes no filme Faroeste Caboclo;
- identificar no filme as novas relações de sentido promovidas pela inserção dos discursos alheios da canção.

Assim, na resolução das atividades, identificou-se as características do gênero romanesco no intuito de levar os alunos a avaliarem a forma como esse gênero “recebe” a voz alheia em comparação com a forma recebida pelo gênero canção. Sob esse viés de análise, pôde-se mediar observações pertinentes, como:

- a) a linguagem imagética viabiliza um melhor reconhecimento do discurso alheio,
- b) grande parte dos interdiscursos da canção transpostos para o filme tem alteração de sentido.
- c) as formas de transmissão dos discursos alheios são amplamente reconhecidas no filme por se tratar de uma prosa.

Obs.: a professora fez alguns cortes em determinadas cenas do filme por conter alguns conteúdos que julgou inadequado para uma turma de 9º ano do ensino fundamental.

f) Interpretação final

A interpretação final ocorreu a partir da leitura de duas cenas do filme Faroeste Caboclo. Para a aplicação da atividade, objetivou-se:

- utilizar as mesmas categorias de análise dos textos anteriores para avaliar o domínio no reconhecimento das vozes alheias e a sua função discursiva nas relações dialógicas;
- avaliar o desenvolvimento da compreensão leitora mobilizada na análise do discurso alheio no gênero canção reverberado no gênero romanesco.

Após o término da atividade e feita a correção, os alunos voltaram a preencher o questionário aplicado na etapa de interpretação inicial com finalidade de diagnosticar o nível dos alunos e que agora na interpretação final buscou medir quais dificuldades foram superadas e quais não foram. Para isso, considerou-se o entendimento dos alunos dos conceitos e práticas vistos nos módulos anteriores. Os resultados foram:

Quadro 4 – Dificuldades x superação

Dificuldades investigadas após interpretação inicial	Após interpretação final
<p>Não reconhecem elementos externos que influenciam na composição da canção.</p>	<p>Passaram a compreender que a existência de um texto está condicionada a diferentes contextos que o moldam.</p> <p>A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A11, A13, A14, A15, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24,</p>
<p>Consideram a voz do cantor como a única presente na letra.</p>	<p>Dificuldades superadas</p> <p>A1, A2, A3, A4, A5, A6, A10, A11, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A23, A24, A25</p>
<p>Não sabem identificar quais falas são de outros textos e quais são do autor/compositor.</p>	<p>Dificuldades parcialmente já que ainda tenham problemas em compreender que um texto alheio passa a ter novos sentidos, quando inseridos em um novo.</p> <p>A1, A2, A3, A5, A9, A10, A11, A 17, A23, A24</p>
<p>Consideram que diálogo em um texto se refere a acordo.</p>	<p>Dificuldades superadas.</p> <p>A1, A3, A4, A8, A10, A11, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A24, A25</p>
<p>Desconsideram a possibilidade de existência dos modelos de transmissão em textos poéticos.</p>	<p>Passaram a entender a possibilidade de ocorrência dos tipos de discursos no gênero poético quando os enunciados que o compõem se aproximam da prosa.</p> <p>A1, A2, A6, A8, A13, A14, A15, A16, A18, A19, A21, A25</p>
<p>Não conseguem identificar informações implícitas.</p>	<p>Dificuldades superadas, mas ainda persiste a falta de conhecimento prévio para identificar o implícito. Um problema que se justifica na pouca idade dos alunos.</p> <p>A1, A3, A4, A15, A16, A18, A20</p>
<p>Não compreenderam o conceito de polifonia em textos.</p>	<p>Eles desenvolveram a compreensão das vozes alheias “conversarem” entre si, da existência de diálogo</p>

	<p>entre elas, mas ainda não entenderam bem a noção “luta”, “embate” entre os dois posicionamentos.</p> <p>A1, A2, A4, A5, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A19, A23, A24, A25</p>
--	--

g) Circulação de gênero

Essa última etapa foi a mais esperada pelos alunos desde o momento em que foram orientados sobre a realização das oficinas. Por gostarem muito de cantar e dançar, eles mesmos sugeriram a realização de um show de calouros no final da aplicação das atividades.

Com o tema “(En) Canta, Jessé”, definiu-se junto com a turma que a data do evento seria depois das provas do 1º bimestre para que outras turmas tivessem tempo de participar. Assim, as duas últimas aulas da última semana de aplicação das oficinas foram destinadas ao planejamento do evento. Embora a professora já tivesse arquitetado a realização de um sarau, ao ouvir nas primeiras aulas de estudo dos módulos “Vamos fazer um show de calouros, professora!”, desconsiderou o seu plano para validar o deles ao ver tamanha empolgação.

Em uma aula, os alunos formaram grupos e definiram com a professora quais turmas estariam responsáveis pela divulgação do evento na escola, também organizaram um esboço da ficha de inscrição e de um folder com a apresentação e o regulamento. Como dependia da secretária da escola organizar e imprimir esses papéis, decidiu-se fazer logo o convite nas salas. Na aula do dia seguinte, a turma saiu pelas salas divulgando o show de calouros e o período de inscrição para participar.

Infelizmente, na semana posterior, as aulas na escola foram suspensas e se mantiveram assim até a conclusão deste trabalho, impedindo a realização do evento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, aplicou-se os conceitos bakhtinianos sobre o dialogismo para leitura do gênero canção. O aporte teórico disponível sobre o tema possibilitou um estudo detalhado da teoria, seguido de análises do *corpus*. Dentre as categorias discursivas-enunciativas que circundam as relações dialógicas, escolheu-se o interdiscurso, a polifonia e as formas de transmissão do discurso como critério investigativo no trabalho com as vozes alheias nas canções “Monte Castelo” e “Faroeste Caboclo”. Em seguida, tais aspectos teóricos foram transpostos para a aplicação de uma sequência didática de leitura a fim de desenvolver um ensino que amplie as capacidades enunciativas sob a perspectiva dialógica do discurso.

Possibilidades didáticas de leitura como essa podem ajudar os alunos na compreensão leitora na medida em que estejam aptos a identificarem as relações de diálogo presentes nos textos. Com isso, uma vez compreendido o funcionamento das vozes no plano enunciativo do discurso, poderão reconhecer o jogo discursivo promovido por elas.

Por meio dessa proposta, pôde-se contribuir no desenvolvimento didático de proficiência em leitura a partir da adaptação de Costa-Hübes (idem, p.55) da sequência didática de Dolz e Schneuwly (idem, p.54) no gênero canção que, embora seja de fácil acesso, a estrutura escolhida para estudo foge da convencional por se aproximar do discurso prosaico em que apresenta situações de interação e confronto de posições que não são comuns à esfera da poesia.

A SDL aplicada apresentou-se como um bom recurso metodológico de trabalho no ensino de leitura e interpretação. Apesar da SD em seu formato original envolver produção textual, priorizou-se neste trabalho uma ênfase na leitura por ser uma etapa que antecede à escrita, tendo em vista a impossibilidade de um estudo aprofundado de ambos por fatores externos à aplicação. Mais relevante é saber que o propósito inicial foi alcançado por submeter os alunos a uma forma diferente de se estudar a Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Daniel. **A Dialética de doutrinas francesa e norte-americana no Exército Brasileiro**: O caso da Força Expedicionária Brasileira. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Departamento de Educação. **Sequência Didática**: uma proposta para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais. [Orgs. BAUMGÄRTNER, Carmem Terezinha & COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição]. Caderno Pedagógico 2. Cascavel: ASSOESTE, 2007.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Dialogismo e divulgação científica**. Rua, Campinas, n.5, p.9-15, mar. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/86>>. Acesso em 22 de agosto de 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **O discurso no romance**. In: Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini [et al.]. São Paulo: UNESP. 2002a.

_____. **Formas de tempo e de cronotopo no romance (ensaios de poética histórica)**. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. Tradução: A. F. Bernadini et al. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2002b, p. 211-362.

_____. **Os gêneros do discurso**. In: _____. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003a [1952-1953]. p. 261-306.

_____. **O problema do texto na linguística, na filologia e em outras Ciências Humanas**. In: _____. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003b [1959-1961]. p. 307-334.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução: A. F. Bernadini et al. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. 1. Ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **Teoria do romance I: A estilística**. 1. Ed. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: HUCITEC, 1993.

_____. **Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.

_____. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BATALHA DE MONTE CASTELO. Disponível em: <<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-segunda-guerra-batalha-de-monte-castelo-maior-vitoria-da-feb.phtml>>. Acesso em: 05 de setembro, 2019.

BRASIL. Ministérios da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: Terceiros e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Secretaria de Educação Básica**; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_vers_aofinal.pdf. Acesso em 06 de julho, 2019.

CABRAL, Jaqueline Silva Morêto. **A canção no livro didático de língua portuguesa**: uma questão de letramento literomusical. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus/BA, 2018.

COELHO DE SOUZA, José Peixoto. **Letra e música**: uma proposta para o ensino da canção na aula de Português como língua adicional. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, 2014.

CORREA, Ana Marília Salvado. **Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre**. Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2014.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná**: um resgate histórico-reflexivo da formação da língua portuguesa. 2008. Tese. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2008.

CARTA DO APÓSTOLO PAULO A CORÍNTIOS. Disponível em: <<https://www.bibliaonline.com.br/acf/1co/13>>. Acesso em 05 de setembro, 2019.

CANTIGAS DE AMIGO. Disponível em: <<https://www.colegioweb.com.br/trovadorismo/as-cantigas-de-amigo.html>>. Acesso em 16 de setembro, 2019.

CEREJA, Willian Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Todos os textos**. 9º ano. São Paulo: Atual, 2015.

CEREJA, Willian Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: linguagens. 9º ano. São Paulo: Atual, 2006.

COSTA, Nelson Barros da. **A produção do discurso lítero-musical brasileiro**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Doutorado em Linguística Aplicada, São Paulo, 2001.

_____. **Canção popular e ensino da língua materna**: o gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. Linguagem em (Dis)curso. Tubarão. 1(1) p.9-36, 2003.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. O tratamento do discurso reportado. **O livro didático de língua portuguesa**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro, Lucerna, 2001, p. 101-112.

_____. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 166-179.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

E.C.T. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/cassia-eller/44918>>. Acesso em 07 de abril, 2020.

FAROESTE CABOCLO. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/22492>>. Acesso em 05 de setembro, 2019.

FILME FAROESTE CABOCLO. Disponível em: <https://www.baixarfilmetorrenthd.com/faroeste-caboclo-2013-torrent-dublado-e-legendado>. Acesso em 10 de setembro, 2019.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2019.

_____. **Interdiscursividade e intertextualidade**. In: BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-193.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: As Ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GENETTE, Gerard. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Tradução de Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2010.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. ed. 27. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

JENNY, Laurent. **A estratégia da forma**. In: Intertextualidades. Tradução da revista Poétique número 27. Lisboa: Almedina, 1979, p.19-45.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2008.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MACHADO, Irene A. **Texto como enunciação**. A abordagem de Mikhail Bakhtin. Língua e Literatura, n. 22, p. 89-105, 1996.

_____. **O Romance e a voz - a prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Imago/FAPESP, 1995.

MALANSKI, Elizabet Padilha. COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Gênero textual "música": expressão, ludicidade e formalidades no trabalho com a linguagem**. Produção didática pedagógica. Cascavel, 2008.

MATOS, Maria Vitalina Leal de. **Actas da VI reunião internacional de Camonistas**. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

MENEGASSI, Renilson José. **Aspectos da responsividade na intenção verbal**. Línguas & Letras. Estudos em linguagem e ensino. Vol. 10. Nº 18. p. 147-170, 2009.

MIRANDA, Ana Elizabeth Bastos de. O dialogismo e a formação do romance na visão de Bakhtin. In: DELACOURS, Sylvie e CRUZ, Silvia Helena Vieira (orgs). **Linguagens, literatura e escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006. P. 95-107 (Coleção Diálogos Intempestivos, 28).

MONTE CASTELO. Disponível em: <<https://www.letas.mus.br/legiao-urbana/22490>>. Acesso em: 05 de setembro, 2019.

SARMENTO, Leila Lauar. **Gramática em textos**. São Paulo: Moderna, 2005.

SONETO 11. Disponível em: <<http://sjose.com.br/download/bruno/Sonetos%20-0Luis%20%20Vaz%20de%20Camoos.pdf>>. Acesso em: 05 de setembro, 2019.

TEZZA, C. **Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

TORRES, Pedro Henrique Couto. **Um poema machadiano e algumas hipóteses dialógicas: Poesia, carnaval e cultura**. Caderno 3: Geyza R. O. Novais Vidon, Sandra Lima, Vanildo Stieg (Orgs.). II Encontro De Estudos Bakhtinianos. Vida, Cultura, Alteridade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 249-255.

_____. **Poesia**. In: BRAIT, B. (org.). Bakhtin outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2004.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VAGALUME Música é tudo. **Faroeste Caboclo**. Legião Urbana. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/faroeste-caboclo.html>>. Acesso em 10 de setembro, 2019.

YOUTUBE. **Entrevista com a mãe de Renato Russo**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8SLpr3Z2npI>>. Acesso em 16 de outubro, 2019.

YOUTUBE. **A batalha em Monte Castelo**. F.E.B. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YXW8_xzm0No>. Acesso em 10 de setembro, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017, [1929].

ZONIN, Carina Dartora. SANSEVERINO, Antonio Marcos Vieira. **Enquanto ecoam as vozes, tessitura poética bakhtiniana, eu-outro, eu-outro, eu-outro...** Polifonia, Cuiabá, MT, v. 21, n. 30, p. 72-92, jul-dez., 2014.

ANEXOS

Faroeste caboclo

(Legião Urbana)

Não tinha medo o tal João de Santo Cristo
 Era o que todos diziam quando ele se perdeu
 Deixou pra trás todo o marasmo da fazenda
 Só pra sentir no seu sangue o ódio que Jesus lhe deu

Quando criança só pensava em ser bandido
 Ainda mais quando com um tiro de soldado o pai morreu
 Era o terror da sertania onde morava
 E na escola até o professor com ele aprendeu
 Ia pra igreja só pra roubar o dinheiro
 Que as velhinhas colocavam na caixinha do altar
 Sentia mesmo que era mesmo diferente
 Sentia que aquilo ali não era o seu lugar
 Ele queria sair para ver o mar
 E as coisas que ele via na televisão
 Juntou dinheiro para poder viajar

De escolha própria, escolheu a solidão
 Comia todas as menininhas da cidade
 De tanto brincar de médico, aos doze era professor
 Aos quinze, foi mandado pro o reformatório
 Onde aumentou seu ódio diante de tanto terror
 Não entendia como a vida funcionava
 Discriminação por causa da sua classe e sua cor

Ficou cansado de tentar achar resposta
 E comprou uma passagem, foi direto a Salvador
 E lá chegando foi tomar um cafezinho
 E encontrou um boiadeiro com quem foi falar
 E o boiadeiro tinha uma passagem e ia perder a viagem
 Mas João foi lhe salvar
 Dizia ele "estou indo pra Brasília
 Neste país lugar melhor não há
 Tô precisando visitar a minha filha
 Eu fico aqui e você vai no meu lugar"
 E João aceitou sua proposta
 E num ônibus entrou no Planalto Central
 Ele ficou bestificado com a cidade
 Saindo da rodoviária, viu as luzes de Natal
 Meu Deus, mas que cidade linda
 No Ano Novo eu começo a trabalhar
 Cortar madeira, aprendiz de carpinteiro
 Ganhava cem mil por mês em Taguatinga

Na sexta-feira ia pra zona da cidade

Gastar todo o seu dinheiro de rapaz trabalhador
 E conhecia muita gente interessante
 Até um neto bastardo do seu bisavô
 Um peruano que vivia na Bolívia
 E muitas coisas trazia de lá
 Seu nome era Pablo e ele dizia
 Que um negócio ele ia começar
 E o Santo Cristo até a morte trabalhava
 Mas o dinheiro não dava pra ele se alimentar
 E ouvia às sete horas o noticiário
 Que sempre dizia que o seu ministro ia ajudar
 Mas ele não queria mais conversa
 E decidiu que, como Pablo, ele ia se virar
 Elaborou mais uma vez seu plano santo
 E sem ser crucificado, a plantação foi começar

Logo logo os maluco da cidade souberam da novidade
 "Tem bagulho bom ai!"
 E João de Santo Cristo ficou rico
 E acabou com todos os traficantes dali
 Fez amigos, frequentava a Asa Norte
 E ia pra festa de rock, pra se libertar
 Mas de repente Sob uma má influência dos boyzinho da cidade
 Começou a roubar
 Já no primeiro roubo ele dançou
 E pro inferno ele foi pela primeira vez
 Violência e estupro do seu corpo
 Vocês vão ver, eu vou pegar vocês

Agora o Santo Cristo era bandido
 Destemido e temido no Distrito Federal
 Não tinha nenhum medo de polícia
 Capitão ou traficante, playboy ou general
 Foi quando conheceu uma menina
 E de todos os seus pecados ele se arrependeu
 Maria Lúcia era uma menina linda
 E o coração dele pra ela o Santo Cristo prometeu
 Ele dizia que queria se casar
 E carpinteiro ele voltou a ser
 Maria Lúcia pra sempre vou te amar
 E um filho com você eu quero ter

O tempo passa e um dia vem na porta
 Um senhor de alta classe com dinheiro na mão
 E ele faz uma proposta indecorosa
 E diz que espera uma resposta, uma resposta do João
 Não boto bomba em banca de jornal
 Nem em colégio de criança isso eu não faço não
 E não protejo general de dez estrelas
 Que fica atrás da mesa com o cu na mão

E é melhor senhor sair da minha casa
 Nunca brinque com um Peixes de ascendente Escorpião"
 Mas antes de sair, com ódio no olhar, o velho disse
 "Você perdeu sua vida, meu irmão"
 "Você perdeu a sua vida meu irmão
 Você perdeu a sua vida meu irmão
 Essas palavras vão entrar no coração
 Eu vou sofrer as consequências como um cão"

Não é que o Santo Cristo estava certo
 Seu futuro era incerto e ele não foi trabalhar
 Se embebedou e no meio da bebedeira
 Descobriu que tinha outro trabalhando em seu lugar
 Falou com Pablo que queria um parceiro
 E também tinha dinheiro e queria se armar
 Pablo trazia o contrabando da Bolívia
 E Santo Cristo revendia em Planaltina

Mas acontece que um tal de Jeremias
 Traficante de renome, apareceu por lá
 Ficou sabendo dos planos de Santo Cristo
 E decidiu que, com João ele ia acabar
 Mas Pablo trouxe uma Winchester-22
 E Santo Cristo já sabia atirar
 E decidiu usar a arma só depois
 Que Jeremias começasse a brigar
 Jeremias, maconheiro sem-vergonha
 Organizou a Rockonha e fez todo mundo dançar
 Desvirginava mocinhas inocentes
 Se dizia que era crente mas não sabia rezar
 E Santo Cristo há muito não ia pra casa
 E a saudade começou a apertar
 Eu vou me embora, eu vou ver Maria Lúcia
 Já 'tá em tempo de a gente se casar

Chegando em casa então ele chorou
 E pro inferno ele foi pela segunda vez
 Com Maria Lúcia Jeremias se casou
 E um filho nela ele fez
 Santo Cristo era só ódio por dentro
 E então o Jeremias pra um duelo ele chamou
 Amanhã às duas horas na Ceilândia
 Em frente ao Lote 14, é pra lá que eu vou
 E você pode escolher as suas armas
 Que eu acabo mesmo com você, seu porco traidor
 E mato também Maria Lúcia
 Aquela menina bosal pra quem jurei o meu amor
 E o Santo Cristo não sabia o que fazer
 Quando viu o repórter da televisão
 Que deu notícia do duelo na TV

Dizendo a hora e o local e a razão
No sábado então, às duas horas

Todo o povo sem demora foi lá só para assistir
Um homem que atirava pelas costas
E acertou o Santo Cristo, começou a sorrir
Sentindo o sangue na garganta
João olhou pras bandeirinhas e pro povo a aplaudir
E olhou pro sorveteiro e pras câmeras e
A gente da TV que filmava tudo ali
E se lembrou de quando era uma criança
E de tudo o que vivera até ali
E decidiu entrar de vez naquela dança
Se a via-crucis virou circo, estou aqui

E nisso o sol cegou seus olhos
E então Maria Lúcia ele reconheceu
Ela trazia a Winchester-22
A arma que seu primo Pablo lhe deu
Jeremias, eu sou homem. coisa que você não é
E não atiro pelas costas não
Olha pra cá filha da puta, sem-vergonha
Dá uma olhada no meu sangue e vem sentir o teu perdão

E Santo Cristo com a Winchester-22
Deu cinco tiros no bandido traidor
Maria Lúcia se arrependeu depois
E morreu junto com João, seu protetor
E o povo declarava que João de Santo Cristo
Era santo porque sabia morrer
E a alta burguesia da cidade
Não acreditou na história que eles viram na TV
E João não conseguiu o que queria
Quando veio pra Brasília, com o diabo ter
Ele queria era falar pro presidente
Pra ajudar toda essa gente que só faz Sofrer

Fragmento da música Faroeste Caboclo (Santo Cristo conhece Maria Lúcia)

“Foi quando conheceu uma menina
E de todos os seus pecados ele se arrependeu
Maria Lúcia era uma menina linda
E o coração dele pra ela o Santo Cristo prometeu

Ele dizia que queria se casar
E carpinteiro ele voltou a ser
Maria Lúcia pra sempre vou te amar
E um filho com você eu quero ter”

Cena do filme Faroeste Caboclo (momento em que Santo Cristo conhece Maria Lúcia)

Escondendo-se atrás de uma pilastra, após correr por alguns metros no intuito de fugir dos policiais, João ouviu um sussurro vindo de uma das janelas do prédio à sua frente.

- *Ô Cris!*

- *Que foi sua louca?!*

- *Você esqueceu.* – A garota da janela balançou um saquinho.

Ao observar aquela cena, João viu então uma oportunidade de se esconder. Aproximando-se do prédio, João observou o movimento da garota loira, ao subir na varanda para buscar o que havia esquecido. Quando a mesma retirou-se, ele repetiu o ato, escalando a murada do prédio e chegando à varanda do apartamento, antes que os policiais pudessem vê-lo. Ao entrar no apartamento, João encontrou uma garota sentada com fones de ouvidos presos à sua orelha, e agradeceu mentalmente por ela não o ter ouvido entrar. Num rápido movimento, João agarrou a menina, tapando sua boca evitando que dali saísse qualquer berro. Os fones desconectaram-se ao serem puxados junto ao corpo da garota, fazendo com que a música tocasse alto, podendo ser ouvida por todo prédio. “*Não grita*” sussurrou em seus ouvidos.



- *Tem uns caras atrás de mim, eu só vou me esconder e vou embora.* - João retirou uma arma do cós de sua calça, pondo-a em cima da penteadeira da garota, para tranquilizá-la. Maria Lúcia, que antes estava nervosa, acalmou-se ao ver aquela cena.

Sentiu-se um pouco mais aliviada ao saber que o rapaz estava mais vulnerável sem sua arma. Porém, ao ouvir seu pai bater em sua porta, apavorou-se novamente. *“Maria Lúcia, eu falei que já tava em casa poxa”* João encarou a garota com os olhos arregalados, na expectativa de que a mesma visse sua aflição e não fizesse nada que pudesse entregá-lo. *“Maria Lúcia!”* o homem gritou novamente, e ao tentar abrir a porta, ouviu o som alto cessar, e a campainha tocar, indo às pressas atender quem estava à sua espera. Enquanto o pai de Maria Lúcia conversava com os policiais que antes estavam à procura de João, ambos encaravam-se aflitos dentro do quarto. *“Maria Lúcia”*, a moça ouviu o pai berrar mais uma vez, e disse:

- Tô trocando de roupa pai!

“Feche a janela antes de dormir”, disse e retirou-se. Ao perceber que o homem havia ido embora, Maria Lúcia e João voltaram a se encarar.

- Meu nome é João!- Disse Santo Cristo após pegar sua arma em cima da penteadeira da garota. Indo em direção à janela para ir embora logo depois, sem esperar nenhuma resposta, e deixando a garota estática e perplexa com o que havia acontecido.

Na noite seguinte ao ocorrido, enquanto fazia aperfeiçoamentos em sua maquete, Maria Lúcia não parava de pensar no homem que havia ali estado, pois algo nele, fissurou-a. Assustou-se quando ouviu algo em sua janela e, ao aproximar-se percebeu que João estava ali.

- *Quer o que comigo?* - Disse após abrir a janela, encarando o rapaz. João, sentado na varanda da moça, observou seu rosto com atenção. *“Vim te agradecer”*, disse após tragar seu cigarro.



- *Olha que dessa vez eu chamo a polícia, ein!*

-*Precisa não...-*
João disse rapidamente- *tá tudo bem!* - E esticando a mão,

ofereceu a Maria Lúcia um pouco do que carregava consigo. A garota aceitou, sem pensar duas vezes.

- *Cê é abusado ein?* - Ao olhar o rapaz, Maria Lúcia viu que o mesmo lhe entregava um presente. João sentiu-se aflito, com receio da moça não gostar do presente que havia feito para a mesma em forma de gratidão. - *Bonito! Mas não precisa não.* – ela disse, e devolveu o mesmo.

- *Queria te chamar pra ir num lugar massa.* – o rapaz disse, fitando-a.

“*Não*”, ela disse, após soltar uma gargalhada irônica em forma de reprovação. João aceitou a negação de Maria Lúcia, e desceu de sua varanda, após deixar-lhe uma cadeira pequena que o mesmo tinha feito na carpintaria. Maria Lúcia pensou por alguns instantes, observando o presente que havia recebido. “*Ôu*”, gritou, chamando a atenção do rapaz.

João e Maria Lúcia, dirigiram-se ao local que o rapaz tinha em mente, e ao chegarem lá, Maria não surpreendeu-se, ao ver um rio.

- *É esse o lugar?*

- *Ainda não.* – E, permanecendo parado, João encarava o rio à sua frente esperando um momento de coragem para fazer o que tinha em mente. E, despindo-se, permanecendo apenas em sua bermuda, pulou. Maria Lúcia riu ao observar aquele homem na água. – *Vem neguinha! Entra! Tá com medo do frio?!* – Após o discurso tentador do rapaz, Maria Lúcia despiu-se, e estando apenas em roupa de banho, juntou-se ao rapaz na água gelada. “*Tá frio*” ela sussurrou, estando a poucos centímetros de distância do rapaz. Saindo da água, encontraram-se deitados na pequena ponte de madeira que ali havia.

- *Tu é muito da maconheira, viu!*- disse o rapaz encarando-a, enquanto a mesma tragava seu cigarro.

- *E você, que é bandido!*

- *Eu não sou bandido! Sou dono de uma carpintaria.*

- *Tava fazendo o que lá perto de casa aquele dia?! Vendendo madeira?!* – a garota disse num tom irônico, e ambos gargalharam.

- *Aquilo é coisa do meu primo.... mas eu não vou fazer mais não.*



-João sentiu um leve arrependimento, e virou seu corpo para encarar Maria Lúcia. Ao observa-la rir, chegou a conclusão que aquela era a menina mas linda que ele já havia conhecido e num momento de coragem, beijou-a. - *Você tá presa-* ele disse pretendo a

garota entre seu corpo, enquanto a mesma ria. – *Ô, ô, ô... eu não sou bandido?! –* perguntou encarando-a.

- *É -* respondeu Maria Lúcia – *Bandidinho leve.*

- *É disso que você gosta?*

- *Não...gosto quando cê fala a verdade.* - E ao beija-la, arrependeu-se de seus pecados, prometendo naquele instante, seu coração para ela.

Fragmento da música Faroeste Cabloco (Morte de Santo Cristo)

“Santo Cristo era só ódio por dentro
E então o Jeremias pra um duelo ele chamou
Amanhã às duas horas na Ceilândia
Em frente ao Lote 14, é pra lá que eu vou

E você pode escolher as suas armas
Que eu acabo mesmo com você, seu porco traidor
E mato também Maria Lúcia
Aquele menina bosal pra quem jurei o meu amor

E o Santo Cristo não sabia o que fazer
Quando viu o repórter da televisão
Que deu notícia do duelo na TV
Dizendo a hora e o local e a razão

No sábado então, às duas horas
Todo o povo sem demora foi lá só para assistir
Um homem que atirava pelas costas
E acertou o Santo Cristo, começou a sorrir”

Cena do filme Faroeste Cabloco (momento em que Santo Cristo morre)

Ao receber o recado deixado em sua casa por João, Jeremias dirige-se à Ceilândia, em frente ao Lote 14 na esperança de encontra-lo. Descendo do carro, ele encontra um campo de futebol deserto, com três sacos amarrados em uma trave feita de madeira, deduzindo ser o produto de seu tráfico ali.



De repente, Jeremias se assusta ao ouvir tiros, que direcionaram de forma certa dois dos três sacos que pendurados se encontravam. Com um berro estridente, numa tentativa falha de salvar o último saco, Jeremias aproximou-se da trave a tempo de sentir o pó cair sobre sua face.

João aproximava-se lentamente de onde o inimigo se encontrava portando uma arma em suas mãos. Ao vê-lo, Jeremias encarou-o, acomodando sua arma em sua mão, deixando-a pronta para qualquer necessidade.

Maria Lúcia apareceu então, estando entre os dois rapazes, e trazendo consigo uma Winchester 22, arma esta que Pablo havia dado a seu primo João alguns dias antes. Apontando a mesma em direção a Jeremias, Maria Lúcia prepara-se para puxar o gatilho, e antes que a mesma pudesse o fazer, Jeremias acerta João de Santo Cristo com um tiro no peito.

Maria Lucia berrou, ao vê-lo cair no chão.

- JOÃO!



E correu em direção dele. Ao ajoelhar-se, Maria Lúcia debulhou-se em lágrimas, enquanto os dois encaravam-se. João tentava diminuir a sua dor, para que a moça

pudesse se sentir mais confortável diante a situação. “Calma” João sussurrou tentando fingir um sorriso, enquanto Maria Lúcia o encarava fixamente. Jeremias ao ver tamanho afeto entre os dois, sentiu uma certa tristeza ao saber que sua amada, amava outro. E em questão de segundos, sua tristeza transformou-se em raiva. Jeremias levantou sua mão em direção a moça, e sem pensar duas vezes, atirou. Maria Lúcia, ao sentir o impacto sobre seu corpo, caiu ao lado de Santo Cristo, após um grito de dor. Após puxar o gatilho, Jeremias deu as costas aos corpos agonizando no chão, sem sentir remorso por nenhum dos indo em direção ao seu produto, que se encontrava espalhado pelo chão. João de Santo Cristo ao ver Maria Lúcia caída ao seu lado encontrou forças, de onde antes não havia nenhuma, e engatilhou sua arma, fazendo com que Jeremias voltasse sua atenção para ele. Disparou 5 tiros certos em Jeremias, antes que este pudesse revidar. Sentindo o alívio de ter acertado seu inimigo, João recostou-se na terra, ao lado de Maria Lúcia, que permanecia imóvel. “Fui eu, ou foi o destino? E se eu tivesse feito diferente? Mudava meu caminho? O sonho virava destino? O fim não é quando a estrada acabada.”



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: As vozes alheias em canções populares

Pesquisador responsável: Hilda Alves do Nascimento Araujo

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Carvalho da Silva

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/Unidade Itabaiana

Local da coleta de dados:

A pesquisadora do projeto Hilda Alves do Nascimento Araujo se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, gravações ou filmagens. A pesquisadora também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Compromisso de Coleta, serão mantidos sob a guarda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede, da Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (cinco anos), sob a responsabilidade da professora Hilda Alves do Nascimento Araujo. Após este período, os dados serão destruídos.

Itabaiana, ____ de _____ de 2020.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
Hilda Alves do Nascimento Araujo	
José Ricardo Carvalho da Silva	



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO



Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana

TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

Título do projeto: As vozes alheias em canções populares

Pesquisador responsável: Hilda Alves do Nascimento Araujo

Orientador: José Ricardo Carvalho da Silva

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/Unidade Itabaiana

Telefones para contato: (79) 99986-8729

A pesquisadora do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras que normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e, na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes, assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Itabaiana, ____ de _____ de 2020.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
Hilda Alves do Nascimento Araujo	
José Ricardo Carvalho da Silva	



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO

Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana



Termo de consentimento livre esclarecido

Eu, _____, aluno(a) do nono ano do ensino fundamental, do Colégio Estadual Dr. Jessé Fontes, localizada no município de Pedrinhas /SE, autorizo a professora Hilda Alves do Nascimento Araujo utilizar minha imagem e minhas produções referentes às atividades relacionadas ao projeto **As vozes alheias em canções populares** desenvolvido pela mesma, em uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, junto à Universidade Federal de Sergipe.

Estou ciente de que as produções serão despessoalizadas e de que minha identidade será mantida em sigilo.

Itabaiana, ____ de _____ de 2020.

Assinatura por extenso



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO



Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana

Como tenho menos de 18 anos, meu responsável legal também assina o documento.

Eu, _____, residente na cidade de _____, no Estado de Sergipe, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96 versão 2012.

Itabaiana, ____ de _____ de 2020.

Assinatura por extenso