

*Leitura,
escrita e
literatura:*

INTERSEÇÕES E
CONVERGÊNCIAS

Isabel Cristina Michelin de Azevedo
Alberto Roiphe



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

REITOR

Angelo Roberto Antonioli

VICE-REITORA

Iara Maria Campelo Lima

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

COORDENADORA DO PROGRAMA EDITORIAL

Messiluce da Rocha Hansen

COORDENADORA GRÁFICA

Germana Gonçalves de Araújo

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Andrade Carvalho

Antônio Martins de Oliveira Junior

Ariovaldo Antônio Tadeu Lucas

Aurélia Santos Faroni

José Raimundo Galvão

Luisa Helena Albertini Pádula Trombeta

Mackely Ribeiro Borges

Maria Leônia Garcia Costa Carvalho

Messiluce da Rocha Hansen (Presidente)

Sueli Maria da Silva Pereira

Ubirajara Coelho Neto

Valter Cesar Pinheiro

PROJETO GRÁFICO, CAPA E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Jeane de Santana

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

L533l
Leitura, escrita e literatura : interseções e convergências
[recurso eletrônico] / Organizadores, Isabel Cristina
Michelan de Azevedo, Alberto Roiphe. – São Cristóvão :
Editora UFS, 2017.

243 p. : il.

ISBN 978-85-7822-571-1

1. Leitura. 2. Criatividade na escrita. 3. Literatura – Crítica
e interpretação. I. Azevedo, Isabel Cristina Michelan de. II.
Roiphe, Alberto.

CDU 808



Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos

CEP 49.100 - 000 - São Cristóvão - SE.

Telefone: 3194 - 6922/6923.

E-mail: editora.ufs@gmail.com

Site: www.editora.ufs.br

Este livro, ou parte dele, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita da Editora.

Este livro segue as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, adotado no Brasil em 2009.

*Leitura,
escrita e
literatura:*

INTERSEÇÕES E
CONVERGÊNCIAS

ORGANIZADORES

Isabel Cristina Michelin de Azevedo

Alberto Roiphe



Editora UFS

São Cristóvão | SE-2017



Sumário

06–Apresentação

Isabel Cristina Michelan de Azevedo,
Alberto Roiphe,

10–Processos fonológicos que passam da fala para a leitura

Bruno Felipe Marques Pinheiro,
Lucas Santos Silva, Luna Costa Araújo,
Rayane Rocha Quirino,
Victor Renê Andrade Souza,
Raquel Meister Ko. Freitag

26–Provinha Brasil e aspectos cognitivos da leitura: influência dos estímulos no desempenho dos alunos

Solange dos Santos,
José Júnior de Santana Sá

61–Hiperconto multimodal: um recurso em prol da ativi- dade de leitura em voz alta

Josival Alves de Brito

82–Dificuldades e possibili- dades no desenvolvimento do leitor crítico no ensino fun- damental

Adna Nascimento Alves Santos,
Isabel Cristina Michelan de Azevedo

113–Práticas de escrita na universidade: um olhar sob a redação do ENEM e a apropriação dos gêneros acadêmicos

Sammela Rejane de Jesus Andrade

133–A leitura dos textos motivadores do ENEM: um momento privilegiado de interação com a escrita

Emilly Silva dos Santos,
Isabel Cristina Michelan de Azevedo

155–Do cordel à oralidade no ensino de literatura

Claudia Zilmar da Silva Conceição, Carlos
Magno Gomes

171–Exploração de aspectos-
metacognitivos em atividades
de leitura literária no ensino
fundamental (anos finais)

Sílvia Souza Santos

194–O diário de leitura: um
aliado para leituras literárias

Dorinaldo dos Santos Nascimento

219–Cânone literário e en-
sino de literatura: o como e
o porquê de uma escolha

Alberto Roiphe

236–Os autores

Apresentação

Isabel Cristina Michelin de Azevedo
Alberto Roiphe

Neste livro, apresentamos resultados de pesquisas, sugestões de práticas de leitura e escrita e reflexões de professores da Educação Básica e do Ensino Superior, vinculados ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), e o capítulo 1 é resultado do projeto de pesquisa “Ler+Sergipe: leitura para o letramento e cidadania”, financiado pelo Programa Observatório da Educação, edital 38/2010/CAPES/INEP, ambos sediados na Universidade Federal de Sergipe.

Os artigos versam sobre tópicos associados à leitura, escrita e literatura. Por vezes esses campos foram integrados em uma proposta conjunta de análise e reflexão, em outros momentos, um deles foi privilegiado em um trabalho com foco exclusivo. No conjunto, poderão ser encontrados neste volume um esforço para estabelecer interlocuções produtivas, especialmente em relação às possibilidades de aplicação dos estudos realizados ao ensino de língua portuguesa.

Na abertura dos trabalhos, localizamos o texto intitulado “Processos fonológicos que passam da fala para a leitura”, os autores Bruno Felipe Marques Pinheiro, Lucas Santos Silva, Luna Costa Araújo, Rayane Rocha Quirino, Victor Renê Andrade Souza e Raquel Meister Ko. Freitag

-Apresentação-

apresentam resultados de uma pesquisa em que analisam por meio de processos fonológicos se variações passam da fala para a leitura, visando ao aprimoramento de processos pedagógicos, no âmbito do projeto Desenvolvimento de tecnologias sociais para formalização e ressignificação de práticas culturais em Aracaju/SE (Edital CAPES/FAPITEC/SE nº 05/2014 – Núcleos de CTI na Educação Básica).

Em seguida, iniciando uma sequência de trabalhos voltados à leitura em diferentes perspectivas, no artigo “Provinha Brasil e aspectos cognitivos da leitura: influência dos estímulos no desempenho dos alunos”, Solange dos Santos e José Júnior de Santana Sá propõem uma análise dos certames de 2012.1 e de 2013.1, no que se refere a duas vertentes associadas ao exame: o desempenho do aluno e os estímulos presentes nas provas aplicadas.

Também preocupado com o ensino de leitura no Ensino Fundamental, no artigo “Hiperconto multimodal: um recurso em prol da atividade de leitura em voz alta”, Josival Alves de Brito realiza a experiência de transformar um conto infantil em um objeto de aprendizagem e, ao mesmo tempo, lúdico, confeccionado para que o estudante do 6º ano participe ativamente do processo de leitura, considerando as etapas que vão do nível prosódico ao discursivo.

A canção de protesto é o gênero escolhido por Adna Nascimento Alves Santos e Isabel Cristina Michelan de Azevedo, no artigo “Dificuldades e possibilidades no desenvolvimento do leitor crítico no Ensino Fundamental” para explorarem as características comunicativas e composicionais que levam estudantes do Ensino Fundamental à construção de sentidos a partir de leituras críticas e proficientes que são realizadas no âmbito escolar.

Na sequência, com as atenções direcionadas ao Ensino Médio, temos dois trabalhos. O primeiro foi produzido por Sammela Rejane de Jesus Andrade que também se interessa por uma situação de exame, mas

agora ao final da Educação Básica. No artigo “Práticas de escrita na universidade: um olhar sob a redação do ENEM e a apropriação dos gêneros acadêmicos”, a autora discute a transição das práticas de escrita ocorridas na escola antes da conclusão de um segmento que antecipa o ingresso no Ensino Superior, diante das exigências impostas pela redação do Exame Nacional do Ensino Médio. Em particular, o trabalho discute a pertinência das disciplinas ofertadas para os alunos que ingressaram no curso superior de Letras, ofertado pela Universidade Federal de Sergipe.

Com a proposta de um trabalho integrado entre leitura e escrita, Emily Silva dos Santos e Isabel Cristina Michelin de Azevedo, no artigo “A leitura dos textos motivadores do ENEM: um momento privilegiado de interação com a escrita”, localizam na linguística e nos estudos sobre ensino de língua portuguesa fundamentos para descrever como esses processos se complementam e colaboram com a produção de textos dissertativo-argumentativos, especialmente em práticas voltadas à preparação para a redação solicitada no Exame Nacional do Ensino Médio. As autoras destacam que a adequada mobilização de recursos linguísticos e textuais, quando associada à leitura parafrástica, pode ser uma alternativa produtiva para o desenvolvimento de capacidades argumentativas pelos estudantes.

A literatura ganha destaque no artigo “Do cordel à oralidade no ensino de literatura”. Partindo dos conceitos de “leitura subjetiva”, de Anne Rouxel, e de “performance”, de Paul Zumthor, Claudia Zilmar da Silva Conceição e Carlos Magno Gomes partem de uma sugestão de leitura de folheto de cordel em sala de aula para mostrar como é possível articular as especificidades líricas, identificadas nesses textos, ao ensino de literatura na Educação Básica, além de destacarem o valor da recepção crítica e do processo de leitura dramatizada.

A literatura continua em destaque no artigo “Exploração de aspectos metacognitivos em atividades de leitura literária no Ensino

Fundamental (anos finais)”. Nesse trabalho, Sílvia Souza Santos sugere a realização de uma sequência didática a partir de um conto de Eça de Queirós, para evidenciar que a leitura em perspectiva interacionista permite aos estudantes uma maior participação no processo de compreensão de textos, em virtude dos aspectos que são mobilizados nesse processo. A partir da técnica “pausa protocolada previamente marcada”, a autora propõe a organização de um trabalho com a leitura literária que também permite o desenvolvimento de atividades cognitivas e metacognitivas.

Como há muitas possibilidades para o ensino da literatura, Dorinaldo dos Santos Nascimento, no artigo “O diário de leitura: um aliado para leituras literárias”, apresenta uma proposta de trabalho voltada à formação de leitores, com base em uma experiência desenvolvida no município de Banzaê, na Bahia, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como ferramenta diários de leitura. Os resultados obtidos evidenciam a autonomia dos estudantes no que se refere à produção de sentidos do texto literário em um processo de leitura colaborativa.

Por fim, Alberto Roiphe em “Cânone literário e ensino de literatura: o como e o porquê de uma escolha” apresenta os critérios que, tradicionalmente, têm influenciado a valorização de textos literários para, então, argumentar sobre a necessidade, ou não, da seleção de obras canônicas por parte de professores para um efetivo processo de ensino/aprendizagem da literatura.

É possível observar que o fio condutor dessa coletânea permite interseções e convergências entre a fala, a escrita e a leitura, considerando suas diferentes modalidades e circunstâncias de estudo da língua portuguesa e da literatura. Os esforços empreendidos pelos autores nos permitiram apresentar uma obra diversificada, que certamente interessará pesquisadores em leitura, professores de ensino superior e de educação básica, bem como estudantes de Letras e Educação.

Dificuldades e possibilidades no desenvolvimento do leitor crítico no ensino fundamental

Adna Nascimento Alves Santos
Isabel Cristina Michelan de Azevedo

Introdução

Em nosso modo de ver, tornou-se imperativo, no atual contexto educacional, que as práticas de ensino voltadas para a leitura sejam pautadas pela constante reflexão, pelo contínuo questionamento, em busca de alternativas viáveis e concretas que colaborem para a formação de um leitor ativo e proficiente, que se constrói e é construído no/pelo texto e o percebe como o lugar da interação e da constituição dos sujeitos da linguagem.

Essa necessidade advém da inquietante percepção dos docentes de língua portuguesa com os quais convivemos em Aracaju que, como protagonistas atuantes na sala de aula, têm procurado vencer o desafio de desenvolver um trabalho mais produtivo no tocante às práticas de leitura, principalmente ao se depararem com o grave panorama

que se apresenta em avaliações que medem as habilidades leitoras dos discentes do Ensino Fundamental das escolas brasileiras. Conforme dados do Saeb em relação ao domínio de leitura (BRASIL, 2014), muitos estudantes do ensino fundamental, 60,14 % do 5º ano e 76,23% do 9º ano, encontram-se abaixo do nível considerado ideal, por demonstrarem dificuldades de aprendizagem.

Esses dados indicam que os estudantes não conseguem identificar informações implícitas, inferir o sentido de uma palavra ou expressão e mostram graves desvios de compreensão da produção escrita. Isso porque os discentes limitam-se a compreender os sentidos localizados na superficialidade textual, passando despercebidos os enunciados implícitos na materialidade do texto e as intencionalidades discursivas imbricadas no interior da escrita.

Lidar com a ação de ler no espaço escolar é ser constantemente provocado a enfrentar e mudar esse quadro negativo tanto pelos esforços dos docentes quanto dos discentes. Nossa experiência com turmas de 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual de Sergipe compõe um quadro no qual muitos estudantes não conseguem atender às exigências dos níveis mais avançados de compreensão crítica nem demonstram apropriação dos diversos gêneros textuais/discursivos que permeiam o ambiente social em que estão inseridos, enquanto muitos professores manifestam não saber o que fazer diante disso.

Ressalta-se aqui o que inicialmente entendemos por leitor crítico: trata-se de um sujeito que tem ciência do papel e da relevância da leitura em uma sociedade e das motivações, intenções sociocomunicativas e interesses que estão em jogo na produção de um texto. Assim, cabe ao leitor, em sua interação com o texto, fazer correlações entre o material linguístico e seus conhecimentos de mundo e seus saberes enciclopédicos, contextualizando-os, principalmente frente à reali-

dade social para conseguir posicionar-se reflexivamente em relação aos significados que os leitores constroem e/ou interpretam.

Dessa maneira, a leitura crítica “implica a percepção das relações entre texto e contexto” (FREIRE, 2000, p. 11). Ou seja, concerne ao leitor crítico ser capaz de conectar suas experiências individuais às experiências sociais e às condições históricas de produção, distribuição e consumo dos textos na sociedade. Ainda cabe a ele compreender e interpretar a diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente, para realizar inferências, discordar ou concordar não somente com as leituras realizadas, mas principalmente com os valores ideológicos, culturais, morais e políticos que implicitamente elas veiculam, como forma de manutenção ou transformação do sistema social. Esse conjunto de ações torna o sujeito crítico, capaz de formar um ponto de vista acerca de uma dada situação sociocomunicativa, permitindo agir como alguém que não apenas lê o mundo à sua volta, mas interage e atua sobre ele, constrói e é por ele construído.

Nessa conjuntura, como desenvolver práticas de leitura em sala de aula que promovam a formação de leitores críticos? Que alternativas pedagógicas utilizar para despertar a motivação do estudante (leitor) pela descoberta dos múltiplos sentidos, pelo diálogo e desvendamento dos elementos implícitos em um texto lido? Que gêneros podem promover a formação de leitores proficientes, com capacidade de constatação, confrontação, compreensão e reconstrução de contextos?

Para encontrar possíveis respostas a essas questões, considerarmos ser preciso adotar uma concepção interacional, na qual, os sujeitos são vistos como construtores sociais, e o texto passa a ser considerado “o próprio lugar da interação e os interlocutores envolvidos nesse processo são vistos como sujeitos ativos que – dialogicamente se constroem e são construídos” (KOCH, 2014, p.173).

Neste artigo, optamos por, após uma rápida retomada das características da leitura interacional e crítica, apresentar uma experiência que se revelou produtiva no desenvolvimento do leitor crítico, tendo por base o gênero Canção¹ de protesto, para discutir como os professores podem investir esforços no ensino da construção dos sentidos, posto que isso amplia as possibilidades de participação social.

Ler e compreender: a interação pela linguagem

Uma noção sociocognitiva da leitura – noção que relaciona aspectos sociais, culturais e interacionais ao processo cognitivo, com base no fato de a cognição incluir as relações sociais e não estar restrita à dimensão individual – adota a ideia de que não há possibilidade de conceber o ato de ler sem atrelá-lo à compreensão. Para entender isso, é preciso, antes de tudo, defender uma concepção de língua que privilegia os sujeitos e os seus conhecimentos em processos de interação, como constatamos a seguir.

A língua é um fenômeno cultural, social, histórico e cognitivo que se modifica ao longo do tempo e de acordo com os falantes; por isso ela se manifesta no seu uso e é sensível ao contexto (MARCUSCHI, 2008, p. 229).

Nesse sentido, a língua não pode ser vista como um fenômeno fechado, abstrato, ao contrário, é marcada pelas relações dialógicas, como propõe o pensamento bakhtiniano, é uma ação heterogênea que sempre funciona numa dada situação social. Nessa perspectiva, sendo a língua um conjunto de atividades sociais e históricas, a compreensão e a produção textual não se restringem a uma atividade de codificação.

1 Sempre iremos nos referir ao gênero “Canção” em letra maiúscula. Quando estiver me referindo a uma determinada canção específica, utilizarei letra minúscula.

Ao produzirmos textos, elaboramos enunciados e sempre que os produzimos, desejamos que eles sejam compreendidos, mesmo que tenhamos a noção de que jamais teremos o controle sobre o entendimento que esse enunciado pode vir a ter. E a interpretação desses enunciados é fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas (MARCUSCHI, 2008, p. 231).

A leitura, assim, supõe a integração de diversos fatores, visto que essa prática se dá por meio das interações colaborativas, realizadas entre interlocutores, integrando texto e o contexto sociocultural que os envolve com objetivos que superam a decodificação de informações e visam à construção de sentidos com base em inferências. Silva (2009) reafirma esse entendimento, ao afirmar que,

[...] quando a atenção se volta não só para o texto ou para o leitor, mas para ambos, levando em conta as questões sócio-culturais ligadas ao autor do texto e ao seu leitor, entra-se na concepção de leitura sócio-interacional (SILVA, 2009, p. 238).

Essa concepção sugere que ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo, visto que no processo de compreensão é preciso considerar o leitor e os seus conhecimentos, e estes são diferentes de um leitor para o outro. É preciso, então, aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação ao mesmo texto.

Compreender um texto exige habilidade, interação e trabalho. Como uma ação sociocognitiva, a compreensão é uma forma de inserção no mundo, um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro, dentro de uma cultura e de uma sociedade (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

Chega-se desse modo à conclusão de que ler é compreender, é sempre e ler compreensivamente. Ler é inferir sentidos. A língua, por sua vez, é mais do que um código ou uma estrutura, pois as significações e os sentidos construídos no texto não estão aprisionados no interior de cada um pelas estruturas linguísticas nem podem ser confundidos

com conteúdos informacionais; pelo contrário, a língua permite uma pluralidade de significações, e os sujeitos interlocutores podem, inclusive, entender o que não foi explicitado pelo enunciador ou autor do texto. O texto, assim, colabora com esse processo porque o que lemos ultrapassa o que foi posto, e o que foi construído em um dado momento passa por contínuas transformações ao longo do tempo.

Koch (2014) propõe uma analogia para mostrar como ocorre o processamento textual e a negociação de sentidos. A pesquisadora afirma que na leitura de um texto fazemos pequenos cortes que funcionam como entradas a partir das quais elaboramos hipóteses de interpretação. E para efetuarmos esse processo é fundamental acionar os conhecimentos armazenados em nossa memória, como consequência de várias interações cognitivas e socioculturais previamente realizadas. São conhecimentos linguísticos, que colaboram para o entendimento da organização do material linguístico constitutivo da produção escrita, são conhecimentos alusivos às vivências pessoais e aos eventos espaço-temporalmente situados, denominados por conhecimentos “de mundo” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 42), e são os conhecimentos interacionais, ou seja, as formas de interação realizadas pelo sujeito leitor por meio da linguagem, num dado contexto sociocultural, que constituem os interpretativos realizados simultaneamente no ato de ler, isto é, de compreender um texto.

Visto por esse ângulo, é importante novamente ressaltar que ler é uma ação altamente complexa de compreensão de sentidos que se realiza, como dissemos, não apenas com base nos elementos linguísticos presentes na produção textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de diversos saberes socioculturalmente situados e vivencialmente adquiridos, oriundos das interações realizadas pelo sujeito, por meio da linguagem, na sociedade em que está inserido. Vinculada a essa concepção de leitura, está a importância do texto e

do contexto como aspectos colaborativos para a produção de sentidos. E é isso que pretendemos especificar.

Se definimos a língua como uma atividade social, mental e historicamente situada, se a percebemos muito além de um simples instrumento de comunicação e muito mais do que uma estrutura ou um código, defendemos, então, que as significações, e mais, os sentidos textuais e discursivos não podem estar presos às estruturas linguísticas e tampouco devem ser confundidos como conteúdos apenas informacionais. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 23), “não existe uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas”. Assim, um texto não se esclarece e nem se encerra no âmbito da língua, mas exige também outros aspectos interacionais envolvidos nesse processo.

Todo texto, em alguma medida, requer também o contexto para a sua interpretação. Tratamos aqui da visão mais ampla desse processo que é o contexto sociocognitivo². Marcuschi (2008, p. 233) afirma que “para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio”. Nessa visão, os usos da leitura estão ligados a cada situação comunicativa e são determinados pelas histórias de cada um, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, pelo gênero textual escolhido e sua funcionalidade, pela época da produção textual, entre outros aspectos; e tudo isso constitui o processo contextual e contribui para a produção de inferências.

Dessa maneira, é indispensável, para haver compreensão, englobar não somente o texto, mas também a situação de interação imediata, a situação mediata (o entorno sociopolítico e cultural) e o contexto cog-

2 Quando tratamos de contexto sociocognitivo referimo-nos à contextualização em sentido mais amplo, envolvendo desde as condições imediatas até a contextualização cognitiva, os enquadres sociais, culturais, históricos e todos os demais que possivelmente podem fazer parte num dado momento do processo textual-discursivo.

nitivo dos interlocutores. Este último, segundo Koch (2014), subsume os demais, pois reúne todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos sujeitos sociais, que necessitam ser mobilizados em uma dada situação sociocomunicativa. Assim, vê-se o contexto como um conjunto de suposições baseadas nos saberes dos interlocutores, um agrupamento de todas as propriedades da situação social que são relevantes, mobilizadas para a compreensão, interpretação ou funcionamento da produção textual-discursiva. Essas características reforçam que a leitura crítica decorre da percepção das relações entre texto e contexto (FREIRE, 2000).

Essa posição de Freire é bastante adequada para justificarmos que a leitura da palavra será sempre precedida pelas experiências, pelos saberes previamente construídos, pelos acionamentos cognitivos que formam a “leitura de mundo”, e estes elementos são fundamentais para a construção das significações de um texto. Um leitor crítico, dessa maneira, é um sujeito capaz de atribuir sentidos ao texto, por meio das condições históricas e socioculturais que ele ocupa, levando também em consideração as condições históricas e socioculturais do autor no momento da produção. Nesse processo, ressalta-se que “a compreensão não requer que os conhecimentos do texto e os do leitor coincidam, mas que possam interagir dinamicamente” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 126–127). Isso implica também que o leitor seja capaz de analisar as imbricações que o texto contempla enquanto produto de relações sociais carregadas de valores pessoais e coletivos construídos socialmente e elaborados progressivamente na dinâmica discursiva.

Ler um texto criticamente é raciocinar sobre os referenciais da realidade desse texto, examinando cuidadosamente e criteriosamente os seus fundamentos. Trata-se de um trabalho que exige lentes diferentes das habituais; além de retinas sensibilizadas e dirigidas para a compreensão profunda e abrangente dos fatos sociais (SILVA, 2009, p. 53).

O leitor crítico, como vemos acima, pode se tornar um cidadão que participa ativamente de um contexto social no qual está inserido, pois consegue analisar as contingências e faz da leitura um instrumento colaborativo para a reflexão de sua própria realidade, dos fatos sociais e das ideologias que são veiculadas por meio dos diversos textos que circulam na sociedade. Silva (2009) corrobora este pensamento ao afirmar que é papel do professor, que lida com as práticas de leitura em sala de aula, favorecer a conscientização por parte dos discentes acerca da relevância que a leitura tem na sociedade e de como esta é estrategicamente utilizada para atender a propósitos sociais, políticos, econômicos, interesses de poder, de manutenção de um sistema vigente ou transformação deste; enfim, sobre as motivações que estão em jogo na formação de leitores e, sobretudo, os elementos que compõem os diferentes tipos de práticas de leitura que visam a atender a tais intenções comunicativas.

Assim, parece-nos fundamental que na sala de aula haja espaço para alguma compreensão e para a constante discussão acerca das condições contraditórias de nossa sociedade, pois o ato de ler, as escolhas discursivas, os gêneros a serem lidos, a prática metodológica a ser desenvolvida, ou seja, o trabalho de leitura a ser desempenhado não é imparcial e jamais pode ser indiferente frente às questões que lhes são apresentadas nas práticas sociais em que os sujeitos participantes estão inseridos.

Diante disso, uma prática de ensino que pretenda formar o leitor crítico, em nosso modo de ver, incluirá necessariamente o trabalho com a maior diversidade de gêneros possível, pois são portadores de temáticas significativas para os sujeitos sociais. Trabalhar em sala de aula com a leitura de textos diversificados é possibilitar ao estudante compreender o papel da leitura no cotidiano e na vida em suas inúmeras implicações dialógicas.

Nesse olhar relacional entre autor, texto, leitor e os contextos socio-cognitivos que os constituem e os envolvem, o ato de ler pode ir, então, muito além das palavras que estão postas no texto. Ler implica sair do plano material da escrita, aparentemente autônoma, e perceber o texto sempre como composto por unidades mais amplas: os contextos mediatos nos quais, dos quais e para os quais são constituídos, implica em relacioná-los às esferas sociais a que servem e às funções que exercem na sociedade, envolve a atribuição de sentidos ao texto a partir de seus saberes e de suas experiências socioculturais, levando também em conta as intenções sociocomunicativas do escritor na situação de produção. Para isso, é necessário analisar o texto enquanto produto de relações sociais constituídas de valores, o que torna inevitável considerar a natureza social da linguagem e os papéis sociais do cidadão. Compreender e atuar sobre todas essas implicações é, sem dúvida, o papel de um leitor verdadeiramente crítico.

Com o objetivo de vislumbrar alternativas pedagógicas que possam ser desenvolvidas na Educação Básica, resolvemos propor um trabalho com o gênero Canção de protesto que apresentamos a seguir.

O papel do gênero Canção de protesto no desenvolvimento do leitor crítico

Os diversos discursos que circulam na sociedade são definidos então por Bakhtin (2011 [1952–1953]) como gêneros, formas verbais de ação social relativamente estáveis, materializadas em textos situados em comunidades de práticas sociais contextualizadas. Por um lado, os gêneros, transmitidos social e historicamente, são “estáveis” porque os sujeitos da interação, por meio de seus enunciados, os concretizam de modo singular, colaborando assim para sua renovação e modificação.

Essa correlação entre linguagem, língua e gêneros, realizada por Bakhtin, influenciou vários desdobramentos teóricos posteriores, principalmente voltados para as práticas pedagógicas no ambiente escolar. No Brasil, no final da década de 1990, o ensino da escrita e da leitura por meio dos gêneros discursivos ganhou relevância, principalmente a partir da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) de Língua Portuguesa. Sob a influência do pensamento bakhtiniano, o documento publicado pelo Ministério da Educação (MEC) reforça a ideia de que

[...] os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

Na visão desse documento, os gêneros devem ser vistos como instrumentos mediadores que colaboram para o desenvolvimento programas de ensino da leitura e da escrita, não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas, portanto há um repertório inesgotável para o ensino da textualidade.

Apoiado nas ideias de Bakhtin (2011 [1952-1953]) e de Bakhtin/Volochinov (1986 [1929]), Marcuschi (2002; 2008) propôs entender os gêneros em uma perspectiva sociointeracionista. Para este autor, os gêneros, por ele denominados de textuais, são conceituados como “textos encontrados na vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Os gêneros textuais são, então, eventos linguísticos, mas não se definem apenas por essas características, e sim por atividades socio-discursivas, pois são fenômenos históricos profundamente vinculados

à vida cultural e social dos indivíduos, por isso não é possível tratá-los independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas.

Quanto à constituição dos gêneros textuais, Marcuschi (2002) reforça a ideia bakhtiniana de que os gêneros são de difícil definição formal. Como são entidades linguísticas concretas, notamos a heterogeneidade em relação à forma e aos usos, assim como surgem, podem desaparecer e reaparecer de outra forma, por isso devem sempre ser vistos em seus usos e condicionamentos socioprágmatos. O autor ainda ressalta que não se deve concebê-los como formas estanques, rígidas, mas como “formas culturais e cognitivas de ação social, corporificadas de modo particular na linguagem; temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 156). “Os gêneros textuais operam, em: certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica como fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual” (MARCUSCHI, 2002, p. 29).

Ao tomar os gêneros textuais como atividades sociointeracionais que atuam sobre o mundo, reconhecemos que refletem, criticam e dizem o mundo, constituindo-o de algum modo. Em síntese, os gêneros são instrumentos de interação social, que servem para organizar as formas de interação humana, por isso é papel da escola, como espaço educativo instituído, capacitar os estudantes para o conhecimento e domínio dos diversos gêneros textuais, preparando-os para a compreensão e o enfrentamento da realidade como sujeito ativo no exercício pleno de sua cidadania.

Reforçamos com isso que a importância de o docente em sala de aula trabalhar por meio de gêneros textuais não se dá apenas para atender aos propósitos estabelecidos pelos PCN, mas principalmente para satisfazer às exigências socioculturais de usos da linguagem fora dos muros esco-

lares. O professor que intenta desenvolver práticas de leitura e escrita produtoras, que representem e atendam às necessidades de uso real nas diversas situações sociocomunicativas nas quais os estudantes estão inseridos, precisa considerar a diversidade dos gêneros textuais existentes em nossa sociedade para colaborar regularmente com a formação discente.

“O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero” (MARCUSCHI, 2002, p. 35). Para tanto, é preciso que haja em sala de aula a prática cotidiana da leitura de textos, cujos gêneros de referência possam motivar os estudantes a observar suas características estáveis: as linguísticas, normativas e, principalmente, socioculturais, historicamente construídas, que se direcionam a propósitos comunicativos específicos. Defendemos que esse conhecimento torne-se basilar para o leitor que pretende ler compreensivamente, construindo inferências significativas ao texto lido.

Ao procurar um gênero que pudesse favorecer um trabalho desse tipo, escolhemos o gênero Canção de protesto, por entendermos que está vinculado à música que é uma das práticas sociodiscursivas mais antigas da história humana, pois os sons são convencionados e simbolizados graficamente com o intuito de ordenar o pensamento e, desse modo, podem veicular ideias, sentimentos e sentidos. Passamos a explicar, então, como estamos concebendo esse gênero.

O gênero Canção e sua função social de protesto

A Canção é um gênero textual próprio e independente. Para Maia (2007), ela é um gênero peculiar, uma vez que é constituída para um fim sociocomunicativo específico: “a canção é um texto multimodal que inclui o material verbal e não-verbal [...], é para ser lida como os olhos

e os ouvidos” (MAIA, 2007, p. 9–10). Esse gênero mescla a oralidade e escrita, texto e material musical, sem ignorar o meio em que circula e a mensagem que carrega, por isso é apresentada em um determinado estilo verbal. “Quem ouve uma canção, ouve alguém dizendo alguma coisa de uma certa maneira” (TATIT, 2007, p. 6).

Como fenômeno histórico profundamente vinculado à vida cultural e social do homem, a Canção pode atender a diversos propósitos comunicativos: além da função poética, estética e artística, serve ao entretenimento, promove a informatividade, entre outros; tem também a função de formar o senso crítico. Certo é que a Canção diz muito do que somos, do que pensamos e do que queremos.

Costa (2002, p. 107) afirma que “a Canção é um gênero híbrido³, de caráter intersemiótico, pois é o resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia)”. O autor situa a Canção numa fronteira instável que se coloca entre oralidade e escrita, pois contém aspectos das duas, em diferentes graus, e está ancorada em diversos suportes. Enfatiza que melodia e palavra se misturam e formam um todo único, que nenhuma das duas linguagens sozinha poderia expressar.

A Canção é um texto onde os instrumentos musicais também falam, gritam, concordam e discordam enquanto as palavras exercem outras funções que não as mesmas de um texto escrito. A palavra é matéria sônica, alicerce de uma construção que tudo aproveita: ritmo, imagem, significado, posição na frase, entoação, acentuação. É ao mesmo tempo peça de montagem, alicerce, ornamento, cobertura e acabamento (MAIA, 2007, p. 9).

É esse caráter multisemiótico do gênero em estudo (que envolve “ritmo”, “imagem”, “posição na frase”, entoação”, ‘acentuação”)

3 Marcuschi diz que: “a hibridização é a confluência de dois gêneros e este é o fato mais corriqueiro do dia-a-dia em que passamos de um gênero a outro ou até mesmo inserimos um no outro seja na fala ou na escrita” (MARCUSCHI, 2002, p. 29).

que permite o diálogo com outros gêneros textuais, num processo de intertextualidade entre gêneros, como a poesia, por exemplo; porém, sem perder suas características peculiares.

A música é o processo semiótico que melhor traduz o esforço de recomposição fônica dispendido em toda atividade enunciativa. [...], a música propõe a questão básica do sentido sem a qual não se compreenderia a própria existência da enunciação (TATIT, 2007, p. 275).

Desde muito cedo o homem está envolvido com o gênero Canção que possibilita um modo próprio de manifestação da linguagem, pois se faz presente nas várias situações de interação humana, tais como festas, manifestações culturais, políticas, religiosas, competições esportivas, campanhas publicitárias, entre tantas outras. A relevância do potencial de aprendizagem desse gênero reside no fato de a Canção influenciar o desenvolvimento das preferências musicais ou a formação de determinados hábitos e comportamentos auditivos, a constituição das ideias, valores, posturas e concepções socioculturais, assimilados por meio das letras cantadas. É preciso compreender o gênero Canção em sua integralidade e essência: o diálogo. Dialogar com as sonoridades, o corpo, a poesia, a literatura, a natureza, as tradições culturais; dialogar com as emoções humanas, os fatos e as angústias da vida, a crítica social, este último é o foco que estamos ressaltando neste trabalho por meio de nosso interesse pelos atos dialógicos do gênero Canção em sua função de protesto social.

A canção de protesto social contribui para as atividades comunicativas de uma sociedade, pois age sobre a realidade, constituindo-a de algum modo. É uma forma peculiar de um compositor promover a reflexão crítica sobre as práticas sociais que envolvem as questões interpessoais, históricas, políticas, econômicas e, principalmente, ideológicas, que acontecem em um determinado tempo e contexto, por meio das quais os sujeitos podem defender, contestar, atuar, re-

sistir, modificar um conteúdo temático que representa uma visão das ações humanas em suas interações na sociedade e enuncia ao outro uma posição valorativa.

É justamente por esse caráter discursivo, cujas características linguísticas são marcadas pela forte presença de implícitos textuais, e por seus propósitos sociocomunicativos, que a canção de protesto social se torna um gênero que se destaca como instrumento mediador nas práticas pedagógicas voltadas para a formação de leitores críticos e proficientes.

Em nosso modo de ver, o uso da Canção de protesto social, nas práticas de leitura em sala de aula, promove no estudante a capacidade de refletir criticamente sobre a realidade que o envolve, pois pode relacionar contextos socioculturais, contribuindo com a construção de inferências, o que possibilita compreender os discursos presentes nas letras das canções numa atitude dialógica frente ao texto lido.

Com base nessas reflexões, optamos por relatar uma proposta didática que teve como objetivo o desenvolvimento do leitor crítico, para que possamos refletir acerca das possibilidades de concretização a leitura, em perspectiva interacional, no ensino fundamental.

A compreensão do gênero Canção de protesto por leitores em formação

A experiência relatada a seguir foi realizada no colégio EPEGM, unidade escolar da rede pública estadual de Sergipe, localizada no bairro Luzia, zona sul de Aracaju, que atende ao Ensino Fundamental 6º ao 9º ano e ao Ensino Médio nos turnos diurnos. Em 2015, ano em que o trabalho foi realizado, a instituição possuía um total de 1070 matriculados, que estudavam em três turnos. Naquela época e ainda hoje, os discentes

são oriundos do próprio bairro, de outras localidades próximas ao colégio, mas em sua maioria são provenientes de áreas mais distantes como os Bairros Santa Maria, Augusto Franco, Morro do Avião e São Conrado. A procura por uma unidade escolar mais distante, segundo informações dos estudantes, decorre da boa infraestrutura do colégio, de sua localização e do acesso a transporte gratuito, por meio dos ônibus escolares patrocinados pelo poder público.

No que diz respeito à avaliação dessa escola por indicadores nacionais, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), por exemplo, a instituição obteve média de 3,3 em 2013 (BRASIL, 2014). Os resultados da Prova Brasil apontaram que a média de proficiência em língua portuguesa, no 9º ano do Ensino Fundamental, atingiu 231 pontos, o que posicionou a unidade escolar no nível 2, aquém do esperado.

Os participantes das práticas de leitura com as Canções de protesto social perfizeram um total de vinte e três alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 14 aos 16 anos, não repetentes, oriundos de classes economicamente mais baixas e pertencentes a núcleos familiares precariamente estruturados, que se interessam minimamente pelo acompanhamento contínuo do desempenho escolar de seus tutelados e por sua formação enquanto leitores.

Por meio de diagnóstico informal, chegou-se à conclusão de que poucos alunos têm em seu ambiente familiar o incentivo e o exemplo da prática da leitura de diversos gêneros, o que dificulta a construção de uma relação mais afetiva e íntima com a leitura. Geralmente, as práticas de leitura estão atreladas e restritas ao espaço educativo e submetidas às atividades exigidas pela escola, não sendo percebida como uma herança cultural.

O caminho metodológico seguido no trabalho com as Canções de protesto social foi o de investigar os sentidos do texto por meio de perguntas indiretas, apresentadas em questionários de sondagens e roteiros de

pesquisa, que estimularam discussões orais e rodas de conversa, para troca de informações entre os grupos de trabalho, visando estimular a troca de ideias entre estudantes, pois nesses momentos precisariam acionar conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais.

As atividades foram desenvolvidas em cinco módulos, distribuídos em treze horas/aula, que intentavam desenvolver habilidades específicas para a construção dos sentidos do texto. Contudo, antes de iniciarmos a análise comparativa de dados, relativos às categorias pré-estabelecidas, queremos apresentar os dados da sondagem inicial, que de uma forma geral indica o nível de familiaridade dos estudantes com o gênero a ser analisado. As respostas obtidas, após enquête com os estudantes, estão representadas nas tabelas 1 e 2, elaboradas por nós para evidenciar a frequência absoluta (fi) e a frequência relativa (fri).

No que se refere à função sociocomunicativa do gênero Canção, incluímos a seguinte pergunta: *Como as canções influenciam a vida das pessoas?* Os estudantes foram orientados a indicar funções variadas, de acordo com as vivências com o gênero. Foram obtidas as seguintes informações:

TABELA 1 – OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE COMO AS CANÇÕES INFLUENCIAM A VIDA DAS PESSOAS

Respostas	fi	fri
Exibem sentimentos	5	21,73%
Entretêm	4	17,4%
Provocam prazer	4	17,4%
Fazem pensar na vida	3	13,04%
Tratam de muitos temas	3	13,04%
Promovem saúde	1	4,35%
Não sabem dizer	3	13,04%
Total	23	100%

Quanto à preferência de estilos, efetuamos a seguinte indagação: *De qual estilo de canção você mais gosta e escuta?* As respostas obtidas forneceram as seguintes informações:

TABELA 2 – PREFERÊNCIA DOS ALUNOS QUANTO AO ESTILO DAS CANÇÕES

Gênero	Fi	fri
Sertanejo	7	30,43%
Pagode	5	21,73%
Rock	4	17,4%
Funk	3	13,04%
Samba	2	8,7%
Rap	1	4,35%
Gospel	1	4,35%
Total	23	100%

Ao aferimos os percentuais obtidos a partir das duas perguntas, verificamos que há um alinhamento coerente entre o estilo preferencial e a noção do tipo de influência que as canções exercem sobre o ser humano. Observando, por exemplo, as porcentagens que representam a recorrência da apreciação pela canção sertaneja e pelo pagode, constatamos que as temáticas predominantes nesses estilos tratam de situações muito próximas da vivência dos discentes na faixa etária em que se encontram. Além disso, esses estilos costumam destacar situações que tratam das relações afetivas, da carga emotiva que envolve os indivíduos em seus relacionamentos amorosos: paixão, dor, traição, entre outras, exatamente a função mais apontada como influenciadora na vida humana. Verificamos ainda que tais estilos, principalmente o pagode, estão mais voltados à fruição artística e rítmica, o que sugere a diversão, o entretenimento, estimulando o ouvinte à dança.

Observamos que, para os discentes, a Canção é, em primeiro lugar, uma expressão de sentimentos, acompanhada da ideia de diversão, é vista como uma expressão de arte que proporciona prazer e é um veículo de comunicação e mobilização de reflexão crítica pelo qual perpassam ideias e valores que os fazem julgar a realidade social. Essa sondagem inicial sobre o gênero em estudo serviu-nos para uma compreensão mais apurada do grupo de estudantes, colaborando para algumas adapta-

ções tanto em nosso planejamento no tocante às práticas de leitura quanto na construção da amostra de Canções de protesto social a ser apresentada aos grupos de trabalho na etapa de audição e seleção das canções que seriam estudadas por eles.

Em alinhamento aos procedimentos metodológicos estabelecidos para a análise de dados, adotamos como sistemática apresentar excertos das repostas dos discentes tanto nas atividades iniciais quanto nas finais, e a partir deles desenvolver o procedimento de descrição, contemplando a natureza e o alcance das definições, explicações, visando à contextualização das interpretações dos estudantes na leitura e produção de sentidos a partir de textos variados. Nas atividades finais, solicitou-se a cada grupo a escolha de um representante que fizesse o registro das ideias, com letra legível, para favorecer a coleta das respostas produzidas pela equipe.

Os quadros das categorias de análise estão organizados em dois momentos: a produção inicial, contendo as perguntas elaboradas de modo geral para todos os alunos, baseadas na canção *Cidadão* (BARBOSA, 1979), e a produção final, com perguntas gerais e específicas de acordo com cada grupo e a canção selecionada para estudo. Destacamos que, na produção inicial, em cada coluna de respostas, temos o registro de dois representantes de cada equipe e, na produção final, temos, em cada coluna, as respostas produzidas pelos integrantes de cada grupo.

QUADRO 1 – CRÍTICA SOCIAL APOIADA EM CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA – PERGUNTAS INICIAIS

PRODUÇÃO INICIAL	PERGUNTAS	1. O que significa ser Cidadão no contexto da canção e da sociedade brasileira? 2. Em que momento sociohistórico e cultural a canção foi produzida e como isso se relaciona com a letra da canção? 3. Você consegue fazer uma ligação entre o momento histórico da situação de produção e o momento atual? O que ainda é vigente? 4. Observando o contexto histórico de produção da canção, quais os problemas sociais brasileiros que são protestados em sua mensagem?
GRUPO 1	A1: – É ter direito: a educação, ao trabalho e ser respeitado por todos independente das condições financeiras. – A composição foi na década de 70. movimento migratório rural grande por causa da seca do nordeste. Fala de um retirante que sofre preconceito e hipocrisia devido ao descaso das autoridades. – Preconceito e discriminação, problemas sociais de moradia, educação e trabalho. A2 – <i>Ser uma pessoa de cumprir seus deveres e ter consciência com seus deveres.</i> – <i>A seca do nordeste, a migração do nordeste para o sul. Fez a canção em homenagem a um tio que saiu do nordeste para o sul e era pedreiro e não tinha casa.</i> – <i>Sim é igual.</i> – <i>O povo não tinha direito a ir a escola, não tinham trabalho reconhecido e nem democracia.</i>	
GRUPO 2	A3 – É ter direito à liberdade, moradia, saúde, educação e segurança. – <i>Década de 70. A seca do nordeste e o sofrimento dos nordestinos no êxodo rural para o sul e o sudeste.</i> – <i>desigualdade de direitos, discriminação que os nordestinos sofriam nas grandes cidades.</i> A4 – É pertencer a uma cidade, é cumprir com seus deveres e obrigações. – Não respondeu. – A música faz uma reflexão do êxodo rural que é um dos grandes problemas sociais do país. Desigualdade de direitos, preconceito. Alguns problemas sociais, como moradia, educação e trabalho.	
GRUPO 3	A5 – É ter direitos sociais. – <i>Em 1976, o movimento migratório do nordeste para o sul e sudeste por causa da seca.</i> – <i>Em homenagem ao tio Ulisses pedreiro, também negro e baiano que não possuía casa própria.</i> – <i>Preconceito e discriminação que os nordestinos sofrem nas grandes cidades.</i> A6 – <i>Se responsabilizar por seus direitos de cidadã.</i> – Muitos conflitos de guerras, na economia a crise mundial de petróleo. Na política o general João Baptista assume a presidência do Brasil na ditadura. No meio desses conflitos todo ele acabou fazendo essa música.	

–Dificuldades e possibilidades no desenvolvimento do leitor...–

GRUPO 4	A7	– Uma pessoa que cumpre os seus deveres; – Faz uma reflexão do exodo rural que é um dos grandes problemas sociais do país. – O movimento migratorio do nordeste para o sul e sudeste por causa da seca. – Sim os mesmos problemas que existia antigamente ainda são vigente em pleno século vinte um. – Ausência de moradia, educação e trabalho. preconceito social.
	A8	– É uma pessoa que trabalha, paga seus impostos e preserva o patrimônio público.
GRUPO 5	A9	– É ter direito a liberdade, saúde e educação. – A seca do nordeste e o sofrimento dos nordestinos no êxodo rural para o sul e o sudeste. – Sim os mesmos problemas que existia antigamente ainda são vigentes em pleno século vinte e um. – Preconceito, discriminação que os nordestinos sofrem nas grandes cidades. – O povo não tinha direito a ir a escola, não tinham trabalho reconhecido e nem democracia.
	A10	– É exerce seus direitos. – Em 1976. A seca do nordeste e o sofrimento dos nordestinos no êxodo rural para o sul e o sudeste. – Sim porque os mesmo problemas que existiam antigamente acontece. – desigualdade de direitos, discriminação que os nordestinos sofriam nas cidades.

QUADRO 2 – CRÍTICA SOCIAL APOIADA EM CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA – PRODUÇÃO FINAL

PRODUÇÃO FINAL	PERGUNTAS	1. O que é significa nessa canção ser Cidadão? (G1) 2. Qual a temática tratada na canção em estudo? (a todos os grupos) 3. Que fatos sociohistóricos, políticos e econômicos ocorridos na época da canção são relacionados ao texto? (a todos os grupos) 4. Observando o contexto histórico de produção da canção, quais os problemas sociais brasileiros que são protestados em sua mensagem? (para todos os grupos) 5. (...) Já foi nascendo com cara de fome/ E não tinha nome pra lhe dar... Que reflexão crítica o grupo faz sobre a realidade socioeconômica dessa família? (G2)
GRUPO 1	Canção: É:	– Que o povo quer ter reconhecido em seus direitos, como direito a uma boa saúde, ao trabalho, ao voto, a qualidade de vida. Eles querem ser reconhecidos como cidadãos e ter seus direitos reconhecidos independente de cor ou classe social. – Luta do povo pela garantia dos direitos de cidadão. – A década de 70 foi a época da ditadura militar, um período da política brasileira que os militares governaram o país, caracterizado pela falta de democracia, de liberdade, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime militar. – A canção fala da falta de liberdade por causa da repressão política, do desrespeito aos direitos; problemas na saúde, hospitais sucateados, sem médicos, sem vagas. Fome, miséria, aumento da violência.

GRUPO 2	Canção: Meu Guri - A canção é produzida no período da ditadura militar de censura total, época de grande seca no nordeste que muitos foram para as grandes cidades pra ter condições melhores de vida, mas não tinham lugar pra morar, faziam barracos na periferia da cidade, surgindo nessa época muitas favelas. - A canção fala do mundo do crime e o envolvimento de menores, pela falta de oportunidades, por causa da desigualdade social do país; - A temática é a exclusão social em que milhões de brasileiros vivem, nas periferias das cidade, sem acesso a quase nenhum de seus direitos, vendo assim a pobreza, tendo a desigualdade social. Também trata da criminalidade infantil. - Uma situação de miséria, de uma mãe que não tinha condição de sustentar o filho. Mostra a desigualdade social de uma mulher analfabeta, de não ter direito de registrar a criança e se tornar cidadão na sociedade; não ter direito a se identificar
GRUPO 3	Canção: Que país é este? - A canção mostra a falta de respeito dos políticos com a sociedade que não estão nem aí para os problemas sociais; - Trata da corrupção dos políticos e do desrespeito as leis que eles mesmo elaboram. - Final da ditadura militar e luta pela democracia no país. Campanha pela eleição direta pra presidente, e vinda de empresa estrangeiras as custas do dinheiro público. Corrupção na politica, inflação e desemprego; - Crime da corrupção, falta de compromisso das autoridades com a população. País de 3º mundo com saúde, educação, segurança e economia ruim.
GRUPO 4	Canção: Comida - A busca dos direitos civis, mostrando a desigualdade social da população brasileira. - O fim do regime militar - caracterizado pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais e censura. Aumento das greves trabalhistas. - A elaboração da constituição de 1988(...) também conhecida como a Constituição cidadã que possuía o sentido de garantir os direitos da cidadania para o povo brasileiro. Na musica fala que o povo brasileiro busca seus direitos civis que não eram respeitados, junto com a desigualdade social. E a constituição tinha que atender as necessidades que não é só comida e água, mas casa, laser, saúde; - Desigualdade social, a falta de estrutura dos hospitais, sem médicos, sem vagas. A violência, segurança da sociedade, transportes públicos sem qualidade e problemas na educação brasileira.
GRUPO 5	Canção Brasil - Cazuza na música tenta expressar como é a realidade do Brasil. - A música fala sobre os escandalos políticos, as desigualdades sociais e a injustiça. - A canção foi produzida na década de 80, no período de mudança da ditadura militar para o regime democrático. A campanha das eleições diretas para presidente e a eleição do presidente Tancredo Neves que o povo não teve direito de votar. - Pobreza, censura e corrupção.

A capacidade crítica no ato de ler está aliada às condições de o leitor fazer relações entre o texto e contexto no qual o texto foi produzido. Freire (2000) enfatiza a necessidade de que o leitor fazer a leitura do mundo vinculando a linguagem à realidade. Afirma que “uma compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação da palavra escrita [...] mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2000, p. 13). Assim, a informatividade⁴ torna-se um dos elementos constitutivos fundamentais ao leitor, para que consiga desenvolver posicionamentos críticos diante de um texto. Quanto mais alto for o nível de informação, oriundo dos diversos tipos de conhecimentos sociocognitivos, maior será a capacidade de o leitor em fazer associações que favoreçam a compreensão da realidade contextual, possibilitando a construção de posicionamentos nas situações de leitura, sejam elas cotidianas ou não, com discernimento e autonomia.

Na reflexão crítico social do gênero Canção de protesto social, esse nível de informação é condição essencial, visto que a mensagem discursiva é o reflexo das condições históricas vivenciadas pelo autor no momento de sua produção. Desse modo, observamos a necessidade de os estudantes desenvolverem condições para perder a ingenuidade diante dos textos, percebendo que todo texto é marcado por suas condições de produção que se vinculam às práticas sociais e históricas, e isso está evidente na visão de mundo (universo de valores) e na intenção (KUENZER, 2002, p.11) que orienta a produção dos materiais.

⁴ Segundo Beaugrande e Dressler (1983), o termo informatividade designa a extensão em que as ocorrências linguísticas apresentadas no texto, no plano conceitual e no formal, são novas ou inesperadas para os leitores. Nesse sentido, um texto será menos informativo, quanto maior a previsibilidade das informações nele contidas. Com base nisso, quanto menos previsível for o texto para o leitor, mais informativo o será, isto é, é preciso que o texto apresente novidades em relação ao assunto que está sendo abordado, mas é preciso dosar o grau de informatividade para evitar que os leitores venham a considerar um texto impossível de ser compreendido, pois isso pode ser um fator desmotivador. Um nível médio de informatividade é sempre mais confortável para o leitor, pois permite a construção de inferências com base nos conhecimentos prévios e nas práticas sociais de linguagem.

Nas primeiras atividades, tendo a canção *Cidadão* (BARBOSA, 1979) como material inicial para o trabalho reflexivo, foram propiciados momentos de leitura prévia, sondagem inicial por meio de perguntas indiretas e pesquisa sobre as circunstâncias de produção dessa canção. Na verificação dos resultados, observamos que a percepção crítica dos alunos era limitada, pois os estudantes possuíam poucos conhecimentos enciclopédicos e socioculturais e apresentavam dificuldades ao tentar fazer correlações com as próprias experiências vivenciadas, que poderiam contribuir para o processo de compreensão do contexto pesquisado.

No que se refere ao que significa ser “cidadão”, no contexto da canção lida, alguns participantes, como os alunos A1, A3 e A9, limitaram-se a definir a cidadania como “ter direitos” e até exemplificaram isso (“É ter direito a liberdade, saúde e educação”). Contudo, não fizeram a conexão entre o ter e o exigir que isso seja efetivamente cumprido, o que exigiria refletir acerca do papel social que o sujeito precisa desempenhar, para que possa participar ativamente na conquista desses direitos e na garantia de sua efetivação.

Além disso, mostraram-se alheios ao fato de que os direitos e deveres instituídos em uma sociedade não são “benefícios” oferecidos pelo poder público, mas são conquistas obtidas por meio de enfrentamentos, lutas, protestos, embates políticos entre grupos sociais que possuem ideias, valores e interesses distintos. As respostas dos alunos A2, A4, A6 e A8 centram-se em definir que o “cidadão” é aquele que cumpre seus deveres e suas obrigações. Esse modo de significar o termo é excludente, visto que não inclui os direitos como parte integrante do exercício da cidadania.

O A8 afirma que o trabalho e o pagamento dos impostos tornam o indivíduo um cidadão, porém não faz uma reflexão crítica acerca das condições de trabalho, de salário e do próprio desemprego que

colaboram para que o indivíduo não consiga cumprir com as suas obrigações civis. A palavra “obrigação” foi atrelada somente aos que têm que cumprir os deveres, e não aos que ainda precisam garantir as condições para isso.

Observamos nessa análise inicial que os discentes apresentaram dificuldades para situar (localizar) fatos históricos e sociais pertinentes ao contexto da situação de produção da canção em análise. Limitaram-se a citar fatos, como a seca do Nordeste, o êxodo rural, sem atrelá-los ao tópico discursivo nem indicaram uma reflexão crítica acerca dos fatos mencionados. Percebemos que não propuseram questionamentos sobre a ausência de políticas públicas que pudessem atenuar o problema da seca e da migração dos nordestinos para outras regiões do país nem questionaram as intenções dos governantes em não cumprir com os seus deveres em relação a isso. Ao questioná-los sobre a quem interessava essa falta de ação política em solucionar os problemas sociais, os alunos não conseguiram apontar resposta alguma. Notamos também algumas dificuldades na correlação dos problemas sociais aos protestados na letra da canção. Um dado curioso é que apesar de ser mencionada como um fato histórico, a seca no Nordeste, por exemplo, não é apontada como uma problemática social. Destacamos, por fim, aqui que a maioria copiou uns dos outros, indicando insegurança na defesa de um ponto de vista acerca do texto lido.

Ao verificarmos esse diagnóstico inicial, percebemos que os alunos estavam centrados na decodificação textual e tinham dificuldades de entender e discutir os conteúdos mobilizados pelo texto. Diante desse quadro, decidimos favorecer o aprofundamento histórico sobre a época na qual a canção produzida e impulsionar o contato com outras leituras que subsidiassem a ampliação dos conhecimentos pelos estudantes, tendo em vista o aprimoramento da capacidade crítica. Assim, iniciamos pelo conceito de cidadania, pois a falta dessa noção

afetaria as condições de análise crítica, qualquer que fosse o protesto social abordado nas canções. Também discutimos a função sociocomunicativa do gênero Canção de protesto, que pode ser observada principalmente por meio da compreensão da realidade social.

Para que os alunos tivessem uma noção mais detalhada relativa à história da sociedade na época de produção da canção *Cidadão* (BARBOSA, 1979) e de outras canções, apresentamos um panorama sobre o contexto político e social vigente no Brasil, principalmente durante o período da ditadura militar, destacando as consequências para a população.

Ao analisar as respostas das atividades finais, observamos que há indícios de significativo avanço nas reflexões dos grupos 1, 2 e 4 e um avanço parcial dos demais grupos. Percebemos ainda um crescimento no nível de informatividade, particularmente quando tratam do contexto histórico e da temática de cada canção. Verificamos, por exemplo, que os fatos ligados ao contexto político vigente na maior parte das canções (décadas de 70-80) não são apenas citados, mas correlacionados ao protesto social ao qual está veiculado.

Destacamos as respostas dos grupos 1 e 4. O grupo 1 fez uma correlação entre a luta pela liberdade de expressão, pelos direitos iguais para o povo brasileiro, e o momento da ditadura militar após 1964 e destacou que os direitos são conquistados, ou seja, há sempre uma luta de classes para que possam ser reconhecidos e garantidos a todos. O grupo 4 utilizou de informações relativas à elaboração da Constituição de 1988 para refletir criticamente acerca das leis que não garantem condições básicas para a sobrevivência humana e mostrou, por meio de problemas como “desigualdade social, falta de estrutura dos hospitais, sem médicos, sem vagas. A violência [...]”, que outros direitos básicos precisam ser não apenas instituídos na lei, mas garantidos no cotidiano da sociedade brasileira.

Analisar criticamente um texto também significa apontar as ações daqueles que estão incluídos no contexto sócio-histórico. As respostas do grupo 2, que analisou a canção *Meu Guri* (BUARQUE, 1981), atendem a essa necessidade. Os estudantes recuperaram o fato de a mãe e o filho não possuírem registros de nascimento, fizeram uma crítica à negação desse direito a vários brasileiros e estabeleceram uma relação entre a injustiça e a exclusão social que afeta a vida dos cidadãos que não usufruem desse direito. O grupo 2 também estabeleceu uma relação de causa e consequência entre a criminalização infantil, não entendida como falta de cumprimento das obrigações e deveres do menor, mas como produto da falta de oportunidades devido à desigualdade social do país.

Salientamos, por fim, o avanço dos grupos 3, 4 e 5 no que se refere à mudança de visão em relação à responsabilidade social e política do poder público e à garantia dos direitos do cidadão, pois conseguiram apontar essa questão não como um “benefício” recebido do poder público, mas como uma obrigação dos representantes legais dos eleitores, assinalando inclusive que os políticos não têm exercido tal compromisso (grupo 3), indicando exemplos disso por meio da avaliação do estado da saúde pública, da educação brasileira e da falta de segurança que afetam a vida da população e da situação econômica do país, como sendo elementos que justificam a posição do Brasil em 3º lugar, em uma escala mundial, com mais problemas nessas áreas.

Considerações Finais

Os questionamentos relativos a como desenvolver práticas de leitura que promovam a formação de leitores críticos e autônomos foi a força motivadora para impulsionar este trabalho. A fim de encontrar possíveis respostas para nossas inquietações, entendemos ser necessário

adotar uma concepção interacional de leitura, na qual, os sujeitos são vistos como construtores sociais. Assim, o texto foi tomado por nós como “o próprio lugar da interação e os interlocutores envolvidos nesse processo são vistos como sujeitos ativos que – dialogicamente se constroem e são construídos” (KOCH, 2014, p. 173). Diante disso, foi fundamental promover a compreensão, pelos estudantes, do ato de ler como um acontecimento único, porém não circunscrito a uma ação individual nem isolada. Procuramos reforçar de inúmeras formas como os sentidos de um texto são construídos pelo leitor a partir das referências que ele possui e/ou construiu, como reforça Koch (2014).

Para executar essa investigação, escolhemos trabalhar com o gênero Canção, especificamente de protesto social, cujas características comunicativas e composicionais (intencionalidade discursiva, propriedades funcionais e interativas, estilo e composição peculiares) colaboraram com o desenvolvimento do senso crítico, além de ser acessível a qualquer classe, nível sociocultural e faixa etária.

Levando-se em conta a proposta e o que foi executado, podemos afirmar que o trabalho de compreensão do texto a partir da análise de canções configurou-se como uma alternativa positiva e eficiente, na medida em que os alunos descobriram novas formas de construção de sentidos para a leitura, de uma maneira bem específica. Cumpre-nos afirmar que a partir das atividades de compreensão/interpretação textual das canções tornou-se claro que o leitor é convidado a estabelecer uma interação entre seus conhecimentos prévios e suas estratégias a fim de responder aos questionamentos suscitados pelo texto. E isso está muito além da decifração das palavras.

A nossa proposta de trabalho ratifica a ideia de que lidar com práticas de leitura em sala de aula que atendam ao propósito de formar leitores críticos e proficientes é tarefa que não se encerra em uma única alternativa e requer contínuo preparo, aprofundamento teórico,

compromisso e coragem para assumir as implicações que envolvem tal ação. Faz-se sempre necessário que se nós, professores, sejamos capazes de implementar novas práticas e novos estudos que, de fato, continuem a provocar mudanças relevantes no processo leitura/compreensão de textos.

Referências

- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952-1953]. p. 261-306.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec; Annablume, 1986 [1929].
- BARBOSA, L. **Cidadão**. Intérprete: Zé Geraldo. In: Terceiro Mundo. CBS. [s.l.] 1979. LP. Faixa 3.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain; DRESSLER, Wolfgang. **Introduction to text linguistics**. London/New York: Longman, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **SAEB/Prova Brasil 2013** – primeiros resultados. 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/Saeb_2011_primeiros_resultados_site_Inep.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2015.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos: Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUARQUE. Chico Buarque. **Meu guri**. Almanaque, 1981. LP.
- COSTA, Nelson Barros. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Org.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.107-121.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed., 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

KUENZER, Acacia. (Org.). **Ensino Médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAIA, Leandro Ernesto. **Querer de Caetano Veloso**: da canção à Canção. 2007. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: **definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Org.). Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucena, 2002. p. 19-36.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Criticidade e leitura**: ensaios. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

TATIT, Luiz. **Semiótica da canção**. Melodia e letra. 3. ed. São Paulo: Escuta, 2007.