

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

**AS LETRAS DE ROCK NACIONAL NA SALA DE AULA: UM INSTRUMENTAL  
NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO**

**JOSIANNE PEREIRA DE CARVALHO MACHADO**

Rio de Janeiro  
Novembro de 2016

Josianne Pereira de Carvalho Machado

AS LETRAS DE ROCK NACIONAL NA SALA DE AULA: UM INSTRUMENTAL NA  
FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras, na Área de Concentração Linguagens e Letramentos, na linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino.

Orientadora: Maria Aparecida Lino Pauliukonis

Rio de Janeiro  
Novembro de 2016

AS LETRAS DE ROCK NACIONAL NA SALA DE AULA: UM INSTRUMENTAL NA  
FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

Josianne Pereira de Carvalho Machado

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Doutora Maria Aparecida Lino Pauliukonis

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Língua Portuguesa.

Aprovada em: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

Professora Doutora Maria Aparecida Lino Pauliukonis – Orientadora

---

Professora Doutora Celia Regina de Barros Mattos

---

Professora Doutora Renata da Silva de Barcellos

---

Professora Doutora Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt – Suplente Interna

---

Professora Doutora Claudia Assad Alvarez – Suplente Externa

## AGRADECIMENTOS

Ao Poder Supremo e Transformador de todas as coisas, Senhor do infinito e de todas as possibilidades, o Princípio Inteligente que nos deu a Vida e, acima de todas as coisas, é a própria manifestação do Amor na Terra.

A meus queridos pais, José Laurimatos (*in memoriam*) e Ana Maria, que me forneceram as bases e todas as ferramentas para a construção de tudo o que me tornei e tenho conquistado ao longo da minha jornada. Essa vitória não é minha – é de vocês.

A meu esposo Davi, por todos os sacrifícios feitos em nome do meu projeto de vida, pela ajuda silenciosa e pelos choques de realidade frequentes; sem o seu companheirismo, esse sonho jamais se tornaria uma realidade.

À minha filha Ana Carolina, por ser a força motriz que me impulsiona, sempre, em busca de um futuro mais promissor e horizontes mais amplos – é por você e para você tudo aquilo a que me proponho.

Aos incansáveis colegas da segunda turma do Profletras da UFRJ que, com sua solidariedade, otimismo e boa vontade, tornaram esse percurso uma agradável e inesquecível experiência. Parafraseando a gíria de nossos queridos educandos – “não são de sempre mas, com certeza, serão para sempre.”

Aos queridos mestres do Profletras, que me dotaram com os conhecimentos fundamentais para a concretização desta pesquisa. Em especial, minha sincera e eterna gratidão às Professoras Ana Flávia Gerhardt e Leonor Werneck, cujas contribuições e ensinamentos embasaram aquilo que ainda se configurava como um mundo de ideias desconexas e despreziosas.

À querida orientadora Maria Aparecida Lino Pauliukonis, por sua generosa acolhida e pelo suporte primordial para que, aos poucos, meros pensamentos e desejos se transformassem em ações significativas.

Aos meus alunos do nono ano do ensino fundamental e das turmas de Etapa V da Educação de Jovens e Adultos do ano de 2016, os quais se mostraram muito disponíveis e acreditaram no trabalho que me propus a realizar. Sem vocês, nenhuma linha dessa dissertação faria qualquer sentido. Gratidão imensa por todo o conhecimento que construímos, juntos.

Se meus joelhos não doessem mais  
Diante de um bom motivo  
Que me traga fé, que me traga fé

Se por alguns segundos eu observar  
E só observar  
A isca e o anzol, a isca e o anzol  
A isca e o anzol, a isca e o anzol  
Ainda assim estarei pronto pra comemorar  
Se eu me tornar menos faminto  
Que curioso, curioso  
O mar escuro, é, trará o medo lado a lado  
Com os corais mais coloridos

Se eu ousar catar  
Na superfície de qualquer manhã  
As palavras de um livro sem final  
Sem final, sem final, sem final, final

Valeu a pena,  
Valeu a pena,  
Sou pescador de ilusões  
Sou pescador de ilusões

O Rappa – Pescador de ilusões

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é demonstrar a aplicabilidade das letras de rock nacional dos anos 80 como instrumentais em atividades de leitura e interpretação de textos para o segundo segmento do ensino fundamental, como forma de contribuir para a formação de indivíduos reflexivos, críticos, capacitando-os para que se posicionem diante do mundo que os rodeia. Em um primeiro momento, foi feita uma revisão de literatura sobre letramento crítico, leitura, análise crítica do discurso e sobre a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o trabalho com textos no segundo segmento do ensino fundamental, assim como uma breve contextualização histórica da época em que as letras de rock selecionadas foram difundidas – a década de 1980. Posteriormente, apresentou-se o corpus escolhido para este estudo, composto por oito letras de rock nacional e uma apreciação sobre o gênero “letra de música/canção”. Os passos seguintes consistiram na elaboração de atividades de leitura – com base na teoria de Applegate et al (2002), análise linguística e produção textual, seguida da aplicação destas atividades em uma turma de nono ano do ensino fundamental e duas da última etapa de escolaridade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Paralelamente à apresentação dos resultados obtidos, foram realizadas breves análises do discurso de cada canção trabalhada, para explicitar a interpretação que orientou a docente na elaboração das questões e na condução dos debates junto às turmas. Os resultados obtidos revelam que o material produzido se configura em um instrumental interessante para se trabalhar a análise e a crítica junto a alunos desses níveis de escolaridade, porém ratificam a necessidade de se priorizar as atividades de produção textual no contexto escolar, para que os alunos adquiram segurança ao registrarem seus pensamentos e consigam considerar a produção textual como algo natural e fundamental em suas rotinas, sejam estas intracurriculares ou extracurriculares.

Palavras-chave: Leitura. Letramento. Análise do discurso. Letras de rock. Ensino fundamental . EJA.

## ABSTRACT

The objective of this research is to demonstrate the applicability of the 80's Brazilian national rock lyrics as instruments in reading activities and interpretation of texts for the second stage of the Elementary school as a way to contribute to the formation of reflective, critical individuals, enabling them to be way ahead of the world that encircles them. At first, it was made a literary survey on critical literacy, reading, critical discourse analysis and the proposal of the *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brazilian national curriculum standards) for Portuguese language to work on texts in the second stage of the Elementary school, as well as a brief historical background of the period of time when the selected rock lyrics were diffused, the 1980's. Subsequently, the corpus chosen for this study was presented, namely eight national rock lyrics composition and an appreciation of the genre lyrics/song. The following steps consisted in the elaboration of reading activities based on the theory of Applegate et al (2002), linguistic analysis and text production, followed by the application of these activities in a group of ninth-years and two classes of the last stage of young people and adults' education (EJA). Parallel to the presentation of the results, brief reviews of the discourse analysis of each song were carried through to clarify the interpretation that guided the teacher in the elaboration of the questions and the handling of the debates in the students groups. The results reveal that the produced material consists in an interesting instrument to arouse analysis and criticism among those graded students. However, they confirm the necessity of prioritizing the activities of text production in school, so that the students gain confidence when writing down their thoughts and consider the act of creating texts something natural and fundamental both intra and extra-curricular.

Keywords: Reading. Literacy. Speech analysis. Rock lyrics. Elementary School . EJA

## LISTA DE TABELAS

|   |            |
|---|------------|
| <b>Tabela 1 – Distribuição das questões – Texto Alagados.....</b>                     | <b>55</b>  |
| <b>Tabela 2– Distribuição das questões - Texto Até quando esperar.....</b>            | <b>72</b>  |
| <b>Tabela 3 – Distribuição das questões – Texto Fábrica.....</b>                      | <b>85</b>  |
| <b>Tabela 4 – Distribuição das questões – Texto Carta aos missionários.....</b>       | <b>104</b> |
| <b>Tabela 5 – Distribuição das questões – Texto A canção do Senhor da guerra.....</b> | <b>105</b> |
| <b>Tabela 6 – Distribuição das questões – Texto Brasil.....</b>                       | <b>113</b> |
| <b>Tabela 7 – Distribuição das questões – Texto - Que país é esse?.....</b>           | <b>118</b> |
| <b>Tabela 8 – Distribuição das questões – Texto Desordem.....</b>                     | <b>128</b> |

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Texto Alagados – Percentuais – tipos de questões.....                     | 38  |
| Gráfico 2 - Texto Até quando esperar – Percentuais – tipos de questões.....           | 38  |
| Gráfico 3 - Texto Fábrica – Percentuais – tipos de questões.....                      | 38  |
| Gráfico 4 - Texto Carta aos missionários– Percentuais – tipos de questões.....        | 39  |
| Gráfico 5 - Texto A canção do Senhor da guerra – Percentuais – tipos de questões..... | 39  |
| Gráfico 6 - Texto Brasil – Percentuais – tipos de questões.....                       | 39  |
| Gráfico 7 – Texto Que país é esse? – Percentuais – tipos de questões.....             | 39  |
| Gráfico 8 - Texto Desordem – Percentuais – tipos de questões.....                     | 39  |
| Gráfico 9 – Desempenho – 9º. Ano – Alagados.....                                      | 55  |
| Gráfico 10 – Desempenho – EJA I – Alagados.....                                       | 55  |
| Gráfico 11 – Desempenho – EJA II – Alagados.....                                      | 56  |
| Gráfico 12 - Desempenho – 9º. Ano – Até quando esperar.....                           | 72  |
| Gráfico 13 - Desempenho – EJA I – Até quando esperar.....                             | 73  |
| Gráfico 14 - Desempenho – EJA II – Até quando esperar.....                            | 73  |
| Gráfico 15 - Desempenho – 9º. Ano – Fábrica.....                                      | 85  |
| Gráfico 16 - Desempenho – EJA I – Fábrica.....  | 86  |
| Gráfico 17 - Desempenho – EJA II – Fábrica.....                                       | 86  |
| Gráfico 18 - Desempenho – 9º. Ano – Carta aos missionários.....                       | 104 |
| Gráfico 19 - Desempenho – EJA I – Carta aos missionários.....                         | 104 |
| Gráfico 20 - Desempenho – EJA II – Carta aos missionários.....                        | 104 |
| Gráfico 21 - Desempenho – 9º. Ano – A canção do Senhor da guerra.....                 | 105 |
| Gráfico 22 - Desempenho – EJA I – A canção do Senhor da guerra.....                   | 105 |
| Gráfico 23 - Desempenho – EJA II – A canção do Senhor da guerra.....                  | 105 |
| Gráfico 24 - Desempenho – 9º. Ano – Brasil.....                                       | 113 |
| Gráfico 25 - Desempenho – EJA I – Brasil.....   | 113 |
| Gráfico 26 - Desempenho – EJA II – Brasil.....  | 114 |
| Gráfico 27 - Desempenho – 9º. Ano – Que país é esse?.....                             | 119 |
| Gráfico 28 – Desempenho – EJA I – Que país é esse?.....                               | 119 |
| Gráfico 29 - Desempenho – EJA II – Que país é esse?.....                              | 119 |
| Gráfico 30 - Desempenho – 9º. Ano – Desordem.....                                     | 128 |

|   |            |
|---|------------|
| <b>Gráfico 31 - Desempenho – EJA I – Desordem.....</b>  | <b>129</b> |
| <b>Gráfico 32 – Desempenho – EJA II - Desordem.....</b> | <b>129</b> |

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| 1. Introdução .....  | 12  |
| 2. Revisão da Literatura sobre Leitura e Letramento.....                         | 15  |
| 2.1. Letramento.....   | 15  |
| 2.2 Letramento Crítico e Análise Crítica do Discurso.....                        | 18  |
| 2.3. O Ensino de Leitura segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)..... | 20  |
| 3. As letras de rock nacional dos anos 80/90 na sala de aula.....                | 24  |
| 3.1. O gênero textual letra de música/canção.....                                | 24  |
| 3.2. Breve contextualização histórica – década de 80 e 90.....                   | 27  |
| 3.3. Constituição do <i>corpus</i> .....   | 30  |
| 4. Metodologia.....  | 33  |
| 4.1. Caracterização do tipo de pesquisa .....                                    | 33  |
| 4.2. Questões de pesquisa .....  | 34  |
| 4.3. Contexto de pesquisa .....  | 35  |
| 4.4. Etapas de Pesquisa.....   | 35  |
| 5. Apresentação dos resultados.....  | 37  |
| 5.1. Bloco temático I – Desigualdade Social.....                                 | 40  |
| 5.1.1. Texto I: Alagados – Análise e resultados.....                             | 40  |
| 5.1.2. Texto II: Até quando esperar - Análise e resultados.....                  | 56  |
| 5.1.3. Texto III: Fábrica – Análise e resultados.....                            | 73  |
| 5.2. Bloco temático II – Guerras.....  | 86  |
| 5.2.1. Texto I – Carta aos missionários.....                                     | 87  |
| 5.2.2. Texto II – A canção do Senhor da Guerra .....                             | 89  |
| 5.2.3. Resultados do Bloco II.....   | 92  |
| 5.3. Bloco temático III – Manifestos.....  | 105 |
| 5.3.1. Texto I: Brasil – Análise e Resultados.....                               | 106 |
| 5.3.2. Texto II – Que país é esse? – Análise e resultados.....                   | 114 |
| 5.3.3. Texto III – Desordem – Análise e resultados.....                          | 119 |
| 6. Considerações Finais.....   | 130 |
| 7. Referências.....  | 132 |
| 8. Anexos.....   | 137 |

## 1. INTRODUÇÃO

O objetivo primordial das atividades de leitura em Língua Portuguesa no ensino fundamental é, indubitavelmente, o de contribuir para a formação de indivíduos reflexivos, críticos, capacitando-os para que se posicionem diante do mundo que os rodeia, tanto por meio da oralidade, quanto por meio da escrita. Tal objetivo, justificável pelo papel transformador da Educação, parte do pressuposto que a escola representa um espaço para a fomentação de debates, de análise da realidade e de questionamentos que visam, acima de tudo, à abolição da postura de passividade de seus cidadãos diante do quadro de exclusão e desigualdade ainda vigente em nosso país.

Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa, assim como o das demais disciplinas propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, deve refletir esse compromisso com a formação do cidadão, propondo-se a desenvolver a competência discursiva dos alunos, especialmente no segundo segmento do ensino fundamental, dotando-os de conhecimentos que os habilitem não somente à simples decodificação dos textos que leem, mas à reflexão crítica sobre o conteúdo de suas leituras, sobre a sua intencionalidade, sobre as finalidades, sobre a sua pertinência ao contexto em que estão inseridas, de forma que, após esse exercício crítico-reflexivo, os alunos possam expressar suas opiniões acerca do que leram de forma mais coerente e fundamentada. Como bem sintetiza Fiorin (1998, p.91), “o compromisso primeiro do professor de Língua Materna é auxiliar o aluno a tornar-se um leitor autônomo e um produtor competente de textos”.

Infelizmente, o que se percebe é a inconsistência da maioria das estratégias utilizadas para que se alcance essa meta: a cada ano, torna-se evidente a incapacidade da escola em desenvolver nos alunos a habilidade linguística necessária para que dominem razoavelmente esses mecanismos básicos de leitura crítica e de produção de textos coesos e coerentes.

As aulas de Língua Portuguesa, em especial as que se pautam em atividades de leitura e interpretação de textos, representam para os alunos uma prática descontextualizada e desmotivadora, diante da qual se sentem intimidados ou inabilitados, o que dificulta bastante a atuação docente. Em grande parte, esse desconforto é gerado pela própria postura do professor, o qual, muitas vezes, interage de forma pouco efetiva com os alunos ao encaminhar esse tipo de atividade, mantendo-os em uma postura de leitura silenciosa e de resposta a questões dentro de padrões previamente estabelecidos. A essa dificuldade do professor em

conferir maior sentido ao estudo do texto no cotidiano da sala de aula, soma-se a impertinência na seleção dos textos propostos às turmas, os quais nem sempre apresentam um conteúdo que estimule verdadeiramente o debate nem instigam nos educandos o prazer em descobrir o mundo através da leitura, por serem desvinculados da realidade extraescolar destes indivíduos.

Para que o momento da leitura em sala de aula não se torne mera atividade rotineira, dissociado do prazer e da realidade assistemática dos alunos, levantou-se a hipótese do uso das letras de rock nacional, em especial aquelas produzidas na década de 80, em atividades de leitura e produção escrita. Tal proposta se embasa na aceitação que esse gênero musical encontra junto a adolescentes e adultos e no forte conteúdo crítico do contexto histórico e social no qual tais letras foram produzidas, já que

o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa [...]; toda compreensão é prenhe de resposta e, de forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor. (Bakhtin, 1986, p.290)

O objetivo desta pesquisa, portanto, é o de demonstrar a aplicabilidade das letras de rock nacional dos anos 80 como instrumentais em atividades de leitura e interpretação de textos para o segundo segmento do ensino fundamental, com vistas a dinamizar as aulas de língua materna – através da associação do texto escrito com o estímulo musical, muito apreciado pelos alunos - e a estimular, por meio das atividades propostas, reflexões, discussões e posicionamentos críticos sobre o conteúdo de tais letras, posto que os efeitos das situações por elas descritas ainda são perceptíveis em nossa vivência cotidiana, o que permite que se estabeleça, junto aos educandos, verdadeiras relações de causa e consequência. Assim, partindo-se da linguagem musical, buscar-se-ão estratégias que permitam repensar, com as turmas, questões relativas ao passado, ao presente e ao futuro de nosso país, estabelecendo conexões entre o saber da escola e o saber social e, por meio dessas conexões, construir em sala de aula as habilidades e competências linguísticas que favoreçam os alunos em sua prática diária de cidadania.

Todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados. Esses textos são enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas. (...) O certo é que as dimensões geralmente voltadas para a identificação e análise dos gêneros são sociocomunicativas e referem-se à função, à organização, ao conteúdo e ao

meio de circulação, aos atores sociais envolvidos e atividades discursivas implicadas, ao enquadre sócio-histórico e atos retóricos praticados, e assim por diante. (MARCUSCHI, 2011, p.20-21)

A primeira etapa dessa abordagem consiste em uma revisão de literatura sobre letramento, leitura e sobre a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o trabalho com textos no segundo segmento do ensino fundamental, posto que este documento é o referencial para as atividades com língua materna em todo o território brasileiro e seu teor prioriza a prática pedagógica embasada em textos orais e escritos, retirando a análise linguística de seu lugar privilegiado e reconduzindo-a à sua interação com as tarefas de leitura e produção textual, em situações comunicativas concretas, com o escopo de desenvolver, de modo efetivo, a competência leitora dos estudantes.

Em um segundo momento, apresenta-se o corpus escolhido para este estudo, composto por letras de rock nacional, uma pequena apreciação sobre o gênero “letra de música/canção” e uma breve contextualização histórica da época em que tais letras foram difundidas – a década de 1980, de forma a justificar a escolha do material em questão para o desenvolvimento das atividades com a leitura em sala de aula.

O passo seguinte é a exposição da metodologia de pesquisa elaborada para o alcance dos objetivos previstos por esta pesquisa: o tipo de abordagem, o contexto de desenvolvimento, as etapas seguidas e os resultados obtidos por meio das intervenções propostas.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA SOBRE LEITURA E LETRAMENTO

### 2.1. Letramento

Quanto à presença de escrita, pode-se dizer que, mesmo criada pelo engenho humano tardiamente em relação ao surgimento da oralidade, ela permeia hoje quase todas as práticas sociais dos povos em que penetrou. Até mesmo os analfabetos, em sociedades com escrita, estão sob a influência do que contemporaneamente se convencionou chamar *práticas de letramento* [...]. O letramento não é o equivalente à aquisição da escrita. Existem “letramentos sociais” que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados. (MARCUSCHI, 2010, p.19)

O ato de ler é uma das práticas culturais mais privilegiadas na sociedade contemporânea – desde a tenra infância, por meio da tradição oral das histórias narradas no âmbito familiar, o contato com regras de jogos, anúncios publicitários, regras de jogos, filmes e desenhos animados, até as necessidades comunicativas cotidianas, por meio de bilhetes, recados, tarefas escolares, preenchimento de documentos, mensagens instantâneas via celular ou internet, entre tantas outras situações reais de contato com a língua. O domínio do código alfabético é importante para que o indivíduo não se sinta privado de todas as informações que circulam em sua comunidade, mas não é o fator mais relevante para que ele maneje a língua de forma consciente, identificando as finalidades e funções de cada discurso/texto com o qual se depare e adequando a sua linguagem às mais variadas circunstâncias, formais ou informais, de acordo com os objetivos que pretenda atingir.

Diante desse enfoque, o conceito de alfabetização enquanto aprendizado do sistema grafofonêmico torna-se muito limitado, sua utilização uma vez que não contempla a gama de práticas sociais mediadas pelo uso da linguagem oral e escrita vivenciadas pelos educandos, tanto em contexto escolar como – e principalmente – na realidade extraescolar. Assim, surge o conceito de letramento, que preconiza os usos sociais da língua em diferentes instituições (escola, igreja, ambiente de trabalho, dentre outras) e engloba todas as habilidades e recursos que os indivíduos mobilizam, antes mesmo de ingressarem no mundo escolar, para garantir sua inserção na sociedade letrada.

Buscamos, portanto, expandir o conceito de alfabetização para o de letramento, mostrando a importância de levar os alunos a acionar seus conhecimentos prévios, assimilados na interação sócia, e a utilizá-los para fazer inferências, levantar hipóteses e construir sentidos – estratégias cognitivas indispensáveis para a formação do leitor crítico. (SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2013, p. 12)

Assim, entende-se por letramento “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]” (Kleiman, 1995, p. 18-19). Mais do que a simples compreensão de que a língua é um conjunto de signos – com seus significantes e significados, a noção de letramento amplia o conceito de língua enquanto um fenômeno social, materializado na interação verbal através dos diferentes discursos – religiosos, políticos, profissionais - e os textos que deles se originam, com diferentes funções e sentidos, reconhecidos e co-construídos pelos interlocutores de acordo com o contexto em que tais textos foram produzidos.

O que existe de concreto, de observável, são os falantes que, sempre, numa situação social particular, usam (e criam!) os recursos linguísticos para interagirem uns com os outros e fazerem circular a gama de valores culturais que marcam cada lugar, cada situação e cada tempo (ANTUNES, 2009, p.22)

A materialização desses usos, ou seja, a comunicação verbal ocorre através dos gêneros textuais, os quais, de acordo com Marcuschi (2008, p. 155),

são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Portanto, um telefonema, uma piada, uma lista de compras, uma receita culinária, a troca de mensagens por escrito ou oralmente pelo *WhatsApp* (aplicativo de telefonia celular), a conversação espontânea e tantas outras formas de comunicação empregadas no cotidiano, em situações de maior ou menor formalidade, são exemplos de gêneros textuais. Como a maioria dessas formas não é exclusiva da realidade sistemática, conclui-se que, embora a escola seja o local privilegiado para práticas de letramento que visem ao contato com a língua culta, existem diversos tipos de letramento, com finalidades diferenciadas, nas mais variadas instâncias de interação social – durante um culto ou missa, em meio a uma reunião de trabalho, no contato com amigos distantes pela internet, etc.

Um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sógnicos empregados, as tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular. Podemos ser letrados em um gênero de relato de pesquisa científica ou em um gênero de apresentação de negócios. Em cada caso, as habilidades de letramento específicas e as comunidades de comunicação relevantes são muito diferentes. (LEMKE, 2010, s.p.)

Por isso, é importante ressaltar que, devido à existência de diversificados contextos de letramento, não se pode falar em sujeito iletrado, e sim em sujeito mais ou menos letrado posto que, em uma sociedade grafocêntrica como a atual, os indivíduos estão em interação todo o tempo nos mais variados espaços e, conforme expôs Bezerra (2010, p. 42), em algum domínio discursivo tais indivíduos terão mais práticas de letramento e, em outros, menos.

Após a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais como referencial para o ensino de língua portuguesa, observa-se uma maior preocupação, por parte dos educadores, com o trabalho com gêneros textuais variados, como forma de trabalhar a competência leitora, a produção escrita e a análise linguística a partir de textos que reflitam as condições concretas de uso dos falantes em suas vivências fora da sala de aula. Entretanto, percebe-se que a utilização dessas unidades textuais durante as aulas ainda se limita à apreensão de seus elementos constitutivos (personagens, narrador, ambiente, constituição do gênero, suporte em que é veiculado, etc.) e de estruturas gramaticais presentes em sua elaboração, muitas vezes de forma isolada e sem uma reflexão acerca da seleção das mesmas em detrimento de outras para a construção de sentidos da forma textual em estudo. Por essa razão, o trabalho com o texto se mostra, na maioria dos casos, um bom recurso de apoio para o professor, mas uma atividade com pouco nexos para o aluno, uma vez que o direcionamento do docente é insuficiente ao conduzi-lo rumo às tramas do texto – suas finalidades, a qual domínio pertence, o grau de formalidade, justificativas para a escolha do léxico, etc.

Nesse contexto, o papel do professor enquanto mediador dos eventos de letramento escolar – entendidos, aqui, como momentos nos quais atividades com textos, tanto escritos como orais, são desenvolvidas com objetivos pedagógicos - precisa ser repensado; a participação ativa dos alunos, no processo da leitura, é condição essencial para sua formação enquanto leitor proficiente, que confronta o texto, levanta hipóteses, realiza inferências. A postura do docente que busca o desenvolvimento dos estudantes como verdadeiros leitores – enquanto construtores de sentido, e não como meros leitores – reprodutores do conteúdo lido, deve ser a de mediador, sim, mas em sua acepção “como aquele que está no meio, aquele que medeia, por exemplo, a interação entre autor e leitor, arbitrando sobre significados e interpretações.” (KLEIMAN, 2006, p. 414).

O professor assumiria, então, segundo Kleiman, uma função diferente daquela concebida pela visão escolar tradicional, tornando-se um agente social do letramento, ou seja, “um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que

participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas das diversas instituições” (KLEIMAN, 2005, p. 53). Conclamando os alunos à participação nas atividades, o professor os retira das margens do processo e amplia o espectro de atuação dos mesmos enquanto co-construtores de sua competência leitora, de modo que adotem uma postura agentiva em seu processo de aprendizado e, gradativamente, conscientizem-se de seu verdadeiro papel institucional – não como meros receptores de informações, mas enquanto agentes transformadores de seu conhecimento, o qual, uma vez internalizado, será de suma importância em todas as ações comunicativas nas quais se tornem interactantes, em diversas situações sociais.

Para os pesquisadores em ensino, a definição do real objetivo dos alunos traz em si o desafio de perscrutar o que pode ser capaz de motivá-los a estar em sala de aula e ouvir o que o professor tem a dizer, a fim de construir o nicho da sala de aula como um lugar flexível o suficiente para abarcar não apenas as subjetividades institucionalizadas, mas também a possibilidade de eles subverterem algumas determinações prévias e singularizarem-se. (GERHARDT, 2014b, p.22)

## 2.2. Letramento crítico e Análise Crítica do Discurso

Diante da necessidade de se mudar o enfoque do ensino de Língua Materna, através do qual o profissional engajado com o ideal de educação para a cidadania deveria fazer da sua atuação, de acordo com o pensamento de Saviani (2002, p.87), “um exercício pleno da prática educativa [...] condicionada à superação dos antagonismos sociais” e, considerando, segundo a concepção de Moretto (2000, p.122), que uma “escola forte oportuniza a construção de relações significativas num universo simbólico contextualizado”, priorizou-se a utilização dos fundamentos da análise crítica do discurso na preparação e condução das atividades de leitura e interpretação das canções selecionadas, como forma de auxiliar o trabalho do professor e de suscitar nos alunos a capacidade de estabelecer relações significativas entre o que leem e o que conhecem/ vivenciam em sociedade, por meio de comparações, correlações, de aplicação de análise, de síntese e de julgamento.

A noção de letramento crítico atende aos objetivos desta pesquisa, pois não dissocia o discurso do contexto social. Para Blommaert (2005), o contexto é fundamental para a análise crítica, e as pessoas possuem universos de contextualização formados por conhecimentos e habilidades linguísticas, cognitivas, sociais, culturais e institucionais, os

quais elas utilizam para ancorar seu discurso. A interação, o encontro desses universos gera, segundo a ótica de Bakhtin (1986), uma “compreensão responsiva” que, antes de significar a recepção passiva de um conteúdo, sugere um processo ativo de transformação pois, por meio da interação e do diálogo, ocorre a recontextualização, à medida em que se amplia o repertório de conhecimentos e vivências e se acrescentam, por isso, novos sentidos às interpretações que os indivíduos fazem de uma mesma situação, de um mesmo texto, de uma mesma informação. Embora, de acordo com Halliday e Hasan (1985), o contexto seja algo que precede o texto, definindo seus significados e condições de uso, é preciso considerar que ele não representa uma instância fixa e imutável, visto que a interação com o outro pode facilitar a ressignificação da realidade, seja por meio das informações trocadas em sala de aula, seja por meio da própria intertextualidade que, enquanto dimensão histórica dos textos, traz à tona conteúdos, representações discursivas e ideologias de textos prévios, como bem explicita Fairclough (2001), corroborando para que se atinja, assim, o desenvolvimento do pensamento crítico e a exposição consciente deste pensamento em atividades de oralidade e escrita. Conforme o exposto por Ilari (1997, p.101-102),

a descoberta de que a linguagem é frequentemente utilizada para criar e modificar situações interpessoais não pode ser separada da consciência de que nossas orações só são adequadas e interpretáveis em contextos determinados; um traço fundamental do que chamamos aqui “contexto” são as representações que os locutores fazem uns dos outros: alterando-se essas representações, frequentemente o sentido real de um enunciado muda, mesmo que o sentido literal permaneça inalterado.

De acordo com pensamento de Souza (2011), o leitor crítico tende a desempenhar dois atos simultâneos e inseparáveis: além das inferências dos significados produzidos pelo autor com base em seu próprio contexto e pertencimento sócio-histórico, a conexão desses sentidos com os novos significados que dele adquire, tendo como referência o seu próprio contexto de leitor. “É assim que podemos apreciar em toda a sua plenitude a complexidade do papel das origens sociais e da *história* na relação freireana palavra-mundo.” (SOUZA, 2011, p.130).

E ainda que se pudessem selecionar textos da atualidade para impulsionar a análise crítica da sociedade brasileira, acredita-se que o trabalho com as letras de rock dos anos 80 torna ainda mais interessante esse exercício, pela possibilidade de se construírem “pontes”

entre informações do passado e seus reflexos no presente. Proporcionar aos alunos um olhar sobre um passado recente da história tem muito a contribuir com a percepção de crenças e valores que perpassam o pensamento e constituem a identidade do povo brasileiro na conjuntura atual.

O letramento crítico deve promover a percepção resultante de que essa *história*, longe de ter acabado, constitui e afeta a percepção do *presente*. Uma vez trazida à reflexão crítica, essa percepção da ação do passado na produção de significação no presente poderá contribuir para a transformação dos possíveis efeitos negativos atuais dessa produção em efeitos mais positivos e desejáveis para o futuro. (SOUZA, 2011, p.131)

Verifica-se, portanto, que esta pesquisa centra-se em uma proposta de letramento crítico, uma vez que envolve análise e crítica da relação entre textos, linguagem, poder, grupos sociais e práticas sociais:

O letramento crítico busca engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade. (MOTTA, 2008, p.14)

Desse modo, as teorias sobre letramento crítico constituem referencial importante para a formulação das atividades aplicadas no contexto de sala de aula com os textos selecionados, uma vez que as mesmas pressupõem “desenvolver estratégias para se falar sobre, reescrever e contestar textos da vida cotidiana” (LUKE e FREEBODY, 1997).

### 2.3. O Ensino de Leitura segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1998b, p.22)

As dificuldades dos estudantes em tarefas de compreensão textual têm sido alvo constante de preocupação dos profissionais de educação e de críticas por parte da sociedade como um todo. Na tentativa de sanar esse problema, várias alternativas de trabalho vêm sendo propostas, a começar pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998, que deslocaram o foco do ensino de língua materna da análise gramatical pura e simples para o estudo do texto e seus significados; além disso, criaram-se instrumentos para a avaliação da “proficiência leitora” dos alunos ao fim de cada segmento do ensino fundamental, tais como a Prova Brasil, Prova Rio, “Saerjinho”, no intuito de acompanhar em que medida as atividades desenvolvidas nas instituições escolares têm proporcionado aos alunos o nível de letramento desejável para lidarem com a linguagem de forma adequada a cada situação com a qual venham a se deparar.

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. [...] Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998b, p.23)

Desse modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa estabelecem os seguintes objetivos de ensino para os anos finais do ensino fundamental:

A - No processo de escuta de textos orais, espera-se que o aluno: amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto; reconheça a contribuição complementar dos elementos não-verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal); utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise; amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso.

B - No processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno: saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade; leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade: selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses e a características do gênero e suporte; desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus

conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.); confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura; articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a: a) utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem; b) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções; c) estabelecer a progressão temática; d) integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito; e) interpretar recursos figurativos tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles etc.; delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo; seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor; troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor; compreenda a leitura em suas diferentes dimensões - o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler; seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê.

Nota-se, portanto, uma contradição entre os objetivos que se deseja alcançar e o tipo de conhecimento que se deseja “mensurar” nas avaliações formuladas pelos órgãos governamentais, nas quais estão presentes questões de interpretação que só se remetem à superfície do texto, ou seja, à apreensão de informações óbvias, que requerem dos alunos poucas inferências e correlações com saberes prévios que eles tenham internalizados. Além disso, priorizam-se, nessas avaliações, as questões de múltipla escolha, que não permitem aos alunos que, através da produção escrita, discorram sobre as ideias e conceitos que apreenderam no contato com o texto.

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998b, p.24)

Os materiais didáticos produzidos em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais – com exceção de algumas obras, tais como as de autoria de Cereja et al (*Português: Linguagens*) e Delmanto e Carvalho (*Jornadas.port*) - também não apresentam atividades de interpretação que possibilitem aos educandos uma conscientização de como se constroem os significados textuais e de que habilidades terão de ativar para solucionar os problemas que a interação com o texto possa suscitar. Antes, o que se evidenciam nos livros didáticos são questões cujas respostas são padronizadas e monolíticas, muitas vezes depreendidas do texto e repetidas sem qualquer modificação ou exposição de ideias próprias pelo leitor, configurando-se, em certos casos, como meras atividades de “recorte e colagem”.

(...) ao longo dos anos escolares, os materiais didáticos e as avaliações de leitura em língua portuguesa lhes têm ensinado que a resposta certa é aquela que repete o que está escrito no texto. E, evidentemente, nas avaliações oficiais, este tipo de questão (ou correlatos) aparecerá para comprovar seu aprendizado. (GERHARDT, 2014b, p.8)

Reconhece-se que práticas dessa natureza, por si só, não têm muito a contribuir para a formação de leitores proficientes e autônomos, uma vez que não levam em consideração o modo como os alunos aprendem e nem favorecem o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas que os conduzam ao aprimoramento enquanto leitores que operam além da cópia-colagem de informações e a reconhecerem a importância da percepção estrutural da língua para a melhoria da qualidade de suas leituras. Cabe ao professor, em seu papel de mediação, complementar os materiais fornecidos pelos órgãos governamentais com atividades que, gradativamente, favoreçam o desenvolvimento da competência leitora de seus alunos e auxiliem na ampliação do instrumental linguístico que tantos os capacitará para o uso da língua para o alcance de seus objetivos, dentro e fora do ambiente escolar.

### 3. AS LETRAS DE ROCK NACIONAL DOS ANOS 80 NA SALA DE AULA

#### 3.1. O gênero textual letra de música/canção

Considerando o exposto por Marcuschi, de que a comunicação verbal ocorre por meio de textos que se realizam em algum gênero, cabe aqui uma breve conceituação sobre gênero.

O gênero textual se refere à diversidade de textos com que se opera na vivência cotidiana, os quais, de acordo com as situações sociocomunicativas em que se inserem e os objetivos enunciativos que apresentem, terão formas bastante estáveis, tanto na escrita como na oralidade. É o caso dos seminários, debates, conversas informais, relatórios, documentos, listas de compras, etc.

Para defender essas posições, admitimos, como Bakhtin, que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua (...). E com essa posição teórica chegamos à união do gênero ao seu envolvimento social. Não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas. (MARCUSCHI, 2008, p.155)

Há gêneros mais estáveis que outros – por exemplo, os gêneros que mais circulam no cotidiano das pessoas menos letradas, tais como receitas, bilhetes, piadas, bulas de medicamentos, assim como outros que também apresentam uma padronização tanto no aspecto formal quanto em sua funcionalidade, como ocorre com as certidões, documentos, petições, etc. No entanto, existem gêneros que podem ter características de outros (intergenericidade), como se observa em textos publicitários – os quais podem se estruturar como uma poesia, uma tirinha, um cartum, e ainda há gêneros que podem trazer em sua constituição mais de um tipo textual – por exemplo, uma crônica em que se percebe narração, descrição, etc.

Relevante ainda se faz, na abordagem sobre gêneros textuais, o conceito de suporte. Suporte, segundo Marcuschi (2008, p.174) seria “um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto.” O suporte é elemento imprescindível para a circulação do gênero em sociedade e para o alcance de sua finalidade – como, por exemplo, o jornal, um suporte que “acomoda” em si gêneros diversificados, como a carta dos leitores, reportagens, tirinhas, receitas, etc. De natureza

convencional, quando elaborados com a finalidade de portar textos, ou incidental, quando são explorados por acaso com essa função, os suportes interagem com os textos, podendo trazer contribuições a eles – um exemplo clássico seriam as notícias, que apresentam diferentes características quando veiculadas pelo suporte “rádio” – cujo apelo é unicamente sonoro – e pela televisão – através da qual se tem acesso também às imagens do que é noticiado.

A opção pelo trabalho com o gênero textual “canção” advém do fato de que é um texto literário cuja linguagem é acessível a todos e cuja expressividade sonora, com ampla divulgação em suportes variados, como rádios, emissoras de TV, internet (através de vídeos e *playlists*) – o caracteriza como um gênero hipermediático e de grande aceitação pelos adolescentes, devido ao apelo musical e às letras que, tantas vezes, traduzem sentimentos como amor, indignação, tristeza, idealismo, etc., comuns à experiência humana, o que naturalmente despertará interesse, identificação, afinidade e até repulsa, de acordo com a temática nelas desenvolvida.

Além disso, a canção tem o poder de retratar o pensamento vigente de uma determinada época, fazendo parte do legado cultural e artístico de uma geração, de forma que é um gênero bastante profícuo para se conhecer elementos como a ideologia dominante no contexto histórico-social de sua produção, além de proporcionar leituras bastante interessantes sobre o momento atual, através da identificação dos elementos evocados pela música que ainda são perceptíveis na atualidade e nas mudanças que já se operaram desde a sua composição até os dias de hoje.

Gênero híbrido – por mesclar tanto a linguagem oral, a escrita e a melódica, a canção também apresenta um caráter intersemiótico, sendo um conjugado entre as materialidades verbal e musical (ritmo/melodia) e cuja forma de composição fará com que a mesma se interponha de maneira instável no contínuo oralidade-escrita, ora apresentando mais elementos de uma, ora de outra.

A canção, em muitos casos, assemelha-se ao gênero textual poema, quanto à forma, por ser escrita em versos, com métrica (que se molda ao ritmo) e rima:

Não é nossa culpa  
Nascemos já com uma benção  
Mas isso não é desculpa  
Pela má distribuição(...) (Até quando esperar – Plebe Rude)

No entanto, por se tratar de um gênero flexível, essa estrutura pode ser bastante diferenciada, como no exemplo a seguir em que, embora ainda haja a presença de rima,

percebe-se na composição uma tipologia textual narrativa, que muito se aproxima do gênero conto:

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 (Faroeste Caboclo – Renato Russo.)

A canção é um gênero familiar para os jovens e adultos. Presente na vida cotidiana em residências, estabelecimentos comerciais, comemorações e, até mesmo, a caminho da escola, através das novas tecnologias de celular cuja função é, muitas vezes, a de reproduzir as listas de músicas favoritas dos alunos em suas caminhadas de ida e volta ao lar, a canção é um indicativo das preferências temáticas das pessoas, as quais costumam “se definir” pelo estilo musical com o qual possuem mais afinidade – “funkeiro”, “roqueiro”, “pagodeiro”, “rapper” e “ecclético”, este último no caso de não se priorizar um estilo em especial.

Diante da percepção dessa identificação das pessoas em geral com a música, considerou-se a possibilidade de aproveitar o conhecimento prévio dos alunos, trabalhando um ritmo muito apreciado por boa parcela da população, principalmente por seu conteúdo de crítica social, de denúncia, de retratação das expectativas e esperanças de uma época em relação às mudanças do panorama sociopolítico, com a queda da ditadura militar e a volta de um civil à presidência: o rock nacional dos anos 80 e início dos anos 90.

Na necessidade de liberdade e autonomia, o lugar da casa passa a ser a cidade, com seus problemas, prazeres, e sua intensa movimentação. Os bares, os encontros, a linguagem da rua projetam uma nova forma de socialização. E o processo de autonomia gera conflitos nas relações afetivas manifestados nas canções. Assim, mesmo passando por um momento turbulento, a juventude, através dos elementos do rock, se reconhece e compartilha o sentimento de fazer parte de um universo destacado dos demais, com seus próprios códigos e significados em um momento de riqueza e questionamentos. (ROCHEDO, 2014, p.151-152)

### 3.2. Breve contextualização histórica – década de 80 e 90

É de fundamental importância levar em conta as relações entre educação e política, cuja descrição [...] tem existência histórica; logo, só podem ser adequadamente compreendidas enquanto manifestações sociais determinadas. E aqui evidencia-se, por outro ângulo, a inseparabilidade entre educação e política. Com efeito, trata-se de práticas distintas, mas que ao mesmo tempo não são outra coisa senão modalidades específicas de uma mesma prática: a prática social. Integram, assim, um mesmo conjunto, uma mesma totalidade. (SAVIANI, 2002, p.85)

Levando-se em consideração a proposta de pesquisa apresentada, evidencia-se a necessidade de trabalhar com conceitos relativos ao letramento crítico, à análise crítica do discurso, às relações entre educação e transformação social, além de se delinear, de forma sucinta, um pouco do contexto social e histórico das décadas de 80 e 90, época na qual foram produzidas as letras de rock nacional que serão utilizadas para os fins desta pesquisa. Assim, justifica-se a opção por uma revisão de literatura que englobe os aspectos supracitados.

Com o intuito de justificar a escolha das letras de rock nacional da década de 80 e anos iniciais da década de 90 como o material a ser utilizado em atividades diversificadas que visem à formação do leitor crítico, far-se-á, em um primeiro momento, uma breve caracterização deste período; paralelamente a esse esboço de contextualização, buscar-se-ão no pensamento de alguns teóricos os subsídios que nortearam o desenvolvimento do estudo em questão.

Até o ano de 1985, o Brasil manteve praticamente inalterado o jogo de poder que o caracterizou desde a sua colonização: a presença firme de um elemento dominador atuando de forma autoritária sobre um elemento dominado. Era uma condição subjacente na memória social da população, que vivenciou períodos de repressão e censura, inclusive de ditaduras militares, em que a decisão sobre os rumos da construção da identidade nacional sempre esteve entregue a uma elite, habituada a recorrer a atos de tortura sempre que percebia qualquer ameaça a seu espectro de ação. Justifica-se, através desse panorama histórico, a submissão do povo que, amedrontado, subjugado e reprimido pelo autoritarismo de seus governantes, pouco ousava desafiar as imposições desses líderes, receosos de que a exposição de suas ideias e pensamentos acarretasse maiores sofrimentos a si e a seus familiares.

Reportando-nos ao período em que se produziram as letras de rock que constituem o objeto de estudo deste trabalho, voltamos à época em que surgiram os primeiros

indícios de mudança nos rumos da História do Brasil; com o movimento das Diretas Já, na década de 80, defenderam-se as eleições diretas para a Presidência da República, e com isto, houve uma mobilização intensa da população, que saiu às ruas das capitais com a esperança de uma democratização real do panorama político vigente e a ilusão de que a escolha dos governantes pelo povo poria um fim em todas as manipulações e repressões praticadas pelos líderes do país. Com a vitória de Tancredo Neves e a abolição do processo eleitoral indireto, o povo brasileiro, tomado de grande euforia, começava a vislumbrar uma possibilidade mais concreta de liberdade na expressão de suas ideias, principalmente quando se conferiu à imprensa maior poder de divulgação, com o fim da censura nos meios de comunicação.

O povo se encontrava na fase anterior de isolamento da nossa sociedade, imerso no processo. Com a ruptura da sociedade e sua entrada em transição, emerge. Imerso, era apenas espectador do processo; emergindo, descruza os braços, renuncia a ser simples espectador e exige participação. Já não quer mais assistir, quer participar, quer decidir. Não tendo um passado de experiências decisivas, dialogais, o povo emerge, inteiramente “ingênuo e desorganizado. (FREIRE, 2002, p.66)

Nesse contexto de maior liberdade de expressão, foram compostas as letras de rock que compõem o *corpus* deste trabalho; o rock brasileiro, ou *BRock* – segundo o jornalista Arthur Dapieve, caracterizava-se por um significativo conteúdo de denúncia social, sintetizando em seus versos a indignação da população perante as desigualdades sociais, a violência, a alienação, configurando-se, portanto, como verdadeiro convite à população jovem da época para que se engajasse no esforço de construção de uma sociedade mais justa e democrática. A repercussão de tais músicas junto aos adolescentes e adultos não poderia ter sido mais favorável, visto que representavam todo aquele desejo reprimido de demonstrar seu descontentamento diante do contexto sociopolítico do país.

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. (FREIRE, 2002, p.61)

Após essa ruptura com o modelo autoritário vigente, também a escola começou a repensar o seu papel – se antes a sua missão era transmitir conteúdos, a partir daquele

momento tornou-se seu foco desenvolver essa consciência crítica nos cidadãos que se propunha a formar. Segundo Moretto (2000, p.11), “diante dessa característica da nova sociedade, emerge o papel fundamental da escola: ajudar a preparar *gerentes da informação e não meros acumuladores de dados* [grifo do autor]”.

Citando o pensamento de Orlandi (2002, p.249), defensora de que “as relações entre os homens são relações de sentido, e a análise do discurso procura compreender como isso funciona, produzindo efeitos de tal modo que, ao significar, os sujeitos se significam”, propôs-se, através deste estudo, a formulação de atividades de interpretação de textos a partir de um gênero musical muito conhecido pelos adolescentes e adultos – o rock nacional dos anos 80, gênero musical que, não aleatoriamente, tem sofrido uma espécie de *revival* nos dias atuais. Além do apelo musical, o qual já estimula naturalmente os jovens, o forte conteúdo crítico dessas canções representa um instrumental bastante condizente com o objetivo de auxiliar a formação de um leitor mais reflexivo e crítico da sua realidade, já que a possibilidade que essas músicas oferecem de se trabalhar com um panorama histórico recente, cujos efeitos ainda se fazem sentir na atualidade, podem auxiliar o professor em sua tarefa de despertar nos alunos uma consciência crítica mais efetiva em relação à sociedade que os rodeia.

A análise desse percurso do desenvolvimento humano é condição para que a escola cumpra seu papel social, ao mesmo tempo conservador e transformador. Conservador, porque a ela cabe propor às novas gerações os conhecimentos construídos a partir da história humana. Ao mesmo tempo, exerce um papel de fundamental importância ao preparar criticamente os jovens, capacitando-os a analisar a sociedade, avaliar as relações existentes, equacionar seus problemas e propor transformações. Por isso, sendo o homem produto e produtor de sociedade, ressaltamos o papel preponderante da escola nos dois aspectos enfocados; conservar o patrimônio cultural e buscar tecnologias e conhecimentos capazes de tornar o homem um constante construtor de melhores condições de vida para sua população. (MORETTO, 2000, p.97)

Somente através de uma abordagem educativa baseada na conscientização e no envolvimento dos alunos, auxiliando-os na elaboração de conceitos que lhes permitam uma maior compreensão dos contextos de desigualdades, lutas e dificuldades com os quais se defrontarão cotidianamente, é que a escola poderá estimular os educandos a se inserirem no processo histórico, devolvendo-lhes a vocação primária de sujeitos e não mais de objetos

passivos em sociedade. Essa visão se complementa com a noção defendida por Arroyo (2002, p.60), de que

O pensamento pedagógico somente colocará o problema no devido lugar se superar esse modelo de equilíbrio estático a partir de uma visão real da sociedade como uma construção histórica, trespassada por conflitos, antagonismos e luta, onde a questão do poder está sempre presente, exigindo ser equacionado e socializado.

### 3.3. Constituição do *corpus*

Os anos 1980 assistiram à proliferação de bandas que tinham em comum o fato de serem formadas por jovens que, em suas canções, imprimiram parte da memória musical da geração afetada pela ditadura civil-militar. O processo de abertura política de final dos anos 1970 e início dos anos 1980 tornou possível a estes jovens conviver com as questões ligadas à história recente do país. (...) As letras, mesmo com as variações existentes entre os perfis das bandas, imprimiam domínios comuns. Traduziram a inquietação, e por que não, indignação de quem desejava que seu país retornasse à perspectiva de um futuro e um presente democrático. (ROCHEDO, 2014, p.142)

Sendo finalidade desse estudo o desenvolvimento de atividades que conduzissem os alunos a repensarem as questões de seu tempo, e as relações destas com a abertura política ocorrida na década de 80 e da implementação da democracia como regime de governo, tornou-se necessária a escolha de letras de música que permitissem esse exercício reflexivo, propiciando aos educandos, por meio de uma linguagem acessível e de seu interesse – a música, em especial, o rock nacional – uma oportunidade de compreender um pouco mais a evolução histórica de seu país. Justifica-se ainda mais essa opção de trabalho ao se observar, nos dias atuais, uma grande parcela da população que, insatisfeita com os rumos do país, defende o retorno da ditadura militar como forma de governo, sem reconhecer os efeitos devastadores que tal retorno poderia causar no campo das comunicações e na própria liberdade de expressão dos cidadãos, a qual ainda é cerceada pelos meios de comunicação, embora tanto se comemore e propague a atual extinção da censura.

Tropas de choque, PM's armados mantêm o povo no seu lugar  
Mas logo é preso, ideologia marcada, se alguém quiser se rebelar  
Oposição reprimida, radicais calados, toda angústia do povo é silenciada  
Tudo pra manter a boa imagem do Estado! (Plebe Rude - Proteção)

Diversos esforços foram empreendidos para garantir que o povo tivesse, finalmente, a sua voz ouvida por aqueles que detinham o poder – a repressão era de tal ordem que um jovem poderia ser preso apenas por estar portando a bandeira de seu país. Assim, para permitir o acesso ao pensamento dos jovens em uma época de transição tão importante para a política brasileira - através da qual, após anos de silêncio imposto, pôde-se finalmente ouvir a crítica à sociedade e aos rumos que tomara - bem como proporcionar uma análise de atual conjuntura brasileira, por meio de paralelos com a realidade retratada nas canções do *BRock*, como ficou conhecido esse estilo musical, optou-se pelo trabalho com esse gênero textual específico. Contrastando suas vivências sociais com aquelas descritas pelas canções, e expectativa era a de que os educandos pudessem, de forma mais consciente, avaliar as informações que recebem acerca da política brasileira e, dessa maneira, opinar, em produções orais e escritas, sobre a trajetória de sua nação com conhecimento de causa, exercendo sua cidadania de modo mais pleno e coerente.

A análise da geração diretamente afetada pelos anos de chumbo revela uma série de experiências vividas, possibilitando o entendimento acerca dos sentidos que o grupo atribui a sua realidade social, em determinado momento e lugar da História. (...) E em diferentes dimensões, estes grupos juvenis procuraram dar respostas para seus próprios questionamentos. Mesmo tratando-se de esferas sociais distintas, estiveram ligados por experiências históricas do mesmo eixo. E puderam estabelecer uma comunicação no interior da produção do rock. (ROCHEDO, 2014, p. 161)

Mais do que um rock de importação, difundido por movimentos como a jovem guarda no período anterior, e cujas letras eram traduzidas para o português sem representar temáticas realmente voltadas para a realidade brasileira, as letras do *BRock* apresentam-se como a expressão do pensamento e do sentimento dos jovens em um dado período da história de nosso país, em um contexto que refletiu, no primeiro momento, medo e esperança, mas culminou, ao longo dos anos, em desesperança e revolta com o “país do futuro”: “Meu partido é um coração partido/ E as ilusões estão todas perdidas/Os meus sonhos/foram todos vendidos/Tão barato que eu nem acredito/Ah, eu nem acredito...” (Cazuza – Ideologia)

Foram selecionadas, para compor o *corpus* desta pesquisa, as seguintes canções: *Brasil*, de Cazuza; *Fábrica*, *A Canção do Senhor da Guerra* e *Que País é Esse?*, do grupo Legião Urbana; *Desordem*, do grupo Titãs; *Até quando esperar*, do grupo Plebe Rude; *Alagados*, dos Paralamas do Sucesso; e *Carta aos Missionários*, do grupo Uns e Outros.

Justifica-se a escolha dessas músicas em detrimento de outras da mesma época por conterem críticas sociais, através das quais tornou-se possível o desenvolvimento de atividades de compreensão textual que promovessen a exposição de ideias, oralmente e/ou por escrito, individualmente ou em grupos.

## **4. METODOLOGIA**

O objetivo deste enfoque foi o de investigar, em sala de aula, até que ponto a utilização das letras de rock nacional da década de 80 em atividades de leitura e produção textual para turmas do segundo segmento do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos poderia contribuir para a diminuição do desinteresse observado diante de tarefas dessa natureza, dinamizando as aulas de língua portuguesa através de atividades com um gênero híbrido, bastante conhecido e apreciado pelos alunos. Pretendeu-se, ainda, com a presente abordagem, estimular, não somente o professor-pesquisador, o qual teve a oportunidade de vivenciar a aplicação do projeto em suas turmas e analisar os resultados provenientes desta prática, mas também os demais professores de Língua Portuguesa, a buscar caminhos que os auxiliem a trabalhar a reflexão e a crítica junto aos alunos, como meio de atingir o tão almejado objetivo de formar cidadãos mais engajados com a mudança de sua realidade, por meio de uma atuação social mais consciente e perspicaz, algo que somente a leitura da “palavra-mundo” pode lhes proporcionar.

De acordo com essa perspectiva, e seguindo o raciocínio exposto por Thiollent (2002), o professor-pesquisador realizou uma pesquisa-ação, já que utilizou o processo de investigação associando-o às formas de ação coletiva, tanto para a resolução de problemas encontrados no processo de ensino-aprendizagem da leitura/escrita, como para transformar sua prática, criando oportunidades mais contextualizadas e aprazíveis aos alunos de se posicionarem através da escrita e da oralidade.

### **4.1. Caracterização do tipo de pesquisa**

O presente estudo se desenvolveu por meio de uma pesquisa-ação de paradigma crítico, uma vez que ao professor-pesquisador coube o papel de formular as atividades com as letras de rock, aplicá-las junto às suas turmas e também o de avaliar, de acordo com os resultados obtidos, se o material produzido se configurava como um instrumental importante para o desenvolvimento da percepção crítica do aluno leitor/ produtor de textos, e até que ponto as atividades elaboradas propiciaram o alcance desta finalidade. Além disso, objetivou-se, através dessa pesquisa, a transformação do próprio trabalho do professor, para que o mesmo não se ativesse somente aos textos literários já encontrados em livros didáticos e

dinamizasse suas aulas, com a inserção de recursos midiáticos como rádios, vídeos, e outros, também com o intuito de tornar a sua própria prática mais prazerosa e instigante para os alunos, os quais tiveram a oportunidade de oferecer o *feedback* através de relatos orais. Os aspectos positivos e negativos das experiências vivenciadas durante o processo investigativo foram registrados pelo professor em diários de pesquisa, os quais serviram como referencial indispensável para que o professor avaliasse a sua própria atuação enquanto orientador e mediador dos trabalhos desenvolvidos.

As questões de interpretação do texto foram elaboradas levando-se em consideração os níveis de leitura postulados por Applegate et al (2002), através dos quais se elevava gradativamente o grau de inferências exigido do leitor nas tarefas de compreensão textual:

- a. linear: nível mais baixo e superficial de leitura, em que o leitor tem apenas a missão de recordar o que foi lido;
- b. baixo nível inferencial: permite ao leitor o uso de paráfrases, de relações lógicas, informações periféricas e especulações com base em seu conhecimento prévio;
- c. alto nível inferencial: espera-se do leitor a vinculação de seus conhecimentos prévios a ideias do texto para que ele estabeleça conclusões lógicas sobre um problema, ação, personagem ou situações específicas da leitura em questão;
- d. inferencial reflexivo-global: requisita ao leitor reflexões sobre o texto em sua totalidade (temática); é a voz do leitor se interpondo no processo da leitura, sem perder de vista as perspectivas abordadas naquilo que foi lido.

Foram elaboradas, ainda, questões que não se enquadravam nos níveis de leitura supracitados, uma vez que visavam ao conhecimento da língua (metalinguagem), ao conhecimento de norma e uso (variação linguística) e à produção textual.

#### **4.2. Questões de pesquisa**

Na busca de respostas satisfatórias aos anseios do professor-pesquisador por uma prática de leitura e produção textual que influenciasse de maneira efetiva no posicionamento crítico dos alunos em relação a temas relacionados a contextos sociopolíticos e que, de alguma forma, conduzissem os educandos a uma reflexão sobre aspectos da história de seu próprio país, formularam-se as seguintes questões de pesquisa:

- 1- Qual seria a aplicabilidade das letras de rock nacional em sala de aula, enquanto elementos motivadores e facilitadores na formação crítica do aluno leitor/ produtor de textos?
- 2- Que atividades poderiam ser desenvolvidas junto às turmas, utilizando as letras de rock nacional em sala de aula, a fim de que se contribuísse, de forma prazerosa e efetiva, para a elaboração do pensamento crítico-reflexivo e a compreensão do contexto social e histórico no qual tais músicas foram produzidas?

### **4.3. Contexto de pesquisa**

O presente estudo se realizou, por meio de pesquisa empírica, em duas escolas da rede municipal de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro – *Escola Municipal Anton Dworsãk*, situada no bairro Jardim Primavera, e *Escola Municipal Jornalista Moacyr Padilha*, localizada no bairro Vila Maria Helena, ambas pertencentes ao segundo distrito do referido município. O público-alvo se constituiu por uma turma do segundo segmento do ensino fundamental, do nono ano de escolaridade, e duas turmas da Etapa V da modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, a qual compreende o oitavo e o nono ano de escolaridade regular.

O trabalho foi desenvolvido durante as aulas de Língua Portuguesa, com a aplicação das atividades planejadas no decorrer dos meses de maio e junho do ano letivo de 2016 e, concomitantemente, procedeu-se a análise dos resultados com elas obtidos pelo professor-pesquisador, para a verificação de em que medida tais atividades propiciaram o alcance das metas definidas pela proposta desta pesquisa e para que fossem feitas alterações sempre que surgisse necessidade.

### **4.4. Etapas de Pesquisa**

A primeira etapa da pesquisa consistiu em aulas teóricas e vídeos sobre o panorama político da década de 80, com o apoio de professores de História, como forma de contextualizar o cenário no qual as letras de rock foram compostas, inclusive com fragmentos de entrevistas de integrantes das bandas que fizeram parte da geração em questão. Essa etapa foi primordial para que se sondassem os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do

período abordado e para acrescentar mais informações que pudessem auxiliá-los na compreensão dos textos com os quais iriam se confrontar.

Após essa abordagem contextual, as letras de rock selecionadas foram apresentadas às turmas, sempre acompanhadas por atividades que favorecessem a leitura e o entendimento dos sentidos dos textos. Nessa etapa, foram realizados procedimentos como audição de músicas, exibição de vídeos, leituras, debates, exposições orais, registros escritos, paródias, dentre outras tarefas, com a finalidade de estimular a participação e o engajamento dos alunos nas atividades. Ao final das experiências com as canções, o professor mediador solicitou às turmas um breve relato oral das impressões que tiveram durante as aulas, bem como sugestões para aprimoramento do trabalho com as letras de rock em aulas futuras.

No estágio seguinte, ao professor-pesquisador coube a tarefa de analisar os resultados obtidos nas tarefas propostas, registrando suas impressões em diários de experiências, de modo a verificar se os objetivos estabelecidos foram atingidos e, ainda, modificar o tipo de intervenção para o alcance da meta prevista quando tal ajuste se fizesse necessário.

As etapas de aplicação das atividades sofreram atrasos devido à greve dos profissionais de educação do município de Duque de Caxias, cuja duração foi de aproximadamente um mês e meio e, posteriormente, por uma série de meias paralisações devido a questões salariais, de modo que os textos foram agrupados em blocos, para agilizar as aplicações e favorecer uma análise mais aprofundada sempre que a abordagem temática das canções fosse coincidente: o bloco temático I, referente à desigualdade social; o bloco II, que abordava as questões relativas às guerras no mundo; e o bloco III, o qual englobava os manifestos em relação à situação sociopolítica do Brasil.

As atividades desenvolvidas com as turmas ao longo dessa pesquisa, bem como as letras das canções que lhes serviram como base, constam, na íntegra, do capítulo 8 – Anexos.

## 5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Durante três aulas, foram analisados os textos pertencentes ao bloco I, separadamente, sempre precedidos por uma explicação/ análise do professor sobre a temática abordada e um debate, para que então as questões fossem respondidas pelos alunos. Nas aulas seguintes, os textos dos blocos temáticos II e III foram apresentados em conjunto, como forma de observar a habilidade dos alunos em estabelecer relações entre mais de um texto com a mesma temática.

Principalmente para os alunos da EJA, esse encaminhamento inicial foi essencial para que se conseguisse atingir os objetivos propostos, uma vez que este público-alvo apresenta, ainda, grande receio na exposição de suas ideias por escrito, por julgarem seu conhecimento linguístico muito limitado e, portanto, motivo de vergonha. Por se tratarem de alunos “desperiodizados”, cuja distorção “ano de escolaridade X idade” é um fator relevante, com o escopo de garantir que as informações suscitadas durante os debates não se perdessem na transposição para a escrita, tanto o professor quanto os educandos com maior facilidade em tarefas de interpretação se permitiram auxiliar os demais, de modo que algumas respostas se tornaram muito semelhantes.

A maioria das questões elaboradas para a interpretação das canções requeria, de acordo com a concepção de Applegate et al (2002), alto nível inferencial, de forma que os alunos pudessem relacionar situações descritas nos textos a seus conhecimentos prévios, o que, de certa forma, parece ter corroborado para que a grande maioria dos educandos não encontrasse maiores problemas em suas resoluções. Essa suposição vem ao encontro daquilo que preconiza os PCN de Língua Portuguesa, segundo os quais “as possibilidades de aprendizagem (...) são determinadas pelos conhecimentos já construídos pelos alunos” e com o conceito de *frames*, segundo a concepção de Van Dijk (1982), que atrela a análise do processamento textual às representações cognitivas do conhecimento de mundo, estratégias de modelagem, armazenamento e ativação seletiva da memória.

Para efeitos mais didáticos, as questões que apresentaram mais de um comando foram divididas em subitens, para simplificar o entendimento e permitir que os educandos não se olvidassem de responder cada uma delas com maior precisão.

Dispõe-se, em seguida, a distribuição das questões por níveis de leitura, de acordo com a teoria de Applegate et al (2002); ressalta-se, entretanto, que algumas questões não puderam ser enquadradas nas classificações propostas pelo referido autor, uma vez que não contemplavam apenas atividades de leitura – este foi o caso das questões de metalinguagem, imprescindíveis para favorecer o entendimento do texto, das questões de produção escrita e, ainda, das atividades de múltipla escola, que facilitam a percepção de certos nuances, as quais muitas vezes causam alguns entraves para a compreensão dos sentidos priorizados na construção do texto.

Após a demonstração dos gráficos relativos às questões de cada texto, são apresentados os resultados obtidos após as aplicações de cada bloco temático junto às turmas e algumas impressões da docente sobre o trabalho desenvolvido através delas.

- Bloco I – Desigualdade Social

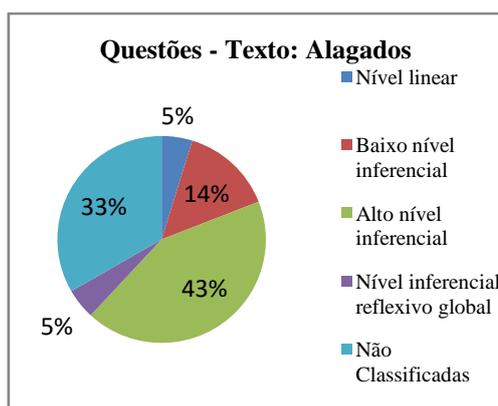


Gráfico 1 – Percentuais - tipos de questões

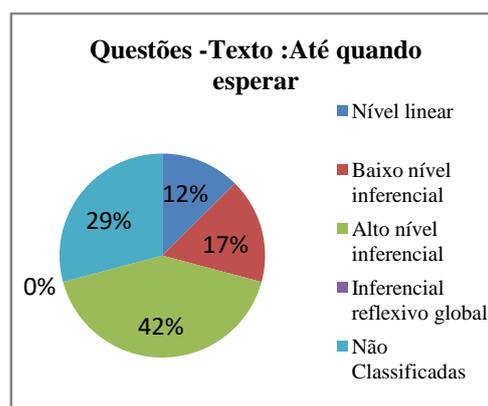


Gráfico 2 – Percentuais - tipos de questões

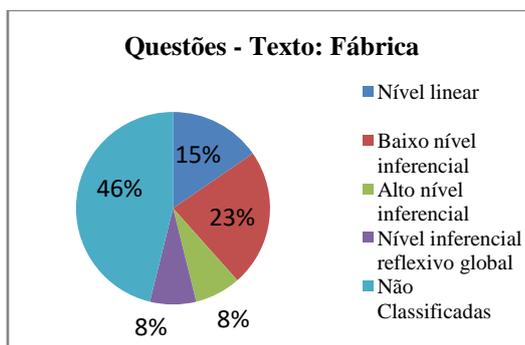


Gráfico 3 – Percentuais - tipos de questões

- Bloco II – Guerras

Distribuição das questões por texto e por níveis de leitura:

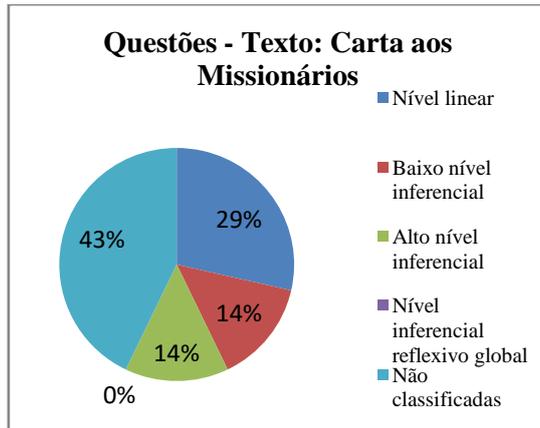


Gráfico 4 – Percentuais – Tipos de questões

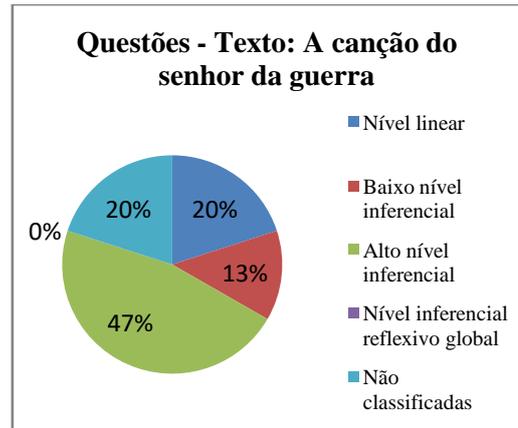


Gráfico 5 - Percentuais – Tipos de questões

- Bloco III – Manifestos

Distribuição das questões por texto e por níveis de leitura:

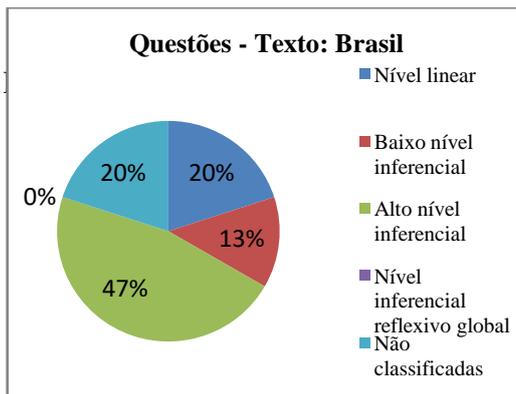


Gráfico 6 – Percentuais - tipos de questões

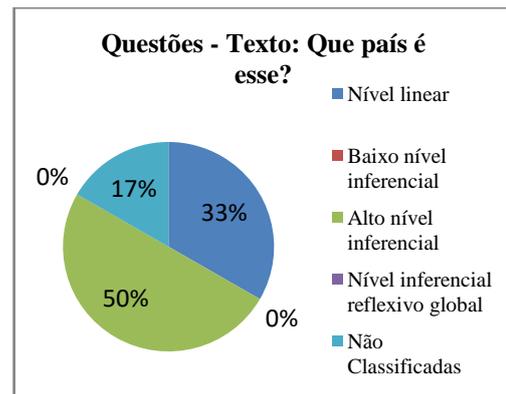


Gráfico 7 –Percentuais - tipos de questões

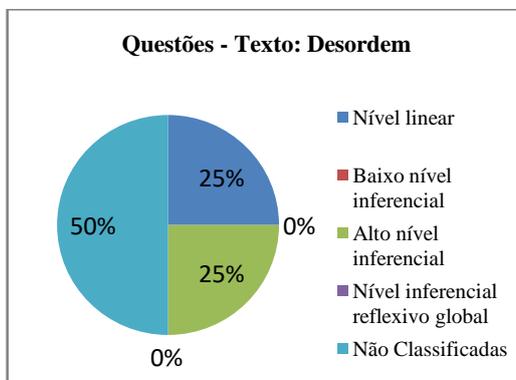


Gráfico 8 – Percentuais – tipos de questões

Precedendo a apresentação dos resultados obtidos, cumpre realizar, para cada texto trabalhado, uma breve análise, como forma de explicitar o tipo de interpretação que conduziu o professor na elaboração das questões e na condução dos debates que foram promovidos junto às turmas, respeitando-lhes o nível de maturidade e as limitações do ano de escolaridade.

### **5.1. Bloco Temático I – Desigualdade Social**

Com o intuito de familiarizar os alunos com a proposta de trabalho a ser implementada, os três textos que compõem o primeiro bloco temático - cujo enfoque foi a desigualdade social - foram analisados separadamente, junto aos alunos, em um período de três aulas. Após a audição das canções e a leitura do texto, a docente propôs um debate com os alunos, interpretando cada verso e estrofe em conjunto, de modo que, no momento da produção escrita, não houvesse mais dúvidas quanto a vocabulário e sentidos do texto – os quais eram “decifrados” com a participação de toda a turma, corroborando para que os educandos se sentissem à vontade para registrar suas impressões, com o mínimo de interferência da professora.

#### **5.1.1 -Texto I : *Alagados* – Análise e resultados**

*Alagados* é uma canção cuja autoria é de Bi Ribeiro, João Barone e Herbert Vianna, os três membros do grupo Os Paralamas do Sucesso, para *Selvagem?* - álbum lançado em 1986, e sua temática retrata a situação vivida diariamente nas comunidades carentes, especialmente durante o período de recessão que assolava o país nos anos 80. Por se tratar de uma crítica social, em todo o texto se projeta a ideologia de seus autores, que buscaram através da canção uma estratégia de denúncia de uma realidade extremamente delicada – a dos carentes que habitam as favelas, e a pouca importância que as demais camadas da população costumam dar a esses indivíduos.

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia.

Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. (ORLANDI,1999, p.47)

*Todo dia o sol da manhã vem e lhes desafia  
Traz do sonho pro mundo quem já não o queria  
Palafitas, trapiches, farrapos  
Filhos da mesma agonia*

Na primeira estrofe, as dificuldades já se tornam perceptíveis, uma vez que a presença do “*sol da manhã*” ao amanhecer de um novo dia - o qual sempre evoca um contexto de renovação das esperanças e a possibilidade de um reinício com novas oportunidades, eternizadas em expressões populares como “amanhã vai ser outro dia” e “o sol nasce para todos” - traz consigo o desafio de se deparar com uma difícil e inalterada realidade, onde os próprios elementos que caracterizam a paisagem - “*palafitas, trapiches, farrapos*” – fazem emergir a situação de carência e pobreza na qual se vive. As condições precárias e, em muitos casos, desumanas a que estão submetidos os moradores de comunidades de baixa renda causam inconformismo, exposto no verso “*traz do sonho pro mundo quem já não o queria*”. Ao fim da estrofe, através de uma anáfora encapsuladora - “*filhos da mesma agonia*”, retomam-se os termos que compõem o cenário desolador da favela, revelando-os como produtos das tribulações encontradas na tentativa de se sobreviver com dignidade apesar dos escassos recursos materiais.

Observa-se que não foi necessário que o locutor preenchesse os “vazios” do texto ao utilizar a forma “lhes” no primeiro verso da estrofe em questão – “*Todo dia o sol da manhã vem e lhes desafia*”, pois será possível ao interlocutor, durante a audição da canção e a leitura da letra, fazer as inferências necessárias para se chegar à “identidade” do elemento que foi representado pelo referido pronome oblíquo – os habitantes das favelas. Como bem expôs Orlandi (1999), “o posto (o dito) traz consigo necessariamente esse pressuposto (não dito mas presente)”.

Uma possibilidade de interpretação, também, é a de que o texto, que em nenhum momento os cita explicitamente, reflita a mesma “invisibilidade” da qual estes elementos parecem estar revestidos perante os governantes omissos – sem desejo ou sem estratégias eficientes para erradicação da pobreza à época – e também perante as demais parcelas da população, tantas vezes insensíveis às mazelas do próximo. Corrobora com essa visão as ideias de Orlandi (1999), segundo a qual “partimos do dizer, de suas condições e da relação

com a memória, com o saber discursivo para delinear os contornos do não-dito que faz os contornos do dito significativamente.”

*E a cidade que tem braços abertos num cartão postal  
Com os punhos fechados na vida real  
Lhes nega oportunidades  
Mostra a face dura do mal*

No primeiro verso da segunda estrofe - “*E a cidade que tem braços abertos num cartão postal*”, nota-se o processo parafrástico – através do qual, nas palavras de Orlandi (1999), “produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado” - ao se citar a cidade do Rio de Janeiro com a sua inconfundível imagem do Cristo Redentor, uma inferência possível a todos aqueles que conhecem ou já ouviram falar da “Cidade Maravilhosa”, cujo povo possui a fama de acolhedor, sempre solícito e simpático com seus visitantes. No entanto, em um jogo antitético, a mesma cidade acolhedora é definida, no verso seguinte, “*com os punhos fechados na vida real*”, abrindo-se a possibilidade da polissemia, ainda segundo Orlandi (1999), uma vez que se nota o “deslocamento, ruptura de processos de significação”. Não é uma polissemia do ponto de vista da palavra, e sim das imagens delineadas no eixo sintagmático, com a contraposição das ideias dos “braços abertos” e dos “punhos fechados”, sendo esta última uma imagem que remete à significação da dureza, da violência, do domínio da força bruta, que oprime e coage. A outra antítese que colabora para a construção dos sentidos desse texto é a existente entre as expressões “num cartão postal” e “na vida real” : é a crítica àquilo que é fantasioso, idealizado, um recorte da paisagem que procura evidenciar o que há de mais belo, perfeito e atrativo (o cartão-postal) e a visão cética de quem vive o cotidiano de violência, de crise financeira, de desemprego, de pobreza, de injustiça e desencanto. Contraste esse bem definido por uma outra canção, de época posterior, composta por Fernanda Abreu, Fausto Fawcett e Laufer, denominada Rio 40 Graus: “*Rio 40 graus/ Cidade Maravilha/ Purgatório da beleza e do caos*”.

Esse jogo entre paráfrase e polissemia atesta o confronto entre o simbólico e o político. Todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa. Nas palavras dos sujeitos. Como dissemos, o discurso é o lugar do trabalho da língua e da ideologia. (ORLANDI, 1999, p.38)

Nos versos posteriores, há a constatação da situação opressora daqueles que, renegados pela sociedade e pelo poder público, sentem “na pele” o lado mais sórdido da

desigualdades sociais e da má distribuição de rendas no país: “*Lhes nega oportunidades/ mostra a face dura do mal*”. Novamente, percebe-se que não houve a preocupação por parte do locutor em “nomear” o elemento que vem retomado pela forma pronominal “lhes”, tanto pela possibilidade do interlocutor em identificá-lo por meio das “pistas” deixadas pelo texto, quanto pela intenção de indeterminar uma parcela da população cuja existência é desprestigiada no contexto histórico-social, fato que se evidenciava na época de produção do texto e é notório ainda nos dias atuais. Conforme postula Orlandi,

O sujeito que produz linguagem também está reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso quando, na realidade, retoma sentidos preexistentes. A isso chamamos “ilusão discursiva do sujeito”. (ORLANDI, 2012, p.23-24)

*Alagados, Trenchtown, Favela da Maré*  
*A esperança não vem do mar*  
*Nem das antenas de TV*  
*A arte de viver da fé*  
*Só não se sabe fé em quê*

No refrão, são citadas, além da favela da Maré, outras com realidades bastante similares, em diferentes localidades: Trenchtown, localizada na Jamaica, considerada um dos mais famosos guetos do mundo devido à popularidade de alguns de seus nativos, tais como os cantores de reggae Bob Marley, Bunny Wailer e Peter Tosh; e Alagados, em Salvador, caracterizada ainda hoje pela presença massiva de palafitas e trapiches, e cujo cenário é representativo da extrema pobreza que vigora em algumas localidades do Brasil. A escolha dessas comunidades não foi aleatória – tanto Jamaica como Rio de Janeiro e Salvador são ícones da alegria e da festividade, além de possuírem em comum a proximidade com o mar. A seleção das referidas comunidades em detrimento de outras reforça a intencionalidade de se contrapor o lado idílico e “paradisiaco” destas localidades ao panorama real, de injustiça social e de precariedade que é o cotidiano de seus mais desfavorecidos habitantes– no caso do Rio de Janeiro, muitos deles oriundos de outros estados do Brasil, embalados pela doce perspectiva de uma vida melhor em uma megalópole.

Sujeito e sentido não se separam. (...) A possibilidade de fazer sentido não advém do fato de as palavras já terem sentido (transparente), mas sim do fato de serem estas resultantes de articulações histórico-ideológicas. (SOUZA, 2011, p. 17-18)

Com os versos “*A esperança não vem do mar/ nem das antenas de TV*”, há a exposição da desesperança em relação a um futuro promissor: o mar, com potencial de futuro através da pesca e fonte de lazer para turistas, não é um espaço “democrático” para a população de baixa renda – no caso dos moradores da Favela da Maré, a Baía de Guanabara já se encontrava poluída desde então, tendo a situação se agravado ao passar dos anos, o que inviabiliza, para muitos, a subsistência ou o sustento por meio da atividade pesqueira; além disso, a praia, principal atrativo turístico da cidade, é um lugar em que não se “vê com bons olhos” a presença de pessoas carentes em suas areias, associando-as a arrastões, roubos e outros delitos que poderiam afugentar os turistas.

As “*antenas de TV*” teriam uma função polissêmica, nesse contexto: representariam a crítica ao objeto de desejo de grande parte da população – ter um aparelho de TV em cores (ou mais de um) na década de 80, era considerado símbolo de status para muitas pessoas; ainda com a simbologia da crítica, a TV sempre foi considerada “formadora de opinião” e, ao mesmo tempo, alienadora, levando as pessoas a “reproduzirem” modelos sociais e modos de pensamento instituídos pela classe dominante; por fim, na década de 80 (como nos dias atuais), a grande mídia, que teria o poder de mostrar a realidade e, dessa forma, direcionar a atenção dos governantes e das pessoas mais abastadas para as questões sociais mais relevantes - desemprego, falta de saneamento básico, fome, etc. – no intuito de saná-las, demonstrou-se um meio ineficaz para a resolução dos problemas: só veicular o que há de errado não adianta, quando falta vontade política para a erradicação dessas mazelas.

Tais versos servem, ainda, como um alerta àqueles que se encontram em condições desfavoráveis – agir como “espectador” não é solução, o importante é mobilizar-se, agir, de alguma maneira, em busca das melhorias almejadas.

Ao finalizar a canção com a repetição dos versos “*a arte de viver da fé/ só não se sabe fé em quê*”, mostra-se que, embora toda a configuração social se apresente contrária a qualquer tipo de esperança, este sentimento persiste na vida dos indivíduos que, cotidianamente, precisam encontrar dentro de si as motivações que os levem a procurar os meios de melhorar a sua realidade, vencendo obstáculos, entregues à sua própria sorte, visto que, apesar de algumas mudanças no panorama político atual terem favorecido pessoas de baixa renda com programas sociais, as condições de vida de uma boa parcela da população ainda hoje são consideradas indignas e insatisfatórias.

1) “Todo dia o sol da manhã vem e lhes desafia”. O pronome lhes substitui um elemento que fica subentendido ao longo do texto.

a) Que elemento é esse?

b) Retire do texto um verso no qual o mesmo recurso foi utilizado:

c) Por que, de acordo com o seu entendimento do texto, “o sol da manhã” desafiaria as pessoas diariamente?

A questão 1, subdividida em 3 itens, requeria, em 1a, a identificação do elemento sobre o qual o texto trata, uma vez que esse elemento vem caracterizado, ao longo de toda a canção, pelo processo de indeterminação introduzido pelo pronome “lhes”, sem referente expresso; no item 1b, o reconhecimento de uma passagem do texto no qual o mesmo recurso havia sido empregado – a referência aos indivíduos cuja vida é retratada na canção por meio do pronome oblíquo “lhes”, em “Lhes nega oportunidades”. Considerados, respectivamente, de baixo nível inferencial e de nível linear, os dois primeiros itens foram respondidos facilmente tanto pelos alunos das turmas de EJA como pelos alunos da turma de nono ano regular, com apenas duas respostas desta última ao item 1a. atendendo parcialmente as expectativas, uma vez que não delimitaram o local de habitação das pessoas às quais se reportaram:

9º. Ano – item 1a

E.G. – “Os moradores de baixa renda”

T.N – “Os moradores”

EJA I – item 1a

D.T. – “O povo da favela”

M.P. – “Os moradores da favela”

N.L. – “Os moradores da comunidade”

EJA II – item 1a

R.A. – “A população da comunidade”

H. E. – “Moradores da comunidade da Maré”

M.L. – “A população da favela”

O item 1c, também considerado de alto nível inferencial, exigia do aluno a compreensão do contexto no qual os moradores de comunidades se inseriam e as dificuldades que enfrentavam, os quais não poderiam ser depreendidos somente por meio da própria leitura global, de modo que seria necessário aos estudantes o acesso aos seus conhecimentos prévios sobre a vida em localidades como as retratadas pelo texto.

Com algumas ressalvas ortográficas, na turma de nono ano, a adequação das respostas ao comando da questão correspondeu a 100%; os alunos demonstraram a percepção de que o

desafio trazido pela chegada de mais um dia era devido às mazelas enfrentadas pelos moradores de comunidade em seu cotidiano:

9º. Ano -

A.R – “Porque é mais um dia de luta e sacrifício, que é viver naquela condição.”  
 E.D – “Porque é mais um dia de luta, discriminação e violência.”  
 L.R – “Porque é um novo dia de problemas, dificuldades e muita luta”

Nas turmas de EJA, os alunos também foram capazes de fazer essa associação, com respostas diferentes daquelas encontradas pelos alunos do diurno:

EJA I –

G.E. – “Porque (a) cada dia que *passar* eles acordam para enfrentar um dia mais difícil.”  
 L.H. – “Porque cada dia que passa é mais um dia difícil que eles têm que enfrentar.”

EJA II-

B.S – “Porque quando o sol nasce as pessoas percebem a realidade.”  
 J.C. – “Porque cada dia é uma luta, na vida difícil que eles vivem.”  
 R.A. – “Porque todos os dias as dificuldades se repete(m).”

**2) “Traz do sonho pro mundo quem já não o queria”. O pronome o retoma um elemento que já foi citado na oração. Essa retomada é denominada anáfora.**

**a) Qual é o elemento da oração que vem retomado por esse pronome?**  
**b) De acordo com as pistas que o texto fornece, porque este elemento não é “querido” pelas pessoas retratadas no texto?**

Na questão 2, composta por dois itens, o primeiro conhecimento testado (2a) foi a capacidade de perceber a relação anafórica do pronome oblíquo “o” com um elemento do verso anterior, o que exigia dos alunos uma percepção de baixo nível inferencial, por meio de conexões lógicas entre elementos disponibilizados no próprio texto: todos os alunos relacionaram corretamente o pronome à palavra “mundo”. O item 2b solicitava dos alunos inferências em nível alto, ao explicarem, através de seu repertório prévio de informações, as razões que levariam os moradores de comunidade a não desejarem para si o mundo no qual se encontravam:

9º. Ano -

A.R. – “Por que é um mundo de discriminação, de pobreza, com condições precárias.”  
 E.D – “Porque é um mundo de discriminação, falta de oportunidades e violência.”  
 J.V. – “Porque (há) violência, discriminação, falta de escola e etc...eles não querem viver nesse mundo.”

EJA I –

N.L. – “Por causa da pobreza, fome e violência.”  
 P.C. – “Pelo sofrimento que eles passam no dia-a-dia, tendo muita miséria, dor, violência.”

R.R – “Por causa da miséria, doenças, violência, etc.”

#### EJA II-

B.W. – “Porque eles passam muitas dificuldades.”

C.F. – “Pelas dificuldades que eles passam no dia-a-dia, problema com trabalho e saúde.”

J.C. – “Por que o mundo deles é muito sofrido.”

**3) “Palafitas, trapiches, farrapos/ Filhos da mesma agonia”. Os elementos listados nos dois versos caracterizam o ambiente descrito pela música.**

**a) Que ambiente é esse?**

**b) Na sua opinião, qual seria a “mesma agonia” expressa pelo segundo verso em destaque?**

A questão 3, dividida também em dois comandos, visava, no item 3a, à identificação do elemento descrito pelas palavras “palafitas, trapiches, farrapos” – tratava-se de uma questão de alto nível inferencial, facilmente respondida por todos os alunos, os quais definiram o referido elemento ora como “comunidades”, ora como “favelas”, conclusão esta possibilitada por acessarem seu conhecimento de mundo; já no item 3b, uma questão cujo nível inferencial de leitura também era alto, os alunos deveriam especular sobre qual seria a “mesma agonia” expressa por um dos versos da canção – também não se observou qualquer dificuldade por parte da turma de nono ano em definir que a agonia existente seria o fato de todos viverem (ou passarem) pela mesma pobreza, havendo apenas um padrão diferente de resposta para a referida questão, mas ainda com o mesmo sentido:

#### 9º. Ano

F.C. – “Todos vive(m) na pobreza e sofrimento”.

Nas turmas de EJA, os alunos detalharam os possíveis componentes causadores de agonia:

#### EJA I –

G.E. – “Pobreza, tráfico, violência, bala perdida são as agonia(s) que os moradores passam dentro da favela.”

N.L. – “Por causa da pobreza, fome e violência.”

R.R. – “A agonia é ver a qualquer momento que *pode* perder um parente para o tráfico, e tem também falta de recursos e etc.”

#### EJA II –

R.A. – “Porque todos passam pelas mesmas coisas: guerra de tráfico, o descaso na saúde e na educação e etc.”

J.C. – “A violência que passa(m) todos os dias, a falta de oportunidade, a falta de assistência médica, estudos para seus filhos.”

P.S. – “Falta de saúde, falta educação, saneamento básico. Tráfico, tiroteio.”

4) “E a cidade que tem braços abertos num cartão postal/ Com os punhos fechados na vida real”.

a) Pela descrição, qual seria a cidade citada no primeiro verso em destaque?

b) Que tipo de recepção uma pessoa espera ter, ao saber que alguém a aguarda “de braços abertos”?

c) “Com os punhos fechados na vida real”. Nesse verso, observa-se o contrário – o que esperar de alguém que aguarda outra pessoa “com os punhos fechados”?

d) A relação entre os versos “E a cidade que tem braços abertos num cartão postal/ Com os punhos fechados na vida real” é uma relação de:

- (a) causa
- (b) consequência
- (c) oposição
- (d) tempo
- (e) finalidade

e) De acordo com a sua resposta da questão d, assinale uma conjunção que poderia ser colocada entre os dois versos sem alterar a ideia que existe entre eles:

“E a cidade que tem braços abertos no cartão postal \_\_\_\_\_ com punhos fechados na vida real.”

- (a) porque
- (b) quando
- (c) ou
- (d) para que
- (e) porém

A questão 4, dividida em cinco itens, tinha o escopo de favorecer a reflexão sobre aquela que se considera a mais bela e contraditória imagem expressa pelo texto – a visão da cidade do Rio de Janeiro, com o Cristo Redentor de braços abertos em clara acepção de acolhimento quando, na realidade, o que se observa é a crescente violência e as condições indignas em que se encontra uma parcela significativa de seus moradores, especialmente aqueles com menor poder aquisitivo. Os itens finais, 4d e 4e, reportaram-se a essa contradição, expressa no texto pela elipse de um operador argumentativo adversativo.

No item 4a, de alto nível inferencial, foi necessário o reconhecimento da cidade descrita pela canção, o que não causou qualquer dúvida aos alunos – a resposta unânime das turmas foi “Rio de Janeiro”. Nos itens 4b e 4c, cujos níveis de leitura não foram categorizados segundo a teoria de Applegate et al (2002), trabalhou-se o sentido da expressão “de braços abertos” (4b) em oposição à expressão “de punhos fechados” (4c). Nas respostas dos alunos, ficou clara a observação de que uma recepção “de braços abertos” teria a conotação de acolhimento, boas-vindas, enquanto uma recepção “de punhos fechados” remeteria à noção de violência.

## 9º. Ano – item 4b

D.A. – “Espera ser bem acolhida, bem-vinda naquele lugar.”  
 M.S. – “A recepção de braços abertos é uma boa recepção, uma recepção de boas-vindas.”  
 T.N. – “Elas vão esperar ter a melhor recepção possível e acolhida.”

## EJA I – item 4b

A.C – “Carinho, uma recepção positiva.”  
 R.R – “Espera uma recepção calorosa, boa, e etc.”  
 V.Q – “Que é recepção de boas-vindas.”

## EJA II – item 4b

B.S – “Ser bem recebido.”  
 H.E – “Seja bem-vindo, *me* dá um abraço, volte sempre, estamos te esperando.”  
 P.S – “Acolhimento, aconchego.”

## 9º. Ano – item 4c

A.R. – “Com violência.”  
 E.D. - “Que ela te trate com violência.”  
 E.G. – “Ser mal tratado, ma(l) recebido.”

## EJA I – item 4c

D.I. – “Uma forma de rejeita(r) ou violência.”  
 M.D. - “A violência, o desrespeito com o próximo.”  
 V.Q – “Que é uma recepção de violência.”

## EJA II – item 4c

B.S – “Ser mal recebido.”  
 H.E. - “Se espera violência, porque com uma pessoa com as mãos fechada(s) só espera coisa(s) ruins.”  
 J.C. – “Guerra, violência, luta.”

Os itens 4d e 4e, de múltipla escolha, evidenciaram que a relação entre os dois versos era uma relação de “oposição” (opção c) e que a conjunção que caberia entre os dois versos sem alterar a ideia existente entre eles seria “porém” (opção e); não se notou qualquer dificuldade por parte dos alunos em perceber o mecanismo de coordenação presente nestes versos nem em relação ao sentido que o mesmo atribui ao período.

**5) “Com os punhos fechados na vida real/ Lhes nega oportunidades/ Mostra a face dura do mal”. Que situação recorrente na vida dos moradores de comunidades os versos acima retratam?**

**a) No verso “Lhes nega oportunidades”, há uma construção considerada inadequada pela gramática tradicional. Qual é essa construção?**

**b) Reescreva o verso, de modo que a nova construção atenda à colocação pronominal prescrita pela gramática tradicional.**

**c) Na sua opinião, por que os autores preferiram a construção “Lhes nega oportunidades” no lugar daquela que a gramática tradicional propõe?**

A questão 5, com quatro comandos de respostas, voltava-se, inicialmente, à percepção de quais oportunidades estariam sendo negadas aos moradores de comunidades e daquilo que estaria sendo representado pela expressão “face dura do mal”. Nos itens 5a, 5b e 5c – os quais não receberam classificações quanto a níveis de leitura por se tratarem de questões de metalinguagem e de variação linguística - foram propostas atividades sobre as regras de colocação pronominal em Português e qual razão poderia ter determinado a preferência dos autores por uma forma considerada equivocada pela gramática tradicional, em detrimento da forma que a mesma prescreve como a mais adequada ao texto escrito.

De um modo geral, o padrão de respostas para a falta de oportunidades às comunidades de baixa renda foi bastante semelhante nos dois níveis de escolaridade: foram citadas a falta de emprego, de segurança, de saneamento básico e a educação de baixa qualidade. A “face dura do mal”, por sua vez, foi identificada pela violência, caracterizada pelos tiroteios, tráfico de drogas e até mesmo pelo tráfico de menores.

#### 9º. Ano

|   |
|---|
| <p>D.A. – “Tiroteio, falta de trabalho, ruindade, mortes, sequestros, falta de segurança, educação, tráfico de drogas.”</p> <p>E.D. – “A violência, a falta de segurança, a falta de emprego, a diferença social.”</p> <p>M.S. – “Falta de trabalhos, violência, falta de educação, diferença social, tráfico de drogas, tráfico de menores.”</p> |
|---|

#### EJA I

|  |
|--|
| <p>G.E – “É a violência, negam estudo, trabalho, saúde, educação e o futuro bom. A criminalidade.”</p> <p>M.D. – “A violência, desigualdade, desrespeito.”</p> <p>V.Q. – “Violência, nega trabalho, segurança, saúde e educação, e a criminalidade.”</p> |
|--|

#### EJA II

|  |
|--|
| <p>R.A. – “Violência, o descaso na educação, na saúde e a falta de segurança, a guerra do tráfico.”</p> <p>J.C. – “Violência, falta de saúde, emprego, segurança, estudo. Criminalidade que são obrigados a conviver.”</p> <p>N.S. – “Violência, falta de trabalho, saúde, moradia adequada; face da criminalidade.”</p> |
|--|

As questões 5a e 5b demandavam, respectivamente, a identificação da estrutura considerada inadequada pela gramática tradicional no verso “Lhes nega oportunidades” e a reescritura do mesmo verso, adequando-o às regras de colocação pronominal do Português. Não foi difícil para os alunos a percepção, em 5a, de que o equívoco estaria em iniciar uma frase pelo pronome oblíquo “lhes” embora, por unanimidade, os mesmos tenham evitado a nomenclatura ao responderem a questão, sendo o padrão de resposta da turma para a construção inadequada do verso “O lhes no início da frase”. Em 5b, também não se

verificaram dificuldades na reescritura do verso, e todos os alunos chegaram à estrutura “Nega-lhes oportunidade”.

Em 5c, no entanto, nenhum aluno da turma de nono ano conseguiu inferir que o uso da construção com pronome oblíquo iniciando oração foi uma opção dos autores para retratar aquilo que é usual na oralidade, por se tratar de uma canção popular. Para a surpresa do professor, a resposta unânime deste grupo a essa preferência foi que “a música não segue a gramática”, uma forma de expressar, sem rebuscamento de linguagem, a noção do que se convencionou chamar de “licença poética”.

#### 9º. Ano – item 5c

|  |
|--|
| <p>E.D. – “Porque na música os compositores não precisam seguir a gramática tradicional.”<br/> E.G. – “Pois por ser uma música não se segue a gramática tradicional.”<br/> J.M. – “Porque na música não se segue a gramática tradicional.”</p> |
|--|

As turmas de EJA, por sua vez, conseguiram relacionar o uso do pronome “lhes” no início do verso à característica da canção popular de se aproximar da linguagem utilizada pelas pessoas na comunicação do cotidiano.

#### EJA I – item 5c

|  |
|--|
| <p>N. L – “Porque a música é mais próxima da nossa fala.”<br/> K. C. – “Os autores preferiram colocar essa frase mais perto da nossa fala.”<br/> V.Q. – “Como a música é parecida com a fala os músicos preferem essa expressão normal.”</p> |
|--|

#### EJA II – item 5c

|   |
|---|
| <p>C.F. – “ Por ser uma música e dito isso músicas são parecidas com o português falado.”<br/> H.E. – “Porque é uma música, e a música é parecida com a fala do povo.”<br/> J. C. – “Ela relata o português falado no cotidiano.”</p> |
|---|

|  |
|--|
| <p><b>6) “Alagados, Trenchtown, Favela da Maré/ A esperança não vem do mar/ Nem das antenas de TV”.</b><br/> <b>a) Embora a Favela da Maré se localize às margens da Baía de Guanabara, os autores afirmam que a esperança para seus moradores “não vem do mar”. Por que isso seria verdade?</b><br/><br/> <b>b) Quando os autores afirmam que (a esperança não vem) “nem das antenas de TV”, que tipo de crítica eles buscam fazer às emissoras de televisão?</b></p> |
|--|

A questão 6, estruturada em dois itens classificados como de alto nível inferencial, reportava-se à total ausência da esperança, que não viria, de acordo com o texto, do mar nem das antenas de TV. No item 6a, buscou-se a interpretação dos alunos do motivo de essa esperança não vir do mar, apesar de a Favela da Maré se localizar às margens da Baía de Guanabara. A maioria das respostas do nono ano se baseou na questão da alimentação e do transporte, impraticáveis devido à poluição das águas nessa região, e apenas dois alunos da

turma citaram o mar como meio de lazer, como opção para o banho e como motivo de “alegria”:

#### 9º. Ano

D.A. – “Porque não *dar pra tira* alimentação, oportunidades de trabalho, alegrias pras crianças, por causa da poluição.”  
 E.D. – “Porque a poluição não lhes permite tirar proveito do mar, como alimentos, transportes e etc.”  
 M.S. – “Porque o mar hoje em dia está poluído e não dá para tirar proveito das riquezas dele, tipo peixes, para se alimentar, tomar banho e transportes.”

Para os alunos da EJA, essa associação do mar com o lazer (embora não aparecesse explicitamente esta palavra) foi mais recorrente, apesar de o foco ainda se manter na utilidade do mar como meio de transporte e para a subsistência através da pesca:

#### EJA I –

A.C. – “Porque tem muita poluição, e o mar é para pas(s)ear de barco, e não tem como nem tomar banho e nem pescar.”  
 R.R. – “Porque dificulta navegar e não dá para os banhistas se divertirem.”  
 N.L. – “Porque é poluído, não dá pra navegar e nem pra ser usado para pesca.”

#### EJA II –

C.F. – “Pela poluição, por não poder pescar, se banhar, etc.”  
 H.E. – “Porque o mar é uma água suja, não dá para ser utilizado nem pra pesca, nem como meio de transporte.”  
 N.C. – “Por causa da poluição, eles não têm nenhum benefício como pesca, água, etc.”

Na questão 6b, requereu-se dos alunos a explicitação da crítica às emissoras de televisão contida no verso (a esperança não vem) “nem das antenas de TV”. E a conclusão a que os alunos das três turmas chegaram é de que as emissoras se ocupavam com a transmissão das notícias sobre a violência e os problemas existentes em comunidades, sem, entretanto, oferecerem algum tipo de auxílio a seus moradores e deixando de cobrar das autoridades, na maioria dos casos, uma providência imediata.

#### 9o. Ano

E.D. – “As emissoras mostram as situações dos moradores de comunidade, porém não fazem nada para lhes ajudar.”  
 E.G. – “Pois as notícias apresentadas não irão ajudá-los em problemas sofridos todos os dias.”  
 J.V. – “Porque só falam mal das *cituações* das comunidades, mas não fazem nada para ajudar.”

#### EJA I –

A.C. – “Porque a TV passa só a informação, mas não resolve o p(r)oblema.”  
 N.L. – “Ela mostra o que acontece, passa informação, mas não resolve o problema, é sem solução.”  
 V.Q. – “A televisão só traz informações, *mais* não traz soluções.”

#### EJA II –

A.S. – “Que só mostra a parte ruim da situação e não mostra a parte boa e não resolvem nada.”  
 H.E. – “Elas *mostrão* todos os p(r)oblemas, mas não toma(m) nenhuma atitude para ajudar o povo.”  
 J.C. – “Elas mostram tudo o que lhes convêm e não resolvem nada.”

7) “A arte de viver da fé/ só não se sabe fé em quê”.

a) Diante da omissão do poder público em relação às questões emergenciais – saneamento, saúde, segurança, etc., que tipo de recurso pode manter a esperança dos moradores das comunidades?

b) Embora a fé sempre tenha um caráter religioso, há a expressão “só não se sabe fé em quê” no texto estudado. Por que, na sua opinião, haveria dúvidas para essas pessoas quanto ao objeto de sua fé?

Com o objetivo de se contraporem as noções de fé e de descrença, suscitadas pelos versos “A arte de viver da fé/ só não se sabe fé em quê”, elaboraram-se as questões 7a e 7b. A primeira, cujo nível inferencial era alto, reportava-se ao recurso acionado por aqueles que não encontram soluções para seus problemas – a questão devocional. Estando clara a referência à fé, nos versos em destaque, não foram verificados equívocos nas respostas dos alunos das três turmas.

9º. Ano

A.R. – “Fé em Deus, porque ele é justo. Como estão os montes de Jerusalém, assim o Senhor está ao redor do seu povo, desde agora e para sempre.”

E.D. – “Colocar sua fé em Deus, pois ‘os que confiam no Senhor serão como os montes de Sião, que não se abalam, mas permanecem para sempre’ (Salmo125:1)”

E.G. – “A fé em Deus ou em uma outra religião.”

EJA I –

K.C. – “A fé em Deus, buscar Deus.”

P.C. – “Ter a fé em Deus, pois através dessa fé eles têm esperança que algum dia muda a sua situação.”

N.L. – “A fé em Deus, se apegar com Deus.”

EJA II –

H.E. – “Com a fé, pedem ajuda àqueles que podem o(u)vi-los, mas se sabe quando vão ajudá-los.”

P.S. – “Se apegam á fé, porque o poder público não resolve nada.”

N.C. – “Se apegar com Deus é a última espera(n)ça neste caso.”

Na questão 7b, que também demandava alto nível inferencial, questionava-se a expressão “só não se sabe fé em quê”, posto que a fé sempre se direciona a algo/alguém. Segundo os alunos, a dúvida seria fruto da falta de soluções para os problemas vivenciados pelos moradores, mesmo que eles roguem a Deus para que elas apareçam:

9º. Ano

E.G. – “Porque mesmo rezando elas não vêem resultado em suas preces para que a violência acabe.”

F.C. – “Porque não veem resultados dos seus p(r)oblemas mesmo rezando, não muda nada, aí eles não acredita(m) na esperança.”

L.R. – “Porque os problemas não tem soluções, eles rezam *mais* não vêem melhorias nos seus problemas.”

EJA I –

A.C. – “Porque nada está se modificando, se movendo a favor deles.”

K.C. – “Porque nada sai do lugar, mesmo que elas tenha(m) fé.”

V.Q. – “Por mais que eles se *apegam* a fé, a vida deles não muda.”

## EJA II –

B.W. – “Por mais que eles tenham fê, os problemas não têm solução.”  
 M.V. – “Porque por mais que eles rezem, os dias vão passando e nada muda.”  
 N.C. – “Por mais que eles tenha(m) esperança, não se sabe se a(l)cançaria(m) este objetivo.”

**8) Após a leitura do texto, compare a situação descrita pela música com aquela vivenciada pelos moradores de localidades como a Baixada Fluminense. Que semelhanças e diferenças existem entre a vida mostrada pela letra de música e a vida no local onde você vive?**

A questão 8 foi considerada de nível inferencial reflexivo global, pois propunha aos alunos uma reflexão sobre a realidade mostrada pela canção e uma comparação com o lugar onde vivem, apontando semelhanças e diferenças. Na turma do nono ano, os alunos só conseguiram apontar semelhanças entre comunidades de baixa renda e seu bairro, aparecendo apenas uma resposta em que foram citadas diferenças:

## 9º. Ano

D.A. – “O assalto, os perigos para as crianças e os moradores, a falta de trabalho, a baixa renda, a pobreza dos moradores.”  
 E.G. – “As localidades se parecem porque (h)á violência, falta de saneamento, educação precária, falta de médicos, algumas alagam...”  
 J.V. – “Semelhança: falta de água, assalto, falta de saneamento básico, falta de professores, discriminação.  
 Diferença: saúde, pontos com segurança, praças e etc...”

Entre as turmas de Jovens e Adultos, percebe-se a diferença no padrão de resposta a essa questão – na turma I, encontraram-se descrições semelhantes àquelas expostas pelo nono ano, por se tratarem de alunos da mesma escola e, portanto, oriundos do mesmo bairro (Jardim Primavera). Na turma II, a situação das comunidades da Baixada foi caracterizada como melhor do que aquela que se observa em favelas da cidade do Rio de Janeiro, sendo os alunos desta turma moradores do bairro vizinho (Vila Maria Helena):

## EJA I –

K.C. – “Situação é a mesma por falta de melhorias, educação, uma vida melhor, oportunidades de empregos, estudos, alimentação, etc.”  
 N.L. – “A situação é a mesma, falta hospitais, saúde, saneamento básico, segurança, esportes e recursos para os moradores.”  
 V.Q. – “A situação é a mesma, porque falta segurança, trabalho, educação. Tem muita criminalidade.”

## EJA II –

B.W. – “A diferença da favela e da baixada é que na baixada nós temos mais saúde, educação e menos violência e tráfico do que nas favelas.”  
 H.E. – “A vida na favela é mais difícil, pois eles vivem todo dia o tráfico de drogas, sabendo que corre(m) perigo ao longo do dia. Na baixada é um pouco diferente, vivemos com perigo, *mais* não frequente como na favela, na baixada temos educação, etc.”  
 J.C. – “Bem, com todos os problemas que encontramos no nosso bairro, sabemos que na comunidade tem mais dificuldade, porém hoje em dia não tem tanta diferença, pois está difícil para todos nós pobres.”

E assim, dispõe-se a tabela com a discriminação das questões quanto à classificação e o gráfico de desempenho das três turmas, de forma a demonstrar que o rendimento global dos alunos na atividade proposta foi bastante satisfatório.

| Tipos de Questões                  | Atividades do texto                |
|------------------------------------|------------------------------------|
| Nível Linear                       | 1b                                 |
| Baixo Nível Inferencial            | 1a,2a, 5                           |
| Alto Nível Inferencial             | 1c, 2b, 3a, 3b, 4a, 6a, 6b, 7a, 7b |
| Nível Inferencial Reflexivo Global | 8                                  |
| Não Classificadas                  | 4b, 4c, 4d, 4e, 5a, 5b, 5c         |

Tabela 1 - Distribuição das questões – Alagados

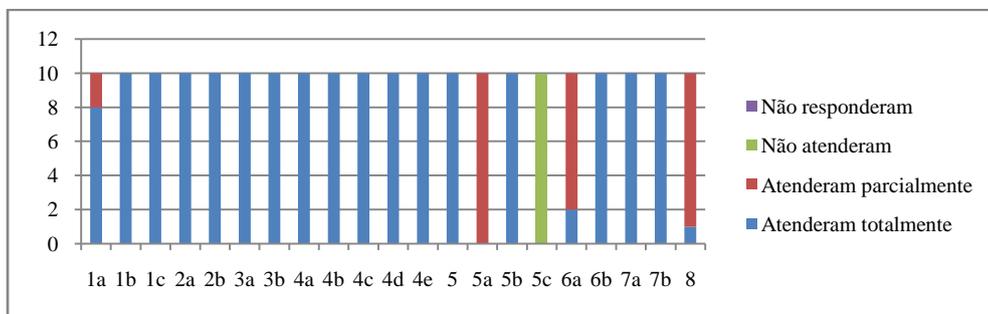


Gráfico 4 - Desempenho - Texto Alagados - 9o. Ano

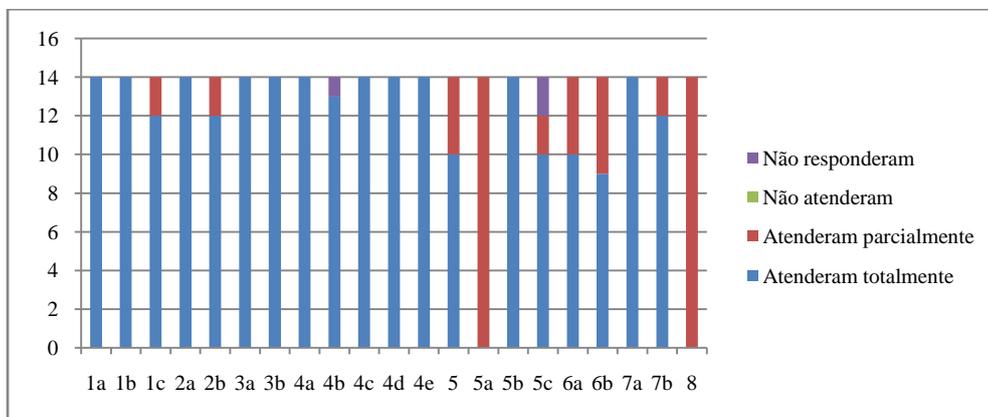


Gráfico 10 - Desempenho - Texto Alagados - EJA I

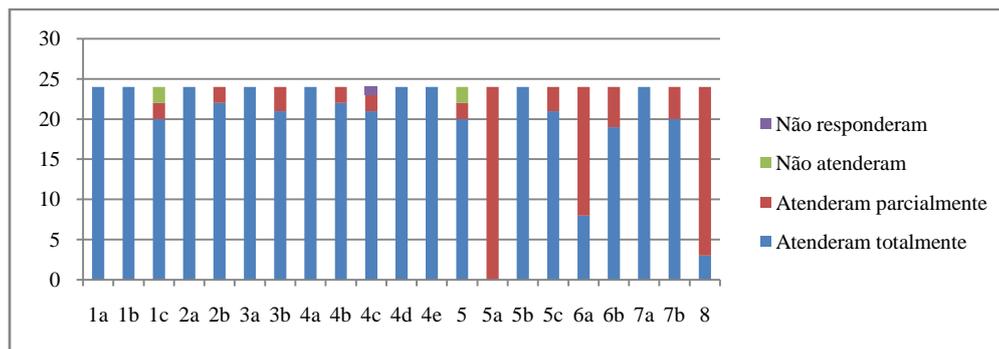


Gráfico 11 - Desempenho - Texto Alagados - EJA II

### 5.1.2. Texto II: *Até quando esperar* – Análise e resultados

*Não é nossa culpa*

*Nascemos já com uma bênção*

*Mas isso não é desculpa*

*Pela má distribuição*

*Com tanta riqueza por aí, onde é que está*

*Cadê sua fração*

*Com tanta riqueza por aí, onde é que está*

*Cadê sua fração*

*Até quando esperar*

Na primeira estrofe, o eu lírico se isenta da responsabilidade, nos dois primeiros versos, de ter nascido em uma situação econômica mais favorável que a da grande maioria; porém, não assume essa “bênção” como algo individual, utilizando-se de um discurso no qual prevalece a primeira pessoa do plural, para evidenciar que existe toda uma “casta” de pessoas nessa condição, incluindo também o interlocutor. Percebe-se, então, a partir dos próximos versos, uma ideia adversativa em relação a essas desculpas, através da qual o eu-lírico mostra que, apesar do conforto em que vive, não é um ser insensível às necessidades das classes menos favorecidas – embora a única ajuda que se proponha a realizar em prol dos desvalidos, ao longo do discurso, seja a sua voz de denúncia.

A segunda estrofe, através do recurso da repetição, tem o escopo de levar à reflexão sobre o destino das riquezas do país, as quais não se direcionam àqueles que ajudam a produzi-la mas vivem em contexto de penúria e, por meio de um verso de natureza polifônica, cobrar das autoridades que se apressem na resolução das questões sociais e, ao

mesmo tempo, mobilizar o “proletariado” a tomar atitudes para que essas soluções se efetivem – “até quando esperar”.

*E pra quê a esmola que nós damos  
Sem perceber que aquele abençoado  
Poderia ter sido você*

*Com tanta riqueza por aí onde é que está  
Cadê sua fração  
Com tanta riqueza por aí onde é que está  
Cadê sua fração*

Na estrofe em destaque, o eu lírico se solidariza com as dificuldades de seus pares em condições desfavoráveis, chamando a atenção para o ato mecânico de se ajudar alguém sem imaginar que, em circunstâncias mais adversas, poderia ser ele o ser humano que ali se encontra sobrevivendo da caridade alheia. O termo “abençoado”, aqui, assume uma acepção negativa, se comparado ao vocábulo “bênção” empregado na primeira estrofe – enquanto a “bênção” se aplica ao conforto financeiro/ material, o “abençoado” seria aquele que se vê privado desse mesmo conforto. E, uma vez mais, busca-se por meio da repetição a ênfase àquilo que representa a grande controvérsia no capitalismo – em um país que produz e com tantos recursos naturais, qual seria a justificativa para o abismo social existente, no qual se observa a grande carência por que passa aquele que ajuda a produzir as riquezas?

*Até quando esperar a plebe ajoelhar  
Esperando a ajuda de Deus  
Até quando esperar a plebe ajoelhar  
Esperando a ajuda de Deus*

Em tom de crítica e de alerta, o locutor se apropria do termo “plebe” para contrapor a classe mais carente à mais privilegiada, lembrando os conceitos históricos que identificavam a plebe e a burguesia – o refrão é um alerta à plebe que, em uma atitude passiva – ajoelhar-se - espera que suas condições precárias sejam modificadas por uma intervenção “divina”; e uma crítica à burguesia e à classe dominante que, em sua situação confortável, assiste às mazelas enfrentadas pelo povo sem realizar qualquer intervenção direta em favor do mesmo. A expressão temporal “até quando” remete à ideia de algo que já poderia ter solução, se houvesse vontade política para que isso acontecesse.

*Posso  
Vigiar teu carro*

*Te pedir trocados  
Engraxar seus sapatos*

Quebrando a expectativa, o eu lírico convida à ponderação ao assumir a voz daqueles que estão nas ruas – utilizando, para tanto, a forma de primeira pessoa do singular – em busca de sobrevivência por meio da informalidade e contando com a ajuda das pessoas mais abastadas, a fim de mostrar ao interlocutor que a realidade descrita não é incomum e nem distante, posto que quase todos já se depararam com essas cenas no cotidiano, a caminho do trabalho, em suas horas de lazer, especialmente em grandes cidades.

*Sei  
Não é nossa culpa  
Nascemos já com uma bênção  
Mas isso não é desculpa  
Pela má distribuição*

Ao iniciar a estrofe com a forma verbal “*sei*”, o eu lírico age como se ouvisse, do interlocutor, uma justificativa através da qual este se eximisse de culpa, também, pelo quadro de desigualdades que ainda vigora em nossa sociedade, mas a voz do texto volta a lembrar que o fato de se viver em situação mais estável não serve como respaldo para que sejam mantidas as posturas de indiferença e passividade ante o sofrimento dos demais.

*Até quando esperar a plebe ajoelhar  
Esperando a ajuda de Deus  
Até quando esperar a plebe ajoelhar  
Esperando a ajuda do divino Deus*

Sobressai, no último verso da canção, a expressão “esperando a ajuda do divino Deus”, uma vez que há clara referência à expressão popular “por obra do divino”, que é utilizada para descrever fatos que acontecem como milagre ou como produto de uma força sobrenatural, sem que se aja diretamente para isso. Tal estrutura faz concluir que, sem uma mudança de atitude do povo em busca de seus direitos, a modificação de sua realidade só irá ocorrer por força de um milagre.

**1) “Não é nossa culpa/ nascemos já com uma bênção”. O pronome “nossa” se refere a uma parcela da população que consegue viver de forma mais digna em nossa sociedade.**

- a) Que parcela da população estaria sendo representada por esse pronome?**  
**b) “Nascemos já com uma bênção”. Que “bênção” seria essa, de acordo com o texto?**  
**c) Os dois primeiros versos do texto expõem uma justificativa. Que justificativa seria essa?**

A questão 1 abrange dois itens de alto nível inferencial (1a e 1c) e um de baixo nível inferencial (1b), e seu objetivo seria o de facilitar a identificação do elemento representado pela voz que se levanta no texto, o qual, aparentemente, incluiria também o destinatário da mensagem, pelo uso do pronome “nossa”.

No item 1a, a turma de nono ano especificou as funções das pessoas que possuiriam uma condição financeira mais estável, incluindo, principalmente, os políticos e empresários; nas turmas de EJA, houve uma diferença no padrão de respostas dos alunos – enquanto na turma I a resposta unânime foi “A classe mais favorecida”, a turma II, sem citar funções, buscou explicar com as próprias palavras quem seriam as pessoas agraciadas com a bênção de uma situação financeira tranquila:

9º. Ano

D.A. – “Os ricos, as pessoas da classe A.”  
 E.D. – “As pessoas de classe alta: empresários, governantes e etc..”  
 J.V. – “Os ricos: os governantes, prefeito, empresários, presidente, jogador de futebol e políticos.”

EJA I –

G.E., N.L., Y.L. – “A classe mais favorecida.”

EJA II –

H.E. – “ ‘Os ricos’, que têm uma condição financeira boa.”  
 J.C. – “As pessoas que nasceram em berço de ouro.”  
 P.S. – “As pessoas com mais estabilidade financeira.”

Nas respostas do item 1b, esperava-se que os alunos associassem a palavra “bênção” à palavra “dinheiro” e verificou-se que todas as respostas, nas três turmas, atenderam a esta expectativa:

9º. Ano

E.D – “Dinheiro, nascer na classe alta.”  
 J.C. – “Seria o alto salário ou até mesmo os que recebem herança .”  
 M.S. – “Seria nascer na classe alta, ter condições financeiras, ter um bom trabalho.”

EJA I –

D.E. , V.F., Y.L – “Situação financeira boa.”

EJA II –

H.E. – “Condição financeira boa.”  
 H.C. – “A riqueza e as condições financeiras boas.”  
 P.S. – “A riqueza.”

Na questão 1c, solicitou-se aos alunos que explicitassem a justificativa existente nos dois primeiros versos da canção. Mesmo após as discussões realizadas em aula sobre a

questão, os alunos não conseguiram inferir que as palavras do eu lírico se referiam ao fato de ele se considerar isento de responsabilidade pelo panorama de desigualdade imperante, pois já nascera em uma situação confortável. Na visão dos alunos da turma, a justificativa dada se relacionava à falta de vontade dos mais abastados em ajudar as pessoas carentes:

9º. Ano

|  |
|--|
| <p>D.A. – “Porque eles acham que não devem tirar o dinheiro deles pra dar pros pobres.”<br/> E.D – “Pelo fato deles já nascerem ricos e não serem culpados pela pobreza, eles não precisam ajudar.”<br/> M.S. – “Que não é culpa dele ter nascido bem sucedido e também que não é obrigação deles ajudar os pobres.”</p> |
|--|

Nas turmas de EJA, a percepção dessa justificativa ficou mais evidente, embora os alunos tenham conseguido expressá-la de forma mais clara, pela escrita, somente na turma II.

EJA I –

|   |
|---|
| <p>M.C. – “Por ter nascido com uma condição financeira estável.”<br/> N.L. – “Por não passar dificuldade, por ter uma vida financeira estável.”<br/> Y.L. – “Por não passar dificuldade.”</p> |
|---|

EJA II –

|  |
|--|
| <p>H.C. – “Eles não têm culpa da desigualdade no mundo, entre ricos e pobres.”<br/> H.E. – “Ele justifica que não tem culpa da desigualdade pois não tem culpa de ter nascido rico.”<br/> J.C. – “Que eles não têm culpa de terem nascido ricos num mundo tão desigual.”</p> |
|--|

**2) “Mas isso não é desculpa**

**Pela má distribuição**

**Com tanta riqueza por aí, onde é que está**

**Cadê sua fração”**

- |   |
|---|
| <p>a) O pronome “isso” retoma e resume o que os autores consideram ser uma “desculpa”. Que elementos dos versos anteriores estariam sendo retomados pelo pronome “isso”?</p> <p>b) A palavra distribuição antecipa um elemento do texto que só será citado em um verso posterior. A que “má distribuição” os autores do texto se referem?</p> <p>c) “Com tanta riqueza por aí, onde é que está/ Cadê sua fração”. A quem os autores fazem a pergunta do último verso?</p> <p>d) Ao usar o pronome “sua”, os autores se referem ao interlocutor do texto por qual forma de tratamento?</p> |
|---|

A questão 2, dividida em quatro itens, reporta-se aos aspectos da construção textual - especialmente através do processo de referenciação - como forma de identificar a percepção dos alunos sobre os elementos retomados pelo texto e suas implicações para a interpretação da mensagem. O item 2a, uma questão de alto nível inferencial, solicitava aos alunos a correlação com o verso ou vocábulo da estrofe anterior evocado pela utilização da anáfora encapsuladora “isso”. Não foram observadas dificuldades no reconhecimento que tal anáfora se vinculava ao verso “*Nascemos já com uma benção*”, sendo essa a resposta dada por unanimidade pelos alunos dos dois níveis de escolaridade.

O item 2b exigia um nível de leitura linear, pela observação dos versos subsequentes da canção, através da qual se tornaria possível vincular, pelo mecanismo da sequenciação, a expressão “má distribuição” presente no segundo verso da estrofe à palavra “riqueza”, exposta no terceiro verso. Também não se observaram, nas turmas, embaraços na resolução deste item; o detalhe que sobressaiu foi a total ausência do uso do conectivo “da” para unir a expressão “distribuição” a seu complemento nominal “da riqueza” na turma de EJA II e em algumas respostas do nono ano de escolaridade – no primeiro caso, justifica-se a omissão do uso ao desconhecimento do referido mecanismo sintático pela turma de EJA, sendo que tal justificativa não se aplicaria à turma de nono, a qual já domina a estrutura desde a série anterior.

Os itens 2c - considerado de baixo nível inferencial- e 2d - cuja abordagem metalinguística inviabilizou sua associação com a teoria dos níveis de leitura, visavam à percepção do diálogo estabelecido entre os interlocutores, sendo o leitor conclamado a refletir sobre a forma como a distribuição das riquezas no país o afeta, beneficiando-o ou excluindo-o. No item 2c, de um modo geral, tantos os estudantes de EJA como os do nono ano associaram o destinatário da mensagem às pessoas que ouvem a canção; apenas um aluno, na turma de EJA I, incluiu-se como possível alvo desse ato comunicativo.

#### 9º. Ano

|   |
|---|
| E.G. – “Para quem escuta a música. População.”<br>F. C.– “Para os ouvintes da música.”<br>M.S. – “Só para as pessoas que ouvem a música.” |
|---|

#### EJA I –

|  |
|--|
| G.E. – “Para os ouvintes.”<br>J.C. – “Para nós, nesse caso, ouvintes.”<br>V.Q. – “Para os ouvintes da música.” |
|--|

#### EJA II –

|  |
|--|
| A.S. – “Aos ouvintes.”<br>B.S. — “Para os ouvintes.”<br>C.G.– “A pergunta é para os ouvintes.” |
|--|

Já a questão 2d teve como resposta absoluta, nas três turmas, a identificação do pronome possessivo “sua” vinculado à forma pronominal “Você”, como tratamento utilizado para fazer referência ao interlocutor da mensagem, evidenciando a relação de proximidade que se buscou estabelecer entre o eu lírico e o ouvinte/leitor da canção.

|  |
|--|
| 3) “E pra que a esmola que nós damos/ Sem perceber que aquele abençoado/Poderia ter sido você” |
|--|

- a) Retire dos versos anteriores a palavra que os autores se utilizam para se unir aos interlocutores e demonstrar que há ali, uma vivência comum a ambos.
- b) Segundo o texto, o ato de dar esmola, em vez de ser encarado como um gesto caridoso, de altruísmo, é realizado como um gesto automático. Retire do texto uma passagem em que isso fique bem explícito.
- c) A expressão “aquele abençoado” foi utilizada de forma a suavizar o tratamento à pessoa que recebe as esmolas. Que outras expressões poderiam ter sido utilizadas para nomear essa pessoa?

A questão 3, composta por três subitens, foi formulada com o intuito de explicitar a tentativa de “aproximar” os interlocutores em suas experiências, de modo a que o primeiro – emissor - pudesse, de forma mais efetiva, atingir a finalidade de levar o outro – receptor - à conscientização do problema da desigualdade e de suas atitudes, quase automatizadas, perante esta situação.

No item 3a, uma questão vinculada ao nível linear de leitura, buscava-se ressaltar o uso de uma determinada forma pronominal como maneira de “envolver” eu lírico e ouvinte na experiência de dar esmolas apenas com a intenção de se livrar de um incômodo – a interpelação de pedintes na rua e não refletir sobre atitudes que pudessem auxiliar os necessitados efetivamente. Tal questão foi respondida facilmente pelos alunos, que reconheceram o emprego do pronome “nós” como o elemento agregador das duas pessoas do discurso.

O item 3b também requeria nível de leitura linear, ao solicitar a identificação de expressões ou versos do texto em que se evidenciassem o pouco envolvimento e a automatização no gesto altruísta de ajudar o semelhante. No nono ano de escolaridade, os alunos relacionaram essa atitude distante à expressão “sem perceber”, embora o padrão de resposta tenha variado: uma aluna utilizou somente essa expressão como resposta, enquanto os demais alunos empregaram combinações de versos para responder ao item, frequentemente a mescla dos versos 1 e 2 da estrofe - apesar de se verificar uma incidência onde a opção foi a mistura dos versos 2 e 3; tal flutuação de resposta não acarretou, aos olhos da docente, equívocos à interpretação, uma vez que a expressão “sem perceber” se fez presente em todas elas.

9º. Ano

- E.G. – “E pra que a esmola que nós damos sem perceber”
- J. C. - “Sem perceber que aquele abençoado poderia ter sido você”
- T.N.. – “Sem perceber”

Em cada turma de EJA, no entanto, a opção foi diferente: enquanto a turma I, em sua totalidade, optou pelo uso dos versos 2 e 3 como padrão de resposta, a turma II, por

unanimidade, elegeu a expressão “sem perceber” como o elemento mais adequado para responder a exigência do enunciado.

EJA I –

D.E., N.L., P.C. – “Sem perceber que aquele abençoado poderia ter sido você.”

EJA II –

A.S., H.C., P.S. – “Sem perceber”

Com o escopo de explicitar que as escolhas vocabulares podem interferir na tessitura do texto, suavizando ou enfatizando, de acordo com a ideologia do autor, determinados sentidos no contexto em que são empregadas, foi solicitado, por meio de uma questão de baixo nível inferencial (3c), que os alunos ativassem seus conhecimentos sobre o tema e se utilizassem do mecanismo de paráfrase para nomear o elemento que, na canção, vem identificado pela expressão “aquele abençoado”. Não se notaram dificuldades dos alunos diante dessa questão, cujo padrão de resposta foi semelhante nas três turmas. Destaca-se a associação, bastante atual, feita por um aluno do nono ano, entre necessitados e moradores de rua com drogados, devido ao crescente número de viciados em crack vivendo nas ruas das cidades.

9º. Ano

J.C. – “Mendigo, necessitado, morador de rua e pedinte”  
 J.M. – “Morador de rua, necessitados, drogados, mendigos.”  
 J.V.. – “Mendigo, morador de rua, vagabundo”  
 M.S. – “Aquele mendigo, infeliz, necessitado, morador de rua.”

Com pouca variação, o padrão de respostas da turma de EJA I foi “mendigo, morador de rua e pivete”, sendo este último possivelmente lembrado devido a um texto trabalhado recentemente com os alunos – *O cidadão de papel*, de Gilberto Dimenstein, que desenvolvia a temática da desigualdade social, contrapondo a situação das crianças de rua à de crianças que cresciam sob a tutela da família.

EJA I –

G.E. - “Morador de rua, pivete e mendigo.”  
 M.C.- “Mendigo, morador de rua e pedinte.”  
 V.Q. – “Mendigo, morador de rua e pivete.”

As respostas da turma II de EJA, embora similares às da turma I, foram menos abrangentes, limitando-se à exposição de apenas um ou dois sinônimos para a expressão destacada na canção.

## EJA II –

A.S. – “ Mendigo, morador de rua.”  
 B.S. – “ Morador de rua, pedinte”  
 G.L.- “Morado(r) de rua”  
 N.C. – “Pessoas carente(s), pedinte de rua.”

## 4) “Até quando esperar a plebe ajoelhar/ Esperando a ajuda de Deus”

- a) A quem caberia a tarefa de auxiliar as pessoas carentes em suas necessidades básicas?  
 b) Segundo as pistas do texto, o elemento citado por você na questão anterior está conseguindo suprir essas necessidades? Na sua opinião, por que isso está acontecendo?  
 c) De acordo com os dois versos em destaque, qual é o recurso que essas pessoas acionam, em busca de uma qualidade de vida melhor?

A questão 4 do texto foi subdividida em 3 subitens, e sua proposta era promover, por meio de duas questões de alto nível inferencial (4a e 4c) e uma de baixo nível inferencial (4b), a reflexão e a crítica sobre a responsabilidade governamental em relação à questão da pobreza no país e o suprimento das necessidades básicas da população.

Em 4a, a expectativa de resposta girava em torno das figuras governamentais, cuja incumbência seria a de garantir o bem-estar daqueles que se encontram sob a sua regência. Tal expectativa se concretizou completamente nas respostas da turma de nono ano que, em unanimidade, atribuiu o dever de zelar pela população aos “governantes”. Já nas turmas de EJA I e EJA II, houve oscilação nas respostas: em EJA I, boa parte dos alunos atribuiu essa tarefa aos políticos – em uma clara confusão entre aqueles que já estão investidos no cargo e os que aparecem nos períodos eleitorais para fazer promessas de campanha, enquanto outros afirmaram que essa seria uma missão para os governantes; em EJA II, os alunos relataram que esta era uma função do Governo e até mesmo das pessoas mais abastadas, com apenas uma incidência de resposta em que se responsabilizavam os políticos.

## 9º. Ano

D.A., E.G., F. C.– “Os governantes.”  
 J.V. – “Os governantes: o prefeito, presidente, etc.”

## EJA I –

G.E., J.C. – “Os políticos.”  
 M.C. ,V.F. – “Os governantes.”

## EJA II –

B.W., E.T., F.V.,– “Os mais ricos.”  
 G.L. – “ Dos políticos.”  
 H.C., J.C., N.C., P.S. – “Do Governo.”  
 R.L. — “Do Governo do nosso Brasil.”

O item 4b exigia uma análise da conjuntura social do país por meio de elementos que a caracterizavam no texto e, com base nisso, uma reflexão sobre os motivos que estariam “impedindo” os governantes de auxiliarem as camadas mais necessitadas da população em suas necessidades primárias. O teor das respostas revela que os alunos dos dois níveis de escolaridade têm a noção clara de que os casos de corrupção e desvios de verba por parte dos governantes são os grandes responsáveis pela falta de investimento adequado pra a melhoria de vida dos brasileiros mais carentes. A diferença é que o nono ano de escolaridade, apesar de ser composto por alunos mais jovens, conseguiu definir com mais propriedade as razões que costumam gerar os déficits nas contas públicas. Os alunos de EJA, por um provável receio de se expressarem livremente na escrita e cometerem erros ortográficos, foram mais sucintos em suas opiniões.

#### 9º. Ano

E.D. – “Não, porque o dinheiro e o poder toma(m) conta de sua vida, o que faz com que eles só se importem em encher seus bolsos, enquanto a população precisa de investimento.”

E.G. – “ Não. Pela corrupção, paraísos fiscais, desvios de dinheiro...”

J.M. – “Não, porque eles estão tirando dinheiro público. Muita corrupção, desvio de dinheiro.”

J.V. – “Não. Por causa dos desvios de dinheiro, a (Operação) Lava-jato, contas fantasmas, materiais escolares escondidos, etc.”

#### EJA I –

G.E. – “Não. Porque tem muito desvio de dinheiro na política.”

P.C. – “Não, porque só estão pensando em seu próprio interesse.”

N.L. – “Não. Porque a Dilma faliu o governo.”

#### EJA II –

C.G. - “Não. Porque eles desviam tudo que tem que vir para os pobres.”

H.E. – “Não, porque eles roubam muito, desvia(m) verba, etc.”

P.S. – “Não. Porque eles roubam e colocam dinheiro no exterior.”

Em 4c, a expectativa de resposta estava na busca da religiosidade/religião/oração como recurso possível para que as situações difíceis a que se veem presas as pessoas de baixa renda se modifiquem, uma vez que o povo ainda não percebeu na mobilização organizada o caminho para a reivindicação de seus direitos. As expressões “ajoelhar” e “ajuda de Deus” seriam os elementos que levariam a essa interpretação. Sendo essa prática comum a quase todas as famílias dos alunos dessas turmas, todos atingiram o padrão de resposta esperado.

#### 9º. Ano

D.A. – “Orar, crer em Deus, ter fé.”

E.D. – “Sustentam-se na fé.”

J.V. – “Elas vão a igreja para pedir a Deus uma vida melhor”.

## EJA I –

G.E. – “Estão orando e pedindo ajuda para Deus.”  
 M.C. – “Estão orando e pedindo a Deus.”  
 P.C. – “Estão orando para Deus.”

## EJA II –

A.S. – “Rezando.”  
 B.S. — “Orando.”  
 C.F.– “Rezando ou orando, de acordo com a religião, a Deus.”

**5) “Posso/ Vigiante teu carro/ Te pedir trocados/ Engraxar seus sapatos”. Nos versos citados, percebe-se uma espécie de apelo, uma tentativa de diálogo.**

**a) Quem seria o emissor?**  
**b) Quem seria o receptor?**  
**c) Nesse apelo, o emissor cita três atividades que ele se dispõe a realizar. Qual seria a finalidade dessas atividades?**  
**d) Nos versos acima, existe, segundo a gramática tradicional, uma suposta “mistura de tratamentos”. Que elementos indicam tal mistura?**  
**e) No gênero textual estudado, essa “mistura” causa dificuldades ao entendimento da mensagem?**  
**f) No verso “Te pedir trocados”, nota-se uma construção considerada inapropriada pela gramática tradicional. Qual seria essa construção?**  
**g) Por que, no seu entendimento, os autores empregaram essa construção, em vez daquela que é preconizada pela gramática?**

A questão 5 se compunha por 7 subitens, sendo os três primeiros considerados de alto nível inferencial e os demais, por se tratarem de atividades metalinguísticas, sem classificação quanto a níveis de leitura pela proposta de Applegate et al (2002).

Os itens 5a e 5b visavam a identificar emissores e receptores a partir de uma mudança no turno conversacional que ocorre na quinta estrofe da canção. É o momento em que o eu lírico assume a voz de trabalhadores informais, solicitando a atenção de quem passa pelas ruas ao oferecerem pequenos serviços que lhes ajudariam a garantir o sustento. Os alunos do nono ano de escolaridade foram bastante precisos ao definirem os indivíduos que poderiam prestar esses serviços nos centros urbanos.

## 9º. Ano – item 5a

D.A. – “Os flanelinhas, os engraxates, os moradores de rua.”  
 E.G. – “Pobres, engraxates, flanelinhas, mendigos.”  
 M.S. – “Os mendigos, os engraxates, os flanelinhas.”

## 9º. Ano – item 5b

D.A. - “As pessoas com condições financeiras, que podem ajudar.”  
 J.V. – “Pessoas com condições de pagar: os motoristas, as pessoas na rua.”  
 M.S. – “Pessoa que têm condições para ajudar.”

Os alunos de EJA I não identificaram os elementos como na turma de nono ano, definindo, como emissores, moradores de rua ou pedintes e, como receptores, qualquer pessoa

cuja condição financeira fosse um pouco melhor do que aquela em que se encontravam os indivíduos citados anteriormente.

#### EJA I – Item 5a

J.C. – “Os mendigos e moradores de rua.”  
M.C. – “Morador de rua.”  
N.C. – “Os pedintes.”

#### EJA I – Item 5b

J.C. – “As pessoas de condições financeiras boas.”  
M.C. – “As pessoas que têm boas condições .”

Os alunos de EJA II foram os mais vagos em suas caracterizações, classificando emissor e receptor em dois blocos – os pobres, que são os que oferecem seus préstimos, e os ricos, aqueles que têm dinheiro para pagar pelos serviços.

#### EJA II – Item 5a

B.S. , R.L. – “ As pessoas pobres.”  
P.S.– “Os pobres.”

#### EJA II – Item 5b

B.S. – “Os ricos.”  
P.S. – “Para quem tem condição financeira melhor.”

O item 5c, formulado com o intuito de que os alunos percebessem a finalidade das atividades que as pessoas se dispunham a realizar nas ruas – o próprio sustento, foi respondido com facilidade pelos alunos das três turmas, havendo pouca variação no teor das respostas analisadas. Na turma de nono ano, entretanto, um aluno associou essas atividades a formas de ganhar dinheiro para a realização de práticas consideradas ilícitas, em dissonância com a ideia global do texto.

#### 9º. Ano

E.G. – “Para conseguir dinheiro para: comidas, pagar contas...”  
F.C – “Ganhar dinheiro, procurar um sustento, ganhar a vida.”  
M.S. – “Porque eles querem dinheiro para se drogar, comprar bebidas alcoólicas e para se prostituir”.

#### EJA I –

G.E. , M.C. , P.C. , V.F., V.Q. – “Para conseguir dinheiro para sobreviver”

#### EJA II –

J.C. – “Ganhar dinheiro para comprar comida.”  
P.S. - “Conseguir um dinheiro.”  
R.L.. – “Ganhar o seu próprio dinheiro.”

As questões 5d e 5e tratavam da “mistura de tratamento”, prática bastante comum principalmente em contextos de oralidade e muito combatida pela gramática tradicional em contextos de escrita. Como tais atividades exigiam respostas objetivas, não houve variações de respostas dos alunos – em 5d, esperava-se que o aluno percebesse a mistura de tratamentos através da alternância do uso do pronome possessivo “teu”, de segunda pessoa, com o uso do pronome possessivo “seus”, de terceira pessoa, o que eles identificaram sem maiores problemas. E em 5e, a expectativa era a de que eles chegassem à conclusão que o uso alternado desses pronomes para se dirigir ao interlocutor não causaria qualquer embaraço ao entendimento do texto, o que também se confirmou.

As questões 5f e 5g estavam intimamente relacionadas, visto que se voltavam à percepção dos conceitos de norma e uso. Em 5f, a expectativa de resposta previa a indicação dos alunos de que uma oração iniciada pelo pronome oblíquo “Te” estaria em desacordo com a norma defendida pela gramática tradicional (GT). Como se observou através das respostas dos alunos das três turmas, esta é uma regra dominada por eles, que foram unânimes ao reconhecerem a suposta “infração” ocorrida no verso “*Te pedir trocados*”.

#### 9º. Ano

|   |
|---|
| D.A. – “O “te” no início de frase.”                 |
| E.D. – “O pronome oblíquo “te” no início da frase.” |
| J.V. – “Não começar a frase por pronome oblíquo”.   |

#### EJA I –

|   |
|---|
| G.E. , M.C. ,P.C. , V.Q. – “Começar a frase com ‘te’ ”. |
|---|

#### EJA II –

|   |
|---|
| F.V. — “O “te” no início da frase.”                                 |
| J.C. – “ O “te” iniciando frase. Pronome oblíquo não inicia frase.” |
| P.S. – “ O pronome oblíquo não começa frase.”                       |

A questão 5g também se reportava à construção “Te pedir trocados”, indagando aos alunos as possíveis motivações dos autores da canção ao optarem por um uso não privilegiado pela norma gramatical. Após debates e trocas de experiências entre si, os alunos das turmas de nono ano e de EJA II concluíram que a justificativa plausível para essa construção seria a proximidade da canção com a dinâmica da fala popular cotidiana, na qual o uso de estruturas formais não é uma estratégia comum. Porém, a turma de EJA I se baseou na voz que fala no texto, defendendo unanimemente que o autor simplesmente retratou a fala de moradores e meninos de rua tal qual ela costuma ser.

## 9º. Ano

D.A. – “Porque é uma música e a música é uma linguagem popular.”  
 E.D. – “Porque a música se aproxima da fala e segue uma linguagem popular.”  
 L.R. – “Porque a música se aproxima da linguagem popular.”

## EJA I –

G.E., J.C., M.C., N.L, P.C. , V.Q. – “Porque é assim que os meninos de rua falam.”

## EJA II –

H.E. – “Porque a música é como a fala do povo.”  
 J.C.– “É parecida com a nossa fala cotidiana.”  
 P.S. – “Porque a música é parecida com a fala.”

**6) No verso “Até quando esperar”, existe a presença de uma expressão:**

- (a) conclusiva**
- (b) explicativa**
- (c) comparativa**
- (d) condicional**
- (e) temporal**

A atividade 6, uma questão de múltipla escolha e que, portanto, não foi categorizada na teoria dos níveis de leitura, solicitava aos alunos a classificação da expressão “até quando”, que evoca a ideia de que é chegado o momento de sair da atitude passiva e adotar uma postura agentiva para a transformação da realidade. Todas as respostas dos alunos foram precisas em definir a expressão em análise como temporal, ou seja, a opção “e” entre as alternativas disponíveis.

**7) O uso de repetições em um texto é uma forma de enfatizar uma determinada informação, com um objetivo específico. Por que, na sua opinião, o autor repete tanto os versos “Até quando esperar/ a plebe ajoelhar/ esperando a ajuda de Deus”?**

A questão 7, a qual exigia alto nível inferencial, apresentou a maior divergência de interpretação nas três turmas.

No nono ano, o uso das repetições foi analisado como uma forma de se fazer crítica à atuação do governo, que estaria se eximindo de sua responsabilidade, segundo a ótica dos alunos, quanto ao amparo das pessoas desvalidas.

## 9º. Ano

E.D. – “Para fazer uma crítica aos políticos, que deviam ajudar os pobres mas não ajudam.”  
 J.C. – “Porque eles estão fazendo uma crítica aos políticos por não ajudarem os necessitados.”  
 J.V. – “É uma crítica aos políticos. Porque o Governo não ajuda as pessoas, por isso elas pedem a Deus ajuda.”

Os estudantes da turma I de EJA, que se esquivaram, durante toda esta atividade de interpretação, da produção de respostas individuais, utilizando-se do debate para chegar sempre a uma forma única para a resolução das questões, foram os que mais se aproximaram da expectativa de resposta, concluindo que o uso da repetição era uma maneira de chamar a atenção dos governantes para a situação precária da população de baixa renda, além de ser um recurso para expressar o descontentamento com a demora no surgimento de soluções efetivas para o problema da pobreza.

EJA I –

G.E. , M.C., N.L., P.C. , V.F., V.Q. – “Mostrar que ele está cansado de esperar e chamar a atenção das autoridades para o problema”.

A turma II de EJA, por sua vez, foi a que mais se distanciou da expectativa de resposta, vinculando a presença de repetições à questão religiosa, como se fosse uma súplica para a melhoria das condições de vida feita pelos necessitados diretamente a Deus. Cerca de dez alunos – entre 25 presentes - dessa turma evitaram responder a atividade, deixando-a em branco mesmo após as discussões com os colegas.

EJA II –

J.K. – “ Ele está suplicando por um milagre.”  
 P.S. – “ Está fazendo uma súplica e esperando um milagre.”  
 R.L. – “Está rezando, esperando um milagre.”

**8) A expressão “por obra do divino”, na linguagem popular, é empregada todas as vezes que se deseja mostrar a improbabilidade de algo acontecer, a não ser que haja uma intervenção milagrosa.**  
**a) Com o verso “Esperando a ajuda do divino Deus”, que tipo de mensagem os autores parecem transmitir, em relação à distribuição das riquezas e ao atendimento às necessidades das pessoas de baixa renda?**

Mais uma questão considerada de alto nível inferencial, o item 8 relaciona a expressão de cunho popular “por obra do divino” a seu sentido de considerar que algo só poderia ocorrer por milagre, ou que sua realização contrariaria alguma lei natural. Associando o sentido dessa expressão às intervenções que o governo deveria realizar para sanar problemas básicos de sua população, esperava-se que os alunos concluíssem que, na visão do eu lírico, a espera ainda estaria longe de terminar e que não havia, em curto prazo, previsão de que algo se modificasse na vida daqueles que são oprimidos pelo sistema sem uma atitude mais enérgica dos cidadãos nessa direção.

Novamente, o que sobressaiu para os alunos das três turmas foi a noção religiosa, principalmente induzida pelo vocábulo “*Deus*”, muito incidente ao longo da canção; entretanto, ao relacionarem a resolução de problemas a milagres, considerou-se que, de um modo ou de outro, expuseram um raciocínio coerente com a expectativa de resposta.

9º. Ano

|   |
|---|
| <p>E.D. – “Que é quase tão impossível o governo ajudar que é só esperando uma ajuda de Deus .”<br/>         J.C. – “Porque é tão difícil que só Deus poderia resolver a situação do povo.”<br/>         M.S. – “Porque é uma coisa tão difícil de acontecer que só um milagre de Deus para realizá-la”.<br/>         T.N. – “Por ser tão difícil de se cumprir e então, assim, esperam um milagre pela parte de Deus.</p> |
|---|

EJA I –

|   |
|---|
| <p>G.E. – “Que tudo vai ser demorado, esperando acontecer um milagre.”<br/>         J.C. – “Só um milagre mesmo!”<br/>         P.C. – “Quer mostrar que tudo vai ser demorado e é mais fácil acontecer um milagre.”</p> |
|---|

EJA II –

|   |
|---|
| <p>B.S. – “Vai ser uma situação difícil de se resolver.”<br/>         J.C. – “Vai ser uma situação bem difícil de ocorrer ou acontecer.”<br/>         N.C. – “Que vai ser quase um milagre isto se resolver.”</p> |
|---|

|   |
|---|
| <p><b>9) Que medidas poderiam ser adotadas para, de fato, melhorar a qualidade de vida da população carente e garantir a ela a esperança de um futuro mais justo?</b></p> |
|---|

Por se tratar de uma questão de produção escrita – e não de leitura, cuja ênfase estaria na exposição de opiniões dos estudantes sobre determinado tema, a atividade 9 não foi contemplada pela classificação de Applegate et al (2002). Tal atividade previa o estabelecimento de relações lógicas entre os sentidos explicitados pela canção e as possíveis intervenções que o Governo deveria fazer para a melhoria de vida da população em geral. Por exigir uma exposição de cunho pessoal, a expectativa de resposta abrangia várias possibilidades, desde que estas se vinculassem ao atendimento de necessidades básicas das pessoas, como a oferta de empregos, saúde e educação de qualidade, saneamento básico, segurança, etc. Por essa razão, não se evidenciaram contradições e nem maiores dificuldades por parte dos alunos na produção de uma resposta adequada à proposta do enunciado, embora ainda se perceba, especialmente na turma de EJA I, a postura de resposta unificada que evidencia, portanto pouca criatividade ou temor de se expressar livremente na produção de texto individual.

9º. Ano

|   |
|---|
| <p>E.D. – “Tirar os corruptos do governo, investir em escolas com melhores equipamentos e melhores condições de ensino, aumentar o salário mínimo, diminuir os impostos, investir em escolas técnicas gratuitas, melhores transportes públicos, investir na saúde nas oportunidades de emprego para jovens de famílias de baixa renda.”</p> |
|---|

J.V. – “Tirar todos os políticos sujos do mundo, melhoras na saúde, educação, saneamento básico, segurança, salário melhor e melhores trabalhos.”  
 L.R. – “Menos corrupção, porque com a corrupção ninguém consegue nada, para melhorar, devia ter segurança, abrir vagas de emprego, aumentar o salário mínimo, diminuir os impostos”.

#### EJA I –

M.C. – “Investir na saúde, educação, segurança e mais qualidade de vida para a população.”  
 P.C. – “Investir na saúde do nosso país e na educação. Esperamos nós brasileiros e cidadãos um mundo melhor. Sem ganância.”  
 V.F. – “Melhorar a qualidade na escola e na saúde.”

#### EJA II –

H.E. – “Oportunidade de trabalho, estudo, segurança e saúde.”  
 J.C. – “Os governantes pararem de roubar, melhores condições para trabalhar, saúde.”  
 R.A. – “ Mais oportunidade de trabalho, estudo, saúde.”

O rendimento dos alunos dos dois níveis de escolaridade nas questões aplicadas foi considerado bastante compatível com os objetivos da pesquisa, o que se pode verificar através dos gráficos dispostos a seguir:

| Tipos de Questões                  | Atividades do texto                   |
|------------------------------------|---------------------------------------|
| Nível Linear                       | 2b, 3a, 3b                            |
| Baixo Nível Inferencial            | 1c, 2c, 3c, 4b                        |
| Alto Nível Inferencial             | 1a, 1b, 2a, 4a, 4c, 5a, 5b, 5c, 7, 8a |
| Nível Inferencial Reflexivo Global | -                                     |
| Não Classificadas                  | 2d, 5d, 5e, 5f, 6, 9                  |

Tabela 2 - Distribuição das questões –Até quando esperar

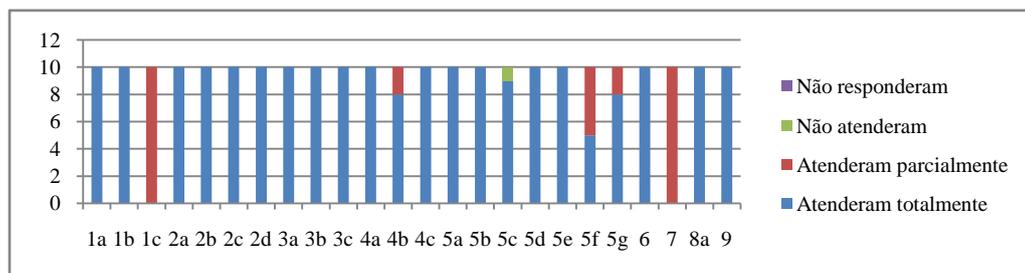


Gráfico 12 - Desempenho - Texto Até quando esperar – 9º. Ano

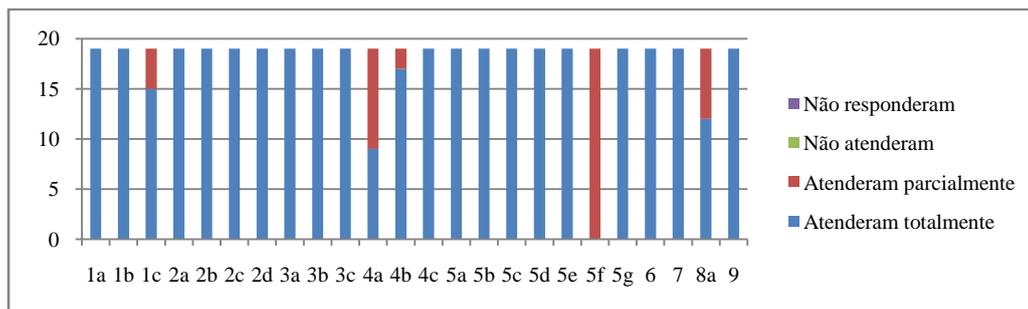


Gráfico 13 - Desempenho - Texto Até quando esperar - EJA I

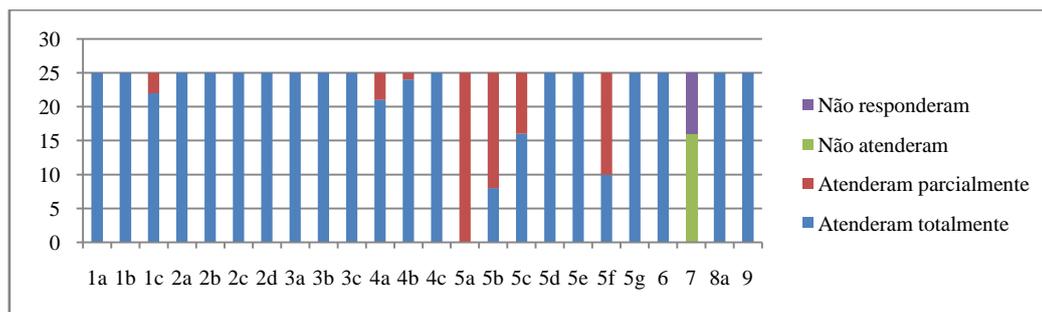


Gráfico 14 - Desempenho - Texto Até quando esperar - EJA II

### 5.1.3 – Texto III: *Fábrica* – Análise e resultados

Composta por Renato Russo, a canção *Fábrica* faz parte do LP *Dois*, da Legião Urbana, e seu principal tom é o de um manifesto realizado no interior de uma fábrica, sendo o eu lírico o porta-voz das reivindicações da classe trabalhadora – nos dois primeiros versos, percebe-se que o locutor se une a seus pares para conclamá-los à luta, o que se evidencia pelo uso de formas relacionadas à primeira pessoa do plural, como o pronome possessivo “nosso” e a forma verbal “teremos”.

*Nosso dia vai chegar  
Teremos nossa vez  
Não é pedir demais:  
Quero justiça*

Nos versos seguintes da mesma estrofe, o porta-voz já assume a sua condição solitária, na primeira pessoa do singular, que irá caracterizá-lo ao longo de todo o texto – imbuído da responsabilidade de representar os demais perante seus superiores (ou, em uma acepção mais pessimista, reivindicando sozinho aquilo que é desejo de muitos mas exposto por poucos, por medo ou acomodação), assume-se enquanto liderança em busca dos direitos que deveriam ser exigidos por todos: condições mais dignas de trabalho.

*Quero trabalhar em paz  
 Não é muito o que lhe peço  
 Eu quero um trabalho honesto  
 Em vez de escravidão*

A presença de um interlocutor, alvo das reivindicações desse trabalhador, embora não seja identificada por um nome ou cargo, vem revelada pelo pronome “lhe”. E são bastante pertinentes suas solicitações – enfatizadas por expressões introduzidas pela forma verbal assertiva “quero”: “quero justiça”, “quero trabalhar em paz”, “quero um trabalho honesto em vez de escravidão”. As relações desiguais entre patrões e empregados ficam expostas de forma emblemática por meio dos versos destacados, de forma que os ouvintes da canção podem se reconhecer em seus anseios, posto que representam desejos comuns a todos aqueles que se sentem oprimidos pelas regras impostas pelo modelo capitalista selvagem.

*Deve haver algum lugar  
 Onde o mais forte não  
 Consegue escravizar  
 Que não tem chance*

Na estrofe em destaque, observa-se o desejo e a esperança de que, em algum lugar do mundo, essa dicotomia empregado/empregador seja delineada de uma forma menos autoritária, opressora e mais justa, uma vez que, no capitalismo, é recorrente a imagem de patrões e empresários como elementos “mais fortes”, detentores de poder e da última palavra, os quais dificilmente levam em consideração aquilo que é importante aos olhos de seus subordinados, vistos, aqui, como aqueles que “não têm chance” e, portanto, não encontram alternativa possível a não ser a de se submeterem a condições laborativas indignas em nome da própria subsistência.

*De onde vem a indiferença  
 Temperada a ferro e fogo?  
 Quem guarda os portões da fábrica?*

Após perceber o quão infrutíferas foram suas tentativas de diálogo com seus superiores, o eu lírico externaliza a sua estupefação, uma vez que as leis trabalhistas brasileiras garantem aos trabalhadores uma série de direitos que, quando requisitados, muitas vezes não são considerados legítimos; essa prática, comum em nosso país até os dias atuais, tem fortalecido a intransigência e os desmandos dos patrões - atitudes bem delineadas por meio da expressão “a ferro e fogo”- que se sentem cada vez mais autorizados a fazerem com

que prevaleçam suas “próprias leis” em detrimento daquelas que deveriam ser garantidas aos empregados pela C.L.T (Consolidação das Leis Trabalhistas). O verso “quem guarda os portões da fábrica” tem uma função polissêmica nesse contexto – tanto representa uma tentativa de chamar a atenção das autoridades para que se cumpram os regimentos de forma igualitária, como também simboliza que o universo da fábrica, dos portões para dentro, é regido por uma legislação própria, e que o mesmo fica “guardado” e “invisível” àqueles que não vivenciam essa realidade.

*O céu já foi azul, mas agora é cinza  
O que era verde aqui já não existe mais*

Nos versos anteriores, há o jogo de palavras que trazem, em sua simbologia polissêmica, significados diversificados à canção: ao citar o céu azul, que agora se tornou cinza, e a inexistência do elemento verde, tanto se percebe a questão ambiental que, em muitas fábricas, ainda é relegada a segundo plano, quanto se evidencia, também, a conotação da desesperança crescente daqueles que estão presos a condições empregatícias sub-humanas – os horizontes claros e plenos de possibilidades, anteriormente existentes e representados pelo céu azul, vêm sendo substituídos gradativamente pela falta de perspectivas favoráveis, evocadas pela cor cinza e pela ausência da cor verde, potencializando o panorama desolador e tão prejudicial à produtividade.

*Quem me dera acreditar  
Que não acontece nada  
De tanto brincar com fogo  
Que venha o fogo então*

Nessa estrofe, percebe-se o abandono da postura corajosa e impetuosa do eu lírico em sua luta pelos direitos trabalhistas, em contraposição ao tom enérgico e repleto de expectativas empregado nas duas primeiras estrofes, o que se verifica, principalmente, pela expressão “*quem me dera*”, utilizada na fala corrente para representar aquilo que se julga como uma realidade distante. Nesse momento do texto, a voz do trabalhador percebe que podem advir consequências negativas de seus atos. Também é possível uma leitura desses versos como uma crítica a atitudes inconsequentes dos empresários que, em sua avidez por lucros, adotam atitudes irresponsáveis que podem comprometer a vida não só de seus trabalhadores, mas dos moradores do entorno de indústrias e fábricas. Ressalta-se, nesse

contexto, a semântica da expressão “brincar com fogo”, que sempre sugere algum dano possível após uma ação impensada.

*Esse ar deixou minha vista cansada  
Nada demais*

A vista cansada, citada pelo eu lírico, possui acepção ambígua: pode estar relacionada a males acarretados pela poluição ambiental e clima tóxico do local de trabalho, o que serviria como a simbologia de enfermidades que acometem os trabalhadores que se encontram em condições laborativas inadequadas, sem que isso seja considerado um fato anormal, o que é denotado pela expressão “nada demais”; igualmente, pode se vincular também à incapacidade de se vislumbrarem soluções para os problemas que se tornam rotina nos cotidianos das fábricas e indústrias, devido à indiferença dos empregadores e a submissão temerosa dos empregados, que não se arriscariam a reivindicar seus direitos sob pena de serem demitidos. Essa última possibilidade de interpretação seria um golpe de misericórdia no idealismo do porta-voz de toda uma classe que, a essa altura, também adotaria uma atitude de conformação com aquilo que não se sente capaz de modificar.

**1) “Nosso dia vai chegar/ Teremos nossa vez”. Os primeiros versos do texto apresentam pronomes relacionados à primeira pessoa do plural : “nosso”, “nossa”. Quem estaria sendo representado, de acordo com o que você leu, pela pessoa “nós” que o texto apresenta?**

A questão 1 requeria um nível inferencial baixo de leitura, por requisitar dos alunos a explicitação de quais seriam os elementos representados pela forma do pronome possessivo de primeira pessoa do plural, as quais, ainda que não nomeadas em parte alguma do texto, podem ser facilmente inferidas ao longo da leitura, ao serem analisadas as suas reivindicações e o ambiente ao qual estão vinculadas (fábrica). Tanto os alunos de nono quanto os de EJA, pela razão descrita anteriormente, não apresentaram qualquer dificuldade no reconhecimento desses elementos.

9º. Ano

E.D. – “Os trabalhadores das fábricas.”  
J.C. – “Os operários das fábricas”.  
T.N. – “Os trabalhadores.”

EJA I –

C.M. – “Os operários (trabalhadores).”  
M.C. – “Os operários.”

N.L. – “Os trabalhadores da fábrica.”

EJA II –

J.C. – “Os colaboradores da fábrica.”

R. L. – “Operários, funcionários, serventes, colaboradores.”

W.A. – “Por mim, são os trabalhadores, operários, etc.”

**2) “Não é pedir demais/ Quero justiça/ Quero trabalhar em paz”. Com a mudança para a primeira pessoa do singular, levanta-se a voz do trabalhador. Tomando como base os versos “quero justiça” e “quero trabalhar em paz”, indique que tipo de reivindicação este trabalhador está fazendo.**

O item 2, no qual se solicitava aos alunos que identificassem a natureza das reivindicações realizadas pelos trabalhadores ao longo da canção, também foi considerado como uma questão de baixo nível inferencial, por se tratar de uma atividade de natureza parafrástica; assim como a anterior, também foi de fácil reconhecimento pelos alunos dos dois segmentos (fundamental e EJA).

9º. Ano

A.R. – “Melhores condições de trabalho.”

F.C. – “Melhorias no emprego, melhores condições de trabalho”.

J.C. – “Uma condição de trabalho melhor.”

EJA I –

C.M., D.E., H.J., M.C., N.C. – “Melhores condições de trabalho.”

EJA II –

H.E. – “Ele quer melhoria no ambiente de trabalho.”

J.C. – “Ele quer melhorias no setor de trabalho deles.”

R. L. – “Melhores condições de trabalho para todos.”

**3) “Não é muito o que lhe peço/ Eu quero trabalho honesto/ Em vez de escravidão”.**

**a) A expressão em destaque no verso “não é muito o que lhe peço”, retoma um pedido do verso anterior e, ao mesmo tempo, antecipa uma solicitação do verso seguinte. Quais são as duas reivindicações que estão relacionadas a essa expressão?**

**b) O pronome lhe se refere a uma pessoa com a qual a voz que se levanta no texto dialoga. Quem poderia ser essa pessoa, de acordo com o texto?**

**c) “Em vez de escravidão”. A escravidão no Brasil foi legalmente abolida em 13 de maio de 1888, com a Lei Áurea. Então, por que o autor do texto retrata o trabalho em uma fábrica como “escravidão”?**

O item 3, estruturado em três subitens (3a, 3b e 3c) foi formulado com o intuito de destacar os processos de construção do texto (referenciação –anáfora- e sequenciação em 3a), bem como o de possibilitar o reconhecimento do interlocutor no diálogo que o texto busca estabelecer, em 3b. O último item, 3c, corrobora para a análise da escolha vocabular realizada

pelo eu lírico, o qual equipara o trabalho em uma fábrica à escravidão, uma prática legalmente abolida pela nossa Carta Magna.

Em 3a, uma questão que exigia o nível de leitura linear, esperava-se que o aluno percebesse que a expressão grifada “o que lhe peço”, tinha a função de retomar uma solicitação feita no verso anterior (“quero trabalhar em paz”) e, ao mesmo tempo, antecipar outra requisição, feita no verso imediatamente posterior (“eu quero trabalho honesto em vez de escravidão”). Nas três turmas participantes das aplicações, os alunos foram capazes de identificar os elementos que foram evocados pelos mecanismos de referência (retomada) e sequenciação (antecipação). No entanto, o que mais chama a atenção é que, nas respostas dos alunos do nono ano de escolaridade e da turma I da EJA, foi adicionada uma outra expressão, incluída como caso de anáfora – “quero justiça”, presente no quarto verso da primeira estrofe, não obstante o comando da questão se referisse a apenas duas reivindicações dos trabalhadores.

#### 9º. Ano

|   |
|---|
| <p>E.D. – “Antes ele pede justiça e trabalho em paz e depois ele pede trabalho honesto em vez de escravidão.”<br/>         F.C. – “Antes, queria trabalhar em paz e justiça e depois trabalho honesto em vez de escravidão.”<br/>         J.C. – “Ele fez dois pedidos: ele pediu justiça e trabalhar em paz e depois pediu trabalho honesto em vez de escravidão.”</p> |
|---|

#### EJA I –

|   |
|---|
| <p>G.E.- “Trabalho em paz, justiça; trabalho honesto.”<br/>         N.L.- “Justiça, trabalhar em paz, trabalho honesto em vez de escravidão.”<br/>         V.F.- “Quero justiça, quero trabalhar em paz. Eu quero trabalho honesto em vez de escravidão.”</p> |
|---|

#### EJA II –

|  |
|--|
| <p>B.S. – “ Ele quer trabalhar em paz e um trabalho honesto.”<br/>         H.E.- “ Ele pediu para trabalhar em paz, e ele quer um trabalho honesto.”<br/>         J.C. – “Trabalhar em paz e um trabalho honesto.”</p> |
|--|

Em 3b, um item considerado de baixo nível inferencial, a expectativa de resposta previa que os alunos identificassem que o emprego do pronome *lhe*, no verso “não é muito o que *lhe* peço”, referia-se a um possível chefe do porta-voz dos operários, e era a esse superior que suas requisições eram dirigidas; não houve respostas divergentes da expectativa prevista para esse item em nenhuma das três turmas.

#### 9º. Ano

|  |
|--|
| <p>A.R. – “Aos patrões.”<br/>         E.G. – “O chefe, patrão...”<br/>         M.S. – “Os donos da fábrica.”</p> |
|--|

## EJA I –

M.C. – “Encarregado e o gerente.”  
 N.L. – “O patrão, encarregado.”  
 V.F. – “O patrão.”

## EJA II –

B.S. – “É o chefe.”  
 J.C. – “Ele se refere ao patrão.”  
 N.C. – “O dono da fábrica.”

Na questão 3c, esperava-se que os alunos encontrassem, por meio de comparações, características em comum entre a realidade dos trabalhadores de uma fábrica, muitas vezes sacrificados em seus direitos, e a escravidão, uma realidade que deveria estar extinta por lei há mais de um século, mas que ainda persiste em algumas atividades laborativas do país, principalmente pela falta de fiscalização dos órgãos trabalhistas e da prepotência de alguns patrões. Por exigir um maior grau de abstração e abarcar o entendimento de toda a temática desenvolvida no texto, este item foi classificado como de nível inferencial reflexivo global. Mesmo sendo uma questão que permitia a expressão pessoal, a turma de EJA I manteve o padrão de formular um discurso único, o que denota a insegurança dos alunos em exporem as próprias opiniões e incorrerem, dessa forma, em possíveis erros, postura adotada, também pelos alunos da turma de EJA II e, para a surpresa do professor, pelos alunos do nono ano, embora, neste último, as respostas não fossem tão idênticas como as disponibilizadas pelos alunos da EJA.

## 9º. Ano

A.R. – “Porque estão trabalhando de forma inadequada, trabalhando por longos horários, salários reduzidos.”  
 E.D. – “Pela falta de leis no trabalho, por péssimas condições de trabalho, salário baixo, falta de liberdade.”  
 E.G. – “Porque eles trabalham em condições de trabalho péssimas, baixo salário, que às vezes não recebem, trabalhando em alta carga horária.”

## EJA I –

D.T., N.L., V.F. – “Trabalho pesado, trabalhar depois do horário e não ter direitos reconhecidos.”

## EJA II –

B.S. – “Pela situação precária de trabalho e ter muitos deveres e poucos direitos.”  
 J.C. – “Devido às situações precárias (em) que são obrigados a trabalhar.”  
 P.S. – “Muitos deveres e poucas leis ao seu favor.”

**4) “Deve haver algum lugar/onde o mais forte não/ consegue escravizar/quem não tem chance”.**

**a) De acordo com as pistas deixadas pelo texto, responda:**

\* Quem seria “o mais forte”?

\* E qual elemento seria “quem não tem chance”?

**b) Assinale a alternativa que mais se aproxima com a ideia expressa pelo texto: a voz do trabalhador, nessa sequência de versos, evidencia um sentimento de:**  
 angústia     derrota     esperança     ironia

A questão 4, composta por dois subitens (4a e 4b), visava ao reconhecimento dos elementos que “dialogam” no texto, os quais não foram nomeados, mas surgem representados pelas expressões “o mais forte” e “quem não tem chance”, em um mecanismo de paráfrase que revela a ideologia do autor sobre os papéis dos mesmos no mercado de trabalho.

Em 4a, uma questão de duplo comando que requeria alto nível inferencial, esperava-se que os alunos correlacionassem a força ao poder que se atribui aos chefes, patrões ou empresários, e a falta de chance à classe trabalhadora; de fato, não houve padrão de resposta divergente, nas três turmas, para essa questão, com exceção de um aluno do nono ano de escolaridade, que se dirigiu aos trabalhadores por meio de uma definição imbuída de preconceito, representando, segundo a sua própria fala, a forma como os poderosos se refeririam a seus subordinados.

9º. Ano

A.R. – “Os supervisores, patrões./ Os negros e pobres fedorentos.”  
 E.D. – “O patrão./ Os trabalhadores.”  
 J.M. – “Os donos das fábricas. Os trabalhadores humildes.”

EJA I –

D.T. – “O dono da fábrica. / O trabalhador.”  
 N.L. – “Quem faz as regras, o dono da fábrica./ Os trabalhadores.”  
 V.F. – “O chefe da fábrica. / Os trabalhadores.”

EJA II –

B.S., J.C., M.L., N.C., W.A. – “Os donos da fábrica./ Os funcionários da fábrica.”

O item 4b não pôde ser classificado com base nos níveis de leitura propostos por Applegate et al (2002), visto que atividades de múltipla escolha já oferecem alternativas pré-definidas que costumam induzir a resposta dos educandos sem que os mesmos precisem, efetivamente, fazer inferências enquanto leem. Tal questão, porém, foi considerada importante para a compreensão dos sentidos do texto, uma vez que os versos por ela contemplados delimitam uma modificação na postura do eu lírico que, a partir dessa estrofe, abandona aos poucos sua atitude de luta e a substitui por uma certa resignação.

A referida atividade consistia em uma questão objetiva, através da qual os alunos identificariam a ideia mais pertinente aos versos “Deve haver algum lugar/ onde o mais forte

não/ consegue escravizar/quem não tem chance”. Conforme o esperado, a opção selecionada pelos estudantes foi “esperança”.

**5) Transcreva do texto uma passagem na qual se torna perceptível a pouca importância dada pelos patrões às reivindicações dos trabalhadores:**

Na atividade 5, visava-se a que o aluno notasse a falta de empatia, comum a grande parte dos patrões, em relação a seus empregados, evidenciada na canção pelo emprego do vocábulo “indiferença” e pela expressão “a ferro e fogo”. Sendo esta uma questão que demandava um nível de leitura linear, não se observaram dificuldades nas turmas para a apreensão da passagem do texto em que esse “descaso” dos chefes figurava, sendo a resposta unânime das três turmas os versos “*De onde vem a indiferença/ temperada a ferro e fogo?*”

**6) “O céu já foi azul/ Mas agora é cinza/ E o que era verde aqui/ já não existe mais”. O preço que a humanidade paga pelo progresso é alto. Cite três problemas enfrentados pelas populações das cidades com alto índice de industrialização.**

O objetivo do item 6 foi o de conectar a mensagem da canção aos conhecimentos prévios dos alunos sobre os impactos da industrialização desenfreada no meio ambiente e na vida das pessoas que residem no entorno de áreas industriais; por se tratar de uma questão de produção textual, a qual objetivava à reflexão sobre uma passagem do texto e sua articulação com exemplos da realidade, essa questão não foi categorizada segundo a teoria dos níveis de leitura.

O padrão de resposta das três turmas foi semelhante; ressalta-se que alguns alunos do nono ano citaram problemas sociais que não estavam diretamente relacionados ao que era solicitado pelo enunciado, e os alunos de EJA I e II repetiram, nessa questão, a postura de formulação de uma resposta única, definida em debate, o que já se delineou como prática comum aos alunos desse nível de escolaridade sempre que o enunciado lhes requisitava algum nível maior de abstração.

9º. Ano

A.R. – “Poluição, desmatamento, falta de saneamento básico, falta de segurança.”

E.G. – “Poluição dos rios e do ar, desmatamento, extinção dos animais.”

J.C. – “Poluição, desmatamento e o aumento do buraco da camada de ozônio.”

EJA I –

C.M.. – “Poluição, desmatamentos e problemas de saúde dos trabalhadores ou população.”

P.C. – “ Poluição, desmatamento, problemas de saúde da população.”

## EJA II –

B.S., J.C., N.C., P.S.– “Poluição, desmatamento, problemas de saúde da população.”

7) “Quem me dera acreditar/ Que não acontece nada/ De tanto brincar com fogo/ Que venha o fogo então”. Você é capaz de se lembrar de algum episódio em que grandes empresas/ indústrias, em sua ganância por lucro, foram negligentes a ponto de gerar danos irreversíveis ao meio ambiente e à população do entorno? Comente.

A questão 7, também voltada à produção textual e, por isso, desvinculada de classificação quanto a níveis de leitura, buscava correlacionar a ideia proposta pelo texto a informações às quais os alunos teriam acesso através da mídia e que, portanto, pertenciam ao seu conhecimento de mundo. Por serem os estudantes provenientes de bairros vizinhos, dois casos de tragédia ambiental citados pelas turmas foram a explosão da Refinaria de Duque de Caxias - REDUC, na década de 70, e o incêndio de uma distribuidora de combustíveis – PETROGOLD - no bairro de Jardim Primavera, em 23 de maio de 2013. Devido à ampla divulgação pelas emissoras de TV e por ser um caso muito recente, também foi lembrado o rompimento da barragem de rejeitos da mineradora Samarco, em novembro de 2015, o qual culminou com a destruição da cidade de Bento Rodrigues – MG.

## 9º. Ano

E.D. – “O rompimento da barragem da Samarco, que causou mortes e sérios danos à natureza, como a poluição do Rio Doce. A Samarco sabia que havia uma rachadura na barragem e não fizeram nada para prevenir.”

E.G. – “Petrogold: falta de responsabilidade e negligência porque eles sabiam que ali não era um lugar adaptado para construir um reservatório de gasolina, pois ficava muito perto da população, e mesmo assim construíram.”

## EJA I –

D.E. – “Houve uma explosão na Petrogold e os moradores ficaram prejudicados, suas casas pegaram fogo e alguns perderam suas casas.”

M.C. - “Em 1971, eu tinha um mês de vida quando teve a primeira explosão na Reduc, o dia virou noite, morreu pessoas e quem poderia se salvar teria que ir para o ponto de fuga, era ir para a Petrópolis. Hoje tem 45 anos que não aconteceu mais explosão, porque hoje tem mais tecnologia para evitar os acidentes.”

V.F. – “Barragem em Mariana deixou várias pessoas sem casa e doentes, alguns morreram também por causa da poluição.”

A turma de EJA II evitou a descrição dos eventos, citando os nomes de empresas vinculadas a tragédias ambientais e, portanto, atingiu apenas parcialmente os objetivos do enunciado, mesmo com o alerta da docente para o comando de “comentar”, exigido pela questão, o qual foi considerado por apenas dois alunos presentes à aplicação das atividades e, ainda assim, de forma superficial.

## EJA II –

J.C.- “A Reduc, que por ambição por dinheiro esquece de proteger tudo o que tem ao seu redor e as vidas de seus empregados. Um funcionário foi eletrocutado por não respeitarem o sinal de raio.”

P.S. – “A Petrogold. As barragens de Mariana.”

T.Q. – “ Sim, as barragens de Mariana, caso da Reduc, anos 70, e a Petrogold.”

W.A. – “Fatos que eu lembro, explosão da Petrogold, empresa de combustíveis, e o rompimento da barragem de Mariana, os dois fizeram muito mal à população.”

**8) “E esse ar deixou minha vista cansada/ Nada demais”.**

**Você já ouviu falar em insalubridade?**

**“Trabalho insalubre é aquele realizado em condições que expõem o trabalhador a agentes nocivos à saúde acima dos limites de tolerados, seja por sua natureza, intensidade ou tempo de exposição. Trabalhar em condições de insalubridade assegura ao trabalhador um adicional sobre o salário mínimo da região”.**

**Fonte:**[http://www.guiadireitos.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=372%3Ainsalubridade&catid=21%3Adireitos-do-trabalhador&Itemid=46](http://www.guiadireitos.org/index.php?option=com_content&view=article&id=372%3Ainsalubridade&catid=21%3Adireitos-do-trabalhador&Itemid=46), acesso em 05 de fevereiro de 2016

**\* Em parceria com seus colegas, responda as seguintes questões**

**a) De acordo com a sua experiência, informe: são todas as empresas que tomam medidas de segurança para preservar seus trabalhadores?**

**b) Que providências um trabalhador deveria adotar ao perceber que a fábrica ou empresa em que trabalha não adota efetivamente essas medidas? (Recorra à internet, se necessário).**

**c) Ainda com o apoio da internet, responda: o que é um acidente de trabalho e o que o deve ser feito pelo trabalhador que passe por essa experiência?**

A questão 8 foi estruturada em três subitens e objetivava à promoção do debate com as turmas sobre os direitos do trabalhador a partir do tema “insalubridade”, como forma de incentivar a reflexão e a produção escrita. Por não se vincular especificamente à leitura do texto e por seu caráter interdisciplinar, tal atividade também não foi passível de categorização quanto aos níveis de leitura postulados por Applegate et al (2002).

Embora não estivesse explícito no comando da questão, no item 8a, além de uma resposta assertiva (sim ou não), esperava-se que os alunos comentassem suas escolhas. No nono ano de escolaridade, as respostas dos alunos atenderam essa expectativa.

9º. Ano – item 8a

E.D. – “Não. Porque existem empresas que só se preocupam com o lucro que entra e não com as condições de trabalho.”

E.G. – “Não. Porque as empresas só pensam no dinheiro e acabam expondo os trabalhadores a riscos de vida.”

Nas turmas I e II de EJA, os alunos também comentaram suas respostas, mas adotaram o padrão de resposta única, aproveitando elementos do próprio enunciado como justificativa.

EJA I – item 8a

A.C. – “Não, porque elas muitas vezes não têm os equipamentos de segurança.”

D.E. – “ Não, porque elas não têm os equipamentos de segurança necessários para os trabalhadores.”

## EJA II – item 8a

|  |
|--|
| P.S.– “Não, falta investimento de acessórios de segurança.”<br>W.A. – “ Não, porque não investem em acessórios de segurança para os funcionários.” |
|--|

Em 8b, percebeu-se diferença nas respostas das turmas de EJA e do nono ano – por estes serem mais jovens e não estarem inseridos no mercado de trabalho, encontraram certa dificuldade em estabelecer qual seria a melhor conduta para um trabalhador, em caso de se sentir lesado em seu direito de segurança. Depois de um breve debate, chegaram à conclusão que o caminho possível seria recorrer ao órgão representativo de classe (sindicato), embora tenham citado também a cobrança direta aos patrões como forma de reivindicação. Nas turmas de EJA, cujos estudantes já trabalham e possuem um pouco mais de conhecimento de casos dessa natureza, foram citados durante o debate como meios cabíveis as denúncias ao Ministério do Trabalho, aos sindicatos e as ações judiciais. Ainda assim, os alunos da turma I de EJA reincidiram na adoção de um modelo único de resposta.

## 9º. Ano – item 8b

|   |
|---|
| A.R., E.D., E.G., J.M. – “Acionar o sindicato.”<br>M.S.– “Acionar o sindicato, ou cobrar do patrão, ou botar a empresa na justiça.”<br>T.N. – “Cobrar ao patrão.” |
|---|

## EJA I – item 8b

|  |
|--|
| A.C. – “Podem recorrer ao sindicato dos trabalhadores ou ao Ministério do Trabalho.”<br>V.F. - “Recorrer ao Ministério do Trabalho.” |
|--|

## EJA II – item 8b

|  |
|--|
| B.S. – “Recorrer ao Ministério do Trabalho.”<br>J.C.– “Procurar o responsável pela sua equipe. Se não for resolvido, procurar seus direitos no sindicato dos trabalhadores.” |
|--|

O item 8c, uma questão de duplo comando, buscava a definição dos alunos sobre o que é um acidente de trabalho e o conhecimento dos mesmos sobre medidas a serem adotadas caso sofressem um acidente dessa natureza em suas ocupações.

A turma de nono ano definiu acidente de trabalho por meio de exemplos, e citou a indenização como direito do trabalhador. As turmas de EJA, por sua vez, procuraram definir o acidente de maneira genérica e citaram a necessidade de se registrar o ocorrido através de formulário próprio (CAT – Comunicação de Acidente de Trabalho) como modo de se resguardarem os direitos do trabalhador.

## 9º. Ano – item 8c

|  |
|--|
| E.D. – “Algo que te causa um transtorno físico inesperado em seu local de trabalho; ser indenizado.”<br>E.G. – “Cair da escada no trabalho pelo piso estar danificado. Ir ao sindicato e pedir indenização.” |
|--|

M.S.– “Uma condição que é inesperada e que causa um transtorno físico e o trabalhador que sofreu isso vai passar por uma perícia para ser indenizado.”

#### EJA I – item 8c

D.E.– “Quando você sofre um acidente durante o trabalho. Abrir uma CAT e acionar o sindicato.”

D.T.– “Quando você sofre uma lesão durante o trabalho ou a caminho do trabalho. Abrir uma CAT e acionar o sindicato.”

#### EJA II – item 8c

J.C.– “Algo que prejudique a saúde do trabalhador na sua função. Abrir uma CAT.”

M.L. – “Acidente de trabalho é tudo aquilo que prejudica fisicamente a saúde do trabalhador no exercício da profissão. Preencher uma ficha que registre o acidente de trabalho.”

Ao finalizar-se o bloco temático I, é possível perceber que os estudantes, além de se mostrarem receptivos à dinâmica desta pesquisa, atenderam, até o momento, de forma ampla às expectativas da docente em relação às atividades, o que pode ser constatado mediante a visualização dos gráficos de desempenho expostos ao fim dessa seção.

| Tipos de Questões                  | Atividades do texto |
|------------------------------------|---------------------|
| Nível Linear                       | 3a, 5               |
| Baixo Nível Inferencial            | 1, 2, 3b            |
| Alto Nível Inferencial             | 4a                  |
| Nível Inferencial Reflexivo Global | 3c                  |
| Não Classificadas                  | 4b,6,7,8a,8b,8c     |

Tabela 3- Distribuição das questões –Fábrica

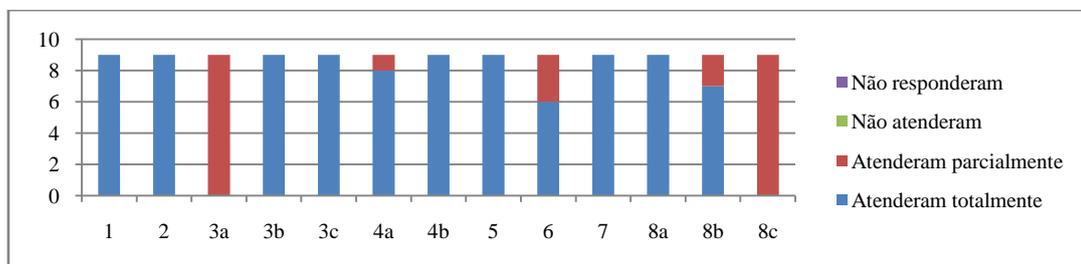


Gráfico 15 - Desempenho - Texto Fábrica - 9ºAno

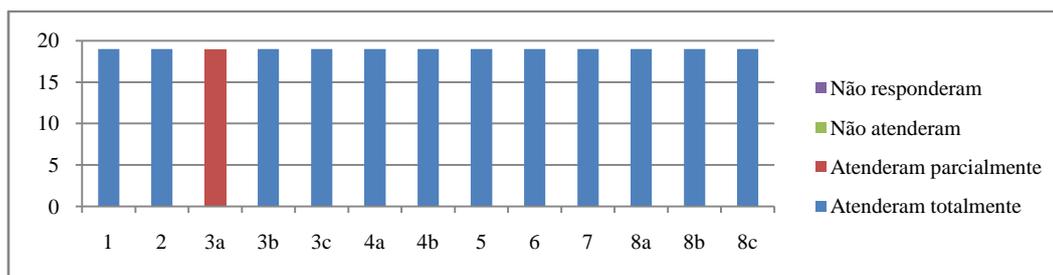


Gráfico 16 - Desempenho - Texto Fábrica - EJA I

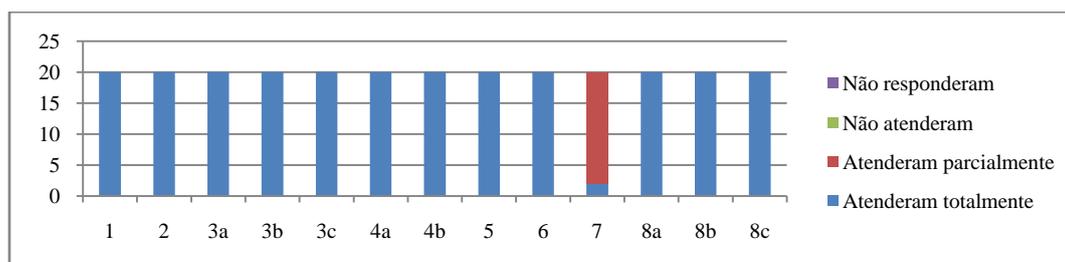


Gráfico 17- Desempenho - Texto Fábrica - EJA II

## 5.2. Bloco Temático II – Guerras

As canções *Carta aos Missionários*, do grupo Uns e Outros, e *A canção do Senhor da guerra*, da Legião Urbana, foram apresentadas em conjunto no bloco temático II, que abordava a situação das guerras pelo mundo. Com abordagens bem diferentes – a primeira, em tom de denúncia explícita e a segunda, uma crítica permeada pela ironia, as ideias dos textos são complementares: enquanto *Carta aos Missionários* mostra o panorama de combates pela perspectiva dos prejuízos que causam às nações envolvidas, *A canção do Senhor da guerra* traz, ao mesmo tempo, uma abordagem reflexiva e um tom sarcástico sobre a forma que os líderes de um embate utilizam para atrair soldados que queiram lutar pela causa que aqueles defendem, uma propaganda enganosa para “futuros heróis” que se sentirão valorosos ao lutarem por seu país quando, na verdade, estarão pondo sua vida e a de inúmeras pessoas em risco por contextos que eles mesmos desconhecem em sua totalidade.

Foram elaboradas 15 questões, as quais ora se propõem a analisar aspectos do texto I, ora se voltam à análise do texto II e ora são direcionadas à comparação de aspectos de ambos os textos.

Serão apresentadas, portanto, breves apreciações dos dois textos e, em seguida, os resultados obtidos com a aplicação das atividades nas turmas de nono ano de escolaridade e de EJA.

### 5.2.1 – Texto I: *Carta aos Missionários*

Gravada pela banda Uns e Outros em 1989, a canção *Carta aos Missionários*, uma composição de Nilo Nunes, Cal e Marcelo Hayena, é um verdadeiro manifesto pela paz e pelo fim das guerras no mundo, sendo estas quase sempre motivadas por intolerâncias (étnicas, religiosas, culturais) e pela ambição desmedida.

As duas primeiras estrofes se reportam à forma como as guerras se alastram pelo mundo e se configuram como crítica às suas causas e consequências para a população das áreas que se tornam alvo das atividades bélicas.

*Missionários de um mundo pagão,  
proliferando ódio e destruição  
E nos quatro cantos da terra  
A morte, a discórdia, a ganância e a guerra... e a guerra.*

No primeiro verso da estrofe, destaca-se o vocábulo “missionários”, intimamente vinculado ao universo religioso, o qual evoca a imagem das pessoas que percorrem diversas localidades em missões idealistas com o objetivo de divulgar mensagens – quase sempre cristãs - e auxiliar seus semelhantes, promovendo a paz e o bem-estar. No texto analisado, entretanto, “missionários” assume uma concepção antônima em relação ao seu sentido mais habitual, uma vez que representa um grupo de pessoas que estão vinculados a um mundo pagão – entendido, aqui, como um espaço sem religiosidade, sem amor, sem altruísmo, cuja tarefa seria a de fazer “proliferar” o ódio e a destruição. A própria seleção do verbo “proliferar”, na segunda estrofe, cujo sentido se atrela à ideia de doença, fortalece a visão do autor sobre os malefícios da guerra, a qual, disseminada por seus defensores por todas as partes do planeta, vem imbuída de ideais negativos – morte, discórdia e ganância.

*Missionários e missões suicidas  
Crianças matando crianças inimigas  
Generais de todas as nações, fardas bonitas, condecorações  
Documentam na nossa história  
O seu rastro sujo de sangue e glória.*

Na segunda estrofe, o vocábulo “missionários” surge, novamente, como um alerta de que um conflito, para ser elevado à categoria de “guerra”, necessita de pessoas que assumam a causa e se proponham a levá-la adiante, ainda que isso implique na perda de vida de muitas pessoas e, ainda, da própria vida daquele que se dispõe a combater em nome de um ideal, atitude que se caracteriza pela expressão “missões suicidas”.

O verso “*Crianças matando crianças inimigas*” também representa a noção de que, em várias culturas, são os jovens inexperientes e até mesmo as crianças os elementos que atuam na linha de frente de um combate, recrutados e incitados por motivações históricas, as quais frequentemente elevam os soldados à categoria de heróis, por “defenderem” seus países da interferência e/ou opressão de potências que objetivam apenas a exploração de recursos e a escravização de pessoas.

Os líderes e mentores de uma guerra surgem identificados pela figura dos “generais” - com seus trajes suntuosos e medalhas reluzentes - os quais dificilmente tomam parte nos embates diretos, mas coordenam as estratégias de guerra à distância e, a cada vitória, recebem condecorações e o reconhecimento de suas nações por seus grandes feitos. São estes os indivíduos que, orgulhosamente, revestem a história mundial de episódios sangrentos, cujos efeitos devastadores são motivo de desolação para as nações subjogadas e de vanglória para aquelas que foram bem-sucedidas em seus propósitos, conforme a ideologia que transparece nos dois últimos versos da segunda estrofe.

*Vindo de todas as partes, indo pra lugar algum  
Assim caminha a raça humana, se devorando um a um*

Nos versos destacados, ainda mais clara se faz a posição dos autores sobre a guerra – embora ocorra com frequência, especialmente em países do Oriente Médio, o fato é que, em um combate dessa natureza, não se pode delinear com clareza quem é o derrotado ou o vencedor, já que perdas, mortes e destruição se farão sentir em ambos os lados; além disso, uma batalha dificilmente é finalizada por completo pois, muitas vezes, suscita sentimentos de revolta e desejos de revanche em seus participantes, e quase nunca o lucro obtido se equipara aos prejuízos que acarreta.

*Gritei para o horizonte, e ele não me respondeu  
E então fechei os olhos, sua voz  
Assim me bateu...*

Em uma atitude desesperada, a ponto de gritar para o horizonte - o qual sempre é uma metáfora do tempo futuro, do porvir - em busca de uma justificativa das razões que levam os seres humanos a apoiarem as guerras, o eu lírico se expõe em primeira pessoa do singular e aguarda uma resposta. Ao fechar os olhos e, assim, deixar de ouvir o mundo e ouvir o seu interior, a “voz” que lhe responde é a sua própria voz; em outras palavras, é por meio de sua denúncia, de seu manifesto, que algo poderia se modificar ou, simplesmente, levar as pessoas ao redor a refletirem e a se posicionarem, também, sobre essa questão.

### 5.2.2. Texto II: *A Canção do Senhor da Guerra*

O texto *A canção do Senhor da guerra* (1985), de autoria de Renato Russo, retrata o período do século XX marcado por conflitos bélicos e traz uma crítica à linguagem utilizada para convencer jovens idealistas a se engajarem na causa das guerras; marcada pela ironia, o eu lírico dialoga com esses jovens, mostrando o pouco valor dado à vida dos soldados que vão às batalhas e as reais motivações por trás de um confronto (tecnológicas, financeiras, religiosas), as quais, na verdade, não deveriam justificar tantas mortes e destruições ao redor do mundo.

|   |
|---|
| <p><i>Existe alguém<br/>Esperando por você<br/>Que vai comprar<br/>A sua juventude<br/>E convencê-lo a vencer</i></p> |
|---|

Na primeira estrofe, observa-se que a indefinição de um “responsável” leva ao entendimento de que a guerra é uma prática aceita e valorizada pelo senso comum; o eu lírico explicita, com os versos “Que vai comprar/ A sua juventude/ E convencê-lo a vencer”, que a decisão de participar de uma batalha não é algo natural, que é uma ideia “vendida” por alguém – os mentores do conflito, os quais se utilizam de uma retórica apelativa para atrair pessoas visionárias que desejam dar a sua contribuição à pátria.

|   |
|---|
| <p><i>Mais uma guerra sem razão<br/>Já são tantas as crianças<br/>Com armas na mão<br/>Mas explicam novamente<br/>Que a guerra gera empregos<br/>Aumenta a produção</i></p> |
|---|

Na estrofe destacada, percebe-se o posicionamento do eu lírico perante a realidade das guerras – há uma tentativa de levar o jovem interlocutor à reflexão, para que este não se encante com a perspectiva heróica de um confronto, uma vez que não há uma justificativa plausível para se causar destruição em massa e mortes dos semelhantes; além disso, os jovens que se alistam em uma missão de guerra são, em sua maioria, despreparados, imaturos e, em sua sede de bravura e valorização, adotam como verdade a ideologia de um grupo cujos objetivos são questionáveis: preconceitos, intolerâncias, ambições. São notáveis, ainda, nesse trecho, as motivações capitalistas envolvidas na promoção de guerras – *“Mas explicam novamente/ Que uma guerra gera empregos/ Aumenta a produção”*.

*Uma guerra sempre avança  
A tecnologia  
Mesmo sendo guerra santa  
Quente, morna ou fria  
Pra que exportar comida?  
Se as armas dão mais lucros  
Na exportação*

Na terceira estrofe, são evidenciadas as causas, na concepção do eu lírico, que estimulam as nações a se envolverem em práticas beligerantes – o incentivo à pesquisa tecnológica e ao comércio de armamentos.

Nos versos *“Mesmo sendo guerra santa, quente, morna ou fria”*, o eu lírico faz alusão à Guerra Fria, batalha travada entre a antiga União Soviética e os Estados Unidos por quarenta anos (1945-1985) em busca da superioridade mundial, e às guerras “santas” travadas ao redor do mundo, através das quais países de diferentes religiões alegam “defender” seus dogmas e locais considerados sagrados de possíveis inimigos, tal como ocorre com os países adeptos do Islamismo em relação a países que seguem o Cristianismo. Com esses versos, o eu lírico expressa que, embora sejam utilizados “pretextos” variados, os interesses monetários sempre existirão, independentes do tipo de confronto que se estabeleça, de tal forma que se torna mais atraente investir na exportação de armamentos do que na de alimentos, algo realmente essencial para a vida humana: *“Pra que exportar comida?/ Se as armas dão mais lucros/ Na Exportação”*.

*Existe alguém  
Que está contando com você  
Pra lutar em seu lugar  
Já que nessa guerra  
Não é ele quem vai morrer*

*E quando longe de casa  
 Ferido e com frio  
 O inimigo você espera  
 Ele estará com outros velhos  
 Inventando  
 Novos jogos de guerra*

O eu lírico emerge de suas reflexões e se dirige ao interlocutor, para alertá-lo sobre a sua frágil posição de soldado, caso o mesmo decida lutar na linha de frente, visto que quem propôs o confronto não arriscará a própria vida nos embates - os combatentes sairão de seus países e passarão por privações como a fome e o frio, enquanto os comandantes permanecerão em suas bases, confortavelmente, monitorando as ações à distância e traçando estratégias de guerra, como se ela se tratasse apenas de um jogo.

*Que belíssimas cenas  
 De destruição  
 Não teremos mais problemas  
 Com a superpopulação*

Na estrofe em destaque, é perceptível toda a ironia do eu lírico, que assume a voz dos comandantes da guerra com o objetivo de criticar a pouca importância dada à vida dos jovens que foram convocados para a batalha, bem como à de tantas outras pessoas inocentes que perderão suas casas e seus familiares com os ataques dos exércitos inimigos. Em uma visão muito crítica, também é lembrado pelo eu lírico que, em uma guerra, as populações dos países envolvidos são reduzidas drasticamente, o que gera economia aos cofres dos governos nos investimentos em políticas públicas.

*Veja que uniforme lindo  
 Fizemos pra você  
 Lembre-se sempre  
 Que Deus está  
 Do lado de quem vai vencer*

Ainda em tom irônico, o eu lírico se mantém na posição dos mentores das batalhas e busca atrair a juventude com uma linguagem apelativa, exibindo o uniforme das forças armadas como se fosse um “sonho de consumo”, que destacaria os seus usuários das demais pessoas; verifica-se, também, o apelo ideológico à questão religiosa, segundo o qual os heróis de guerra seriam aqueles que merecem a bênção divina, distorcendo completamente a ideologia religiosa que prega a paz, a união, o entendimento entre os povos.

*O senhor da guerra  
Não gosta de crianças*

Nos versos finais, observa-se o jogo semântico com a palavra “Deus”, evocada na estrofe anterior, o qual seria visto como o Senhor da paz, em contraposição aos mentores dos confrontos, unificados na pessoa do “*senhor da guerra*”, em um jogo antitético que desconstrói a ideia de que as guerras seriam santas, abençoadas, já que suas consequências – mortes - são nefastas para tudo aquilo que simboliza a vida: meio ambiente, pessoas, sonhos, ideais. Percebe-se, ainda, nesses versos, uma alusão ao discurso religioso cristão, que vê nas crianças a renovação da vida por sua pureza e ingenuidade, exemplificado na passagem bíblica “*Deixai vir a mim as crianças, não as impeçais, pois o Reino dos céus pertence aos que se tornam semelhantes a elas*”. (Mateus 19:14). Opondo-se a essa passagem, o eu lírico afirma que “o senhor da guerra não gosta de crianças”, comparando os jovens inexperientes que participam das batalhas a elas, em um esforço de demonstrar que eles serão apenas peças de um jogo, manipuladas e descartadas em caso de inutilidade (morte ou acidente incapacitante). Há, ainda, a aceção de que, em uma guerra, vão a óbito inúmeras pessoas inocentes, inclusive crianças, sem que se verifique nos líderes do conflito maior pesar sobre essa questão.

### 5.2.3. Apresentação dos resultados

#### 1) O que os dois textos apresentam em comum?

A questão 1 foi considerada de baixo nível inferencial, por exigir conexões lógicas entre informações disponibilizadas pelo próprio texto, e tinha por escopo a percepção de que, embora a abordagem se diferenciasse, a temática dos textos era a mesma – a guerra e suas consequências. A turma de nono ano foi a que mais se aproximou da expectativa de resposta, mas as turmas de EJA I e EJA II também identificaram a guerra como o mote das canções analisadas.

9º. Ano –

A.R. – “Os dois apresentam fatos sobre guerras e destruição.”  
EL.R.– “Os dois falam sobre guerras e destruições.”

## EJA I –

D.E. – “Os dois textos falam sobre a guerra.”  
 N.L. – “Os dois falam em guerra.”

## EJA II –

C.F. – “Falam sobre guerra.”  
 L.W. – “Est(ão) falando sobre a guerra.”

**2) No texto I, o tom predominante é de:**

- (a) denúncia
- (b) tristeza
- (c) ironia
- (d) indiferença

**3) Já no texto II, o que prevalece é o tom de:**

- (a) denúncia
- (b) tristeza
- (c) ironia
- (d) indiferença

As questões 2 e 3, por se tratarem de perguntas de natureza objetiva, não foram contempladas com classificações por níveis de leitura, uma vez que já disponibilizam as possibilidades pré-definidas de respostas para os estudantes, dispensando que os mesmos realizem maiores inferências por si próprios. Tais atividades visavam à observação de que o tratamento dado à guerra no texto I diferia do que foi utilizado no texto II, o que era crucial para que se estabelecessem comparações sobre os processos de construção de sentidos nos dois textos.

Na turma de nono ano, os alunos confundiram as questões e, em um primeiro momento, apontaram a ironia (opção c) como o tom predominante no texto I. Após uma nova leitura, porém, chegaram à conclusão de que a denúncia (opção a) seria a alternativa mais adequada para a questão 2, gerando rasuras nas atividades. Já na questão 3, essa dificuldade não foi observada, e todos os alunos elegeram a ironia (opção c) como a resposta mais adequada.

Nas turmas de EJA, não foram verificadas quaisquer dificuldades na identificação dessas respostas.

**4) “Missionários de um mundo pagão/ proliferando ódio e destruição/ E nos quatro cantos da terra/ A morte, a discórdia, a ganância e a guerra...e a guerra”**

- a) O que seria um mundo “pagão”?
- b) De acordo com o seu entendimento, o que é ser missionário?
- c) Quem seriam os “missionários de um mundo pagão”?
- d) E quais seriam as seis consequências, de acordo com a canção, das ideias que esses missionários divulgam?

A questão 4 exibiu quatro comandos ( 4a, 4b, 4c e 4d), e voltava-se ao entendimento das ideias expressas na primeira estrofe do texto *Carta aos Missionários*.

O item 4a exigia alto nível inferencial, posto que solicitava a definição de “pagão”, de acordo com o repertório prévio de informações de cada aluno. Nas três turmas, o padrão de respostas foi bastante semelhante, sempre se remetendo ao desconhecimento - ou à falta de reconhecimento - da importância de Deus ou da religião. Na turma II de EJA, entretanto, alguns alunos atribuíram à expressão “mundo pagão” a representação de um mundo sem atributos vinculados à religião, tais como união, fé, e em uma resposta, encontrou-se a referência ao vocábulo “ateu”.

9º. Ano –

A.R. – “Pessoas que não conhecem a presença e o poder de Deus.”  
J.V. – “Um mundo que não reconhece a presença de Deus.”

EJA I –

B.M. – “Um mundo sem relação com Deus.”  
J.C. - “Um mundo sem religião.”

EJA II –

B.P. – “Um mundo de ateus.”  
F.V. – “Um mundo sem união.”  
L.W. - “Mundo pagão = mundo sem Deus.”  
M.L. – “Um mundo sem fé.”

O item 4b não foi classificado segundo a teoria de níveis de leitura, pois se requisitava aos alunos uma definição própria para o termo “missionário”, sem atrelar a mesma, em primeira instância, a elementos disponíveis no texto. Ora os alunos atribuíram o significado da palavra ao universo religioso, considerando como missionário o ser que era enviado por Deus, ora destacavam o aspecto de cumprimento de uma missão, sem fazer menção ao chamamento divino.

9º. Ano –

J.M. – “Uma pessoa enviada por Deus para cumprir uma missão.”  
T.N. – “Qualquer pessoa enviada para realizar missões.”

EJA I –

B.M. – “Uma pessoa que corre o mundo com uma tarefa.”  
D.E. – “Uma pessoa que corre o mundo com uma missão.”

EJA II –

H.C. – “Uma pessoa que corre o mundo levando a palavra.”  
J.C. - “Uma pessoa que corre o mundo para realizar sua missão.”

Após uma reflexão sobre os significados das palavras nos itens anteriores, o item 4c requeria dos alunos, então, uma definição para a expressão “missionários de um mundo pagão”, presente no primeiro verso do texto. Por exigir uma reflexão acerca dos significados primários das palavras e a identificação do sentido que elas adquiriram no contexto da canção, classificou-se esse item como de alto nível inferencial. Sem o debate, os alunos demonstraram alguma relutância em expressarem suas opiniões; ainda assim, na turma de nono ano, houve resposta que não correspondeu àquilo que o enunciado solicitava, por não haver correlação dos sentidos das palavras com a ideia expressa pelo texto.

9º. Ano –

A.R. – “Os traficantes, “soldados do tráfico”, que fazem várias guerras.”  
 D.A, J.C., L.R., T.N. – “Soldados que vão para a guerra.”  
 E.D. – “Pessoas que fazem missões que causam destruições.”

EJA I –

B.M., D.T., L.V. – “Os soldados que correm o mundo levando a guerra.”

EJA II –

H.C. - “Pessoas que correm o mundo levando a guerra.”  
 F.V. – “As pessoas que saem dos seus países para levar a guerra.”

O item 4d, uma questão que demandava o nível linear de leitura, requeria dos alunos a identificação das seis consequências que as atitudes dos “missionários de um mundo pagão” poderiam trazer aos locais por onde passassem; como essas consequências estavam explícitas na primeira estrofe da canção, tornou-se simples para os alunos depreendê-las do texto.

9º. Ano –

A.R. , E.G., J.M. – “Ódio, destruição, guerra, morte, discórdia e ganância.”

EJA I –

B.M. – “Ódio, destruição, morte, discórdia, ganância e a guerra.”  
 L.V. – “A morte, a discórdia, a ganância e a guerra, ódio e destruição.”

EJA II –

H.C., F.V. , J.C. , N.C, T.Q. – “Ódio, destruição, morte, discórdia, ganância e guerra.”

**5) “Missionários em missões suicidas/  
 Crianças matando crianças inimigas”**

**\* Explique o que você entendeu no verso “Crianças matando crianças inimigas”.**

Na questão 5, classificada como de alto nível inferencial, visava-se à conexão de sentidos entre o termo “crianças” e os atributos de inexperiência/ ingenuidade dos jovens que

se alistavam para ir a uma guerra sem conhecer a fundo suas motivações e, principalmente, suas decorrências. Tanto os alunos do nono ano como os alunos de EJA conseguiram estabelecer a associação prevista.

9º. Ano –

A.R. – “Jovens inocentes, recrutados à guerra.”  
E.D. – “Jovens inocentes que são mandados para a guerra.”

EJA I –

D.E. – “São jovens inocentes matando outros jovens inocentes iguais a eles.”  
M.P. – “Jovens inocentes matando outros inocentes que nem eles.”

EJA II –

B.P. – “Jovens que vão para a guerra e não têm maturidade.”  
J.C. – “Os jovens inocentes que vão para a guerra e matam jovens iguais a eles.”

**6) “Generais de todas as nações, fardas bonitas, condecorações  
Documentam na nossa história  
O seu rastro sujo de sangue e glória.”**

**\* Comente o que você entendeu dos dois últimos versos dessa estrofe.**

Considerada difícil para a maioria dos alunos, principalmente por sua formulação pouco clara, a questão 6 exigia nível inferencial baixo de leitura e objetivava a interpretação de que as mortes e os atos de heroísmo relacionados aos grandes líderes de guerra virariam fatos históricos apenas, já destituídos de toda a conotação de dor e tristeza vivenciados por suas vítimas.

No nono ano de escolaridade, os alunos responderam, por unanimidade, que as guerras e as mortes se tornariam capítulos de livros de história, para serem estudados pelas gerações futuras.

9º. Ano –

A.R. – “A guerra e a morte entram para os livros que são temas de estudo para as gerações futuras.”  
E.G. – “Que as mortes e as guerras se tornam matéria de estudo para as gerações futuras.”

Nas turmas de EJA, embora estas fossem de escolas diferentes, os alunos adotaram posturas bem semelhantes, o que sempre ocorre diante de uma questão considerada complexa - definiram em debate um padrão único de resposta, o qual foi seguido por todos os alunos.

EJA I –

D.E., H.J., M.P., N.L. – “Uma guerra sempre deixa como contribuição principal a história para as gerações futuras.”

## EJA II –

H.C., J.C., T.Q. – Os acontecimentos de uma guerra serão lembrados nos livros de história para gerações futuras.”

M.L., P.S. – “Uma guerra será lembrada nos livros de história pelas gerações futuras.”

**7) Retire do texto os versos que indicam que uma guerra não resolve problema algum e só acarreta mortes desnecessárias:**

Por ser o item 7 uma questão cujo nível de leitura requerido era linear, os alunos das três turmas identificaram de imediato que os dois versos da última estrofe seriam os mais adequados para o comando estabelecido no enunciado: “*Vindo de todas as partes, indo pra lugar algum/ Assim caminha a raça humana, se devorando um a um.*”

**8) “Gritei para o horizonte, e ele não me respondeu**

**E então fechei os olhos, sua voz**

**Assim me bateu”**

**A imagem representada por esses versos mostra o eu lírico em uma atitude de :**

**(a) aceitação**

**(b) desespero**

**(c) raiva**

**(d) crítica**

Embora não contemplada pelas classificações de Applegate et al (2002) por se tratar de um item de múltipla escolha, a questão 8 foi considerada importante para a apreensão de significados do texto, visto que conduzia os alunos à percepção de que a atitude de gritar para o horizonte revelaria o desespero do eu lírico em encontrar uma explicação para os horrores de uma guerra. Nas três turmas avaliadas, essa percepção foi natural, de modo que a opção unânime dos alunos para a resposta ao enunciado foi a opção “b”.

**9) “ Existe alguém**

**Esperando por você**

**Que vai comprar**

**A sua juventude**

**E convencê-lo a vencer”**

**a)O discurso utilizado para convocar as pessoas a participar de uma guerra se assemelha ao que é utilizado em:**

**(a) novelas**

**(b) documentários**

**(c) propagandas**

**(d) noticiários**

**b) Os pronomes “você”, “sua” e “lo” são utilizados para se referir a quem?**

A questão 9, subdividida em dois itens (a e b), referia-se ao texto II – *A canção do Senhor da guerra*, e tinha como escopo a reflexão sobre a função conativa/ apelativa em discursos que se propõem ao convencimento de alguém (9a) e a identificação de que o alerta feito pelo eu lírico se dirigia, especialmente, aos jovens, os destinatários da mensagem dessa canção (9b).

Em 9a - uma questão de múltipla escolha e, portanto, não classificada de acordo com a teoria de níveis de leitura - tanto os alunos de nono ano quanto os alunos da EJA lembraram conteúdos de aulas anteriores (funções da linguagem) e constataram a espécie de *merchandising* enganoso utilizado pelos líderes de uma guerra com o intuito de atrair soldados simpatizantes de sua causa; elegeram, portanto, como resposta adequada, a opção “c” – propaganda.

Em 9b, em que se exigia um nível inferencial baixo de leitura, a expectativa de resposta também foi amplamente atendida pelos alunos das três turmas, posto que foram capazes de reconhecer, através das formas pronominais destacadas do próprio texto, o receptor alvo da mensagem difundida pela canção.

9º. Ano –

|  |
|--|
| A.R, D.A., E.G., J.C., J.M. L.R, M.S., T.N. – “Os jovens.”<br>E.D. – “Aos jovens.” |
|--|

EJA I –

|   |
|---|
| D.E., D.T., H.J., L.V., M.P., N.L., R.R. – “Os jovens.” |
|---|

EJA II –

|   |
|---|
| H.C., F.V., G.L, T.Q. – “Os jovens que são convocados para a guerra.” |
|---|

|   |
|---|
| <b>10) “Mais uma guerra sem razão<br/>Já são tantas as crianças<br/>Com armas na mão”</b> |
|---|

|   |
|---|
| <b>* Quais são as razões, na sua opinião, que costumam motivar as guerras no mundo?</b> |
|---|

A questão 10 não foi categorizada segundo a teoria dos níveis de leitura, uma vez que sua resposta poderia se produzir sem um vínculo obrigatório com o que se encontrava exposto no texto; acessando seus conhecimentos prévios, os alunos seriam capazes de encontrar, pelo menos, duas motivações que acarretassem guerras no mundo. As respostas encontradas nas três turmas, de um modo geral, indicaram a ambição e a religião como as principais causas de conflitos entre as nações.

9º. Ano

D.A. – “Ódio, fome, religião, dinheiro.”  
E.D. – “Religião, fome, raiva.”

EJA I –

D.E., D.T., H.J., L.V., M.P., N.L., R.R. – “Dinheiro, religião e posses.”

EJA II –

F.V. – “Religião, ganância.”  
T.Q. – “Ambição, ganância, religião.”

**11) Por que é interessante para os países que as guerras ocorram? Retire do texto um verso que comprove a sua resposta.**

A atividade de número 11 demandava alto nível inferencial e referia-se aos lucros obtidos por grandes potências com a fabricação e revenda de armamentos e uniformes, bem como ao progresso tecnológico que os investimentos em armas bélicas acarretam. No próprio texto, isso se faz evidente através dos últimos versos da segunda estrofe e em toda a terceira estrofe.

Os alunos de nono ano apresentaram padrões de resposta diferenciados: metade dos alunos presentes à atividade atendeu totalmente à expectativa de resposta, apresentando sua opinião e, em seguida, o verso que a justificaria; a outra metade, no entanto, apenas citou um verso do texto, sem apresentar, anteriormente, sua visão sobre o que era perguntado, revelando apenas um nível linear de interpretação.

9º. Ano

E.D., E.G., J.M., J.V. – “Evolução tecnológica . ‘Uma guerra sempre avança a tecnologia.’ ”  
M.S. – “ Por causa do dinheiro. ‘Uma guerra sempre avança a tecnologia.’ ”  
A.R., D.A., J.C., L.R., T.N., – “Uma guerra sempre avança a tecnologia.”

Na turma de EJA I, os alunos expuseram suas opiniões e justificaram-nas por meio de verso do texto; porém, mantiveram inalterada a postura de produzir uma resposta única, adotada pela grande maioria da turma.

EJA I –

D.T., L.V., M.P., V.Q. – “ Uma guerra gera(traz) lucros. ‘Uma guerra sempre avança a tecnologia.’ ”  
N.L., R.R. – “Uma guerra gera lucros. ‘As armas dão mais lucros na exportação’.”  
T.H. – “Uma guerra sempre traz dinheiro. ‘Que a guerra gera empregos/, aumenta a produção.’ ”

Os alunos da turma de EJA II também ofereceram suas explicações e utilizaram versos para comprová-las. O que se observa, no entanto, é que em vários exemplos a resposta e sua

justificativa não possuíam uma relação direta de sentido – os alunos parafrasearam um dos versos e citaram o outro para ratificar o que afirmaram.

#### EJA II –

B.P. – “A guerra gera lucros. ‘Se as armas dão mais lucros na exportação’.”  
 G.L. – “Que a guerra gera lucros. ‘Uma guerra sempre avança a tecnologia.’”  
 J.C. – “Avançar a tecnologia e lucros com a fabricação de armas. ‘Uma guerra sempre avança a tecnologia’.”  
 M.L. – “Para aumentar os lucros com a fabricação de armas. ‘Uma guerra sempre avança a tecnologia’.”

#### 12) Retire do texto os versos que:

a) **Indiquem que os interesses de países em guerras estaria voltado às questões materiais e não à resolução dos problemas imediatos de sua população:**

b) **Demonstrem que não existe, por parte dos comandantes de guerra, uma preocupação maior com a vida de seus soldados:**

c) **Comprovem que a guerra, para os líderes, não tem o mesmo valor que para as populações que são atingidas por seus efeitos devastadores:**

A questão número 12, composta por três subitens – 12a, 12b e 12c – e caracterizada, em sua totalidade, como uma atividade que requeria o nível linear de leitura, tinha a finalidade de guiar a interpretação dos alunos e mostrar que, por trás da ironia, havia uma crítica subjacente importante à forma como os governos lidam com a questão humana, sempre relegando a um segundo plano por visarem à obtenção de lucros e vantagens como prioridade.

No item 12a, a expectativa de resposta voltava-se aos versos finais da terceira estrofe de *A canção do Senhor da guerra*; em 12b, aos últimos versos da quarta estrofe da mesma canção; em 12c, por sua vez, esperava-se que os alunos se reportassem à quinta ou à sexta estrofe como respostas possíveis à questão. Não foram relatados embaraços, por parte dos alunos, na localização desses versos no texto, o que gerou um padrão de respostas bem semelhante nas três turmas participantes da pesquisa.

#### 9º. Ano – item 12a

A.R., D.A., E.D., E.G., J.M., J.V., J.C., L.R., M.S., T.N. – “ ‘Pra que exportar comida?/ Se as armas dão mais lucros/ na exportação.’ ”

#### EJA I – item 12a

D.T., L.V., M.P., N.L., R.R., T.H., V.Q.– “ ‘Pra que exportar comida?/ Se as armas dão mais lucros/ na exportação.’ ”

#### EJA II – item 12a

B.P., B.S., G.L., J.C., M.L., M.S., P.S., W.A. – “ ‘Pra que exportar comida?/ Se as armas dão mais lucros’ ”

## 9º. Ano – item 12b

A.R., D.A., E.D., E.G., J.M., J.V., J.C., L.R., M.S., T.N. – “Pra lutar em seu lugar/ Já que nessa guerra/ Não é ele quem vai morrer.’ ”

## EJA I – item 12b

D.T., L.V., M.P., N.L., R.R., T.H., V.Q.– “ ‘Já que nessa guerra/ Não é ele quem vai morrer.’ ”

## EJA II – item 12b

B.P., B.S., G.L., J.C., M.L., M.S., P.S., W.A. – “ ‘Já que nessa guerra/ Não é ele quem vai morrer.’ ”

## 9º. Ano – item 12c

A.R., D.A., E.D., E.G., J.M., J.V., J.C., L.R., M.S., T.N. – “ ‘Que belíssimas cenas/ De destruição/ Não teremos mais problemas/ Com a superpopulação’ ”

## EJA I – item 12c

D.T., L.V., M.P., N.L., R.R., T.H., V.Q.– “ ‘Que belíssimas cenas/ De destruição/ Não teremos mais problemas/ Com a superpopulação’ ”

## EJA II – item 12c

B.P., B.S., G.L., J.C., M.L., M.S., P.S., W.A. – “ ‘Não teremos mais problemas/ Com a superpopulação’ .”

**13) “Que belíssimas cenas  
De destruição  
Não teremos mais problemas  
Com a superpopulação”**

- a) Qual é a consequência de uma guerra citada nesta estrofe?**  
**b) Com base na sua resposta anterior, explique: por que isso é interessante para os líderes de um país?**

A questão 13, composta por dois itens – 13a e 13b, foi considerada de alto nível inferencial, uma vez que visava a uma reflexão sobre as mortes em massa em um confronto e de como esse “massacre” poderia parecer positivo para líderes de alguns países. O item 13a foi respondido com tranquilidade pelos alunos tanto do nono ano como da EJA. Já o item 13b pareceu complicado aos olhos dos estudantes, que necessitaram de intervenção mais ativa da docente para que, no debate, embasassem suas opiniões.

## 9º. Ano – item 13a

A.R. – “A aniquilação da população.”  
 L.R.– “A diminuição da população.”

## EJA I – item 13a

D.E. – “Boa parte da população vai morrer durante a guerra.”  
 J.D.– “Boa parte da população (são dizimadas).”

## EJA II – item 13a

F.V. – “Milhares de mortes de pessoas inocentes.”  
T.Q. – “Muitas pessoas morrendo.”

## 9º. Ano – item 13b

A.R. – “Menos custos com a população.”  
L.R. – “Diminui os investimentos com a população.”

## EJA I – item 13b

D.E. – “Porque eles vão deixar de gastar dinheiro com saúde, educação e empregos.”  
J.D. – “Menos gastos e mais dinheiro no bolso deles.”

## EJA II – item 13b

B.S. – “Para diminuir os gastos públicos com a educação, saúde.”  
R.S. – “Diminuir os gastos públicos, como educação, saúde, transportes públicos e segurança.”

**14) “Veja que uniforme lindo  
Fizemos pra você  
Lembre-se sempre  
Que Deus está  
Do lado de quem vai vencer”**

- a) Nos dois primeiros versos, de quem seria a voz que se levanta no texto?**  
**b) Ao utilizar essas palavras, qual seria o objetivo dessa(s) pessoa(s)?**

O objetivo da questão 14, estruturada em dois subitens (14a e 14b) cujo nível inferencial era alto, era conduzir os alunos à observação de que há uma outra voz no texto, a qual se vale de um discurso apelativo para atrair voluntários para suas causas, evocando, inclusive, questões religiosas, a fim de incentivar os jovens a participarem das batalhas. Não se destacaram, na resolução dos dois itens, quaisquer dificuldades para os alunos tanto do nono ano como das turmas de EJA, embora a turma de nono ano, no item 14a, tenha identificado a voz da estrofe em estudo como pertencente aos comandantes de uma guerra e, nas turmas de EJA, a voz tenha sido relacionada ora a estes comandantes, ora a governantes e líderes dos países.

## 9º. Ano – item 14a

A.R. – “O comandante dos exércitos.”  
E.G. – “O comandante dos soldados.”

## EJA I – item 14a

D.E. – “Os comandantes das guerras.”  
D.I., J.D., N.L, M.P., R.R. – “Os líderes.”

## EJA II – item 14a

B.P. – “Os comandantes da nação.”  
H.C., J.C., P.S., T.Q., T.S. – “Os governantes.”

## 9º. Ano – item 14b

A.R. – “Incentivar a ser um soldado de guerra.”  
E.G. – “Com o objetivo de influenciar as pessoas a participar(em) da guerra.”

## EJA I – item 14b

D.E., N.L., M.C., P.C., R.R. – “Eles vão impressionar os jovens e convencê-los a irem para a guerra.”

## EJA II – item 14b

J.C. – “Convencer as pessoas a lutarem.”  
P.S. – “Convencer as pessoas a irem para a guerra.”

**15) “O senhor da guerra  
Não gosta de crianças”  
a) Quem seria “o senhor da guerra”?  
b) E quais indivíduos seriam “as crianças”?**

A questão 15, cujos subitens 15a e 15b também foram classificados como de alto nível inferencial, propunha a especulação sobre a identidade de dois elementos do texto, os quais foram representados por meio de metáforas – “O senhor da guerra” e “as crianças”. Os alunos foram capazes de reconhecê-los com facilidade, tanto no nono ano de escolaridade, como nas turmas de EJA.

## 9º. Ano – item 15a

E.G. – “O comandante.”  
A.R., D.A., E.D., J.C., J.M., J.V., L.R., M.S., T.N. – “O general.”

## EJA I – item 15a

B.M. – “Os generais ou os líderes.”  
J.D., P.C., R.R. – “Os comandantes.”

## EJA II – item 15a

B.S., H.C., J.C., M.L., M.V., N.C., P.S., R.S., T.Q., W.A. – “Os generais.”

## 9º. Ano – item 15b

J.M. – “Os jovens que se tornam soldados de guerra.”  
L.R. – “Os jovens que são soldados de guerra.”

## EJA I – item 15b

B.M., J.D., M.C., M.P., N.L., P.C., R.R. – “Os jovens soldados.”

## EJA II – item 15b

|  |
|--|
| B.S., H.C., J.C., M.L., M.V., N.C., P.S., R.S., T.Q., W.A. – “Os jovens soldados.” |
|--|

O desempenho das turmas participantes da pesquisa, ao longo das atividades do bloco temático II, seguiu de forma bastante regular, o que vem confirmando a hipótese de que os textos e questões elaboradas cumprem a sua função de favorecer a leitura crítica e a expressão de ideias dos educandos, conforme se pode observar através dos gráficos expostos a seguir:

| Tipos de Questões                  | Atividades do texto |
|------------------------------------|---------------------|
| Nível Linear                       | 4d, 7               |
| Baixo Nível Inferencial            | 1                   |
| Alto Nível Inferencial             | 4a, 4c, 5, 6        |
| Nível Inferencial Reflexivo Global | -                   |
| Não Classificadas                  | 2, 4b, 8            |

Tabela 4 - Distribuição das questões - Carta aos missionários

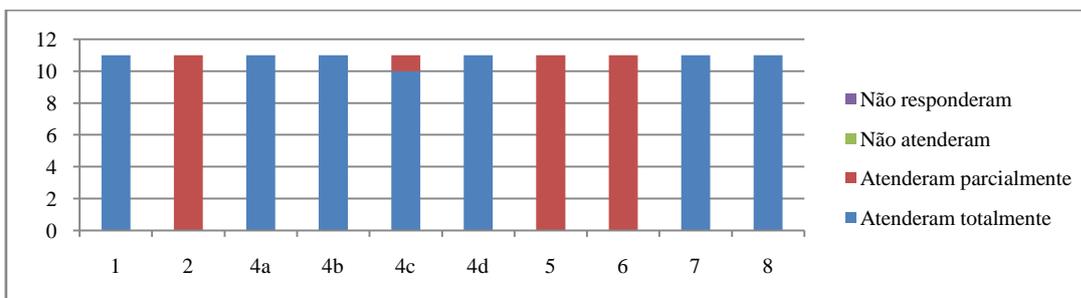


Gráfico 18- Desempenho - Texto Carta aos missionários - 9o. Ano

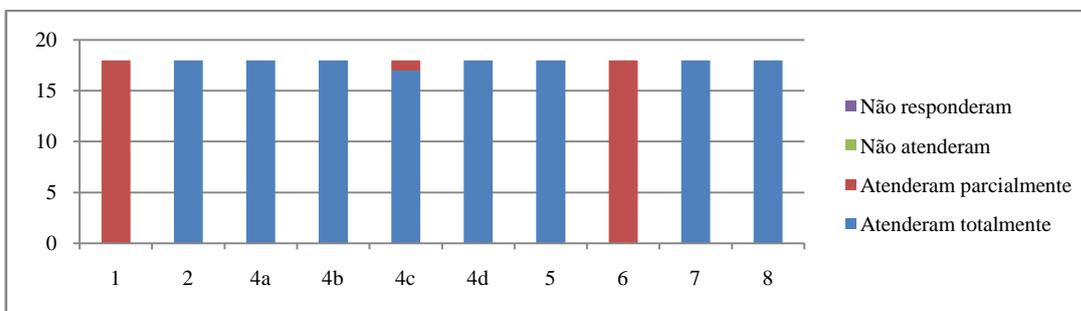


Gráfico 19 - Desempenho - Texto Carta aos Missionários - EJA I

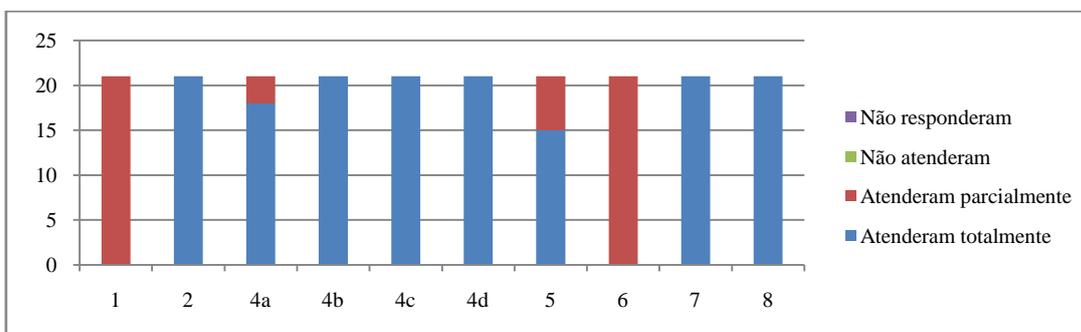


Gráfico 20 - Desempenho - Texto Carta aos Missionários - EJA II

| Tipos de Questões                  | Atividades do texto              |
|------------------------------------|----------------------------------|
| Nível Linear                       | 12a,12b, 12c                     |
| Baixo Nível Inferencial            | 1, 9b                            |
| Alto Nível Inferencial             | 11, 13a, 13b, 14a, 14b, 15a, 15b |
| Nível Inferencial Reflexivo Global | -                                |
| Não Classificadas                  | 3, 9a, 10                        |

Tabela 5 - Distribuição das questões –A canção do senhor da guerra

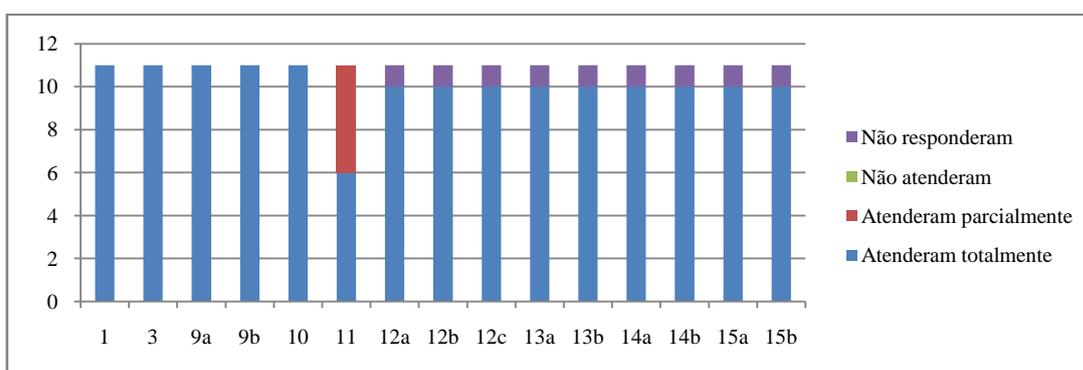


Gráfico 21 - Desempenho - Texto A Canção do Senhor da Guerra - 9º Ano

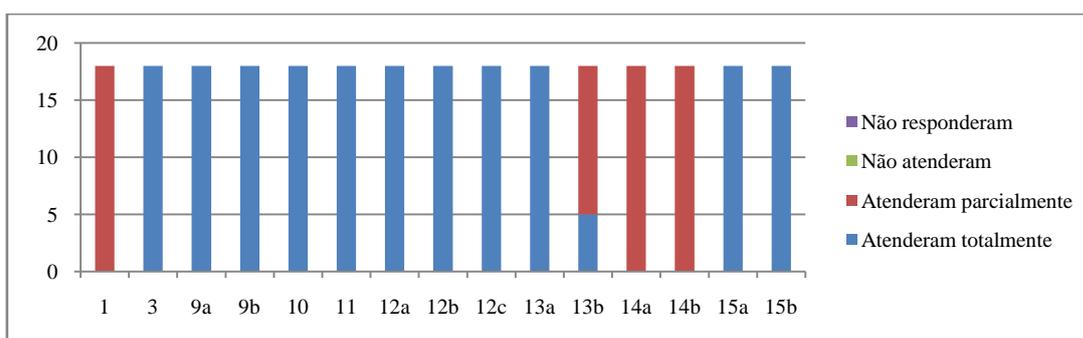


Gráfico 22 - Desempenho - Texto A Canção do Senhor da Guerra - EJA I

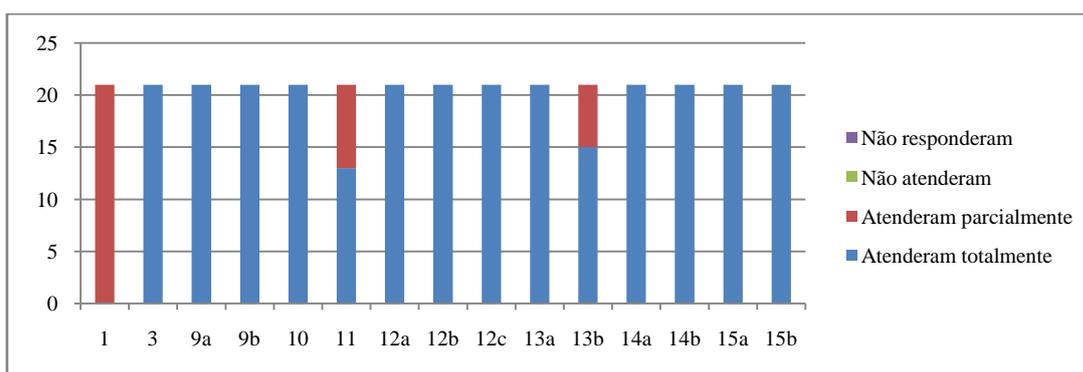


Gráfico 23 - Desempenho - Texto A Canção do Senhor da Guerra - EJA II

### 5.3. Bloco Temático III – Manifestos

Assim como no bloco temático anterior, as canções do bloco III, as quais representam manifestos contra a corrupção e os desmandos dos governantes brasileiros, foram trabalhadas em conjunto. Após a audição das músicas, seguiram-se debates sobre as abordagens do tema em cada uma delas e, em seguida, foram propostas as questões de interpretação.

### 5.3.1. Texto I: *Brasil* – Análise e resultados

A canção *Brasil*, composta por Cazuza, George Israel e Nilo Romero, retrata o manifesto de um povo que sempre se via às margens dos grandes acontecimentos de um país e, que de alguma forma, acorda para essa realidade e deseja mudar esse panorama, elevando sua voz para que a mesma não seja ignorada. Produzida na década de 80, a letra dessa canção revela práticas consideradas comuns para manter a população brasileira como mera espectadora de todas as decisões que influíam diretamente em seu destino – desde o oferecimento de pequenas vantagens para aqueles que não possuíam representatividade no poder até a oferta de cargos para os indivíduos que poderiam por em maior risco a manutenção do jogo político vigente.

|   |
|---|
| <p><i>Não me convidaram<br/>Pra esta festa pobre<br/>Que os homens armaram<br/>Pra me convencer<br/>A pagar sem ver<br/>Toda essa droga<br/>Que já vem malhada<br/>Antes de eu nascer</i></p> |
|---|

Na primeira estrofe, o eu lírico se reconhece como um elemento que está fora do processo da tomada de decisões e se rebela contra aqueles que deveriam defender os interesses do povo e que, no entanto, só visam aos seus próprios interesses. As escolhas lexicais refletem bem a ideologia dos autores, uma vez que denotam o grau de insatisfação dos brasileiros com o processo indireto de eleições e de resoluções importantes para o futuro da nação: o povo não foi convidado a participar desta “festa pobre” - em contraposição àquilo que se convencionou chamar de “festa da democracia”, o ato de escolher seus governantes. Os homens – parlamentares – “armaram” essa festa, ou seja, tramaram de acordo com suas conveniências para imporem sua vontade à população - a qual não possuía acesso às informações privilegiadas que possibilitariam uma escolha consciente e muito menos a

possibilidade de expressar seu consentimento ou discordância quanto às opções feitas em seu lugar, mas teria de arcar com as consequências de escolhas feitas à sua revelia, pagando “sem ver” por toda essa “droga”, por todo e qualquer infortúnio ao qual se visse constrangida.

*Não me ofereceram  
Nem um cigarro  
Fiquei na porta  
Estacionando os carros  
Não me elegeram  
Chefe de nada  
O meu cartão de crédito  
É uma navalha*

O hábito de suborno ou compra de favores, tão condenável, porém tão corriqueiro no meio político, aparece aqui representado em duas amplitudes diferentes – com o objetivo de manter pessoas caladas, são oferecidas desde pequenas vantagens, como “o cigarro” citado pelo eu lírico, até cargos de chefia, dependendo do grau do “obséquio” a ser obtido com essas práticas – votos ou expressões públicas de apoio, o silêncio de informações que ameaçassem os projetos em trâmite. O eu lírico sente que sua importância é pequena para os poderosos, os quais sequer tiveram a preocupação de lhe oferecer alguma vantagem por sua anuência.

A metáfora “*o meu cartão de crédito é uma navalha*” assume, aqui, um caráter polissêmico – tanto pode mostrar o pouco poder aquisitivo da maioria absoluta da população, que a cada investimento corre riscos, devido a uma política instável e inflacionária, como pode simbolizar a maneira que alguns encontram para realizar seus sonhos de consumo, utilizando a navalha não como instrumento de trabalho honesto, mas como arma para conquistar bens materiais por meio de roubo.

*Brasil!  
Mostra tua cara  
Quero ver quem paga  
Pra gente ficar assim  
Brasil!  
Qual é o teu negócio?  
O nome do teu sócio?  
Confia em mim*

Com o refrão, o eu lírico conclama os representantes brasileiros a que explicitem a dinâmica das relações de poder que, em uma sociedade capitalista, centrada nos altos ganhos de uns em detrimento das dificuldades de muitos, sempre favorece a classe dominante e desconsidera as necessidades da classe dominada. Ao se questionar “o nome do sócio”,

também se evidencia a crítica às políticas externas, as quais beneficiam os interesses de outros países e relegam os investimentos no próprio país a um segundo plano. Com o verso “*confia em mim*”, o eu lírico requisita uma maior participação popular na seleção das prioridades dos governantes.

*Não me sortearam  
A garota do Fantástico  
Não me subornaram  
Será que é o meu fim?  
Ver TV a cores  
Na taba de um índio  
Programada  
Prá só dizer "sim, sim"*

Assim como na segunda estrofe, observa-se o desinteresse dos parlamentares em “agradar” as massas, posto que estas não representariam qualquer empecilho aos jogos de interesses entre os detentores do poder; o povo, distraído com o acesso aos meios de comunicação e mantido à margem do “progresso”, era facilmente manobrado pelas opiniões expressas pela mídia.

*Grande pátria  
Desimportante  
Em nenhum instante  
Eu vou te trair  
Não, não vou te trair*

A adjetivação confere pistas importantes sobre a ideologia dominante nesse texto: ao definir o Brasil como uma “grande” pátria, utilizando o adjetivo anteposto, o eu lírico não se remete à extensão geográfica, mas ao potencial imenso de geração de riquezas e de progresso existente no país; e ao caracterizá-lo como “desimportante”, o uso do prefixo evidencia não uma relação de antonímia como a palavra “importante”, mas como uma forma de ressaltar o menosprezo a esse potencial do país que, bem gerido, poderia figurar entre as potências mundiais. Ao afirmar que “*em nenhum instante/ eu vou te trair*”, o eu lírico exprime a sua visão – utópica, nos tempos atuais - de que, uma vez concedida aos brasileiros a possibilidade de escolher e trabalhar por seu destino, o futuro do país poderia se modificar e oferecer horizontes mais promissores para todos.

**1) A primeira e a segunda estrofe da música retratam a pouca chance de participação oferecida ao povo nas decisões que interferem em seu destino. Na época, o eu lírico se referia ao modelo eleitoral que existia em nosso país, o voto indireto, através do qual somente os políticos poderiam escolher o governante do**

**Brasil. Há pouco tempo, porém, vivemos a mesma situação, através da qual assistimos pela TV à tomada de uma decisão importante para o futuro do país sem poder interferir diretamente . Que situação foi essa?**

A questão 1 se reportava a uma situação da atualidade semelhante a outra, descrita pelo texto; porém, como não há um vínculo direto entre os dois eventos, não foi possível enquadrar este item em um dos níveis de leitura propostos por Applegate et al(2002).

A atividade em análise requisitava aos alunos a identificação de um evento político recente, no qual o povo não pôde expressar diretamente a sua opinião, mantendo-se como mero espectador da atuação dos parlamentares, seus representantes na Câmara dos Deputados. Devido à importância de tal evento, os alunos de nono ano e da EJA atenderam amplamente a expectativa de resposta, indicando a votação do *Impeachment* da presidente Dilma Roussef como o exemplo mais pertinente ao que era questionado.

9º. Ano

A.R. , F.C., J.M., J.V. – “*Impeachment* da presidente Dilma.”

EJA I

A.C., D.E., N.L, Y.L. – “O *Impeachment* da presidente.”

EJA II

A.S., C.F.,F.V., G.L –“O *impeachment* da presidente Dilma.”

**2) A visão que o eu lírico tem dessa prática de excluir o povo das decisões que interferem em seu futuro é positiva ou negativa? Retire da primeira estrofe a expressão que justifica a sua resposta.**

Sendo uma questão de dois comandos que requeria, durante a leitura, baixo nível inferencial, o item 2 propunha a observação dos alunos sobre a visão - positiva ou negativa - do eu lírico quanto ao impedimento da participação popular na tomada de decisões importantes para o país, devendo os alunos utilizarem versos do texto para ilustrar a alternativa escolhida. Por unanimidade, alunos de nono ano e das turmas de EJA selecionaram a opção em que se verificava a visão negativa do eu lírico, o que certamente foi influenciado pelas escolhas lexicais do autor na construção da primeira estrofe. Ainda de forma unânime, reportaram-se ao verso “*Toda essa droga*” como aquele que melhor comprovaria essa visão.

**3) Transcreva da segunda estrofe os versos que mostram claramente essa exclusão do povo no momento da tomada de decisões importantes.**

Considerada uma questão cujo nível de leitura era linear, o item 3 solicitava aos alunos a identificação e transcrição de versos, na segunda estrofe, que simbolizassem a permanência do povo à margem do processo de deliberações relevantes para o futuro da nação. Foram selecionados, por todos os alunos dos dois níveis de escolaridade, o terceiro e quarto versos como representativos dessa condição excluída: *“Fiquei na porta estacionando os carros.”*

**4) “O meu cartão de crédito é uma navalha”. O que o eu lírico quis dizer com essa expressão?**

A atividade 4 exigia alto nível referencial de leitura, por requisitar dos alunos especulações sobre a relação existente a navalha e o cartão de crédito, uma vez que o primeiro tratava-se de um instrumento que possibilitaria o acesso a bens materiais por meio de um ato ilícito roubo, enquanto o segundo, de maneira lícita, seria o elemento que concretizaria o acesso a sonhos de consumo para aqueles cuja condição financeira fosse um pouco melhor.

Esta foi uma questão considerada difícil pelos alunos, o que se atribui, principalmente, à má formulação do enunciado pela docente, a qual buscou compensar essa deficiência por meio de uma discussão mais aprofundada, a fim de possibilitar aos alunos o acesso a dados que os guiassem a essa associação.

9º. Ano

J.C. - “As pessoas que não tem o que querem, usam a navalha para ter o que querem, ou seja, roubam.”  
J.M. - “As pessoas que não têm dinheiro e usam a navalha para realizar seus sonhos (roubo).”

Os alunos das turmas de EJA, por considerarem a questão muito complexa, voltaram a definir, durante o debate, uma resposta única para todos, evidenciando o receio de expressarem suas opiniões individualmente.

EJA I

“Quem rouba, utiliza a navalha para realizar sonhos.”

EJA II

“Que os bandidos, para realizarem sonhos, eles roubam.”

**5) No refrão “Brasil, mostra a tua cara!”, o tom que prevalece é o de:**

- (a) angústia
- (b) tristeza
- (c) revolta
- (d) solidariedade

O item 5 consistia em uma questão objetiva, cujo intuito era o de direcionar a atenção dos alunos para o tom utilizado no refrão do manifesto. Apesar de importante para a atribuição de sentidos ao texto, a referida questão também não foi classificada segundo a teoria de Applegate et al (2002), por já oferecer possibilidades pré-determinadas, inviabilizando a realização de inferências próprias sobre aquilo que era solicitado. Todos os alunos conseguiram reconhecer que, nesse trecho específico, predominava o tom de revolta (opção c).

**6) Observe a expressão “Confia em mim” e responda:**

**a) Quem está representado pelo pronome “mim”?**

**b) Essa expressão mostra um apelo feito aos líderes do país – que apelo é esse?**

Estruturada em dois subitens, um de alto nível inferencial (6a) e outro de nível inferencial reflexivo global (6b), a questão 6 se propunha à análise do último verso do refrão, identificando o elemento representado pelo pronome oblíquo de primeira pessoa do plural (6a) e o tipo de apelo feito aos governantes por intermédio desse verso (6b).

Em 6a, por meio de especulações, os alunos dos dois níveis de escolaridade associaram o pronome “mim” ao povo brasileiro ou, em um caso isolado na turma de nono ano, a um segmento do povo (classe trabalhadora). Em 6b, cuja resposta exigia uma análise global da mensagem que era expressa pelo texto, apesar de se utilizarem de padrões diferenciados de resposta, os alunos relataram que havia um pedido do povo para participar das decisões que influenciariam em sua vida.

9º. Ano – item 6a

A.R. – “População brasileira.”

E.G. – “Ao trabalhador.”

EJA I – item 6a

A.C., C.M., D.E., D.T., L.H. – “O povo brasileiro.”

N.L. – “Os brasileiros.”

EJA II – item 6a

A.S., B.S., C.F., G.L. – “O povo brasileiro.”

B.P., B.W., H.C. – “Os brasileiros.”

9º. Ano – item 6b

A.R. – “Não deixá-los de fora das decisões do país.”

E.D. – “Que o governo deixe a população fazer parte das decisões do país.”

## EJA I – item 6b

D.E., D.T., N.L. - “Para participar das decisões.”  
 H.T., M.C., R.R. - “Ele quer participar das decisões.”

## EJA II – item 6b

A.S. - “Uma chance de participação nas decisões.”  
 B.S. - “É um apelo de participação nas decisões.”

## 7) “Não me subornaram, será que é meu fim?”

Ver TV a cores

Na taba de um índio

Programada

Prá só dizer "sim, sim"

Nesses versos, existe uma crítica a um elemento muito apreciado pelo povo brasileiro.

a) Que elemento é criticado?

b) Por que é criticado?

A questão 7 se subdivide em dois itens – um de nível linear (7a), que se reportava ao elemento presente no verso destacado e ao qual se dirigia uma crítica; o outro (7b), de alto nível inferencial, requeria dos alunos o entendimento de que as informações padronizadas oferecidas pela mídia não são isentas de ideologia, e podem gerar alienação daqueles que somente a reproduzem sem uma prévia reflexão sobre o seu conteúdo.

Em 7a, não foram observadas dificuldades dos alunos em reconhecer que o alvo da crítica era a “televisão”, sendo esta a resposta unânime encontrada nos dois níveis de escolaridade.

Em 7b, para a surpresa da docente, todas as turmas relataram, ao seu modo, a característica manipuladora das emissoras de TV, provavelmente devido à observação dos versos “programada/ pra só dizer sim, sim” ou, ainda, à participação em segmentos religiosos nos quais se condenam as programações exibidas por essas emissoras, classificando-as como impróprias ou tendenciosas.

## 9º. Ano – item 7b

E.D. - “Porque ela manipula a verdade e mostra o que lhe apraz.”  
 J.M. - “Porque ela manipula as notícias, oculta a verdade.”

## EJA I – item 7b

A.C. - “Porque a TV manipula as pessoas.”  
 C.M., D.E., L.H., N.L. - “Porque ela manipula as informações.”

## EJA II – item 7b

B.S. - “Porque ela só mostra o que convém a ela.”  
 C.F. - “Porque ela manipula as informações.”

8) Apesar de todos os problemas, o eu lírico demonstra que ainda acredita em seu país. Retire do texto a estrofe em que fica evidente um sentimento de patriotismo:

A questão 8, cujo entendimento advinha de um nível linear de leitura, foi formulada para destacar que, mesmo diante de tantos problemas, o patriotismo do eu lírico ainda resistia. Os alunos do nono ano e da turma de EJA II reconheceram esse sentimento patriótico em toda uma estrofe, enquanto os alunos da turma I de EJA atribuíram o patriotismo a apenas dois versos da mesma estrofe. Ambas as respostas foram consideradas coerentes com a expectativa de resposta.

9º. Ano

“Grande pátria /desimportante/ em nenhum instante/ eu vou te trair”

EJA I

“Em nenhum instante/ eu vou te trair”

EJA II

“Grande pátria /desimportante/ em nenhum instante/ eu vou te trair”

| Tipos de Questões                  | Atividades do texto |
|------------------------------------|---------------------|
| Nível Linear                       | 3, 7a, 8            |
| Baixo Nível Inferencial            | -                   |
| Alto Nível Inferencial             | 2, 4, 6a,7b         |
| Nível Inferencial Reflexivo Global | 6b                  |
| Não Classificadas                  | 1, 5                |

Tabela 6 - Distribuição das questões –Brasil

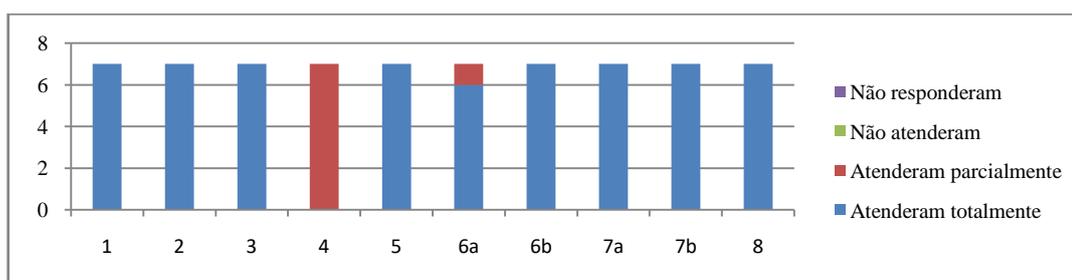


Gráfico 24- Desempenho - Texto Brasil – 9º. Ano

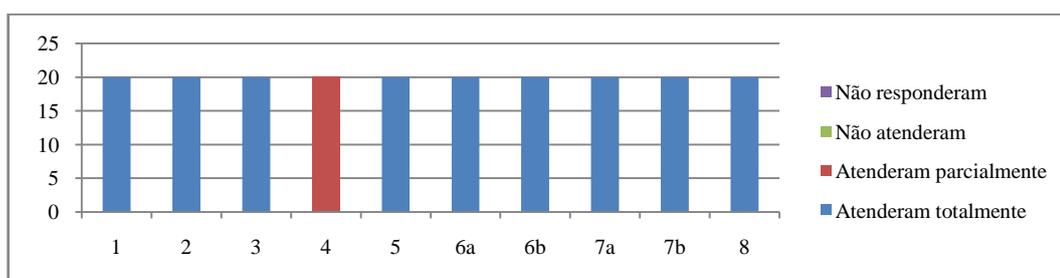


Gráfico 25 - Desempenho - Texto Brasil - EJA I

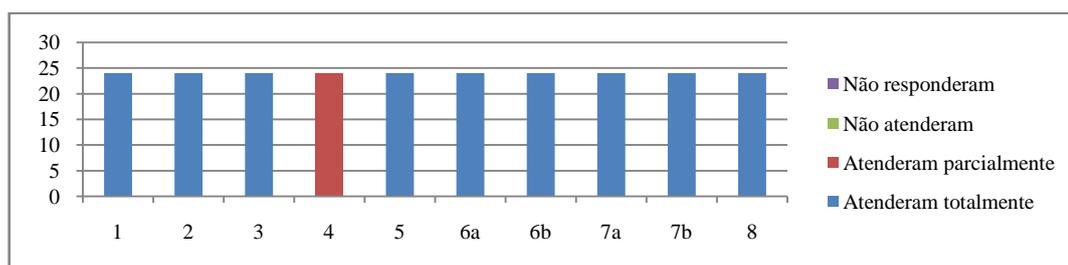


Gráfico 26 - Desempenho - Texto Brasil - EJA II

### 5.3.2. Texto II: *Que país é esse?* – Análise e resultados

Utilizando-se de uma crítica mais contundente a todos os esquemas de corrupção recorrentes no país, a canção *Que país é esse?*, de Renato Russo, não apresenta qualquer esperança de mudança nos rumos da política; em uma linguagem de acusação e de deboche, o eu lírico expressa sua indignação diante desse panorama. Composta em 1978, quando o autor era integrante da banda “Aborto Elétrico”, a canção teve seu lançamento em 1987, em um período da história conhecido como “redemocratização”, após a transição da Ditadura Militar para o regime democrático no país, com a campanha das Diretas Já e suas decorrências políticas, como a flexibilização da censura e o retorno do voto direto para a escolha de governantes. É nesse momento que o povo começa a se conscientizar da crítica situação em que se encontrava o Brasil.

*Nas favelas, no senado...  
 Sujeira pra todo lado...  
 Ninguém respeita a constituição  
 Mas todos acreditam no futuro da nação*

Nos primeiros versos da estrofe destacada, o eu lírico revela que o problema da corrupção não é uma característica apenas da classe dominante – também em comunidades carentes, ela se faz presente, de modo que fica evidente que o povo tem sua parcela de culpa, não só pela escolha dos representantes errados, mas por incorrer nas mesmas falhas que estes, ratificando o pensamento do filósofo francês Joseph-Marie Maistre, segundo o qual “toda nação tem o governo que merece.”

Outro elemento de destaque na primeira estrofe é o paradoxal comportamento brasileiro, o qual se verifica, inclusive nos dias atuais – embora se evidencie a falta de cumprimento da legislação vigente, a população mantém a crença de que o país pode se

desenvolver de forma satisfatória: “*Ninguém respeita a constituição/ mas todos acreditam no futuro da nação*”.

*No Amazonas, no Araguaia-ia-ia  
Na Baixada Fluminense  
No Mato Grosso, Minas Gerais  
E no nordeste tudo em paz.*

*Na morte, eu descanso  
Mas o sangue anda solto  
Manchando os papéis  
Documentos fiéis ao descanso do patrão*

A segunda e a terceira estrofe mostram que, em todo o país, ainda perdura a prática de queima de arquivo, com o assassinato de pessoas que ponham em risco as negociatas dos segmentos mais poderosos da sociedade, para que tudo siga seus trâmites “normais”. É dessa forma que se perpetua o esquema de corrupção e tudo é mantido sob controle.

*Terceiro mundo, se for...  
Piada no exterior  
Mas o Brasil vai ficar rico  
Vamos faturar um milhão  
Quando perdermos todas as almas  
Dos nossos índios no leilão*

Nos dois primeiros versos da última estrofe, o eu lírico se utiliza de ironia para contestar a posição de “terceiro mundo” do país, já que um sistema completamente corrompido não seria capaz de impulsionar o desenvolvimento de uma nação; o sarcasmo do eu lírico mostra que a riqueza do Brasil viria não através do trabalho, e sim através da extinção de suas riquezas naturais, as quais estariam simbolizadas pelo elemento nativo, historicamente considerado como puro e inocente e, portanto, facilmente ludibriado por pessoas ambiciosas— os índios.

O manifesto do eu lírico é veemente, e se faz ecoar em um refrão repetido à exaustão ao longo de toda a canção, o qual deveria suscitar nos ouvintes o mesmo sentimento de revolta e indignação – “Que país é esse?”

**1) “Nas favelas, no senado...  
Sujeira pra todo lado”**

**Que tipo de sujeira seria essa, presente tanto em comunidades carentes quanto em um dos principais órgãos do Legislativo no país?**

A questão 1 foi considerada de alto nível inferencial, por requerer conexões entre elementos do texto e os conhecimentos prévios dos educandos. Trata-se de uma atividade cujo intuito era favorecer a percepção dos alunos sobre qual prática ilícita o eu lírico estaria condenando nos primeiros versos da canção. Por ser um tema amplamente abordado pela mídia nos últimos tempos, os alunos do ensino fundamental e da EJA puderam expor, de imediato, ações que poderiam ser relacionadas com a tal “sujeira” expressa na canção.

9º. Ano

A.R., E.D., F.C., M.S., J.M. – “Corrupção e roubo.”  
E.G., J.C. – “Corrupção, roubo, furto.”

EJA I

“Roubo e corrupção.”

EJA II

“O roubo e a corrupção.”

**2) Retire da primeira estrofe os versos que expressam uma contradição no modo de agir dos brasileiros.**

Sendo considerada como uma questão de nível linear de leitura, em cujo enunciado já se dispunha a localização do elemento que se utilizaria como resposta, a atividade 2 foi considerada bastante simples e não gerou dificuldades para os alunos: as três turmas atenderam a expectativa ao apontarem os versos “*ninguém respeita a constituição/ mas todos acreditam no futuro da nação*” como a alternativa mais adequada ao que foi solicitado.

**3) “Na morte, eu descanso**

**Mas o sangue anda solto**

**Manchando os papéis**

**Documentos fiéis ao descanso do patrão”**

**A estrofe destacada mostra uma prática que, infelizmente, ainda é comum no país, quando existe alguém que possua alguma informação relevante que coloque em risco a imagem de uma pessoa influente. Você saberia informar que prática é essa?**

A questão 3 requeria um nível inferencial alto de leitura e se reportava à prática conhecida como “queima de arquivo”, ainda muito comum na atualidade.

Os alunos do nono ano apresentaram padrões de resposta diferenciados – metade dos alunos presentes identificou a ação pela expressão que a distingue e, em seguida, explicou-a com suas próprias palavras; a outra metade não utilizou os termos específicos, mas procurou defini-la à sua maneira.

9º. Ano

A.R. – “Queima de arquivo. Quando alguém sabe demais, mas não pode falar, é ameaçado de morte..”  
 E.D. – “Matar o indivíduo.”  
 J.C. – “Ela é ameaçada e morta.”  
 J.M.– “Queima de arquivo, ela é ameaçada e, muitas vezes, é morta.”

Os alunos das duas turmas de EJA optaram por definir a prática descrita apenas por meio da expressão pela qual é designada.

EJA I

“Queima de arquivo.”

EJA II

“Queima de arquivo.”

**4) Transcreva do texto versos que mostrem a ironia do eu lírico em relação ao grau de desenvolvimento de seu país.**

A atividade 4, uma questão que requeria o nível linear de leitura, foi proposta para evidenciar a ideologia do autor sobre a situação política e econômica do Brasil que, embora seja considerado, no exterior, um país em desenvolvimento, é, na verdade, uma nação cujo crescimento se encontra limitado devido à corrupção de seus governantes. Um pequeno debate se fez necessário para que os alunos percebessem o tom sarcástico do eu lírico na última estrofe da canção, o que simplificou a identificação dos primeiros versos da mesma como resposta ao enunciado da questão – *“terceiro mundo se for/ piada no exterior”*.

**5) “Mas o Brasil vai ficar rico  
 Vamos faturar um milhão  
 Quando vendermos todas as almas  
 Dos nossos índios no leilão”**

**Explique a relação dessa estrofe com o processo de colonização de nosso país.**

A questão 5 exigia alto nível inferencial de leitura, uma vez que conduzia o leitor a uma reflexão sobre um trecho do canção e a uma correlação deste com seus conhecimentos prévios sobre a história do descobrimento do país, na qual os habitantes do Brasil – indígenas – foram ludibriados pelos colonizadores portugueses e, sem mensurar suas ações, trocaram riquezas nativas por elementos de pouco valor. Uma recordação sobre essa passagem histórica se fez necessária, para que os alunos percebessem a analogia entre o que ainda restava de natural, puro, incorruptível no Brasil, em contraste com toda a ganância, corrupção e falta de

escrúpulos dos poderosos, os quais sempre se mostraram propensos a se apropriarem daquilo que não lhes pertencia para obter vultosos lucros.

É interessante destacar que, para os alunos das três turmas participantes da pesquisa, a questão humana não foi o elemento que sobressaiu na produção de respostas, visto que a maioria se referiu à exploração das riquezas materiais como a informação que vinculava essa estrofe da canção ao processo de colonização do Brasil.

9º. Ano

E.D. – “O Brasil vai ficar rico quando extorquirem todas as nossas riquezas.”  
 F.C.– “O Brasil vai ficar rico quando acabar de roubar todas as riquezas.”  
 M.S.. – “Eles expulsaram eles do (h)abitat deles e vão roubar suas riquezas.”

A complexidade da questão gerou insegurança para os alunos das turmas I e II de EJA, que tornaram a produzir um modelo único de resposta, destacando-se a turma II pela maior dificuldade em elaborar uma réplica que atendesse ao comando do enunciado.

EJA I

“O país vai ficar rico quando saquearem todas as riquezas.”

EJA II

“Quando todas as riquezas do país forem exploradas.”

**6) A expressão “Que país é esse?” denota:**

- (a) desconhecimento
- (b) esperança
- (c) ingenuidade
- (d) indignação

A questão 6 não foi categorizada quanto ao nível de leitura devido à sua natureza objetiva; o intuito desta atividade era propiciar a observação de que a voz do eu lírico, no refrão da canção, estava impregnada pela revolta e se insurgia contra tudo o que presenciava de errado na sociedade brasileira. Tal expectativa se concretizou, nas respostas dos alunos dos dois níveis de escolaridade, que elegeram a opção “d” - indignação - como a mais adequada ao que o enunciado solicitava.

| Tipos de Questões                  | Atividades do texto |
|------------------------------------|---------------------|
| Nível Linear                       | 2,4                 |
| Baixo Nível Inferencial            | -                   |
| Alto Nível Inferencial             | 1, 3, 5             |
| Nível Inferencial Reflexivo Global | -                   |
| Não Classificadas                  | 6                   |

Tabela 7 - Distribuição das questões –Que país é esse?

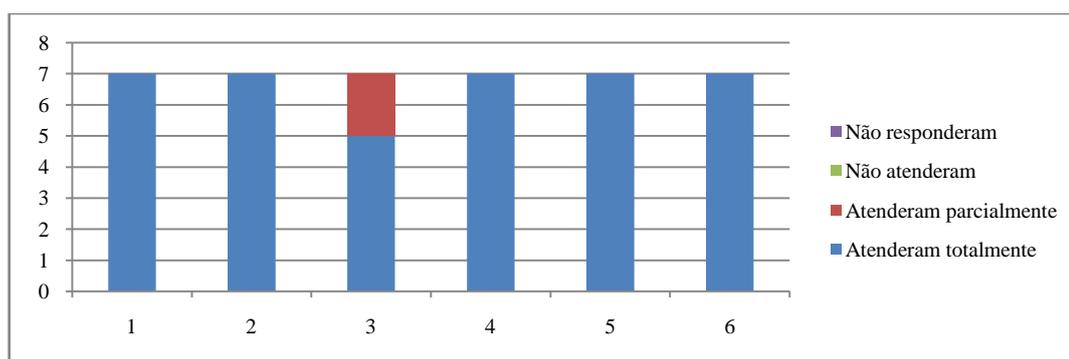


Gráfico 27 - Desempenho - Texto Que país é esse? - 9º Ano

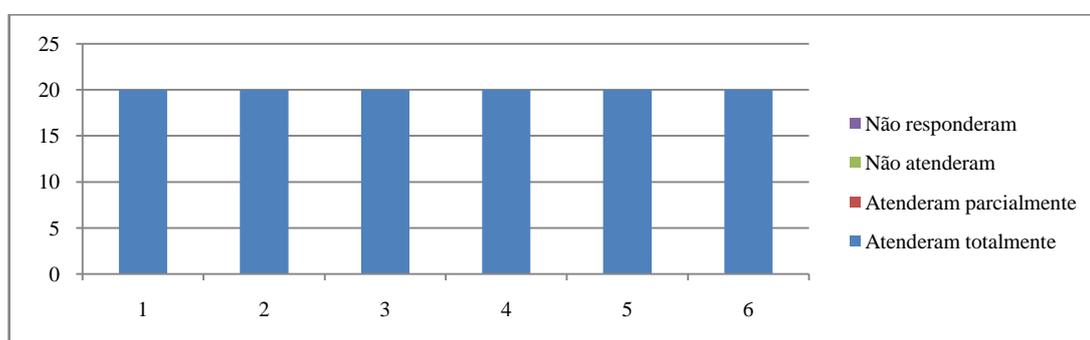


Gráfico 28 - Desempenho - Texto Que país é esse? - EJA I

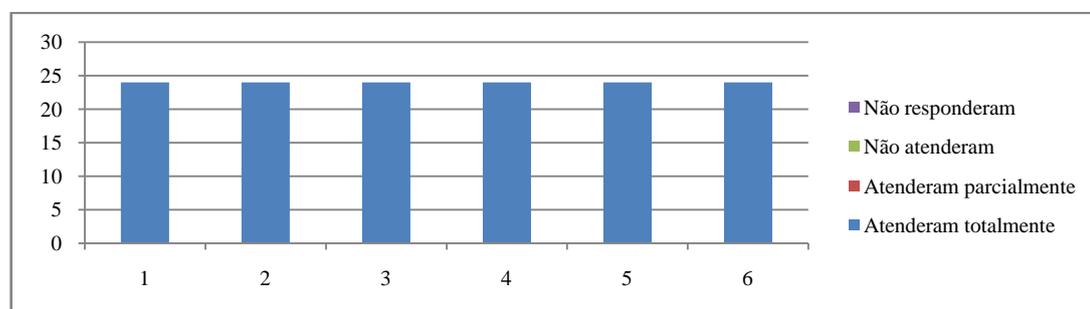


Gráfico 29 - Desempenho - Texto Que país é esse? - EJA II

### 5.3.3. Texto III: *Desordem* – Análise e resultados

Composta em 1987, a canção *Desordem*, de autoria de Sérgio Britto, Charles Gavin e Marcelo Fromer, configura-se como um manifesto contra a confusão generalizada que imperava no país após a implementação do regime democrático. A crítica expressa no texto atinge diversos segmentos, como o governo, a justiça, a polícia, os sindicatos e a própria postura violenta da população, que deixa emergir a sua agressividade contida por constantes

opressões e desmandos advindos das instâncias que deveriam lhe oferecer respaldo e proteção.

*Os presos fogem do presídio  
Imagens na televisão  
Mais uma briga de torcidas  
Acaba tudo em confusão  
A multidão enfurecida  
Queimou os carros da polícia  
Os preços fogem do controle  
Mas que loucura esta nação  
Não é tentar o suicídio  
Querer andar na contramão?*

A desordem em que se encontrava o Brasil vem retratada pela canção como se fossem flashes televisivos de uma cobertura em tempo real – a quantidade de notícias negativas às quais se pôde ter acesso com a “queda” da censura aos meios de comunicação era assustadora, a ponto de flertar com a loucura. Se todo o processo de democratização visava ao desenvolvimento e ao progresso da nação, o eu lírico propõe uma reflexão sobre os rumos tomados pelo país após a suposta abertura política: “*não é tentar o suicídio querer andar na contramão?*”

*Não sei se existe mais justiça  
Nem quando é pelas próprias mãos  
População enlouquecida  
Começa então o linchamento  
Não sei se tudo vai arder  
Como algum líquido inflamável  
O que mais pode acontecer  
Num país pobre miserável  
E ainda pode se encontrar  
Quem acredite no futuro*

Na segunda estrofe, evidencia-se a desesperança do eu lírico em relação à reorganização da nação e à aplicação da justiça, que deveria ser igual para todos e, no entanto, continua favorecendo aos poderosos e ignorando a grande maioria da população, que só consegue se expressar através de seus manifestos, os quais nem sempre são pacíficos ou permeados pela razão, já que a indignação e a revolta estão latentes.

*É seu dever manter a ordem  
É seu dever de cidadão*

*Mas o que é criar desordem  
 Quem é que diz o que é ou não?  
 São sempre os mesmos governantes  
 Os mesmos que lucraram antes  
 Os sindicatos fazem greve  
 Porque ninguém é consultado  
 Pois tudo tem que virar óleo  
 Pra por na máquina do estado*

Nos primeiros versos da última estrofe, o eu lírico pondera sobre cidadania, a qual pressupõe direitos e deveres para o convívio em sociedade. Os deveres dos cidadãos comuns são sempre lembrados pelas esferas políticas de poder, em cujas mãos está “o martelo da lei”; todavia, a escolha dessas leis é, também, uma incumbência dessas mesmas esferas, nas quais se encontram os mesmos políticos que já estiveram à frente da máquina do Estado e pouco fizeram em prol do povo, já que são motivados por interesses pessoais, sempre permeados pela ganância. Aos brasileiros, resta a movimentação sindical em um esforço de que seus direitos sejam lembrados pelos governantes, os quais teimam em esquecê-los e desrespeitá-los devido à ambição sem limites. Destaca-se, então, a grande metáfora do texto, através da qual se expõe a necessidade de que lucros sejam gerados, a fim de garantir o enriquecimento de uma minoria que concentra o poder e o capital no país; “pois tudo tem que virar óleo pra por na máquina do Estado.”

E o refrão, por meio de repetições ao longo do texto, busca uma reflexão sobre o papel desses segmentos sociais na promoção da ordem que gerará o progresso, em uma clara referência ao lema que caracteriza a bandeira brasileira: “Quem quer manter a ordem? Quem quer criar desordem?”

#### **1) O que esse texto apresenta em comum com os textos anteriores?**

Com o objetivo de estabelecer uma comparação temática entre os três textos estudados no bloco III, formulou-se uma questão de alto nível inferencial (1). Para os alunos de nono ano e da turma II de EJA, o elemento em comum aos três textos seria uma crítica à situação do país ou a seus parlamentares, o que atendeu à expectativa de resposta.

As réplicas da turma I de EJA, por sua vez, não contemplaram a questão da crítica, uma vez que os alunos apenas identificaram uma “fala” sobre a situação do país, ainda que, durante os debates, a docente tenha mencionado a estrutura dos manifestos, os quais sempre incluem o tom de protesto.

9º. Ano

A.R., E.D., J.C., J.M., M.S. – “Crítica ao país.”  
E.G. – “Que todos eles apresentam críticas aos governante(s), ao país.”

EJA I

“Todos falam sobre a situação do país”

EJA II

“Uma crítica aos políticos e ao país.”

**2) Que situações descritas pelo texto ainda são vivenciadas, atualmente, em nosso país?**

A atividade 2, baseada em um nível linear de leitura, solicitava que os alunos localizassem no texto *Desordem* situações que persistem na nossa atualidade, como um meio de mostrar quão poucas foram as mudanças no panorama do país em um intervalo de quase duas décadas. Não se exigiu, porém, que as informações fossem transcritas literalmente, sendo facultativo aos alunos o uso de paráfrases para indicá-las. Não se evidenciaram problemas maiores, nas três turmas, para a resolução da questão em foco.

9º. Ano

F.C. – “Violência e rebelião nos presídios e mais uma briga de torcidas.”  
M.S. – “Violência, roubo e rebelião nos presídios.”

EJA I

C.M. - “Os presos fogem do presídio e os preços fogem do controle”  
M.C. – “Os presos fogem dos presídios e mais uma briga de torcidas acaba tudo em confusão.”

EJA II

B.S. – “Os presos fogem do presídio/ Os sindicatos fazem greve.”  
H.E.– “Os presos fogem do presídio/ Os preços fogem do controle.”

**3) Em que versos da música o eu lírico demonstra seu sentimento de desesperança em relação às mudanças que precisam ocorrer no país?**

A questão 3 também requeria um nível de leitura linear, com o intuito de expor a descrença do eu lírico em relação a uma melhoria futura na realidade do país. Por se tratar de uma atividade de identificação e transcrição de elementos presentes no texto, não foram notadas dificuldades em sua realização, visto que os alunos dos dois níveis de escolaridade chegaram à conclusão de que os versos “*e ainda pode se encontrar/ quem acredite no futuro*” seriam os mais plausíveis para atender o comando da questão.

**4) “É seu dever manter a ordem  
É seu dever de cidadão  
Mas o que é criar desordem  
Quem é que diz o que é ou não?  
São sempre os mesmos governantes  
Os mesmos que lucraram antes”**

**Explique, com suas palavras, a ideia contida na estrofe destacada.**

A questão 4, ainda que apresente problemas de formulação, foi considerada uma questão de alto nível inferencial, cujo propósito era o de gerar uma reflexão sobre o autoritarismo dos governantes, os quais criam as leis e exigem seu cumprimento pelos cidadãos comuns, enquanto os primeiros infringem, muitas vezes, as regras que estabeleceram, como se as mesmas não se aplicassem àqueles que detêm o poder. Embora os alunos das três turmas tenham percebido essa contradição e o debate tenha sido proveitoso, as produções escritas foram bastante objetivas; somente o nono ano procurou correlacionar a atuação dos poderosos, que pregam a obediência às leis em prol de seus interesses, à da população, que é penalizada em caso de descumprimento das normas, mesmo não tendo o exemplo de suas autoridades.

Observa-se, ainda, que a postura das turmas de EJA em formular um padrão unificado de resposta foi novamente mantida nessa atividade.

9º. Ano

E.D. – “Os cidadãos são obrigados a obedecer as leis, mas os formuladores não obedecem.”  
J.C. – “Cidadão(s) são obrigados a seguir as lei(s), mais os poderosos não dão exemplo.”  
M.S. – “Que a população tem que seguir as leis, mais os criadores delas mesmo não dão exemplo.”

EJA I

C.M., G.E., L.H., M.C., N.L. – “Quem faz as leis, não cumprem.”

EJA II

C.F. – “A lei só vale pros cidadãos.”  
H.E. – “Quem devia da(r) o exemplo faz errado.”  
N.C. – “A lei só vale para nós, cidadãos.”

**5) “Os sindicatos fazem greve  
Porque ninguém é consultado  
Pois tudo tem que virar óleo  
Pra por na máquina do estado”**

**Os trabalhadores brasileiros costumam ter os seus direitos respeitados? Cite um exemplo da atualidade através do qual isso fique bem claro:**

A questão 5, com dois comandos, não pôde ser categorizada de acordo com a teoria de Applegate et al (2002), por não propor uma vinculação clara entre elementos disponíveis no texto e aquilo que era requerido pelo enunciado. Com o objetivo de evocar vivências cotidianas, o enunciado solicitava a opinião dos alunos sobre a existência do respeito aos direitos trabalhistas e, em seguida, um exemplo da atualidade que embasasse a resposta anterior. Apesar de todos terem concordado com a visão de que os direitos dos trabalhadores são ignorados, alguns alunos não responderam ao primeiro comando do enunciado – especialmente na turma II de EJA, apenas exemplificando, de forma unificada, com uma situação bastante veiculada pela mídia – a greve dos professores na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Verifica-se, também, que os alunos de EJA, além de utilizarem uma resposta padronizada, não explicitaram nesta o elemento que caracterizaria o desrespeito ao direito do funcionário – a falta de regularidade no pagamento de salários, apenas a manifestação surgida em decorrência disso – a greve.

#### 9º. Ano

A.R. – “Não. As greves nos sistemas educacionais, por conta da falta de salário.”

E.D. – “As escolas estaduais de greve, porque os funcionários estaduais não estão recebendo.”

M.S. – “Não. Porque os trabalhadores do estado não estão recebendo os seus salários e por isso fazem greve.”

#### EJA I

C.M., D.T., L.H., N.L., V.Q.– “Não, os professores do estado estão em greve (h) á mais de 5 meses.”

#### EJA II

B.S., H.E., P.S – “Não. A greve dos professores do estado.”

C.F. – “A greve dos professores do estado do Rio de Janeiro.”

#### **6) De acordo com a leitura do texto, procure responder a essas perguntas.**

**Em nosso país:**

**a) Quem quer manter a ordem?**

**b) Quem quer criar desordem?**

Constituída por dois subitens (6a e 6b), a questão 6 também não recebeu ma classificação dentre aquelas propostas pela teoria dos níveis de leitura, embora se relacionasse com elementos importantes para o entendimento das ideias defendidas pelo texto. Seu enunciado requeria dos alunos a noção de quem, na verdade, desejaria que a ordem se estabelecesse no país, e a quem seria interessante que a desordem permanecesse, posto que um povo organizado poderia exigir seus direitos e modificar a realidade vigente. Nas três turmas, os alunos chegaram à conclusão de que é mais interessante para a população a

manutenção da ordem (6a) e de que serve aos propósitos dos governantes e políticos a permanência da desordem (6b).

**7) Os 3 textos trabalhados são considerados manifestos, pois, através deles, uma pessoa ou um grupo se posiciona frente a uma problemática, seja ela social, política, cultural ou religiosa.  
Use a sua criatividade e crie o seu manifesto em relação ao seu país, seu estado ou seu município, usando para isso a estrutura de uma música de sua escolha, ou seja, fazendo uma paródia.**

A questão 7, também não categorizada de acordo com a teoria de Applegate et al (2002) por se tratar de uma questão de produção textual, foi a atividade através da qual a diferença no desempenho dos alunos ficou mais evidente. A proposta de fazer uma paródia de qualquer música com o objetivo de se manifestarem sobre algo que os incomodasse, em nível federal, estadual ou municipal, foi recebida com mais tranquilidade pelos alunos do nono ano e com muita rejeição pelos alunos da EJA que, em um primeiro momento, recusaram-se a realizar o que era solicitado. Nenhum aluno da turma I aceitou o desafio e apenas dois estudantes da turma II se sentiram motivados a realizar a atividade. Para que não entregassem a tarefa em branco, a docente sugeriu que eles redigissem, pelo menos, um parágrafo no qual pudessem fazer a sua crítica aos elementos requeridos; no entanto, o que se observa é que, diante das dificuldades e do receio de exporem suas produções escritas – e, conseqüentemente, seus problemas ortográficos - aos demais, muitos não se dedicaram à atividade, fazendo-a de forma automática e entregando-a sem sequer revisarem o que escreveram.

Alguns alunos de nono ano, no momento da produção, não se envolveram plenamente com a proposta, o que se constata pelos textos de alguns alunos, que não apresentaram uma crítica contundente; em um caso específico, foi apresentada a tradução de uma estrofe, provavelmente transcrita da internet, de uma música da banda Guns N´Roses.

Os resultados encontrados para essa questão ratificam a grande necessidade de se priorizar as atividades com a escrita no contexto escolar, de forma que os alunos adquiram segurança ao registrarem seus pensamentos e consigam considerar a produção textual como algo natural e fundamental em suas rotinas, sejam estas intraescolares ou extraescolares.

Exemplos de produções do 9º. Ano

Tudo o que eu quero  
É ver meu país melhorar bastante, melhorar bastante  
Tudo o que eu quero  
é ser alguém que pode ver

um país sem corrupção

Sei que vai ser legal  
Ver um país (em) que a educação seja bem melhor  
E ver que tenho remédios no hospital  
E que as eleições sejam sem trambiques

Pode ser que haja outros países  
(em) que aconteça os mesmos problemas  
Mas tudo o que eu quero  
é ser que alguém que pode ver  
um país sem corrupção

E.G. – Paródia da música “Mulher gigante” – Steven Universo

Ataca o Senado

Está tudo parado  
Greve está batendo  
Eu só fico em casa  
Educação não está podendo

Ataca o senado  
Tira os corruptos de lá, lá, lá, lá  
Que o Brasil vai melhorar, rá, rá, rá

E.D. – Paródia da música “Metralhadora” – Banda Vingadora

É esse o petróleo  
Que ela está roubando de mim  
Eu tento trocar o óleo  
Mas sempre falta dindim

O preço da gasolina  
Que me arre pia  
Faz eu ficar sem noção  
A gasolina está cara  
Igual feijão

Ela quer ferrar a população  
Ela quer ferrar a população

A.R. – Paródia da música “Meu Carona” – Hungria

Olha os homens brigando  
Olha a mulher chorando  
Quando essa guerra vai acabar

Minhas mãos estão atadas  
Com essas imagens em minha mente  
E eu podendo fazer nada  
Eu não preciso dessa guerra civil

J.C. – Tradução da música “Civil War”- Guns N’Roses

## Exemplos de Produções – EJA I

Um país que já foi rico e agora nessa situação que o povo não aguenta mais, falta de respeito, só queremos mais recu(r)so na saúde, educação e trabalhos.  
G.E.

Os governantes não estão preocupados com os hospitais, as pessoas largadas nos hospitais nas macas sem um leito para ficar, os médicos não est(ão) nem aí muitos morrem por falta de socorro.  
Os prefeitos não toma(m) providência com as chuvas, que quando chove 1 hora já aluga tudo nos(sa)s casas fica(m) cheia com água de esgoto.  
Eles estão pre(o)cupados com as Oli(m)piadas, mais tem mais coisas para ele se pre(o)cupar mais eles estão pre(o)cupado com obra na cidade.  
Em fim eles não estão nem aí para a população.  
Por isso o povo acordou e vão para rua fazer manifestação...  
M.C.

O que eu não acho certo é promessas não cumpridas por governantes, aumentar impostos, e pessoas que tem mais e rouba de quem tem menos.  
R.R.

Não concordo com a situação sobre a saúde, principalmente em hospitais, onde a (s)ituação está precária, os paciente(s) fica(m) jogado(s) pelas macas e bancos dos corredores, o atendimento está muito ruim.  
N.L.

## Exemplos de produções – EJA II

Cansados de tanta injustiça  
Roubo e desordem  
Machucados  
Após tantos sacrifí(c)i(o)s  
Mas sabendo que  
Nu(n)ca irá mudar

Estamos todos reflexivos  
E dá-l(h)e antidepres(s)ivos  
Preocupados se um dirá irá mudar  
Sabendo que não ter(á) mudanças

Pois somos como os índios  
Mesmo sofrendo tanto precon(c)eitos  
Procuram achar um meio  
De conseguir viver direito

C.F. – Paródia da música “Passarinhos” - Emicida

Hoje a Gabi  
conta uma história real  
Que infelizmente  
não teve um bom final

Os preços da comida  
está um assalto

G.L. – Paródia do refrão da música “História Real”- Mc Martinho

#### Crítica

Um país desse precisa melhorar muito, falta igualdade para o povo brasileiro, falta investimento para o Brasil ser um país rico novamente, falta gastar mais o dinheiro naquilo que os brasileiros precisar(em), e também o Brasil precisa para(r) de rouba(r) um pouco, e ajudar aquelas pessoas que precisa(m) de ajuda.  
H.E.

Para melhorar o país só renovando todos os governantes. Sofremos com nossas próprias escolhas.  
J.C.

Que país é este que vivemos  
Sem controle  
Sem limite  
E sem vergonha  
E Política

N.C.

| Tipos de Questões                  | Atividades do texto |
|------------------------------------|---------------------|
| Nível Linear                       | 2,3                 |
| Baixo Nível Inferencial            | -                   |
| Alto Nível Inferencial             | 1,4                 |
| Nível Inferencial Reflexivo Global | -                   |
| Não Classificadas                  | 5, 6a, 6b, 7        |

Tabela 8 - Distribuição das questões –Desordem

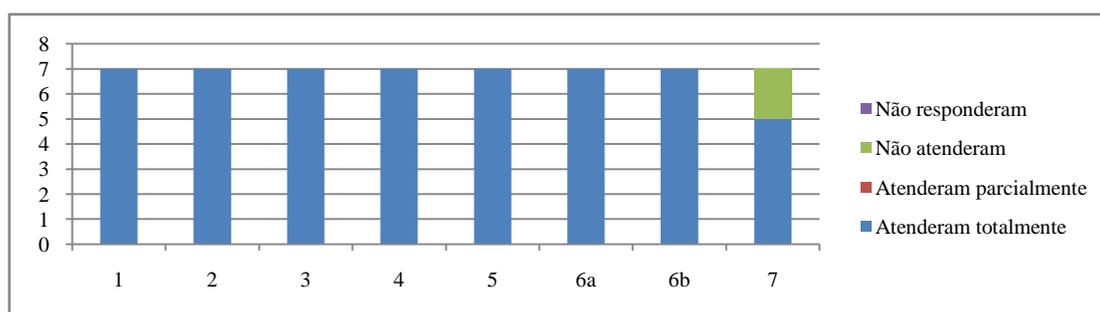


Gráfico 28 - Desempenho - Texto Desordem - 9o. Ano

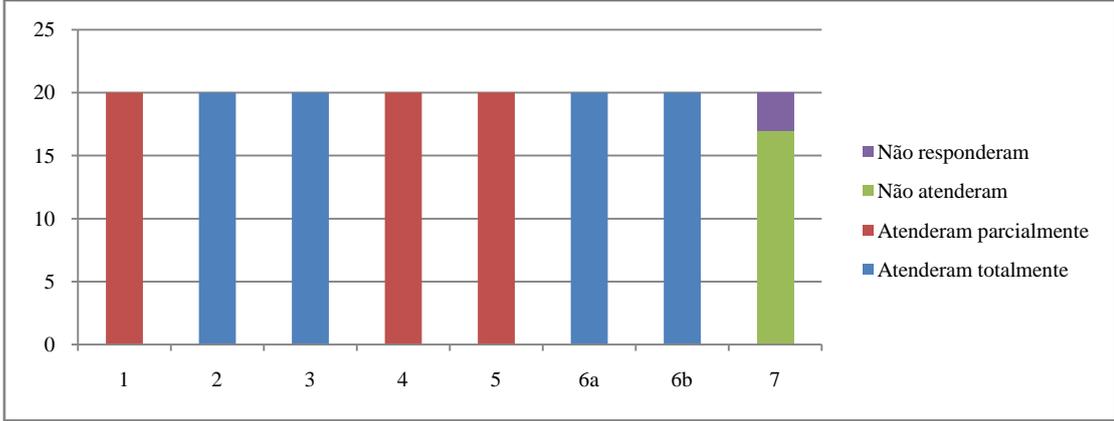


Gráfico 31- Desempenho - Texto Desordem - EJA I

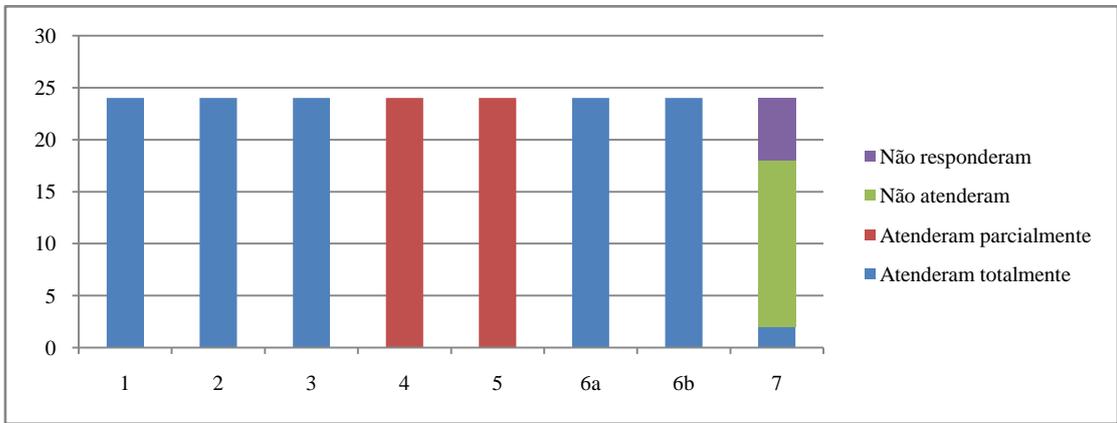


Gráfico 32- Desempenho - Texto Desordem - EJA II

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora os alunos tenham apresentado dificuldades em questões de produção textual, considera-se que o resultado obtido junto às turmas com as aplicações das atividades elaboradas foi bastante satisfatório e atendeu aos objetivos desta pesquisa, cujo objetivo maior seria o de avaliar em que medida um trabalho com letras de rock nacional da década de 80 poderia contribuir para dinamizar as aulas de interpretação de texto em Língua Portuguesa, bem como favorecer uma análise crítica da conjuntura sociopolítica do país, a qual sempre vem delineada por governos que, de um modo geral, possuem um olhar pouco voltado aos grandes anseios e necessidades de seu povo, de tal modo que impedem que o país se fortaleça como uma grande nação, já que o poder, nesse contexto, continua a não emanar do povo, nem para o povo.

As questões formuladas, em sua maioria, exigiram alto nível inferencial dos alunos, conforme a proposta deste estudo, a qual previa que se estabelecessem pontes entre o saber disseminado nos textos e os conhecimentos prévios que cada estudante já possuía, ou melhor, sua leitura de mundo. Os debates surgidos durante as aulas representaram uma oportunidade ímpar de aprendizado para a docente, e as respostas dos alunos às questões propostas demonstraram o quanto esses alunos puderam atribuir sentidos ao que liam e o quanto reconheceram, em cada canção, o reflexo da sua realidade atual nas palavras de uma geração de jovens inconformados e idealistas de uma época anterior a sua – a década de 80.

Percebe-se que atividades dessa natureza se configuram mais naturais para os alunos de nono ano que para os de EJA, uma vez que os últimos têm acesso ao conteúdo programático de forma condensada, como meio de agilizarem seus estudos para passarem à etapa seguinte e obterem seus diplomas com maior rapidez. Porém, mesmo nos momentos em que os alunos dessa modalidade se recusaram a fornecer, individualmente, suas impressões sobre as canções analisadas, observou-se o cuidado dos mesmos com aquilo que leram e produziram, buscando na interação com os colegas a confirmação do que seria a resposta mais aceitável, a fim de que o registro a ser entregue à regente de turma apresentasse argumentos apropriados, coerentes com o que os enunciados estabeleciam. Tal atitude confirma o pressuposto pelos PCN de Língua Portuguesa (1998b, p.41), de que

O exercício do diálogo na explicitação, contraposição e argumentação de idéias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitudes de confiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro.

A aprendizagem desses aspectos precisa, necessariamente, estar inserida em situações reais de intervenção, começando no âmbito da própria escola.

Para facilitar o entendimento do texto, foram necessárias diversas questões de metalinguagem e variação linguística, as quais não puderam ser classificadas de acordo com a teoria de Applegate et al (2002), o que não representa uma contradição com os objetivos de pesquisa, visto que, conforme os PCN (1998b ,p.78),

não se podem desprezar as possibilidades que a reflexão linguística apresenta para o desenvolvimento dos processos mentais do sujeito, por meio da capacidade de formular explicações para explicitar as regularidades dos dados que se observam a partir do conhecimento gramatical implícito.

Não foi possível uma contraposição efetiva de resultados obtidos no nono ano de escolaridade e na EJA, uma vez que a turma de nono ano participante da pesquisa era composta por poucos alunos (11, no total), enquanto as turmas de EJA possuíam mais de 50 alunos inscritos, embora o total de alunos frequentantes, em cada uma delas, não ultrapassasse 25. Em uma turma menor, as possibilidades de assistência a dúvidas e colocações individuais dos alunos são mais amplas que nas demais, o que justifica um desempenho melhor dos alunos de nono ano em relação àquele verificado nas turmas da Educação de Jovens e Adultos. Ainda assim, estima-se que o rendimento dos alunos da EJA foi muito positivo, se levadas em consideração a defasagem ano de escolaridade X idade que este público apresenta e todas as dificuldades que tal defasagem costuma acarretar aos alunos, inclusive a insegurança na elaboração de textos.

Reconhece-se que o *corpus* selecionado é muito limitado, perante o universo de letras de rock que poderia ser trabalhado com as turmas para auxiliar a reflexão e a crítica sobre a realidade. Também não foram desprezadas as falhas na formulação de algumas atividades no material, as quais podem ter influenciado, de forma negativa, o desempenho dos alunos em dados contextos. Espera-se, no entanto, por meio do referencial teórico selecionado e das questões aplicadas ao longo desta pesquisa, contribuir para o interesse dos colegas de profissão na elaboração de atividades com o texto que venham, de fato, a auxiliar os alunos no desenvolvimento de sua competência leitora, buscando em contextos de um passado ainda recente as relações com o momento presente, de modo que possam refletir sobre a sociedade em que vivem e, quem sabe, atuar de forma consciente em suas interações, identificando os discursos subjacentes às variadas situações nas quais se encontrem imersos em seu cotidiano.

## 7. REFERÊNCIAS

ABREU, Fernanda et al. **Rio 40 Graus**. Disponível em <https://www.lettras.mus.br/fernanda-abreu/580/>. Acesso em 03 de jun. de 2015.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

APPLEGATE, M.D.; QUINN, K. B. ; APPLEGATE, A. J. Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. **The Reading Teacher**, v.56, n2, p.174-180, 2002.

ARROYO, Miguel et al. **Questões da nossa época, volume 19, Educação Cidadania:quem educa o cidadão**. São Paulo: Cortez, 10. ed, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARONE, João et al. **Alagados**. Disponível em <https://www.lettras.mus.br/os-paralamas-do-sucesso/47924/>. Acesso em 03 de jun. 2015.

BEZERRA, Maria A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Angela P et al (org). **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p.39-50.

BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Disponível em <http://bibliaportugues.com/matthew/19-14.htm>. Acesso em 15 de set. 2016.

BLOMMAERT, J. **Discourse: a critical introduction**. Cambridge: University Press, 2005.

BRASIL / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRITTO, Sérgio et al. **Desordem**. Disponível em <https://www.lettras.mus.br/titas/48964/>. Acesso em 03 de jun. 201.

CAVALCANTE, Mônica M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

CAZUZA et al. **Brasil**. Disponível em <https://www.lettras.mus.br/cazuza/7246/>. Acesso em 03 de jun.2015.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Nelson B. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONISIO, Angela P. et al(org). **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 117-132.

EUZEBIO, Michelle D. Letramento em foco: os usos da escrita em uma comunidade escolar em Florianópolis/SC. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada –ALAB**, vol. 12, nº 4, 2012, p. 725-745

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de I. Magalhães et al. Brasília: Ed. UnB, 2001.

FAUSTO, Boris. **Cadernos da TV Escola – História do Brasil**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação à distância, 2002.

FIORIN, J L. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011, 5.ed.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 26. ed., 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, 5. ed.

GERHARDT, A.F.L.M.; BOTELHO, P.F.; AMANTES, A. M. Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa. **Revista brasileira de linguística aplicada [online]**. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820155747> ( Acesso em 03 de setembro de 2015).

GERHARDT, Ana Flávia L.M. A cognição distribuída e a pesquisa em ensino de língua. In: RODRIGUES, M. G.; ALVES, M. P.; FABIANO, S. (Org.). **Ensino de língua portuguesa: gêneros, textos, leitura e gramática**. Natal: Ed. da UFRN, p. 103-137, 2014b.

\_\_\_\_\_. Repensando o certo e o errado: as bases epistêmicas da sóciocognição na escola. Leitura, **Revista da UFAL** (2009, no prelo).

\_\_\_\_\_. Uma visão sócio-cognitiva da avaliação em textos escolares. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: Unicamp, vol. 27 n. 97, p. 1181-1203, 2006b.

GUTJE, Joel et al. **Até quando esperar**. Disponível em <https://www.lettras.mus.br/plebe-rude/48161/>. Acesso em 03 de jun. 2015

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: University Press, 1991.

ILARI, Rodolfo. **A Linguística e o ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo, Martins Fontes: 4. ed., 1997.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas.: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.

\_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Preciso ensinar o letramento?** Campinas: Unicamp/CEFIEL, 2005.

\_\_\_\_\_. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. In. **Revista Filologia e Língua Portuguesa**. São Paulo: USP, 2006, n.8, p. 409-424

KOCH, Ingedore V. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore V; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, 2010.

LUKE, A. & FREEBODY, P. **Critical Literacy: and the question of normativity: An introduction**. In: MUSPRATT, S., LUKE, A., & FREEBODY, P. **Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice**. Sydney: Allen & Unwin; and Cresskills, NJ: Hampton, 1997.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Gêneros Textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação. In: KARWOSKI, Acir M. et al (org.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 17-31.

\_\_\_\_\_. Gêneros Textuais: Definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela P et al (org). **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38

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

MORETTO, Vasco P. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.

MOTTA, Aracelle P. F. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente**. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf>. Acesso em 17 dez. 2014.

NUNES, Nilo et al. **Carta aos missionários**. Disponível em <https://www.letras.mus.br/uns-e-outros/49214/>. Acesso em 03 de jun. 2015.

OLIVEIRA, Derli M. Análise Crítica do discurso e letramento crítico. In: **Revista Fórum: Identidades**. Itabaiana: GEPIADDE, ano 5, v.9, jan-jun de 2011.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. 9ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Língua e conhecimento linguístico – para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PÊCHEUX, M. **Les vérités de la palice**. Paris: Maspero, 1975.

ROCHEDO, Aline do C. Música e Juventude: o rock nacional nos anos 1980. In: QUADRAT, Samanta V. (org). **Não foi tempo perdido – os anos 80 em debate**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014, p. 142-164.

ROSA, Douglas Corrêa da; FRIGERI, Elis Marina; SOARES, Tarissa Corrêa Stern; BAUMGARTNER, Carmem T. **A análise do discurso na tirinha “Mafalda”**. In: *Identidade científica, Presidente Prudente – SP*, v. 3, n1, p 72-83, jan./jun. 2012.

ROJO, Roxanne; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, 1.ed.

RUSSO, Renato. **A canção do Senhor da guerra**. Disponível em <https://www.lettras.mus.br/legiao-urbana/65536/>. Acesso em 03 de jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Fábrica**. Disponível em <https://www.lettras.mus.br/legiao-urbana/22506/>. Acesso em 03 de jun. 2015

\_\_\_\_\_. **Faroeste Caboclo**. Disponível em <https://www.lettras.mus.br/legiao-urbana/22492/>. Acesso em 03 de jun. de 2015.

\_\_\_\_\_. **Que país é esse?** Disponível em <https://www.lettras.mus.br/legiao-urbana/46973/>. Acesso em 03 de jun. 2015

SANTOS, Leonor W; CUBA RICHE, Rosa; Teixeira, Claudia S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia, Polêmicas do Nosso Tempo**. São Paulo: Autores Associados, 35. ed, 2002.

SEABRA, Philippe. **Proteção**. Disponível em <https://www.lettras.mus.br/plebe-rude/84492/>. Acesso em 03 de jun. 2015.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 17. ed., 2002.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Tania Conceição Clemente de. **Língua, discurso e questões de vestibular.** In: SOUZA, Tania Conceição Clemente de; PEREIRA, Rosane da Conceição. **Discurso e ensino.** Reflexões sobre o verbal e o não verbal. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

SOUZA, Lynn Mario T. M. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F; ARAÚJO, V.A. (Orgs). **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas.** São Paulo: Paco Editorial, 2011, p.128-140.

## 8. ANEXOS

Corpus da pesquisa – atividades desenvolvidas

### BLOCO I – DESIGUALDADE SOCIAL

Atividade pré-textual – O Governo Federal, ao longo da última década, tem criado uma série de programas assistenciais com o intuito de diminuir a pobreza e a desigualdade social. Nesse sentido, surgiram os programas Bolsa Família, Fome Zero, alguns incentivos à entrada dos jovens no mercado de trabalho, como o programa Jovem Aprendiz, a política das cotas para o ingresso de negros, indígenas e estudantes de escolas públicas em universidades estaduais e federais.

a – O que você conhece sobre esses programas – como funcionam? A quem beneficiam?

b – Na sua opinião, os programas do governo têm atingido o objetivo de diminuir a pobreza e a desigualdade? Como?

#### **Texto I –**

#### **Alagados**

*Composição: Hebert Viana / Bi Ribeiro / João Barone*

Todo dia o sol da manhã vem e lhes desafia  
Traz do sonho pro mundo quem já não o queria  
Palafitas, trapiches, farrapos  
Filhos da mesma agonia

E a cidade que tem braços abertos num cartão postal  
Com os punhos fechados na vida real  
Lhes nega oportunidades  
Mostra a face dura do mal Alagados, Trenchtown, Favela da Maré  
A esperança não vem do mar  
Nem das antenas de TV  
A arte de viver da fé  
Só não se sabe fé em quê

Só não se sabe fé em quê

Todo dia o sol da manhã vem e lhes desafia  
Traz do sonho pro mundo quem já não o queria  
Palafitas, trapiches, farrapos  
Filhos da mesma agonia  
E a cidade que tem braços abertos num cartão postal  
Com os punhos fechados na vida real  
Lhes nega oportunidades  
Mostra a face dura do mal

Alagados, Trenchtown, Favela da Maré  
A esperança não vem do mar  
Nem das antenas de TV

A arte de viver da fé

Só não se sabe fé em quê

1) “Todo dia o sol da manhã vem e lhes desafia”. O pronome lhes substitui um elemento que fica subentendido ao longo do texto.

a) Que elemento é esse?

b) Retire do texto um verso no qual o mesmo recurso foi utilizado:

c) Por que, de acordo com o seu entendimento do texto, “o sol da manhã” desafiaria as pessoas diariamente?

2) “Traz do sonho pro mundo quem já não o queria”. O pronome o retoma um elemento que já foi citado na oração. Essa retomada é denominada de anáfora.

a) Qual é o elemento da oração que vem retomado por esse pronome?

b) De acordo com as pistas que o texto fornece, porque este elemento não é “querido” pelas pessoas retratadas no texto?

3) “Palafitas, trapiches, farrapos/ Filhos da mesma agonia”. Os elementos listados nos dois versos caracterizam o ambiente descrito pela música.

a) Que ambiente é esse?

b) Na sua opinião, qual seria a “mesma agonia” expressa pelo segundo verso em destaque?

4) “E a cidade que tem braços abertos num cartão postal/ Com os punhos fechados na vida real”.

a) Pela descrição, qual seria a cidade citada no primeiro verso em destaque?

b) Que tipo de recepção uma pessoa espera ter, ao saber que alguém a aguarda “de braços abertos”?

c) “Com os punhos fechados na vida real”. Nesse verso, observa-se o contrário – o que esperar de alguém que aguarda outra pessoa “com os punhos fechados”?

d) A relação entre os versos “E a cidade que tem braços abertos num cartão postal/ Com os punhos fechados na vida real” é uma relação de:

(a) causa

(b) consequência

(c) oposição

(d) tempo

(e) finalidade

e) De acordo com a sua resposta da letra d, assinale uma conjunção que poderia ser colocada entre os dois versos sem alterar a ideia que existe entre eles:

“E a cidade que tem braços abertos no cartão postal \_\_\_\_\_ com punhos fechados na vida real.”

- (a) porque
- (b) quando
- (c) ou
- (d) para que
- (e) porém

5) “Com os punhos fechados na vida real/ Lhes nega oportunidades/ Mostra a face dura do mal”. Que situação recorrente na vida dos moradores de comunidades os versos acima retratam?

---



---



---

a) No verso “Lhes nega oportunidades”, há uma construção considerada inadequada pela gramática tradicional. Qual é essa construção?

---



---



---

b) Reescreva o verso, de modo que a nova construção atenda à colocação pronominal prescrita pela gramática tradicional.

---



---



---

c) Na sua opinião, por que os autores preferiram a construção “Lhes nega oportunidades” no lugar daquela que a gramática tradicional propõe?

---



---



---

6) “Alagados, Trenchtown, Favela da Maré/ A esperança não vem do mar/ Nem das antenas de TV”.

a) Embora a Favela da Maré se localize às margens da Baía de Guanabara, os autores afirmam que a esperança para seus moradores “não vem do mar”. Por que isso seria verdade?

---



---



---

b) Quando os autores afirmam que (a esperança não vem) “nem das antenas de TV”, que tipo de crítica eles buscam fazer às emissoras de televisão?

---



---



---

7) “A arte de viver da fé/ só não se sabe fé em quê”.

a) Diante da omissão do poder público em relação às questões emergenciais – saneamento, saúde, segurança, etc., que tipo de recurso pode manter a esperança dos moradores das comunidades?

---



---



---

b) Embora a fé sempre tenha um caráter religioso, há a expressão “só não se sabe fé em quê” no texto estudado. Por que, na sua opinião, haveria dúvidas para essas pessoas quanto ao objeto de sua fé?

---



---



---

8) Após a leitura do texto, compare a situação descrita pela música com aquela vivenciada pelos moradores de localidades como a Baixada Fluminense. Que semelhanças e diferenças existem entre a vida mostrada pela letra de música e a vida no local onde você vive?

---



---



---



---

## **Texto II – Até quando esperar**

*Composição: Joel Gutje / Philippe Seabra*

Não é nossa culpa  
Nascemos já com uma bênção  
Mas isso não é desculpa  
Pela má distribuição

Com tanta riqueza por aí, onde é que está  
Cadê sua fração  
Com tanta riqueza por aí, onde é que está  
Cadê sua fração

Até quando esperar

E cadê a esmola que nós damos  
Sem perceber que aquele abençoado  
Poderia ter sido você  
Com tanta riqueza por aí, onde é que está  
Cadê sua fração  
Com tanta riqueza por aí, onde é que está  
Cadê sua fração

Até quando esperar a plebe ajoelhar  
Esperando a ajuda de Deus  
Até quando esperar a plebe ajoelhar  
Esperando a ajuda de Deus

Posso  
Vigiar teu carro  
Te pedir trocados  
Engraxar seus sapatos  
Posso  
Vigiar teu carro  
Te pedir trocados  
Engraxar seus sapatos

Sei  
Não é nossa culpa  
Nascemos já com uma bênção  
Mas isso não é desculpa  
Pela má distribuição  
Com tanta riqueza por aí, onde é que está  
Cadê sua fração  
Com tanta riqueza por aí, onde é que está  
Cadê sua fração

Até quando esperar

A plebe ajoelhar

Até quando esperar

A plebe ajoelhar

Esperando a ajuda do divino Deus

1) “Não é nossa culpa/ nascemos já com uma bênção”. O pronome “nossa” se refere a uma parcela da população que consegue viver de forma mais digna em nossa sociedade.

a) Que parcela da população estaria sendo representada por esse pronome?

---



---

b) “Nascemos já com uma bênção”. Que “bênção” seria essa, de acordo com o texto?

---



---

c) Os dois primeiros versos do texto expõem uma justificativa. Que justificativa seria essa?

---



---

2) “Mas isso não é desculpa

Pela má distribuição

Com tanta riqueza por aí, onde é que está

Cadê sua fração”

a) O pronome “isso” retoma e resume o que os autores consideram ser uma “desculpa”. Que elementos dos versos anteriores estariam sendo retomados pelo pronome “isso”?

---



---

b) A palavra distribuição antecipa um elemento do texto, que só será citado em um verso posterior. A que “má distribuição” os autores do texto se referem?

---



---

c) “Com tanta riqueza por aí, onde é que está/ Cadê sua fração”. A quem os autores fazem pergunta do último verso?

---

d) Ao usar o pronome “sua”, os autores se referem ao interlocutor do texto por qual forma de tratamento?

---

3) “E pra que a esmola que nós damos/ Sem perceber que aquele abençoado/Poderia ter sido você”

a) Retire dos versos anteriores a palavra que os autores se utilizam para se unir aos interlocutores e demonstrar que há ali, uma vivência comum a ambos.

---

b) Segundo o texto, o ato de dar esmola, em vez de ser encarado como um gesto caridoso, de altruísmo, é realizado como um gesto automático. Retire do texto uma passagem em que isso fique bem explícito.

---



---

c) A expressão “aquele abençoado” foi utilizada de forma a suavizar o tratamento à pessoa que recebe as esmolas. Que outras expressões poderiam ter sido utilizadas para nomear essa pessoa?

---

---

4) “Até quando esperar a plebe ajoelhar/ Esperando a ajuda de Deus”

a) A quem caberia a tarefa de auxiliar as pessoas carentes em suas necessidades básicas?

---

---

b) Segundo as pistas do texto, o elemento citado por você na questão anterior está conseguindo suprir essas necessidades? Na sua opinião, por que isso está acontecendo?

---

---

c) De acordo com os dois versos em destaque, qual é o recurso que essas pessoas acionam, em busca de uma qualidade de vida melhor?

---

---

5) “Posso/ Vigiar teu carro/ Te pedir trocados/ Engraxar seus sapatos”. Nos versos citados, percebe-se uma espécie de apelo, uma tentativa de diálogo.

a) Quem seria o emissor?

---

---

b) Quem seria o receptor?

---

---

c) Nesse apelo, o emissor cita três atividades que ele se dispõe a realizar. Qual seria a finalidade dessas atividades?

---

---

d) Nos versos acima, existe, segundo a gramática tradicional, uma suposta “mistura de tratamentos”. Que elementos indicam tal mistura?

---

---

e) No gênero textual estudado, essa “mistura” causa dificuldades ao entendimento da mensagem?

---

---

f) No verso “Te pedir trocados”, nota-se uma construção considerada inapropriada pela gramática tradicional. Qual seria essa construção?

---

---

g) Por que, no seu entendimento, os autores empregaram essa construção, em vez daquela que é preconizada pela gramática?

---

---

6) No verso “Até quando esperar”, existe a presença de uma expressão:

- (a) conclusiva
- (b) explicativa
- (c) comparativa
- (d) condicional

(e) temporal

7) O uso de repetições em um texto é uma forma de enfatizar uma determinada informação, com um objetivo específico. Por que, na sua opinião, o autor repete tanto os versos “Até quando esperar/ a plebe ajoelhar/ esperando a ajuda de Deus”?

---



---



---

8) A expressão “por obra do divino”, na linguagem popular, é empregada todas as vezes que se deseja mostrar a improbabilidade de algo acontecer, a não ser que haja uma intervenção milagrosa.

a) Com o verso “Esperando a ajuda do divino Deus”, que tipo de mensagem os autores parecem transmitir, em relação à distribuição das riquezas e ao atendimento às necessidades das pessoas de baixa renda?

---



---

9) Que medidas poderiam ser adotadas para, de fato, melhorar a qualidade de vida da população carente e garantir a ela a esperança de um futuro mais justo?

---



---

### **Texto III –Fábrica**

*Composição: Renato Russo*

Nosso dia vai chegar  
 Teremos nossa vez  
 Não é pedir demais  
 Quero justiça  
 Quero trabalhar em paz  
 Não é muito o que lhe peço  
 Eu quero um trabalho honesto  
 Em vez de escravidão

Deve haver algum lugar  
 Onde o mais forte  
 Não consegue escravizar  
 Quem não tem chance

De onde vem a indiferença  
 Temperada a ferro e fogo?  
 Quem guarda os portões da fábrica?

O céu já foi azul, mas agora é cinza  
 O que era verde aqui já não existe mais  
 Quem me dera acreditar  
 Que não acontece nada de tanto brincar com fogo  
 Que venha o fogo então

Esse ar deixou minha vista cansada  
 Nada demais

1) “Nosso dia vai chegar/ Teremos nossa vez”. Os primeiros versos do texto apresentam pronomes relacionados à primeira pessoa do plural : “nosso”, “nossa”. Quem estaria sendo representado, de acordo com o que você leu, pela pessoa “nós” que o texto apresenta?

2) “Não é pedir demais/ Quero justiça/ Quero trabalhar em paz”. Com a mudança para a primeira pessoa do singular, levanta-se a voz do trabalhador. Tomando como base os versos “quero justiça” e “quero trabalhar em paz”, indique que tipo de reivindicação este trabalhador está fazendo.

3) “Não é muito o que lhe peço/ Eu quero trabalho honesto/ Em vez de escravidão”.

a) A expressão em destaque no verso “não é muito o que lhe peço”, retoma um pedido do verso anterior e, ao mesmo tempo, antecipa uma solicitação do verso seguinte. Quais são as duas reivindicações que estão relacionadas a essa expressão?

b) O pronome lhe se refere a uma pessoa com a qual a voz que se levanta no texto dialoga. Quem poderia ser essa pessoa, de acordo com o texto?

c) “Em vez de escravidão”. A escravidão no Brasil foi legalmente abolida em 13 de maio de 1888, com a Lei Áurea. Então, por que o autor do texto retrata o trabalho em uma fábrica como “escravidão”?

4) “Deve haver algum lugar/onde o mais forte não/ consegue escravizar/quem não tem chance”.

a) De acordo com as pistas deixadas pelo texto, responda:

\* Quem seria “o mais forte”?

\* E qual elemento seria “quem não tem chance”?

b) Assinale a alternativa que mais se aproxima com a ideia expressa pelo texto: a voz do trabalhador, nessa sequência de versos, evidencia um sentimento de:

( ) angústia      ( ) derrota      ( ) esperança      ( ) ironia

5) Transcreva do texto uma passagem na qual se torna perceptível a pouca importância dada pelos patrões às reivindicações dos trabalhadores:

6) “O céu já foi azul/ Mas agora é cinza/ E o que era verde aqui/ já não existe mais”. O preço que a humanidade paga pelo progresso é alto. Cite três problemas enfrentados pelas populações das cidades com alto índice de industrialização.

7) “Quem me dera acreditar/ Que não acontece nada/ De tanto brincar com fogo/ Que venha o fogo então”. Você é capaz de se lembrar de algum episódio em que grandes empresas/ indústrias, em sua ganância por lucro, foram negligentes a ponto de gerar danos irreversíveis ao meio ambiente e à população do entorno? Comente.

---



---



---



---



---

8) “E esse ar deixou minha vista cansada/ Nada demais”.  
Você já ouviu falar em insalubridade?

“Trabalho insalubre é aquele realizado em condições que expõem o trabalhador a agentes nocivos à saúde acima dos limites de tolerados, seja por sua natureza, intensidade ou tempo de exposição. Trabalhar em condições de insalubridade assegura ao trabalhador um adicional sobre o salário mínimo da região”.

Fonte: [http://www.guiadedireitos.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=372%3Ainsalubridade&catid=21%3Adireitos-do-trabalhador&Itemid=46](http://www.guiadedireitos.org/index.php?option=com_content&view=article&id=372%3Ainsalubridade&catid=21%3Adireitos-do-trabalhador&Itemid=46), acesso em 05 de fevereiro de 2016

\* Em parceria com seus colegas, responda as seguintes questões

a) De acordo com a sua experiência, informe: são todas as empresas que tomam medidas de segurança para preservar seus trabalhadores?

---



---



---

b) Que providências um trabalhador deveria adotar ao perceber que a fábrica ou empresa em que trabalha não adota efetivamente essas medidas? (Recorra à internet, se necessário).

---



---



---

c) Ainda com o apoio da internet, responda: o que é um acidente de trabalho e o que o deve ser feito pelo trabalhador que passe por essa experiência?

---



---



---

## BLOCO II - GUERRAS

### Texto I - Carta aos Missionários

Composição: Nilo Nunes / Cal / Marcelo Hayena

Missionários de um mundo pagão,  
proliferando ódio e destruição

E nos quatro cantos da terra  
A morte, a discórdia, a ganância e a guerra... e a guerra.

Missionários em missões suicidas  
 Crianças matando crianças inimigas  
 Generais de todas as nações, fardas bonitas, condecorações  
 Documentam na nossa história  
 O seu rastro sujo de sangue e glória.

Vindo de todas as partes, indo pra lugar algum  
 Assim caminha a raça humana, se devorando um a um  
 Gritei para o horizonte, e ele não me respondeu  
 E então fechei os olhos, sua voz  
 Assim me bateu..

### **Texto II - A Canção do Senhor da Guerra**

Composição: Renato Russo

Existe alguém  
 Esperando por você  
 Que vai comprar  
 A sua juventude  
 E convencê-lo a vencer

Mais uma guerra sem razão  
 Já são tantas as crianças  
 Com armas na mão  
 Mas explicam novamente  
 Que a guerra gera empregos  
 Aumenta a produção

Uma guerra sempre avança  
 A tecnologia  
 Mesmo sendo guerra santa  
 Quente, morna ou fria  
 Pra que exportar comida?  
 Se as armas dão mais lucros  
 Na exportação

Existe alguém  
 Que está contando com você  
 Pra lutar em seu lugar  
 Já que nessa guerra  
 Não é ele quem vai morrer

E quando longe de casa  
 Ferido e com frio  
 O inimigo você espera  
 Ele estará com outros velhos  
 Inventando  
 Novos jogos de guerra

Que belíssimas cenas  
 De destruição  
 Não teremos mais problemas  
 Com a superpopulação

Veja que uniforme lindo  
 Fizemos pra você  
 Lembre-se sempre

Que Deus está  
Do lado de quem vai vencer

Existe alguém  
Que está contando com você  
Pra lutar em seu lugar  
Já que nessa guerra  
Não é ele quem vai morrer

E quando longe de casa  
Ferido e com frio  
O inimigo você espera  
Ele estará com outros velhos  
Inventando  
Novos jogos de guerra

Que belíssimas cenas  
De destruição  
Não teremos mais problemas  
Com a superpopulação

Veja que uniforme lindo  
 Fizemos pra você  
Lembre-se sempre  
Que Deus está  
Do lado de quem vai vencer

O senhor da guerra  
Não gosta de crianças (6x)

1) O que os dois textos apresentam em comum?

---

---

2) No texto I, o tom predominante é de:

- (a) denúncia
- (b) tristeza
- (c) ironia
- (d) indiferença

3) Já no texto II, o que prevalece é o tom de:

- (a) denúncia
- (b) tristeza
- (c) ironia
- (d) indiferença

4) “Missionários de um mundo pagão/ proliferando ódio e destruição/ E nos quatro cantos da terra/ A morte, a discórdia, a ganância e a guerra...e a guerra”

a) O que seria um mundo “pagão”?

---

---

b) De acordo com o seu entendimento, o que é ser missionário?

c) Quem seria os “missionários de um mundo pagão”?

d) E quais seriam as seis consequências, de acordo com a canção, das ideias que esses missionários divulgam?

5) “Missionários em missões suicidas/  
Crianças matando crianças inimigas”

\* Explique o que você entendeu no verso “Crianças matando crianças inimigas”.

6) “Generais de todas as nações, fardas bonitas, condecorações  
Documentam na nossa história  
O seu rastro sujo de sangue e glória.”

\* Comente o que você entendeu dos dois últimos versos dessa estrofe.

7) Retire do texto os versos que indicam que uma guerra não resolve problema algum e só acarreta mortes desnecessárias:

8) “Gritei para o horizonte, e ele não me respondeu  
E então fechei os olhos, sua voz  
Assim me bateu”

A imagem representada por esses versos mostra o eu lírico em uma atitude de :

- (a) aceitação
- (b) desespero
- (c) raiva
- (d) crítica

9) “ Existe alguém  
Esperando por você  
Que vai comprar  
A sua juventude  
E convencê-lo a vencer”

a) O discurso utilizado para convocar as pessoas a participar de uma guerra se assemelha ao que é utilizado em:

- (a) novelas
- (b) documentários
- (c) propagandas

(d) noticiários

b) Os pronomes “você”, “sua” e “lo” são utilizados para se referir a quem?

---

---

10) “Mais uma guerra sem razão  
Já são tantas as crianças  
Com armas na mão”

\* Quais são as razões, na sua opinião, que costumam motivar as guerras no mundo?

---

---

11) Por que é interessante para os países que as guerras ocorram? Retire do texto um verso que comprove a sua resposta.

---

---

---

12) Retire do texto os versos que:

a) Indiquem que os interesses de países em guerras estaria voltado às questões materiais e não à resolução dos problemas imediatos de sua população:

---

---

b) Demonstrem que não existe, por parte dos comandantes de guerra, uma preocupação maior com a vida de seus soldados:

---

---

c) Comproven que a guerra, para os líderes, não tem o mesmo valor que para as populações que são atingidas por seus efeitos devastadores:

---

---

13) “Que belíssimas cenas  
De destruição  
Não teremos mais problemas  
Com a superpopulação”

a) Qual é a consequência de uma guerra citada nesta estrofe?

---

---

b) Com base na sua resposta anterior, explique: por que isso é interessante para os líderes de um país?

---

---

---

14) “Veja que uniforme lindo  
 Fizemos pra você  
 Lembre-se sempre  
 Que Deus está  
 Do lado de quem vai vencer”

a) Nos dois primeiros versos, de quem seria a voz que se levanta no texto?

---



---

b) Ao utilizar essas palavras, qual seria o objetivo dessa(s) pessoa(s)?

---



---

15) “O senhor da guerra  
 Não gosta de crianças”  
 a) Quem seria “o senhor da guerra”?

---

b) E quais indivíduos seriam “as crianças”?

---

### BLOCO III – MANIFESTOS

#### **Texto I - Brasil**

*Composição: Cazuza / George Israel / Nilo Romero*

Não me convidaram  
 Pra esta festa pobre  
 Que os homens armaram  
 Pra me convencer  
 A pagar sem ver  
 Toda essa droga  
 Que já vem malhada  
 Antes de eu nascer

Não me ofereceram  
 Nem um cigarro  
 Fiquei na porta  
 Estacionando os carros  
 Não me elegeram  
 Chefe de nada  
 O meu cartão de crédito  
 É uma navalha

Brasil!  
 Mostra tua cara  
 Quero ver quem paga  
 Pra gente ficar assim  
 Brasil!  
 Qual é o teu negócio?  
 O nome do teu sócio?  
 Confia em mim

Não me convidaram  
Pra essa festa pobre  
Que os homens armaram  
Pra me convencer  
A pagar sem ver  
Toda essa droga  
Que já vem malhada  
Antes de eu nascer

Não me sortearam  
A garota do Fantástico  
Não me subornaram  
Será que é o meu fim?  
Ver TV a cores  
Na taba de um índio  
Programada  
Prá só dizer "sim, sim"

Brasil!  
Mostra a tua cara  
Quero ver quem paga  
Pra gente ficar assim  
Brasil!  
Qual é o teu negócio?  
O nome do teu sócio?  
Confia em mim

Grande pátria  
Desimportante  
Em nenhum instante  
Eu vou te trair  
Não, não vou te trair

Brasil!  
Mostra a tua cara  
Quero ver quem paga  
Pra gente ficar assim  
Brasil!  
Qual é o teu negócio?  
O nome do teu sócio?  
Confia em mim

Brasil!  
Mostra a tua cara  
Quero ver quem paga  
Pra gente ficar assim  
Brasil!  
Qual é o teu negócio?  
O nome do teu sócio?  
Confia em mim  
Confia em mim  
Brasil!

1) A primeira e a segunda estrofe da música retratam a pouca chance de participação oferecida ao povo nas decisões que interferem em seu destino. Na época, o eu lírico se referia ao modelo eleitoral que existia em nosso país, o voto indireto, através do qual somente os políticos poderiam escolher o governante do Brasil. Há pouco tempo, porém, vivemos a mesma situação, através da qual assistimos pela TV à tomada de uma decisão importante para o futuro do país sem poder interferir diretamente. Que situação foi essa?

---

---

2) A visão que o eu lírico tem dessa prática de excluir o povo das decisões que interferem em seu futuro é positiva ou negativa? Retire da primeira estrofe a expressão que justifica a sua resposta.

---

---

3) Transcreva da segunda estrofe os versos que mostram claramente essa exclusão do povo no momento da tomada de decisões importantes.

---

---

4) “O meu cartão de crédito é uma navalha”. O que o eu lírico quis dizer com essa expressão?

---

---

5) No refrão “Brasil, mostra a tua cara!”, o tom que prevalece é o de:

- (a) angústia
- (b) tristeza
- (c) revolta
- (d) solidariedade

6) Observe a expressão “Confia em mim” e responda:

a) Quem está representado pelo pronome “mim”?

---

---

b) Essa expressão mostra um apelo feito aos líderes do país – que apelo é esse?

---

---

7) “Não me subornaram, será que é meu fim?

Ver TV a cores

Na taba de um índio

Programada

Prá só dizer "sim, sim"

Nesses versos, existe uma crítica a um elemento muito apreciado pelo povo brasileiro.

a) Que elemento é criticado?

---

---

b) Por que é criticado?

---

---

8) Apesar de todos os problemas, o eu lírico demonstra que ainda acredita em seu país. Retire do texto a estrofe em que fica evidente um sentimento de patriotismo:

---

---

**Texto II - Que País é esse?**

Composição: Renato Russo

Nas favelas, no senado...  
 Sujeira pra todo lado...  
 Ninguém respeita a constituição  
 Mas todos acreditam no futuro da nação

Que país é esse?  
 Que país é esse?  
 Que país é esse?

No Amazonas, no Araguaia-ia-ia  
 Na Baixada Fluminense  
 No Mato Grosso, Minas Gerais  
 E no nordeste tudo em paz

Na morte, eu descanso  
 Mas o sangue anda solto  
 Manchando os papéis  
 Documentos fiéis ao descanso do patrão

Que país é esse?  
 Que país é esse?  
 Que país é esse?  
 Que país é esse?

Terceiro mundo, se for  
 Piada no exterior  
 Mas o Brasil vai ficar rico  
 Vamos faturar um milhão  
 Quando vendermos todas as almas  
 Dos nossos índios no leilão

Que país é esse?  
 Que país é esse?  
 Que país é esse?  
 Que país é esse?

1) “Nas favelas, no senado...  
 Sujeira pra todo lado”

Que tipo de sujeira seria essa, presente tanto em comunidades carentes quanto em um dos principais órgãos do Legislativo no país?

---



---

2) Retire da primeira estrofe os versos que expressam uma contradição no modo de agir dos brasileiros.

---



---

3) Na morte, eu descanso  
 Mas o sangue anda solto

Manchando os papéis

Documentos fiéis ao descanso do patrão”

A estrofe destacada mostra uma prática que, infelizmente, ainda é comum no país, quando existe alguém que possua alguma informação relevante que coloque em risco a imagem de uma pessoa influente. Você saberia informar que prática é essa?

---



---

4) Transcreva do texto versos que mostrem a ironia do eu lírico em relação ao grau de desenvolvimento de seu país.

---



---

5) “Mas o Brasil vai ficar rico  
Vamos faturar um milhão  
Quando vendermos todas as almas  
Dos nossos índios no leilão”

Explique a relação dessa estrofe com o processo de colonização de nosso país.

---



---



---

6) A expressão “Que país é esse?” denota:

- (a) desconhecimento
- (b) esperança
- (c) ingenuidade
- (d) indignação

Texto III - Desordem

*Composição:* Sérgio Britto / Charles Gavin / Marcelo Fromer

Os presos fogem do presídio  
Imagens na televisão  
Mais uma briga de torcidas  
Acaba tudo em confusão  
A multidão enfurecida  
Queimou os carros da polícia  
Os preços fogem do controle  
Mas que loucura esta nação  
Não é tentar o suicídio  
Querer andar na contramão?

Quem quer manter a ordem?  
Quem quer criar desordem?  
Não sei se existe mais justiça  
Nem quando é pelas próprias mãos  
População enlouquecida  
Começa então o linchamento  
Não sei se tudo vai arder  
Como algum líquido inflamável  
O que mais pode acontecer  
Num país pobre e miserável  
E ainda pode se encontrar

Quem acredite no futuro

É seu dever manter a ordem  
 É seu dever de cidadão  
 Mas o que é criar desordem  
 Quem é que diz o que é ou não?  
 São sempre os mesmos governantes  
 Os mesmos que lucraram antes  
 Os sindicatos fazem greve  
 Porque ninguém é consultado  
 Pois tudo tem que virar óleo  
 Pra por na máquina do estado

Quem quer manter a ordem?  
 Quem quer criar desordem?

1) O que esse texto apresenta em comum com os textos anteriores?

---

2) Que situações descritas pelo texto ainda são vivenciadas, atualmente, em nosso país?

---

3) Em que versos da música o eu lírico demonstra seu sentimento de desesperança em relação às mudanças que precisam ocorrer no país?

---

4) “É seu dever manter a ordem  
 É seu dever de cidadão  
 Mas o que é criar desordem  
 Quem é que diz o que é ou não?  
 São sempre os mesmos governantes  
 Os mesmos que lucraram antes”

Explique, com suas palavras, a ideia contida na estrofe destacada.

---

5) “Os sindicatos fazem greve  
 Porque ninguém é consultado  
 Pois tudo tem que virar óleo  
 Pra por na máquina do estado”

Os trabalhadores brasileiros costumam ter os seus direitos respeitados? Cite um exemplo da atualidade através do qual isso fique bem claro:

---

6) De acordo com a leitura do texto, procure responder a essas perguntas.

Em nosso país:

a) Quem quer manter a ordem?

---

