



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ALESSANDRA DE CARVALHO BARBOSA

**A PARÓDIA EM SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
TRABALHANDO COM O GÊNERO DISCURSIVO *MÚSICA***

MAMANGUAPE – PB

2015

ALESSANDRA DE CARVALHO BARBOSA

**A PARÓDIA EM SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
TRABALHANDO COM O GÊNERO DISCURSIVO *MÚSICA***

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do título de Mestra, na área de concentração *Linguagens e Letramentos* e na linha de pesquisa *Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes*.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Alecsandra de Melo Bonifácio.

B238p Barbosa, Alessandra de Carvalho.
 A paródia em sala de aula da educação básica: trabalhando
 com o gênero discursivo música / Alessandra de Carvalho
 Barbosa.- Mamanguape-PB, 2015.
 129f. : il.
 Orientadora: Carla Alecsandra de Melo Bonifácio
 Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAEMM
 1. Linguística. 2. Linguagens e letramentos. 3. Paródia.
 4. Música. 5. Leitura. 6. Oralidade. 7. Escrita.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

ALESSANDRA DE CARVALHO BARBOSA

**A PARÓDIA EM SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
TRABALHANDO COM O GÊNERO DISCURSIVO *MÚSICA***

Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Paraíba como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra, na linha de pesquisa da Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

APROVADO EM: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Carla Alecsandra de Melo Bonifácio
Orientadora – PROFLETRAS/UFPB

Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins
Membro Externo – PROFLETRAS/UEPB

Profa. Dra. Laurênia Souto Sales
Membro Interno – PROFLETRAS/UFPB

Prof^a. Dra. Marluce Pereira da Silva
Suplente – PROFLETRAS/UFPB

Aos meus pais, ao meu filho, ao meu esposo, à minha irmã e aos meus amigos pessoais e do PROFLETRAS da Turma 01, pela imensa ajuda, pela compreensão e pelo estímulo, assim como a todos os professores que buscam um ensino de qualidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus,

que me proporcionou a chance do Mestrado e que me acolhe em todos os momentos da minha vida.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos, para que pudéssemos investir em nossa formação acadêmica e profissional.

Aos gestores da Escola Municipal do Município de Santa Rita-PB, Azemar Júnior e Conceição Santos,

na qual foi desenvolvida a Proposta de Intervenção desta pesquisa, pela abertura, pelo incentivo e pela cooperação dispensada.

Aos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental II da escola cuja pesquisa foi desenvolvida,

pela aceitação, pelo empenho, pela dedicação, pela disponibilidade, pela criatividade e pelo esforço de cada um, na criação e na apresentação dos trabalhos.

À professora Dra. Carla Alecsandra de Melo Bonifácio,

pela insistência para que me submetesse ao processo seletivo do PROFLETRAS, e pelos ensinamentos, desde a especialização, e, sobretudo, pela orientação competente, pela paciência e pela amizade, aspectos essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

À coordenação do curso, representadas pelos professores Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel e Dra. Marluce Pereira da Silva,

que, de forma relevante, dispuseram-se a trabalhar em prol da qualidade do nosso curso.

Ao técnico em assuntos educacionais Luiz Fábio Alves Jales,

pela gentileza, pela prontidão e pela eficiência em nos atender.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras da UFPB – Campus IV/Mamanguape,

que muito contribuíram para minha formação e conhecimento acadêmico: Dra. Alvanira Lúcia de Barros, Dra. Carla Alecsandra de Melo Bonifácio, Dr. Carlos Augusto de Melo, Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel, Dra. Laurênia Souto Sales, Dra. Luciane Alves Santos, Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti, Dra. Marluce Pereira da Silva e Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau.

À banca do Exame de Qualificação, Profa. Dra. Laurênia Souto Sales, Profa. Dra. Marluce Pereira da Silva e Profa. Dra. Carla Alecsandra de Melo Bonifácio,
pelas enormes contribuições ao trabalho desenvolvido.

À banca da Defesa da referida Dissertação, Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins, Profa. Dra. Laurênia Souto Sales, Profa. Dra. Marluce Pereira da Silva e Profa. Dra. Carla Alecsandra de Melo Bonifácio,
pelas observações pontuadas, a fim de auxiliar no enriquecimento deste trabalho.

Aos meus pais, Alexandre Marcus de Carvalho Barbosa e Maria Madalena de Carvalho Barbosa,

figuras imensuráveis em minha vida, por me apoiarem e me conduzirem aos estudos em todos os momentos, renunciando, muitas vezes, às suas próprias atividades e lazeres.

Ao meu filho, Marcus Eduardo de Carvalho Nascimento,

pela paciência, pela compreensão e por ser o indivíduo responsável pela minha busca por melhorias pessoais e profissionais, a fim de nos proporcionar uma melhor situação de vida.

Ao meu esposo, Edson Barbosa Pontes,

pela paciência, pelo companheirismo e por toda a ajuda dispensada ao longo desta caminhada.

Aos meus verdadeiros amigos, Alline Moraes, Adefanya Pereira, Juliane Barros, Sheylla Galvão, Thiago Resende e Marina Jocácia,

que me permitiram distanciar por um período de tempo considerável para desenvolver os estudos e a pesquisa que subsidiaram este trabalho, mas que sabiam que o carinho e a amizade existiam da mesma maneira.

A toda a minha família, irmã, tias, tios, primos,

por sempre estarem próximos, mostrando que sempre seremos um só, aquela grande família.

Aos colegas e docentes da Turma 01 do PROFLETRAS da UFPB\Campus IV Mamanguape, principalmente a Teresa Cristina, a Cinthia Maria, a Geysa Castor e a Glaucia Sales,

meus eternos amigos, pela infinita solidariedade e pela união sempre observada, um incentivando o outro a nunca desistir.

“Meu papel como professor de Língua Portuguesa é, um dia, libertar pessoas. Libertar porque, embora não percebiam, são escravas de palavras decoradas, de frases feitas. Quero libertar minha gente, porque quem domina sua língua ganha pensamentos e com eles o direito ao sonho, não o sonho que só se sonha, mas aquele outro que é meta e que, buscado com coragem e luta, se transforma em realidade. [...] Saber a língua não é apenas falar com correção, escrever com lucidez. É saber pensar, é poder falar e falar é sempre muito mais que dizer. Se não é essa minha missão como professor de Língua Portuguesa, nem mais imagino que outra missão eu possa sonhar...”

Simone Selbach e Celso Antunes, 2010.

RESUMO

Os gêneros discursivos e o recurso estilístico *paródia* são fortes aliados nos processos de leitura, de oralidade e de escrita. Os alunos familiarizados com diferentes textos tornam-se, não apenas estudantes melhores, mas aprendem a gostar mais da língua materna, manuseando-a com aptidão, no cotidiano. Assim, o presente trabalho consiste em analisar os resultados de 3 (três) das 5 (cinco) paródias produzidas nas aulas de Língua Portuguesa, a partir do gênero discursivo *música*, criadas por 20 (vinte) alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal de Santa Rita-PB, no ano de 2015, buscando uma melhor formação discente no tocante à leitura, à oralidade e à escrita. No que tange o ensino da Língua Portuguesa e os gêneros discursivos, ancoramo-nos em Bakhtin (1995 e 2011), que entende o Homem como um ser de linguagem que se constrói e se desenvolve a partir das inúmeras relações sócio-interacionais, além de partirmos das reflexões de Antunes (2003), de Brasil (1995, 1996, 1997, 1998 e 2011), de Cavalcante (2013), de Koch e Elias (2012, 2013), dentre outros. Em relação à sequência didática desenvolvida, baseamo-nos nos postulados de Lopes-Rossi (2011). Consideramos importante o desenvolvimento desta pesquisa pela influência social que as paródias e as músicas têm, não só no Brasil, mas em todo o mundo, interferindo na cultura e na ideologia do povo, além de serem veículos comunicativos pelos quais os jovens possuem muita proximidade e simpatia. Contamos com 2 (dois) *corpora*: o primeiro composto por produções textuais anteriores à proposta de intervenção, buscando perceber dificuldades e desvios existentes; o segundo corresponde à proposta de intervenção, em que desenvolvemos aulas dialogadas, utilizando músicas e paródias, e propomos a criação de paródias pelos discentes. Observamos se os alunos souberam atingir o objetivo deste trabalho e se, através das atividades propostas, ampliaram as habilidades da leitura, da oralidade e da escrita, além de outros itens relevantes presentes no processo ensino-aprendizagem, como a criatividade, a utilização do conhecimento enciclopédico adquirido e as vias culturais. Dentro dessa perspectiva, trabalhamos com as categorias de análise – *Análise do Gênero, Aspectos Textuais e Leitura, Oralidade e Escrita*. Concluímos que, nas aulas com música e com paródia, houve bastante aproximação dos alunos à língua materna; nas produções textuais das paródias, estas atenderam aos elementos comunicativos necessários (composição, tema e estilo), havendo desenvolvimento da leitura, da oralidade e da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Paródia. Música. Leitura. Oralidade. Escrita.

RESUMEN

Los géneros discursivos y el recurso estilístico *parodia* son fuertes aliados en los procesos de lectura de oralidad y de escrita. Los alumnos familiarizados con diferentes textos se tornan no apenas estudiantes mejores, pero aprenden a guastar más de la lengua materna, manoseándola con aptitud en el cotidiano. Así, el presente trabajo consiste en realizar los resultados de 3 (tres) das 5 (cinco) parodias producidas en clases de portugués, a partir del género discursivo *música*, creadas por 20 (veinte) alumnos del 9º Año de la Enseñanza Fundamental II de una escuela pública municipal de Santa Rita-Paraíba, en el año 2015, buscando una mejor formación discente en el tocante a la lectura, a la oralidad y a la escrita. En cuanto a la enseñanza del portugués y géneros, nos ancoramos en Bakhtin (1995 y 2011), que entiende el hombre como um ser de lenguaje que se constituye y se desarrolla a partir de las inúmeras relaciones sociointeraccionales, y progresando desde las reflexiones Antunes (2003), Brasil (1995, 1996, 1997, 1998 y 2011), y Cavalcante (2013), Koch y Elias (2012, 2013), entre otros. En cuanto a la secuencia didáctica desarrollada, nos basamos en postulados Lopes-Rossi (2011). Consideramos importante el desarrollo de esta pesquisa por la influencia social que las parodias y las músicas tienen, no sólo en el Brasil pero en todo el mundo, interfiriendo en la cultura y en la ideología del pueblo, además de ser vehículos comunicativos los cuales los jóvenes tienen mucha proximidad y simpatía. Tenemos 2 (dos) *corpora*: el primero compuesto por producciones textuales anteriores a la propuesta de intervención, buscando percibir dificultades y desvíos existentes; el segundo corresponde a la propuesta de intervención, desarrollamos clases dialogadas, utilizando músicas y parodias, y proponemos la creación de parodias por los discentes. Observamos si los alumnos supieron desarrollar la temática abordada y si, a través de esa actividad desarrollaron las habilidades de la lectura, de la oralidad y de la escrita, además de otros ítems relevantes presentes en el proceso enseñanza-aprendizaje, como la creatividad, la utilización del conocimiento enciclopédico adquirido, las vías culturales, de entre otros. Dentro de esa perspectiva, trabajamos con las categorías de análisis – Análisis *el Género*, *Aspectos Textuales* y *Lectura, Oralidad y Escrita*. Concluimos que, en las clases con música y con parodia, había bastante acercan a los estudiantes a la lengua materna; las producciones textuales de las parodias, ellas atendieron a los elementos comunicativos necesarios (composición, tema y estilo), y, al final, con el desarrollo de la lectura, oralidad y escrita.

PALABRAS-CLAVE: Parodia. Música. Lectura. Oralidad. Escrita.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de Paródia	53
Figura 2 – Exemplo de Paródia	54
Figura 3 – Exemplo de Paródia	55
Figura 4 – Categorias de Análise para as Paródias baseadas em Músicas	68
Figura 5 – Categorias de Análise para as Paródias baseadas em Músicas	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Equívocos quanto às diferenças entre Língua Oral e Língua Escrita	37
Tabela 2 – Relações intertextuais para Piègay-Gros (1996)	51
Tabela 3 – Músicas utilizadas na Proposta de Intervenção	62
Tabela 4 – Paródias utilizadas na Proposta de Intervenção	65
Tabela 5 – Modelo de Sequência Didática proposto por Lopes-Rossi (2011)	71
Tabela 6 – Modelo de Sequência Didática proposto pela autora da pesquisa para trabalhar o gênero discursivo <i>música</i>	73
Tabela 7 – Modelo de Sequência Didática proposto pela autora da pesquisa para trabalhar o recurso estilístico <i>paródia</i>	75
Tabela 8 – Modelo de Sequência Didática proposto pela autora da pesquisa para trabalhar a escrita das paródias	76
Tabela 9 – Análise da Primeira Paródia Preliminar.....	82
Tabela 10 – Análise da Segunda Paródia Preliminar.....	85
Tabela 11 – Análise da Terceira Paródia Preliminar.....	89
Tabela 12 – Análise da Primeira Paródia Final.....	94
Tabela 13 – Análise da Segunda Paródia Final.....	96
Tabela 14 – Análise da Terceira Paródia Final	98

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e de Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MPB – Música Popular Brasileira

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PME-STIPB – Plano Municipal de Educação de Santa Rita-PB

PNE – Plano Nacional de Educação

POP – Música Popular

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

RAP – Rhythm and Poetry (Ritmo e Poesia)

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	19
1.1	Repensando as aulas de Língua Portuguesa	19
1.2	Leitura, oralidade e produção escrita na escola	23
1.3	Leitura, oralidade e produção escrita em documentos oficiais do Brasil	26
2	GÊNEROS DISCURSIVOS	32
2.1	A classificação dos gêneros discursivos: orais, escritos, primários e secundários	36
2.2	Composição, tema e estilo	41
2.3	O gênero discursivo <i>música</i>	44
3	RECURSO ESTILÍSTICO <i>PARÓDIA</i>	51
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	70
5.1	Sugestão de sequência didática: Lopes-Rossi (2011)	70
5.2	Sequências didáticas para o gênero discursivo <i>música</i> e para o recurso estilístico <i>paródia</i>	73
6	ANÁLISE DOS DADOS	79
6.1	Primeiro <i>corpus</i> : produções textuais preliminares.....	81
6.2	Segundo <i>corpus</i> (proposta de intervenção): aulas com música e com paródia e produções das paródias	92
6.2.1	Análise das aulas com música e com paródia.....	92
6.2.2	Análise das produções das paródias.....	93
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
	REFERÊNCIAS	104
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	109
	APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO	131
	APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA	135
	ANEXO A – LETRAS DAS MÚSICAS UTILIZADAS NA INTERVENÇÃO.....	117

INTRODUÇÃO

A interação mundial, a modernidade e a tecnologia fizeram dos jovens indivíduos bastante comunicativos, que possuem, a todo instante, a necessidade de aprender coisas novas e de trocar experiências. Entretanto, quando observamos as escolas, analisando os problemas existentes – evasão escolar, repetência, dentre outros –, percebemos que as instituições não acompanham a mudança da sociedade e as necessidades dos alunos que naquelas estudam.

A fim de se aproximarem da realidade e de acompanharem as mudanças, as escolas devem estar preparadas para esse cenário, aperfeiçoando-se, buscando novos mecanismos para proporcionar um ensino aprazível e de qualidade, através de aulas contextualizadas, dinâmicas, interessantes e instigantes, que utilizem as descobertas externas aos portões da instituição, independente da disciplina.

Sabemos que, ao longo de nossa História, o processo de leitura e de escrita é algo diário, constante, linear, e não um exercício abrupto. Para quem afirma não gostar de ler, este processo pode ser ainda mais demorado, tendo em vista as barreiras que o próprio indivíduo coloca acerca de tais práticas e da própria língua. Em se tratando de adolescentes, o desafio é ainda maior.

Apesar de ainda haver professores tradicionalistas, que se prendem apenas ao ensino da Gramática Normativa, é cada vez maior o número de educadores que se preocupam com uma nova maneira de se ensinar Língua Portuguesa, sem decorebas ou fórmulas prontas, e, principalmente, aliando a oralidade e a escrita, estabelecendo uma maior compreensão do código linguístico.

Entretanto, embora haja inovações na Educação, nossos alunos ainda estão distantes do ideal de sujeito crítico: aquele que sabe conversar sobre qualquer assunto, capaz de demonstrar sua opinião, baseando-se em argumentos lógicos e práticos. Por mais que os alunos estejam tendo mais ferramentas para concretizar processos comunicativos, falta sistematização do quê e de como transmitir as ideias.

Para buscarmos caminhos e soluções à problemática instaurada, é necessário colocar o ato de leitura e de escrita como prioridade na escola, na família e na comunidade como um todo. Saber que, é através da leitura de livros diversos, de revistas, e da prática de conversas cotidianas ou programadas, com argumentação e com debate, que o indivíduo terá condições de desenvolver as habilidades

necessárias para uma vida satisfatória, pessoal e profissionalmente. Se a escola não unir forças, a fim de promover intensamente o hábito da leitura e da escrita dentro e fora da sala de aula, através de projetos, de aulas interdisciplinares e contextuais, nossos jovens poderão enfrentar dificuldades em sua formação.

Nesta perspectiva, os gêneros discursivos são fortes aliados nessa busca da leitura e da escrita com conhecimento, prática, qualidade e criticidade. Os alunos, ao desenvolverem diferentes gêneros, tornar-se-ão, não apenas alunos críticos, mas aprenderão a gostar mais da Língua Portuguesa e perceberão como ela está presente no cotidiano de cada um.

Como iniciativa de contribuir para a vida escolar dos adolescentes, escolhemos o trabalho com os gêneros discursivos e com o recurso estilístico *paródia* pelo fato de serem dois excelentes veículos para se trabalhar em sala de aula a leitura, a oralidade e a escrita, habilidades imprescindíveis para qualquer indivíduo, além de outras aptidões importantes para os alunos, como a criatividade, a cultura, a arte, o senso crítico, a variação linguística, os tipos de linguagem, dentre outras.

A decisão pelo tema proposto – a paródia no gênero musical – se dá, também, como uma forma de provocação a todos os professores que, porventura, venham a ler este trabalho, para que reflitam e se sintam motivados a executá-lo, já que o docente pode ser o ponto de partida do aluno na observação da língua.

A escolha do recurso estilístico *paródia* se deu por ser este elemento um artifício de prender a atenção dos alunos dentro e fora da sala de aula, devido ao enorme teor artístico: personagens, figurino, cenário, enredo. A paródia versa entre o crítico e o humorístico, no entanto, ambos promovem uma reflexão acerca de um dado assunto.

Por ser a paródia uma estratégia textual que alia arte e conteúdo e por acreditarmos que os discentes têm proximidade com esse tipo de texto, optamos por trabalhá-la em nossa proposta de intervenção.

No que diz respeito ao gênero *música*, este foi escolhido pelo fato de os alunos terem aproximação com esse tipo de texto, sendo bastante ouvido pelos estudantes. Além disso, percebemos que, nos últimos anos, alguns estilos musicais estão recebendo críticas, já que parte da sociedade considera as letras com riqueza discutível e com mensagens degradantes, enfocando temas, como, por exemplo, o desrespeito à mulher, a violência, o sexo, dentre outros.

Apesar de os jovens já terem contato com textos orais e escritos, verbais e não-verbais no cotidiano, é, na escola, que tal aprendizado se concretiza e se sistematiza. Então, dependendo de como o professor ministra as aulas, pode despertar ou não, no aluno, o desejo de conhecer melhor as diversas possibilidades de comunicação, fazendo com que a língua seja utilizada, considerando o interlocutor, o objetivo, a situação comunicativa, o contexto, dentre outros elementos.

Sendo assim, verificaremos se as paródias musicais contribuirão para o exercício da leitura, da oralidade e da escrita e se as produções textuais dos alunos estarão condizentes com o trabalho proposto. Para tanto, a música será trabalhada a partir da utilização do recurso estilístico *paródia*, por possuir a presença do crítico e do humor, elementos os quais os discentes possuem um grande interesse.

Partiremos da hipótese de que os gêneros discursivos, sobretudo a música, assim como as paródias, são imprescindíveis em sala de aula, a fim de se buscar o hábito da leitura e da escrita e o exercício da oralidade como forma de trabalhar a língua, entendê-la e proporcionar aos discentes ferramentas de utilização do aparato linguístico.

Quanto ao planejamento, à execução e à análise das produções do trabalho que será desenvolvido, além da pesquisa de uma maneira geral, tomaremos o seguinte objetivo geral: analisar os resultados de paródias, durante uma intervenção nas aulas de Língua Portuguesa, a partir do gênero discursivo *música*, buscando uma formação discente no tocante à leitura, à oralidade e à escrita.

A fim de alcançarmos o nosso objetivo geral, partiremos dos seguintes objetivos específicos:

- Promover a produção textual de paródias a partir do gênero discursivo *música*;
- Trabalhar com paródias musicais divulgadas na *internet* e com músicas a partir de estilos e de épocas diversos, subsidiando a aprendizagem dos conteúdos para a segunda produção textual;
- Mediar a segunda produção de paródias, a partir do gênero discursivo *música*, mostrando aos alunos a importância da leitura, da oralidade e da escrita como primordiais para o bom desenvolvimento pessoal e profissional na vida de cada um, aliando-as em uma mesma atividade.

Como aporte teórico, utilizaremos o conceito e as características-base dos gêneros discursivos propostos por Bakhtin (1995 e 2011), por ele acreditar ser o Homem um sujeito que busca a comunicação, que cria uma interação com o interlocutor e que, no momento da veiculação de seu texto, considera, além da língua (aspectos internos), vários elementos externos no momento do diálogo, como o social, o ambiental, o contextual.

Além do autor supracitado, trabalharemos as ideias de Marcuschi (2010) nos aspectos dos gêneros orais e dos gêneros escritos, assim como utilizaremos os postulados de Koch e Elias (2012, 2013), de Monteiro (2009) e de Goulart (2010) para abordar gênero.

No que tange a abordagem do ensino de Língua Portuguesa e do trabalho com leitura, com oralidade e com escrita, respaldar-nos-emos em Antunes (2003), em Brasil (1995, 1996, 1997, 1998 e 2011), em Castro (2014) e em Pauliukonis (2013).

Quanto ao trabalho com o gênero discursivo *música*, utilizaremos o que apregoam Costa (2010), Brasil (1997; 1998), Costa (2010), Magi (2013) e Penna (2014).

Já na discussão do recurso estilístico *paródia*, basear-nos-emos nos apontamentos de Cavalcante (2013), de Marcuschi (2008) e de Piègay-Gros (1996).

No tocante à execução da proposta de intervenção em sala de aula com os alunos, utilizaremos a sequência didática proposta por Lopes-Rossi (2011), por considerarmos tal modelo completo e didático.

Acerca de todo o exposto, o presente trabalho de dissertação está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresentaremos algumas reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa, que serão discutidas sob o olhar da qualidade do ensino de língua materna, trazendo uma breve exposição acerca da leitura, da oralidade e da produção escrita na escola e nos documentos educacionais oficiais do Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), o Conselho Nacional de Educação (doravante CNE) e o Plano Nacional de Educação (doravante PNE).

Por sua vez, no segundo capítulo, discorreremos sobre gêneros discursivos, classificando-os em gêneros orais e em gêneros escritos, além de gêneros primários e de gêneros secundários, abordando noções de tema, de composição e de estilo a partir da teoria bahktiniana, dando relevância ao gênero discursivo *música*, interligando tal gênero com o ensino de Língua Portuguesa.

O terceiro capítulo será dedicado ao recurso estilístico *paródia*, estabelecendo seu conceito, suas características, trazendo alguns exemplos e realizando a ligação entre o recurso estudado e o ensino de língua materna.

Já no quarto capítulo, explicaremos, em linhas gerais, os procedimentos metodológicos do nosso trabalho, englobando o contexto da pesquisa, os sujeitos envolvidos, o planejamento, a execução e a análise dos trabalhos que serão produzidos pelos alunos.

O quinto capítulo trará a proposta de intervenção a partir do trabalho com paródias baseadas no gênero discursivo *música*, contudo, antes da exposição, será exposto o modelo de sequência didática de Lopes-Rossi (2011).

No que tange o sexto capítulo, apresentaremos a análise dos dados, que será dividida em dois momentos: no primeiro, discorreremos acerca das produções textuais preliminares construídas antes da proposta de intervenção, identificando possíveis problemas de coesão, de coerência, de desvios gramaticais gerais e se as três características que compõem um gênero discursivo (composição, tema e estilo) estarão presentes; no segundo, exporemos as conclusões do momento do trabalho com as músicas e com as paródias e interpretaremos as criações das paródias frente ao nosso objetivo geral.

Por fim, no capítulo seguinte, traremos as considerações finais acerca do tema estudado e, como elementos pós-textuais, apontaremos nossas referências, com todas as obras utilizadas na consecução deste trabalho, nossos apêndices e nossos anexos pesquisados.

1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Iniciamos o nosso trabalho apresentando algumas reflexões acerca de como está sendo o ensino de Língua Portuguesa, trazendo observações a partir de como o docente planeja e executa suas aulas, o que ele prioriza, como a escola reconhece os alunos, propondo algumas mudanças urgentes, a fim de que o ensino de língua materna seja de qualidade e que não tolha os alunos.

1.1 Repensando as aulas de Língua Portuguesa

As aulas de Língua Portuguesa têm sido alvo de muitas reflexões por parte de alguns educadores, no que concerne a forma de como os profissionais da língua estão desenvolvendo suas aulas. Antunes (2003), por exemplo, pensando sobre o trabalho na escola com a Língua Portuguesa, afirma:

Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e em escrita de textos. (ANTUNES, 2003, p. 16)

Com isso, comprovamos que, diante das inovações e das constatações acerca do ensino de língua materna, o processo de leitura e de escrita se tornou prioridade, pois percebemos que, atrelando a gramática normativa à leitura e à produção textual, o entendimento da língua e seu uso ficam mais claros e possíveis. Ler e escrever são exercícios que requerem tempo, paciência, doação, prática constante e é imprescindível conhecer a língua e seus diferentes níveis para poder criar textos coerentes e acessíveis às pessoas que irão lê-los.

Nesta perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa deve acompanhar os estudos e as descobertas quanto ao trabalho com gêneros discursivos. Linguistas questionam, por exemplo, o modelo de ensino de gramática de Língua Portuguesa

adotado nas escolas brasileiras. Criticam a docência centrada no que é certo ou no que é errado e expõem a fragilidade das aulas voltadas às regras gramaticais. Para eles, devemos ensinar a norma culta como uma habilidade, demonstrar aos alunos a possibilidade de ajustar o registro de fala, de acordo com a situação discursiva. Não devemos ficar à *mercê* do ensino imposto pela Gramática Tradicional.

Conforme afirma Pauliokonis (2013),

Talvez um dos maiores desafios para o ensino de língua, enfrentados hoje pela escola, seja articular o conhecimento gramatical, cujo conteúdo se assenta em um consenso, com a necessidade de aprimorar a capacidade de ler e produzir textos que se mostrem coerentes com a competência textual e discursiva do aluno, cada vez mais exigida pela sociedade do conhecimento. (PAULIUKONIS, 2013, p. 239)

Cabe ao docente conhecer e escolher a melhor forma de ensinar a gramática e a língua materna, utilizando metodologias adequadas para cumprir com as habilidades e com as competências necessárias ao desenvolvimento dos alunos como pessoas e como profissionais.

O educador, a fim de promover um ensino de qualidade, pode se fundamentar em documentos oficiais¹ existentes que regem sua conduta dentro e fora da sala de aula, por trazerem concepções teóricas voltadas ao texto discursivo e ao ensino interacional, seja na elaboração e na execução das aulas, seja na criação e na correção de avaliação.

Mais do que a gramática, é o texto que deve estar em sala de aula com muita frequência, pois o professor deve trabalhar as normas, a língua e as variedades existentes a partir dele. Hoje, não basta o aluno saber colecionar informações; ele deve saber relacioná-las e tirar conclusões a partir delas, baseando-se no senso crítico.

Para isso, o texto é imprescindível, pois é o local onde a língua se concretiza. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998),

¹ Ainda neste capítulo, serão expostas mais informações acerca dos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira.

além dos novos conteúdos a serem apresentados, a freqüentação a diferentes textos de diferentes gêneros é essencial para que o aluno construa os diversos conceitos e procedimentos envolvidos na recepção e produção de cada um deles. (BRASIL, 1998, p. 66)

Apesar da ideia veiculada pelos PCN (BRASIL, *Op. cit.*), alguns professores ainda são reticentes ao trabalho com textos, devido, dentre outros fatores, à formação que receberam durante o Ensino Superior e à falta de tempo, por trabalharem mais de um expediente. Os docentes, pela repercutida discussão sobre o assunto nas universidades e nas escolas, têm a consciência da necessidade da mudança, mas, na realidade, a inovação não vem pela falta de saber como iniciá-la.

Os professores questionam, de acordo com Pauliukonis (2013, p. 240), que não há um programa definido para se trabalhar texto, como há para Morfologia, Sintaxe etc. Outras questões relatadas pelos docentes é o fato de os alunos não gostarem de ler, de escrever, que a culpa é dos meios de comunicação de massa, da pobreza, da estrutura das escolas públicas e dos pais, que descarregam na escola a responsabilidade de educar seus filhos.

Ao pensar em soluções, percebemos que elas são muito mais políticas e institucionais do que de outra natureza. Cabe a todas as esferas solucionar tais problemas e devemos ter em mente que o professor também está incluso nessa parcela de pessoas e de entidades que precisam solucionar as questões levantadas e propiciar uma escola com melhor qualidade, em todos os aspectos. Na realidade, o educador é a peça-chave, é o ponto de partida, pois é com ele que se dá o maior contato dos alunos.

Antunes (2003) faz um alerta, no que diz respeito à função do professor em sala de aula. Para ela, devemos “aproximar os professores de seu perfil ideal: o de contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua portuguesa.” (ANTUNES, *Op. cit.*, p. 14). Sobre a existência de regularidades linguísticas, considerando a imensa quantidade de gêneros, de níveis e de tipos de linguagem, ratifica a autora:

Não saber tais regularidades concorre, significativamente, para deixar-nos limitados no acesso ao conhecimento e nas atividades de sua produção e de sua distribuição. Não saber tais regularidades concorre também para deixar os mais pobres ainda mais excluídos, os quais,

“coincidentemente”, são os menos escolarizados e os menos preparados para enfrentar as exigências de um mercado de trabalho cada vez mais especializado. (ANTUNES, 2003, p. 16)

Por questões políticas, sociais e econômicas, sabemos que há uma intensa desigualdade social. Infelizmente, a Educação também é um setor determinante dessa discrepância de oportunidades e de conhecimento entre as pessoas. Contudo, o professor deve ter a consciência dessa problemática e, mesmo que ele não possa resolvê-la, pode minimizá-la, oferecendo às suas turmas um ensino de qualidade, a fim de que os estudantes possam ter alguma chance no mercado de trabalho e que possam lutar por uma vida mais digna e com direitos concretizados.

Uma aula pode fazer com que um aluno desista de ir à escola, abandonando o seu futuro, como podemos confirmar nas palavras de Antunes (2003):

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. [...] como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade. (ANTUNES, 2003, p. 20)

Buscando evitar que haja possíveis frustrações nos alunos quando tentam ler textos, é necessário que todos os educadores tenham consciência da responsabilidade de educar com seriedade, com motivação, procurando driblar os problemas e colocar soluções à disposição, cativando e chamando os alunos para a sala de aula e oferecendo diversas estratégias de treinar a leitura.

Portanto, devemos ter em mente que, é nesse ambiente, nesse convívio escolar, que nossas crianças e nossos jovens poderão galgar grandes vitórias pessoais e profissionais.

Com o propósito de modificar a realidade descrita até aqui, a leitura, a oralidade e a escrita passaram a se tornar prioridade e protagonistas do ensino de Língua Portuguesa; apregoam esta ideia alguns documentos oficiais brasileiros, como

a LDB (BRASIL, 1996), os PCN (BRASIL, 1998), o CNE (BRASIL, 1995) e o PNE (BRASIL, 2011).

No que tange o trabalho com a leitura, com a oralidade e com a escrita em sala de aula, muitos linguistas dispuseram-se a construir várias teorias e reflexões acerca desses usos em sala de aula. É o que veremos na seção a seguir, a partir de observações de alguns autores, conferindo a ausência ou a presença de cada um desses três elementos, levantando problemas percebidos.

1.2 Leitura, oralidade e produção escrita na escola

O hábito da leitura e da escrita na sociedade já foi considerado um raro exercício, já que, até poucas décadas atrás, apenas uma parte da população, a qual chamávamos de “elite” – apesar de ela ainda existir –, tinha acesso às obras como um todo; faziam parte desse seleto grupo líderes religiosos, políticos, famílias da mais alta sociedade, banqueiros. Até a Renascença, havia uma grande dificuldade em se conseguir livros ou adentrar a uma biblioteca.

Corroborando Castro (2014):

No passado, a escola atendia a poucos e a qualidade era deficiente. [...] a qualidade permanece lamentavelmente inadequada. [...] Somos herdeiros de uma sociedade elitista, em que a educação atendia apenas aos níveis mais altos. (CASTRO, 2014, p. 41)

Por conta desse histórico, a educação levou muito tempo para ser considerada prioridade, se é que já o está sendo. Consequentemente, alguns comportamentos errôneos, no que confere o ensino de Língua Portuguesa, ainda perduram. Antunes (2003) cita várias maneiras equivocadas de se abordar a língua materna. Quanto à oralidade, eis alguns exemplos:

Omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar; [...] equivocada visão da fala, como o lugar privilegiado para a violação

das regras da gramática; [...] concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, peculiar às situações da comunicação privada; [...] falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública. (ANTUNES, 2003, p. 24-25)

Percebemos que ainda há muito a corrigir; a oralidade nem sempre é considerada pelos educadores e, quando o é, é trabalhada de maneira incorreta, na maioria das vezes. Perdemos a oportunidade de trabalhar com a dicção, com o ritmo e os tons de fala, através da leitura em voz alta (que não sirva como mera avaliação), de apresentações de peças teatrais, de sarais etc., sanando possíveis dificuldades de fala – gagueira, rouquidão, má postura durante o ato de falar, timidez e autoconfiança.

Outra análise realizada pela autora foi com relação ao ensino, utilizando a escrita. Vejamos alguns exemplos de trabalhos equivocados:

Aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz; [...] prática de uma escrita mecânica e periférica; [...] prática de uma escrita artificial e inexpressiva; [...] prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional; [...] prática de uma escrita que se limita a oportunidades de exercitar aspectos não relevantes da língua; [...] prática, enfim, de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão. (ANTUNES, 2003, p. 26-27)

De forma reiterada, é possível visualizar uma série de irregularidades no ensino de Língua Portuguesa, desta vez, com o uso da escrita, deixando de trabalhar com gêneros discursivos diversos, dando relevância a aspectos superficiais e tecnicistas da língua, como repetições, desconsideração do interlocutor, falta de valorização da mensagem textual, dentre outros.

Por fim, a escritora relata problemas envolvendo a leitura. Assim como a oralidade e a escrita, o trabalho com a leitura é alvo de críticas, pois é feito de forma superficial, com caráter apenas avaliativo; há pouco manuseio de livros paradidáticos de diferentes gêneros literários, seja o conto, seja o romance.

Geralmente, os livros que a escola possui não podem sair do estabelecimento, impedindo que até professores levem as obras para casa, a fim de planejar aulas mais atrativas, ou, também, utilizar as obras para desenvolver projetos de leitura.

Destaca a autora acerca dos trabalhos equivocados com a leitura:

Uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita; [...] Uma atividade de leitura sem interesse, sem função; [...] Uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras “cobranças”; [...] Uma atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto; [...] Uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura; [...] Enfim, uma escola “sem tempo para a leitura”. (ANTUNES, 2003, p. 27-28)

Acerca do exposto, é possível ter a certeza de que os alunos possuem a consciência de que tais atividades não são interessantes, já que “engessam” a língua, cabendo aos alunos desenvolver uma estranheza natural, pois o código usado na escola não é o mesmo que é ouvido e falado nas ruas, nas praças ou nos próprios corredores da instituição. Parece que a língua ensinada na sala de aula é algo abstrato, estanque, diferente de todas as outras que os alunos têm acesso.

Outra questão bastante séria e reflexiva diz respeito às justificativas usadas pelos professores para não se trabalhar com leitura, com oralidade e com escrita voltadas ao texto. Os próprios estudantes reiteram discursos ditos por aqueles em sala de aula, como “não há tempo!”, “tem que ver toda a matéria!”, “tem que seguir o livro didático!”, dentre outros. Não se percebe que trabalhar essas três habilidades é, na verdade, trabalhar a Língua Portuguesa em sentido macro, amplo e complexo, assim como é a nossa língua.

A seguir, a fim de eliminar possíveis dúvidas acerca do que dizem os documentos educacionais vigentes do Brasil e de nortear a prática docente quanto ao ensino na Educação Básica, nosso foco de estudo, apresentaremos uma exposição breve de quatro desses documentos, todos criados pelo Ministério da Educação (doravante MEC) e norteadores dos profissionais.

Compõem a lista a LDB (BRASIL, 1996), que preconiza regras gerais para a Educação; os PCN (BRASIL, 1997 e 1998), especificamente o de Língua Portuguesa do Terceiro e Quarto Ciclo, que traz teorias linguísticas de como o docente deve trabalhar a língua e a linguagem em sala de aula; o CNE (BRASIL, 1995), que dita leis (Resoluções, Portarias etc.) a serem cumpridas e seguidas por todas as escolas

brasileiras; e o PNE (BRASIL, 2011), enfocando o documento de 2011-2020, com os objetivos e as práticas da União, dos Estados e dos Municípios para atingir as metas traçadas.

1.3 Leitura, oralidade e produção escrita em documentos oficiais do Brasil

Na década de 1990, houve um grande avanço, no que diz respeito à criação de documentos oficiais nacionais, estaduais e municipais que discriminam como deve ser o ensino nas escolas, seja na Educação Infantil, na Educação Básica, seja na Educação Superior ou no Ensino Técnico e Profissionalizante, englobando todas as disciplinas.

Como o foco deste trabalho é a Educação Básica, com ênfase nos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental II da disciplina Língua Portuguesa, iremos nos limitar a verificar os preceitos que se adéquam à descrição supracitada.

As produções textuais que serão analisadas são de uma escola do Município de Santa Rita-PB; a cidade não dispõe de nenhum documento regulamentar do ensino na Educação Básica. Houve, apenas, no ano de 2004, a sanção da Lei nº 1143/2004, que providencia a criação do Plano Municipal de Educação do Município (doravante PME-ST/PB), mas, até o presente ano, o documento ainda não foi criado.

Tal situação já demonstra uma complexa problemática, já que, mesmo com a existência de documentos nacionais que tratam da Educação, é dever de todos os Municípios brasileiros reger suas próprias metas e leis, tendo em vista que, por ser o Brasil um país continental, cada região possui sua realidade particular.

Os preceitos nacionais são apenas um norte; no entanto, os documentos regionais devem conter os detalhes sobre a situação da educação local e o que deve ser feito para solucionar possíveis problemas. Fica difícil o professor exercer sua profissão sabendo que não há o aval e a existência de recomendações por parte do governo.

Diante da ausência de lei municipal, apresentaremos, a seguir, quatro documentos nacionais, a fim de demonstrar as últimas discussões e decisões acerca do Ensino de Língua Portuguesa que devem subsidiar a prática docente, a saber: LDB (BRASIL, 1996), PCN (BRASIL, 1998), alguns dispositivos legais retirados de

resoluções do CNE (BRASIL, 1995) e noções breves do atual PNE (BRASIL, 2011), decênio 2011-2020.

A LDB (BRASIL, 1996) foi criada no ano de 1996, através da Lei nº 9394/96, mais conhecida como a Lei Darcy Ribeiro, mentor do documento. O principal objetivo da lei foi determinar como competência da União, junto aos Estados e aos Municípios, a criação de diretrizes que orientem os currículos e seus devidos saberes, de forma a garantir uma formação básica comum a todos. Os dispositivos que norteiam o Ensino Fundamental estão na seção de número três do documento, discriminados nos artigos 32 a 34.

A formação básica do cidadão é o ponto de partida e, logo no primeiro artigo, vemos a importância da leitura e da escrita como ensino por excelência. Afirma o documento:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da **capacidade de aprender**, tendo como meios básicos o **pleno domínio da leitura, da escrita** e do cálculo;

II – a **compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade**. (BRASIL, 1996, p. 22, grifo nosso)

Observamos a importância que o documento dá ao vocábulo “aprender”; não se trata de **decorar**, de **gravar**, de **fixar**, mas representa algo complexo, completo, com significado. Aliado ao aprendizado, que é, na verdade, uma consequência, a LDB (BRASIL, 1996) coloca a leitura e a escrita como meios para se alcançar o entendimento da política, da sociedade, da tecnologia, das artes em geral.

Quanto aos PCN (BRASIL, 1998), estes surgiram após a implementação da LDB (BRASIL, 1996), com o objetivo de apresentar as linhas norteadoras para a (re) orientação curricular do Ensino Fundamental; dois anos depois, foram criados os PCN (BRASIL, 2000) do Ensino Médio. Esses documentos divulgam diretrizes e parâmetros nacionais ligados à Educação, para serem praticados em todas as escolas.

Todas as disciplinas lecionadas nas escolas possuem o seu manual; além dos volumes específicos, os Parâmetros discorrem acerca dos Temas Transversais –

Saúde, Meio Ambiente, Ética, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo –, que devem ser utilizados por todas as disciplinas através de trabalhos interdisciplinares. Afirma o documento:

O termo “parâmetro” visa comunicar a idéia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõem e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os “pontos comuns” que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras. (BRASIL, 1998, p. 49)

Sendo assim, o documento traz dispositivos que informam ao professor uma dinâmica e uma metodologia voltadas ao trabalho com gêneros. Significa dizer que a maior entidade educacional do país – MEC – é consciente de que o ensino deve ser algo prático, instigador, contextual e que os alunos precisam conhecer diferentes tipos de textos, sejam orais ou escritos, sejam formais ou informais.

Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (BRASIL, 1998, p. 55).

Notamos que a formação cidadã é a base do documento, que sugere ser o ensino o trabalho com a língua em uso, podendo ser encontrada no seio familiar, nos amigos, na escola, no trabalho, isto é, no cotidiano. O documento discorre acerca de discurso, de gênero, seja o oral, seja o escrito, chama a atenção para a importância da seleção de textos que tragam aprendizado aos alunos, lembra da existência da variação linguística.

Não há dúvida de que os PCN (BRASIL, 1998), assim como a LDB (BRASIL, 1996), são documentos que ampliam a noção de aprendizagem, de escola, de sala de aula, e, assim sendo, também, o ensino de Língua Portuguesa.

Vemos, a partir dos PCN (BRASIL, 1998), que, quanto mais o professor puder utilizar formas diversas de linguagem em suas aulas, melhor, e, se essas maneiras

diferentes estiverem ligadas à realidade deles, será ainda mais positivo, pois os alunos se interessarão pela atividade proposta e aprenderão sem traumas, com muita animação e naturalidade. Sem eles perceberem, estarão falando e escrevendo melhor, por estarem desenvolvendo formas artísticas que farão bem para a autoestima dos discentes.

Diante das constatações dos linguistas e dos órgãos educacionais, não há dúvida de que o trabalho com gêneros (textos diversos), temática constantemente reiterada nos documentos, são uma excelente ferramenta para se trabalhar em sala de aula, não só a Língua Portuguesa, mas também todas as outras disciplinas, através de conteúdos diversos.

No caso do ensino de língua materna, este deve se desvincular dos fragmentos e buscar trabalhar o texto como um todo, como corroboram os PCN (BRASIL, 1998):

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

No que tange o CNE (BRASIL, 1995), trata-se de um órgão nacional que, através da Lei nº 9131\95, regula o ensino nas escolas, através de decretos, de portarias e de resoluções. Tal instituição teve início em 1995, mas, até hoje, lança normas novas que acompanham a problemática presente nas escolas. Sua finalidade é colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação.

Analisando alguns documentos, percebemos que o texto é comum ao que apregoa a LDB (BRASIL, 1996) e os PCN (BRASIL, 1998). Em algumas resoluções, por exemplo, artigos da LDB (BRASIL, *Op. cit.*) foram recolocados e comentados, o que dá sustentabilidade e veracidade a todos os documentos estudados até aqui, demonstrando que todos os órgãos mencionados procuram seguir a mesma linha de raciocínio e as mesmas concepções e teorias pedagógicas.

Por fim, o PNE (BRASIL, 2011) atual é um documento que traz metas a serem alcançadas pelo governo entre os anos de 2011 e 2020, através da União, dos Estados e dos Municípios, a fim de melhorar o quadro do ensino nacional, em todas as esferas, seja a Educação Básica, o Ensino Superior, seja o Ensino Técnico e Profissionalizante.

Assim como o CNE (BRASIL, 1995), há uma retomada da LDB (BRASIL, 1996) em seu texto, ratificando alguns artigos, como o que dá importância à leitura e à escrita em sala de aula.² O PNE (BRASIL, 2011), além das metas, traz os objetivos que elas possuem e as diretrizes necessárias para alcançar os planos.

Após trazermos uma abordagem breve acerca dos quatro documentos oficiais expostos, percebemos que o professor de Língua Portuguesa possui um apoio, uma fonte, a fim de adquirir respostas de como pode e deve dinamizar o ensino de língua materna. Corroborar Antunes (2003):

Parece, portanto, não faltar ao professor o respaldo das instâncias superiores, que assumiram o discurso de novas concepções teóricas, de onde podem emergir novos programas e novas práticas. (ANTUNES, 2003, p. 23)

Portanto, cabe ao professor buscar orientações oficiais de como trabalhar com a Língua Portuguesa e, após realizado o estudo dos documentos explicados, promover a docência a partir do ensino de gêneros discursivos, promovendo exercícios diversos com a leitura, com a oralidade e com a escrita.

No próximo capítulo, faremos uma abordagem do conceito e das características dos gêneros discursivos, enfocando, tanto os gêneros orais, quanto os gêneros escritos, além dos gêneros primários e dos gêneros secundários, por se tratarem de uma inovação, quando se pensa no trabalho de leitura, de oralidade e de escrita em sala de aula.

Utilizaremos a teoria bakhtiniana, além dos PCN (BRASIL, 1998) e de outros autores, como Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2012, 2013). Posteriormente, trataremos das definições de tema, de composição e de estilo, que, juntamente com

² O fragmento está na página 29.

outras categorias, comporão a nossa análise dos dados, além de discorrermos acerca do gênero discursivo *música*.

2 GÊNEROS DISCURSIVOS

Neste capítulo, estudamos os gêneros discursivos, na perspectiva dos gêneros orais e dos gêneros escritos e dos gêneros primários e dos gêneros secundários. Trazemos uma abordagem acerca de composição, de tema e de estilo e apresentaremos o gênero discursivo *Música*.

De modo geral, não é novidade que somos produtores de textos, sejam orais, sejam escritos; esses textos têm determinadas finalidades, destinam-se a este ou àquele interlocutor, acontecem em um dado contexto, têm temas bem particulares e possuem formatos típicos, característicos, com estruturas que reconhecemos de imediato.

No que diz respeito aos gêneros discursivos, devemos tomar como base as afirmações de Bakhtin (2011), tendo em vista que o referido autor foi um dos primeiros estudiosos a sistematizar reflexões e definições a partir de gênero discursivo, pois, até então, estudávamos com mais ênfase apenas o gênero literário.

Apregoa o autor que:

Quase não se levava em conta a questão linguística geral do enunciado e dos seus tipos. Começando pela Antiguidade, estudavam-se os gêneros retóricos [...]. Estudavam-se, por último, também os gêneros discursivos do cotidiano [...].” (BAKHTIN, 2011, p. 263)

O autor explica que, mesmo quando o gênero do discurso era estudado, tal abordagem não contemplava toda a complexidade do conteúdo, pois se tomava como parâmetro apenas o discurso oral do cotidiano, que, as vezes, de acordo com Bakhtin (*Op. cit.*), era primitivo, citando, como exemplo, o discurso behaviorista americano, que é uma corrente que observa as reações externadas a partir de um estímulo, estando a análise do enunciado vinculada a uma ação-resposta (BAKHTIN, *Op. cit.*, p. 263, 448), caracterizando essa análise como um exercício limitado acerca dos gêneros do discurso.

Em contrapartida, Marcuschi (2008) já afirma que foi Aristóteles o primeiro a sistematizar os gêneros e a natureza do discurso:

É com Aristóteles que surge uma teoria mais sistemática sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso. No cap. 3 da Retórica [1358a], Aristóteles diz que há três elementos compondo o discurso:

- (a) aquele que fala;
- (b) aquilo sobre o que se fala e
- (c) aquele a quem se fala. (MARCUSCHI, 2008, p. 147)

Notamos que, de fato, Aristóteles (1358) refletiu sobre o que Bakhtin (2011) desenvolveria depois, que foi a questão sociocomunicativa. Conforme apregoam Koch e Elias (2013) – mencionando outro trabalho da primeira autora em 2002 –, quando nos comunicamos, recorremos a três conhecimentos: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico e o conhecimento interacional. (KOCH e ELIAS, *Op. cit.*, p. 39-40)

Em outras palavras, significa dizer que falamos\escrevemos para alguém; dessa forma, consideramos o nível de linguagem que será empregado, o conhecimento de mundo adquirido e o grau de aproximação e de empatia com o interlocutor. Para isso, levamos em conta as características do interlocutor e o contexto-situacional que envolve o diálogo.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que os gêneros do discurso são enunciados individuais, porém “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifo do autor)

Assim, apesar da variedade existente de gêneros discursivos, afora a consideração dos tipos de textos que caíram em desuso e dos que ainda surgirão, o referido autor utiliza a expressão “relativamente estáveis” para dizer que, devido à utilização repetida de textos, estes tomam uma forma conhecida e consagrada pela sociedade, a fim de facilitar o processo comunicativo e pelo próprio costume (praticidade) de fazer uso daquela maneira específica. São “estratégias convencionais para atingir determinados objetivos.” (MARCUSCHI, 2008, p. 150)

Além disso, dependendo da necessidade da sociedade, uma forma textual própria, que era bastante explorada, pode se modificar, apresentando traços e elementos novos e/ou diferentes; como exemplo, podemos citar a carta que, com o passar dos anos, transformou-se em um gênero virtual, o *e-mail*, tomando rótulos diversos, sendo utilizado, não apenas para informar questões pessoais, mas para

tratar de qualquer outro assunto de cunho profissional, podendo ser enviado até para um estranho, o que dificilmente ocorreria com a carta.

Marcuschi (2008) define gênero como:

[...] textos materializados em situações comunicativas recorrentes. [...] 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. [...] entidades empíricas [...] se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Com isso, não há como precisar a quantidade de gêneros discursivos, já que as relações comunicativas são complexas e, diariamente, produzimos formas diversas de textos, apesar do estudioso citado considerar a existência de uma relativização, tendo em vista a repetição de situações, sendo, assim, a repetição de formas textuais.

Corroborando Bakhtin (2011):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 262)

Podemos dizer que, a partir da consideração da necessidade comunicativa e de interação, os gêneros discursivos não são eternos e, para existirem, dependem de conveniências da sociedade para estabelecer a comunicação e isso pode variar pela cultura, pela geografia, dentre outros fatores.

Se tantas maneiras de comunicação estão presentes em nosso cotidiano, o professor, em sala de aula, para trabalhar a língua, precisa ter conhecimento da existência dos gêneros discursivos, de como eles funcionam, qual sua importância e de como utilizá-los na escola.

De acordo com Fonseca (2012),

A leitura e a produção escrita dos alunos que iniciam a segunda etapa do Ensino Fundamental geram preocupações para os professores de Língua Portuguesa e vêm sendo alvo de estudiosos da linguagem nas últimas décadas. (FONSECA, 2012, p. 7).

As preocupações mencionadas pela autora se referem ao que já foi exposto anteriormente, acerca de como ministrar aulas aliando gramática e texto, oferecendo aos alunos diversas oportunidades para o desenvolvimento de habilidades e de competências relevantes à vida pessoal e profissional quanto à língua que os discentes utilizarão em seu cotidiano.

Após as inovações de Bakhtin (2011) acerca de gêneros discursivos, o texto passou a ser visto, não mais como um trabalho acabado, pronto, mas aberto. Trata-se, agora, de uma construção coletiva, em que o leitor também faz parte, participa, influencia, dá forma ao texto.

Na perspectiva de Bakhtin (1995), o texto dialoga com o leitor e com o próprio autor, não produz sentido sozinho; para ser texto, deve existir uma interação entre todos os envolvidos na comunicação, fazendo do texto, não mais um produto, mas um processo. Comprova o autor:

Na realidade, não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1995, p. 95)

Outro aspecto que deve ser levado em conta, no que tange os gêneros discursivos, é a necessidade de se observar o contexto, ou seja, os aspectos ideológicos, culturais, geográficos, econômicos, históricos, dentre outros elementos presentes no texto, pois eles são determinantes para a sua criação, não importa qual seja o gênero. Algo motivou o autor, houve uma lembrança, um propósito, uma finalidade para criar um texto específico.

Os gêneros discursivos abrangem, tanto gêneros orais, quanto gêneros escritos, além dos gêneros primários e dos gêneros secundários; é necessário que se

explique as semelhanças e as diferenças entre eles. Assim como o professor, os alunos precisam conhecer essa variedade de textos, assim como a estrutura de cada um e o tipo de linguagem empregada.

No que tange os gêneros orais e os gêneros escritos, é bom lembrar que essa divisão entre eles deve ser feita de forma cuidadosa, já que muitos gêneros se adequam às duas formas, apesar de serem taxativamente conveniados em um dos tipos. Além disso, textos orais e escritos advêm do mesmo sistema gramatical e possuem o mesmo léxico, o que dificulta ainda mais traçarmos uma divisão plena entre os dois tipos de gêneros.

De acordo com Marcuschi (2010), “[...] é bom ter cautela com a ideia de gêneros orais e escritos, pois essa distinção é complexa e deve ser feita com clareza.” (MARCUSCHI, *Op. cit.*, p. 35). A classificação e as características dos gêneros discursivos estão nos próximos subitens.

2.1 A classificação dos gêneros discursivos: orais, escritos, primários e secundários

Os gêneros discursivos podem ser caracterizados ou classificados em gêneros orais, gêneros escritos, gêneros primários e gêneros secundários. Quanto aos dois primeiros, são textos que possuem várias semelhanças e algumas diferenças. Assim, para que conheçamos esses elementos, é necessário relembrar noções de língua oral e de língua escrita.

No entanto, as semelhanças e as diferenças existentes não são mais as afirmadas em estudos realizados até a década de 1990 ou as verificadas, ainda hoje, na maioria dos livros didáticos, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 – Equívocos quanto às diferenças entre Língua Oral e Língua Escrita

LÍNGUA ORAL	LÍNGUA ESCRITA
Informal	Formal
Em presença do destinatário	Em ausência do destinatário
Contextualizada	Descontextualizada
Incompleta, Fragmentada	Completa
Com envolvimento interpessoal	Em isolamento
Imprecisa	Precisa

Fonte: Revista Educação: **Guia da Alfabetização**. Nº 1, p. 65.

Analisando a tabela acima, percebemos que, tanto a língua oral, quanto a língua escrita possuem gêneros discursivos formais e informais; essa diferenciação de formalidade não diz respeito ao tipo de língua, mas ao tipo de texto, já que cada um possui objetivos, interlocutores e contextos diferenciados.

Quanto à língua oral, se formos observar o aspecto da *informalidade*, teremos o gênero *recado*; na língua escrita, teremos o gênero *bilhete*. Se analisarmos na perspectiva da *formalidade*, considerando o âmbito jurídico, por exemplo, na língua oral, teremos a contestação oral de um advogado ao membro do Ministério Público ou ao Magistrado/Desembargador/Ministro; na língua escrita, a contestação, que é impetrada logo após a petição inicial da parte autora do processo.

Outro ponto da tabela que não mais se sustenta é com relação aos elementos *contextualizada/descontextualizada* e *com envolvimento interpessoal/em isolamento*. Os dois tipos de língua, assim como todos os gêneros discursivos existentes, são produzidos a partir de um contexto, isto é, quem o produz, quem será o leitor-interlocutor, qual a relação e a intimidade entre as pessoas envolvidas, em que momento será apresentado o texto, dentre outras análises. Portanto, se há contexto, não há que se falar em isolamento, pois não se escreve ou se fala para ninguém.

Há outra questão interessante, quando se pensa em gêneros orais e em gêneros escritos. Refere-se ao fato de que, um mesmo texto, pode fazer parte, tanto de um, quanto de outro. Como exemplo, observemos o convite. Ele pode ser feito oralmente e por escrito, assim como, dependendo do interlocutor, ser realizado com maior ou com menor formalidade.

São por essas e por outras razões que a diferenciação entre língua falada e língua escrita e entre gêneros orais e gêneros escritos deve ser feita com bastante cuidado, pois, modificando um indivíduo ou um ambiente, o texto também se ajustará.

Entretanto, algumas afirmações podem ser veiculadas no que concerne o texto escrito e o texto oral. Para o primeiro, podemos dizer que

a coprodução se resume à consideração daquele para quem se escreve, não havendo participação direta e ativa deste na elaboração linguística do texto, em função do distanciamento entre escritor e leitor. (KOCH e ELIAS, 2012, p. 13)

Analisando a reflexão supracitada, percebemos que, no texto escrito, há uma perspectiva do leitor; sendo assim, o texto é criado com mais cautela, considerando, de forma mais intensa, o contexto comunicativo e dialógico entre os falantes. O tempo e o espaço são diferentes, o que prevê maior planejamento frente ao texto.

Com relação ao texto falado, podemos dizer que este

[...] emerge no próprio momento da interação. [...] ele é o próprio rascunho. [...] interlocutores copresentes, ocorre uma interlocução ativa, que implica um processo de coautoria, refletido na materialidade linguística por marcas da produção verbal conjunta. (KOCH e ELIAS, 2012, p. 13)

Assim, o texto falado é visto com maior dinamismo, autenticidade, imprevisibilidade, já que o tempo e o espaço da comunicação é o presente e não há como rever, de forma ágil, tudo o que se vai proferir ao outro, devido ao fato de a língua oral exigir maior grau de coprodução.

Acerca do trabalho com gêneros orais e com gêneros escritos em sala de aula, os PCN (BRASIL, 1998) dedicam várias páginas do documento para abordar a utilização de variedades textuais, no que tange o trabalho com leitura, oralidade e escrita. Apregoa o documento, quanto ao exercício com gêneros orais:

No entanto, nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola [...] os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações. (BRASIL, 1998, p. 25)

O professor deve apresentar textos de natureza diversa aos alunos, seguindo essas características que envolvem o nível de formalidade, de linguagem, englobando os dois tipos de gênero. Trabalhar debates, seminários, entrevistas, apresentações teatrais, documentários, exposição, dentre outros gêneros formais orais.

Não adianta o professor, por melhor que seja, trabalhar apenas um dos gêneros. Os alunos, em sua vida pessoal e profissional, precisarão das duas habilidades diariamente, já que se comunicarão pelos dois meios: falando e escrevendo.

Acerca do ensino a partir de gêneros escritos, afirmam os PCN (BRASIL, 1998):

[...] a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção. Se é de esperar que o escritor iniciante redija seus textos usando como referência estratégias de organização típicas da oralidade, a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja a escrita só estará colocada se as atividades escolares lhe oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais. (BRASIL, 1998, p. 25-26)

Percebemos a relevância e a função social que a escola possui; cabe a ela oferecer aos alunos possibilidade de contato e de prática escrita, a fim de que, quando atingirem a idade para adentrar o mercado de trabalho, não tenham dificuldades.

No que tange os gêneros primários e os gêneros secundários, Bakhtin (2011) denomina os primeiros de “simples” e os segundos de “complexos” (BAKHTIN, *Op. cit.*, p. 263). Para ele, os gêneros primários são predominadas pela oralidade, enquanto que integram os gêneros secundários os textos escritos.

Entretanto, o autor atenta para que uma diferenciação simplista ou a observação apenas dos gêneros primários não venha a causar uma problemática, já que os dois tipos de gêneros podem se entrelaçar e precisam ser refletidos juntos. Corrobora Bakhtin (2011):

A diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológicos) é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado [...]; a orientação unilateral centrada nos gêneros primários redundaria fatalmente na vulgarização de todo o problema. (BAKHTIN, 2011, p. 264)

Concluimos que a explicação do autor ratifica todo o exposto com relação à diferença entre os gêneros orais e os gêneros escritos, já que Bakhtin (2011) apenas define utilizando outras nomenclaturas, entretanto a ideia é a mesma: os gêneros, apesar de possuírem diferenças, devem ser verificados do ponto de vista do enunciado, da veiculação de um pensamento, de uma mensagem; devemos levar em conta os aspectos dialógicos, e não apenas os estruturais.

Discorreremos, em seguida, acerca dos três elementos que compõem o conceito e as características de qualquer gênero discursivo, que são a composição, o tema e o estilo. Tal teoria foi evidenciada por Bakhtin (*Op. cit.*) e continua vigorando, por aglutinar os pontos cruciais para se afirmar se um texto é ou não um gênero discursivo.

2.2 Composição, tema e estilo

Nesta seção, abordamos três componentes dos gêneros discursivos – composição, tema e estilo. Tal classificação foi discutida por Bakhtin (2011), a fim de explicar como um texto pode ser considerado um gênero.

Considerando que a intenção de todo autor é a comunicação, para que ela se faça presente, de acordo com Bakhtin (*Op. cit.*), são necessários três elementos: construção composicional, conteúdo temático e estilo.

[...] Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 2011, p. 261-262)

Em outras palavras, todo texto que é criado possui três características: o assunto, o conteúdo, isto é, sobre o que o autor irá tratar; o estilo, que significa a forma como o texto será estruturado, a partir de noções gramaticais, dos vocábulos que serão colocados no texto; a construção composicional, composta pela tríade introdução-desenvolvimento-conclusão, presente em todo e qualquer texto. Todas essas reflexões o autor realiza antes, durante e após concluir o texto, já que este possui uma finalidade e o criador necessita saber se alcançou seus objetivos.

Os PCN (BRASIL, 1998) trazem em seu texto explicações acerca de gêneros e de suas características, conforme podemos averiguar na citação abaixo:

Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc. (BRASIL, 1998, p. 21)

Como se pode observar, o documento nacional preconiza a teoria bakhtiniana, o que corrobora a ideia de que os PCN (BRASIL, *Op. cit.*) são um texto atual e

coerente com as concepções de língua, de linguagem e de gênero discursivo, cabendo, ao professor, apropriar-se desses conhecimentos e pô-los em prática, a fim de que seus alunos tenham um ensino de qualidade, voltado à realidade exigida.

Aprofundando cada elemento, podemos afirmar que a composição, conforme citam Koch e Elias (2013), se refere à estruturação e à esquematização do texto. Leva-se em conta a “organização, a distribuição das informações e os elementos não-verbais: a cor, o padrão gráfico ou a diagramação típica, as ilustrações.” (KOCH e ELIAS, *Op. cit.*, p. 109-110)

Quanto ao tema, trata-se do “tipo de produção em destaque” (KOCH e ELIAS, 2012, p. 60), isto é, do assunto escolhido na abordagem, do conteúdo tratado no texto. O tema pode ser externado nas formas crítica, humorística, reflexiva, dentre outras, a depender do estilo do gênero discursivo e do indivíduo-escriptor/locutor.

Por fim, o estilo, diferentemente da composição e do tema, não é tão simples de ser definido, devido à polissemia existente na palavra estudada. Afirma Monteiro (2009):

Um dos mais sérios obstáculos à delimitação do campo de estudo da Estilística é exatamente o da diversidade de acepções que o termo *estilo* encerra. A todo momento ouvimos referência ao estilo de um escritor, de um arquiteto, de um apresentador, humorista, dançarino, músico ou malabarista.[...]. Pode-se qualificá-lo de mil maneiras: formal, simples, redundante, conciso, enérgico, coloquial, grotesco, áspero, bizarro, sublime, romântico, clássico, moderno, gótico, leve, picaresco ou mesmo falso. Alude-se ainda ao estilo de fumar, de beber, dirigir, beijar, conversar, desfilar ou rezar. Enfim, fala-se no estilo de vida ou até num estilo sem vida. (MONTEIRO, 2009, p. 41, grifo do autor)

No trabalho de delimitar e de tentar definir “estilo”, devemos ter em mente que tal elemento é composto de características individuais e coletivas, apesar das primeiras serem raras, devido aos “fatores ou condicionamentos culturais, como as influências do meio, da época, da estrutura linguística etc.” (MONTEIRO, 2009, p. 42). Corroboram isso Koch e Elias (2013), quando afirmam que

Subjaz a essas considerações o fato de que, nas escolhas que realiza, o autor imprime a sua marca individual, mas não pode ignorar a

relativa estabilidade dos gêneros textuais, o que o caracteriza como um sujeito inteiramente livre, que tudo pode dizer em descaso às regulações sociais, nem como um sujeito totalmente submisso, que nada pode dizer, sem fugir às prescrições sociais. (KOCH e ELIAS, 2013, p. 110)

Somando às opiniões explicitadas, Bakhtin (2011) mostra a relevância do estilo na criação de um gênero discursivo. Apregoa que o estilo “está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, *Op. cit.*, p. 265). Mais adiante, o mesmo autor ratifica o já dito por Koch e Elias (2013) neste trabalho, quando afirma que

Todo enunciado [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante [...]. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. [...]. O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento. (BAKHTIN, 2011, p. 265-266)

Percebemos que, no que confere o estilo, deve haver um equilíbrio entre a criação individual e o respeito às regulações sociais, por se tratar o gênero de um texto que considera os elementos implícitos (língua, tema, composição e estilo) e os elementos explícitos (contexto e situação sociocomunicativa). Bakhtin (2011), comparando a análise gramatical com a análise estilística, atesta que

[...] a gramática e a estilística convergem e divergem em qualquer fenômeno concreto de linguagem: se o examinamos apenas no sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se o examinamos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo já se trata de fenômeno estilístico. Porque a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico. (BAKHTIN, 2011, p. 269)

Refletindo sobre esta citação, podemos dizer que nosso objeto de pesquisa dialoga com a opinião bakhtiniana, já que nossa proposta de intervenção será analisar a criação de paródias como um todo, desde os aspectos externos, até os internos.

Após tratarmos dos gêneros discursivos, enfocando os gêneros orais e os gêneros escritos, além dos gêneros primários e dos gêneros secundários, e de promovermos uma reflexão acerca da composição, do tema e do estilo, partamos agora para o trabalho com o gênero discursivo *Música*.

2.3 O gênero discursivo *música*

Esta seção traça conceitos e características acerca do gênero discursivo *música*. Discorre, de maneira breve, sobre sua evolução, seus estilos, sua importância para a sociedade e o porquê desse tipo de texto ser considerado um gênero discursivo. Utilizamos, tanto os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), quanto os PCN de Arte (BRASIL, 1997), já que ambos promovem o ensino de música em sala de aula.

De acordo com Penna (2014),

a música é uma forma de arte que tem como material básico o som. [...] é uma atividade essencialmente humana, através da qual o homem constrói significações na sua relação com o mundo. (PENNA, *Op. cit.*, p. 20)

A música é uma manifestação artística e cultural e, geralmente, procura-se divulgar ideias quaisquer ou expressar sentimentos ao se compor e se interpretar uma canção. Alguns autores, como Costa (2010), estabelecem uma diferenciação entre música e canção, quando afirma que “Numa primeira definição, digamos que a canção é um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia).” (COSTA, 2010, p. 118)

A música seria qualquer veiculação sonora; a canção se configura com o vocal. Entretanto, tal oposição não é nosso objeto de estudo. Trataremos os dois vocábulos como sinônimos, englobando, tanto os sons puramente instrumentais, quanto os cantados.

Até os dias atuais, podemos perceber uma infinidade de estilos musicais; uns são antigos e se consagram até hoje; outros são mais recentes, acompanhando a modernidade e o comportamento da sociedade. Assim, observamos a existência de músicas sacras ou religiosas, eruditas ou clássicas, populares, tradicionais ou folclóricas, estas podendo ser divididas em vários outros estilos musicais.³

Cada estilo musical possui suas características e pode haver mudança dentro de um próprio tipo de música; se, por exemplo, analisarmos o *rock and roll*, veremos objetivos diferentes, comparando a década de 1980 e os dias atuais. Os comportamentos não são os mesmos. Maggi (2013) nos apresenta algumas características:

a necessidade, o forte desejo de deixarem o anonimato social [...] é uma característica específica da geração dos jovens roqueiros dos anos 1980. [...] as canções, as entrevistas feitas [...], a arquitetura e a decoração dos locais de shows, as roupas, os cortes e as cores dos cabelos de homens e mulheres, a maquiagem usada, o gestual e a performance das bandas no palco. (MAGGI, 2013, p. 34)

Quando uma música é criada, esta se vê contextualizada à realidade. Ainda seguindo os apontamentos de Maggi (*Op. cit.*), esta conclui que

“Geração Coca-Cola” foi lançada no primeiro LP da Legião Urbana, em janeiro de 1985. É possível ligá-la a uma série de acontecimentos: a história do rock no Brasil; o desenvolvimento dos meios de comunicação; as influências do punk rock inglês a partir do fim dos anos 1970 e a diferença temporal e de referências políticas e culturais entre as gerações dos anos 1960 e 1980, quando a cultura do nacional-popular deixou de determinar formas e conteúdos à música popular brasileira. (MAGGI, 2013, p. 64)

Diante do exposto, podemos dizer que a música é uma combinação entre ritmo, harmonia e melodia, mas que considera o aspecto externo, que influencia de forma direta a composição. No exercício musical, existe uma coordenação e uma

³ Para mais detalhes acerca do gênero discursivo *música* e de seus estilos existentes, indicamos um trabalho bastante elucidativo, que pode ser encontrado no seguinte link: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1495-8.pdf>.

transmissão de efeitos sonoros, utilizando instrumentos e vozes, buscando uma verdadeira harmonia e estética, adequando-se ao estilo musical específico, além de, aliando a letra e a melodia, a música veicular a ideologia de quem a compõe e a interpreta.

Para expormos a visão de que a música é um tipo de gênero discursivo, tomemos a teoria bakhtiniana acerca do assunto. Como já dito anteriormente, de acordo com Bakhtin (2011), um gênero discursivo precisa ter três elementos: tema, composição e estilo.

Se pensarmos em música, perceberemos que todas elas trazem um tema, ou seja, um conteúdo, um assunto em suas letras; nenhuma música existe sem ter nada a dizer. Podemos refletir acerca dos conteúdos das músicas atuais, por terem, muitas vezes, temas violentos, sexuais, ambíguos, mas isso não nega a existência do tema.

No que concerne a composição, podemos notar, também, que todas elas – com a exceção de estilos musicais mais específicos, como o *rhythm and poetry* – ritmo e poesia (doravante *Rap*) –, por exemplo – possuem uma estrutura bastante parecida. As músicas são criadas a partir de um título e, no texto, observamos a presença de estrofes, cada uma com vários versos; a rima e a métrica são outros elementos presentes nesses tipos de texto.

Por fim, o estilo também está composto nas músicas. Ao longo dos anos, acompanhando situações políticas, sociais e culturais, estéticas foram criadas, outras foram esquecidas. Atualmente, há uma infinidade de estilos musicais: samba, forró, *funk*, música popular brasileira (doravante MPB), sertanejo. São tantos que há algumas confusões, como, por exemplo, se samba e pagode são a mesma coisa, ou se o xote faz parte do forró ou se trata de um ramo independente. Afirma Bakhtin (2011): “[...] Onde há estilo há gênero.” (BAKHTIN, *Op. cit.*, p. 268), ratificando o porquê de a música ser um gênero discursivo.

O que é interessante perceber é que, mesmo havendo as três características de gêneros discursivos propostas por Bakhtin (2011), mesmo que, ultimamente, muito tenha se falado no assunto, a música ainda não ocupou o espaço que merece. Ela não é lembrada como um gênero discursivo e, quando utilizada em sala de aula, fica restrita ao campo da arte.

A música tem ligação direta com a fala, um dos nossos focos de estudo. Para Penna (2014),

A fala pode ser um material bastante rico para musicalizar. Por ser elemento da linguagem verbal, da qual fazemos uso em nosso cotidiano, é reconhecida prontamente como significante. No entanto, esse nível de apreensão, pelo qual atingimos o aluno, é “transcendido” quando a palavra se torna veículo para a exploração do sonoro e do musical. Assim, a partir da fala, abrem-se caminhos para trabalhar pedagogicamente o domínio da linguagem musical. (PENNA, 2014, p. 208)

Na realidade, a música não possui apenas traços orais, porém também escritos, na medida em que o gênero discursivo música “se coloca numa fronteira instável entre essas duas materialidades.” (COSTA, 2010, p. 118). Seguindo a concepção bakhtiniana utilizada para identificar um texto como gênero discursivo, podemos observar que a maioria das músicas possui elementos comuns, a depender do objetivo e do estilo musical:

- a) **instrumentação:** dificilmente uma música é criada sem a presença de um único instrumento;
- b) **texto:** toda música possui um conteúdo, que pode ser sacro, profano, romântico etc.;
- c) **função:** toda música foi criada com um por que, tenha sido para emocionar, tenha sido para realizar uma crítica à sociedade, tenha sido para apenas relaxar;
- d) **estrutura:** as músicas podem ser cantadas ou tocadas de forma linear, segmentada, repetitiva ou de outra maneira;
- e) **contextualização:** percebe-se uma ligação entre o título da música e a letra, entre a música e o espaço geográfico, econômico, político, social, ou seja, analisa-se, ao criar uma música, quem será o público dela.

Não nos assustou o fato de termos tido bastante dificuldade de encontrar trabalhos acadêmicos, artigos científicos, dissertações ou teses que discorressem acerca do gênero discursivo *música*. De início e após longas pesquisas em livros e na *internet*, percebemos que não há tanto interesse em se estudar esse conteúdo, talvez por ser a música um elemento muito ausente nas escolas e, sobretudo, nas salas de aula.

Entretanto, os PCN (BRASIL, 1997) dedicaram um livro para a disciplina *Arte* e, interno a ela, consta como atividade artística a música, além da dança, do teatro, e de outras habilidades. O documento referente à Língua Portuguesa também considera o trabalho com a música como relevante no desenvolvimento das habilidades e das competências de língua materna.

Analisando os PCN de Arte (BRASIL, 1997), o texto dedicado ao item *música* pode ser lido da página 53 (cinquenta e três) até a 56 (cinquenta e seis). De acordo com o documento, o trabalho com a música pode ocorrer a partir de três vertentes, quais sejam: a composição, a interpretação e a improvisação.

A primeira, para os PCN de Arte (BRASIL, *Op. cit.*) se refere à “intenção do compositor a partir de um projeto musical” (BRASIL, 1997, p. 53), podendo haver combinação entre linguagens, a critério do profissional.

Quanto à interpretação, esta é o critério para que um som seja considerado música. Caso ninguém a interprete, não há que se falar no gênero, pois só existe na mente do compositor (BRASIL, 1997, p. 53). Para que a música seja considerada viva, é preciso que ela seja interpretada.

Já a improvisação se coloca entre a composição e a interpretação, já que utiliza, tanto a criação, quanto a interpretação. Basicamente, é quando, a partir de uma composição já existente, muda-se ou acrescenta-se uma interpretação diversa da realizada comumente, não tendo o intérprete a oportunidade de ensaiar, tendo em vista que se situa no espaço e no tempo da apresentação. É o que ocorre no momento em que um cantor esquece da letra e declama algo ou canta outro verso do habitual. (BRASIL, 1997, p. 53)

Ainda apregoam os PCN de Arte (BRASIL, *Op. cit.*):

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história. (BRASIL, 1997, p. 54)

Como nosso objetivo geral é analisar paródias musicais construídas nas aulas de Língua Portuguesa, podemos perceber que os três itens estarão presentes na execução da proposta, já que os alunos irão criar as paródias (composição), apresentar (interpretação) e, caso algo não saia como o ensaiado, terão a oportunidade de improvisar, por meio de outra palavra, de uma dança ou de um figurino.

O documento oferece várias estratégias para se trabalhar música em sala de aula:

- [...] Arranjos, improvisações e composições dos próprios alunos baseadas nos elementos da linguagem musical, em atividades que valorizem seus processos pessoais, conexões com a sua própria localidade e suas identidades culturais.
- Experimentação e criação de técnicas relativas à interpretação, à improvisação e à composição.
- [...] Utilização e criação de letras de canções, parlendas, raps, etc., como portadoras de elementos da linguagem musical. (BRASIL, 1997, p. 54 e 55)

Analisando as três estratégias explicitadas, percebemos que a proposta de intervenção deste trabalho corrobora o empregado no documento, já que abordamos o gênero discursivo *música* a partir da composição de uma paródia musical, da apresentação, que foi a interpretação, e da improvisação, que foram os elementos-surpresa que surgiram durante as performances.

Os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) também apregoam o ensino de música na escola, por se tratar de um gênero. Afirma o documento:

- utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; [...]
- análise da força expressiva da linguagem popular na comunicação cotidiana, na mídia e nas artes, analisando depoimentos, filmes, peças de teatro, novelas televisivas, música popular, romances e poemas. (BRASIL, 1998, p. 7, 8 e 82)

O primeiro tópico se refere a um objetivo do ensino fundamental cujos alunos devem executar satisfatoriamente, enquanto que o segundo é uma proposta de atividade para explorar *variação linguística*.

Mais uma vez, fica clara a função da escola: proporcionar aos alunos diferentes aprendizados, não só envolvendo os conteúdos da disciplina em si, mas possibilitando trabalhos interdisciplinares e envolvendo os temas transversais que os PCN (BRASIL, 1997, 1998) também mencionam e descrevem. Enquanto essa metodologia não for empregada, o ensino não melhorará e os alunos não conseguirão alcançar as habilidades e as competências que tanto necessitam.

Agora que já tratamos do gênero discursivo *música*, vamos expor, no capítulo seguinte, algumas informações acerca do recurso estilístico *paródia*, também alvo de nossa pesquisa.

3 O RECURSO ESTILÍSTICO *PARÓDIA*

Este capítulo traça conceitos e características acerca do recurso estilístico *paródia*. Discorre, de maneira breve, acerca de seu conceito e de seu uso na sociedade.

A paródia, juntamente com outros elementos – o *détournement*, o travestimento burlesco, o pastiche e a paráfrase –, compõe o processo de intertextualidade, em que “a produção de um texto demanda a ativação de conhecimentos adquiridos por meio de outros textos.” (CAVALCANTE, 2013, p. 145). São as chamadas “relações intertextuais.” (CAVALCANTE, *Op. cit.*, p. 145)

Como intertextualidade, entendemos um diálogo entre discursos, em que uma obra é construída tomando uma outra como modelo. Para a autora supracitada, a intertextualidade sempre ocorrerá, já que “qualquer enunciado é resposta a enunciados anteriores e potencializa o surgimento de outros enunciados, quer imediatos, quer distantes.” (CAVALCANTE, 2013, p. 146)

A partir da intertextualidade, Piègay-Gros (1996) (Apud CAVALCANTE, *Op. cit.*, p. 146) cria a seguinte tabela:

Tabela 2 – Relações intertextuais para Piègay-Gros (1996)

Tabela 2 – Relações intertextuais para Plágio – Cees (2006)			
Relações de co-presença	Citação	Direta	
		Indireta	
		Indireta livre	
	Plágio		
	Referência		
Alusão			
Relações de retextualização	Esquemas mais comuns	Tradução	Pastiche
		Estilização	Resumo
		Escrituração	Resenha
		Oralização	Paródia
		Comentário	Recriação

Fonte: Piègay-Gros (1996) (Apud CAVALCANTE, 2013, p. 146)

Observamos que a paródia está definida como um processo de intertextualidade a partir de uma relação de derivação ou de retextualização, isto é, um texto que surge a partir de outro existente.

No que tange o recurso estilístico *paródia*, trata-se de uma imitação burlesca que faz a caricatura de uma pessoa, de uma obra de arte ou de uma determinada temática. Enquanto obra satírica, a paródia aparece em diversos gêneros artísticos e nos meios de comunicação.

A indústria cinematográfica, a televisão, a música e a literatura costumam realizar paródias de situações políticas ou de outras obras. De um modo geral, recorre-se à ironia e ao exagero para transmitir uma mensagem crítica, engraçada ou irônica para divertir e/ou fazer refletir os espectadores, os leitores ou os ouvintes.

A paródia é vista por Cavalcante (2013) como uma “relação intertextual por derivação” (CAVALCANTE, *Op. cit.*, p. 155), já que se trata de um recurso cujo texto advém de outro já existente.

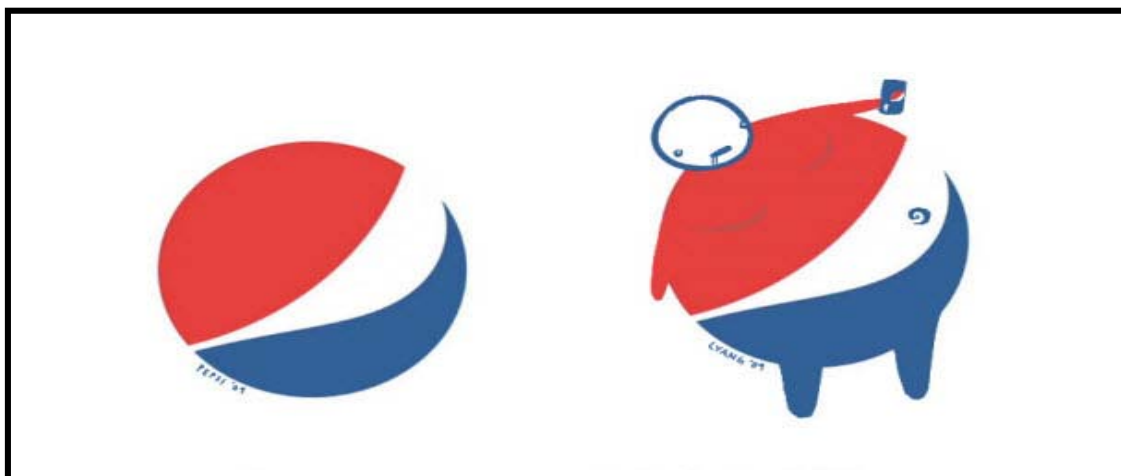
Como características, podemos citar o humor, a intertextualidade, a criticidade, a ironia, a fidelidade ao gênero original, o conhecimento prévio (enciclopédico), o conhecimento linguístico e o conhecimento interacional.

Geralmente, percebemos exemplos de paródia através da música, mas não é o único meio para se desenvolver o gênero estudado. Os textos-base podem ser a música, a pintura, o desenho, a escultura, a poesia, a fotografia, dentre outros. Corroborar tal afirmativa Cavalcante (2013):

A paródia é um recurso que não se restringe a textos essencialmente verbais. Imagens diversas costumam alimentar o ato parodístico em grande escala. Cumpre aos estudos sobre o assunto ampliar as análises de intertextualidade em textos multimodais, e naqueles que não se valham da linguagem verbal [...]. (CAVALCANTE, 2013, p. 157)

Vejamos a figura a seguir:

Figura 1 – Exemplo de Paródia



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=par%C3%B3dia&espv=2&biw=1242&bih=606&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0CAcQAUoAmoVChMI4qiiZavLyAIVhZOQCh1C7w8N#tbn=isch&q=par%C3%B3dia+pepsi&imgdii=x78-P5IU0Vi7zM%3A%3Bx78-P5IU0Vi7zM%3A%3BpzwhP2Ux2u9dM%3A&imgsrc=x78-P5IU0Vi7zM%3A>

Nesta figura, há, tanto uma crítica, quanto um viés humorístico em torno da ingestão de refrigerantes. Podemos perceber que os traços originais são os mesmos, ou seja, o autor se manteve fiel ao *slogan* da marca *Pepsi*, mas foi além, trazendo uma personalidade e ampliando a obra original de acordo com os seus objetivos.

A figura da esquerda, que é o símbolo do refrigerante, está presente na figura da direita, que é a paródia, entretanto podemos dizer que houve a criação de um texto. Não há total independência entre as figuras, como também não se pode dizer que a paródia não se trata de uma obra nova.

Refletindo acerca da crítica instaurada, a figura retrata os males de se tomar refrigerante demasiadamente; já quando pensamos no cunho humorístico da paródia, observamos o perfil caricático de um ser humano com sobrepeso, devido à ingestão da bebida. Significa dizer que uma leitura não está dissociada à outra.

Os objetivos da paródia são fazer uma crítica, propor uma reflexão, brincar com alguma personalidade famosa, usar a criatividade com humor, ampliar conhecimentos. Os temas são os mais diversos: política, economia, sociedade, comportamento, relacionamento, propaganda, poesia, dentre outros.

Há uma diferenciação entre a paródia e a paráfrase, cuja primeira possui uma retomada das ideias de um texto anterior, subvertendo-as. Rompe-se com a ideologia do texto anterior, por meio de recursos, como o humor, a crítica e a brincadeira. A linguagem da paródia é, em síntese, um discurso de libertação; é uma tomada de

consciência crítica que busca criar uma nova e diferente maneira de ler o convencional.

A paráfrase, em contrapartida, é a criação de um texto, mantendo a mesma ideia do original, modificando apenas os vocábulos e a construção do texto. Há uma fidelidade na paráfrase, enquanto que a paródia parte de um texto-base e modifica as ideias, trazendo personalidade do autor da criação, conforme visualizamos na figura abaixo:

Figura 2 – Exemplo de Paródia



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=par%C3%B3dia&esv=2&biw=1242&bih=606&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0CAcQAUoAmoVChMI4qiiZavLyAIVhZOQCh1C7w8N#tbn=isch&q=par%C3%B3dia+crep%C3%BAculo&imgsrc=OOsxBuh6IL90KM%3A>

Assim como a *Figura 1*, a intenção dessa paródia é, ao mesmo tempo, a crítica e o humor. Parte-se da personalidade dos três personagens-protagonistas do filme “Crepúsculo” (2008) e constrói-se caricaturas, retirando toda a conotação de “mocinha” e de “mocinho” tradicionais, presente no longa metragem, que ocorre, geralmente, com os protagonistas dos filmes românticos, causando a graça.

A beleza da moça diminui; quanto aos rapazes, um aparece comendo bastante, está acima do peso, e o outro aparenta ser homo afetivo pela linguagem corporal empregada, causando fuga da expectativa e graça por parte dos leitores, além de estabelecer uma crítica, quando as três imagens paródicas fogem à

expectativa de beleza atores famosos ou para protagonistas de filmes românticos, como se tal exigência pelo perfil original não devesse ser uma obrigação.

A paródia, além de apresentar humor e crítica, também pode desenvolver um cunho persuasivo, como podemos verificar na figura abaixo:

Figura 3 – Exemplo de Paródia



Fonte: https://www.google.com.br/search?q=par%C3%B3dia&esqv=2&biw=1242&bih=606&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0CAcQAUoAmoVChMI4giizavLyAIVhZOQC h1C7w8N#tbn=isch&q=par%C3%B3dia+bombril&imgsrc=bgnQzRb0FrO_qM%3A

Nesta figura, observamos a apropriação por parte da propaganda da paródia, a fim de vender o produto demonstrado e convencer os observadores. A empresa *Bombril* faz uma menção à obra mundialmente conhecida *Mona Lisa (La Gioconda)* de Leonardo Da Vinci (1503-1506), quadro da esquerda, e acrescenta a seguinte frase: “*Mon Bijou* deixa sua roupa uma perfeita obra-prima”, estabelecendo, ao mesmo tempo, uma relação e um rompimento para um enredo novo (quadro da direita).

Cavalcante (2013) aborda um tipo especial de paródia, chamado *détournement*, palavra francesa que significa “desvio”, “diversão”, dentre outros sinônimos. Para a autora, o *détournement* restringe-se a “textos mais curtos, muitas vezes a provérbios, frases feitas etc., não chegando a transformar um texto completo em outro, em todos os casos.” (CAVALCANTE, *Op. cit.*, p. 159)

Marcuschi (2008), no que tange a paródia, apregoa que:

É bastante comum que nos órgãos de imprensa se usem as contaminações de gêneros ou se proceda à hibridização como forma de chamar mais a atenção e motivar a leitura. De algum modo, parece que essa estratégia tem o poder quase mágico de levar as pessoas a interpretarem muito mais e com mais intensidade o que ali está. Esse aspecto mereceria um estudo à parte. (MARCUSCHI, 2008, p. 168)

A reflexão do autor supracitado corrobora nossa pesquisa, já que tem como objetivo geral trabalhar com paródias musicais a partir de uma intervenção nas aulas de Língua Portuguesa, a fim de desenvolver a leitura, a oralidade e a escrita dos alunos e de aproximá-los mais à língua materna.

Após as análises de exemplos do recurso estilístico *paródia*, percebemos que este se trata de um instrumento bastante criativo, que perpassa, tanto o humor, quanto a crítica. Ambos são ferramentas que aproximam e instigam os alunos, já que estes possuem, em sua natureza, a necessidade do debate, da discussão acerca de um dado assunto, além do humor ser um elemento presente no cotidiano deles.

Depois de traçarmos as principais características do recurso estilístico *paródia*, um de nossos objetos de estudo, abordaremos, no próximo capítulo, os procedimentos metodológicos que estruturaram esta pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nos capítulos anteriores, divulgamos os fundamentos teóricos que subsidiaram a nossa pesquisa. Realizamos, neste capítulo, a apresentação dos procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho e traçamos, em linhas gerais⁴, algumas informações e a organização do trabalho na escola e o contexto de desenvolvimento da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram 20 (vinte) alunos, com idades que variam entre 14 e 17 anos; todos residem no bairro no qual a escola está situada, considerado de periferia. São alunos oriundos de classes sociais que enfrentam dificuldades com saúde, saneamento básico, transporte, moradia, dentre outros problemas. Muitos moram em comunidades, convivem com o tráfico de drogas, a repetência, a evasão escolar, o trabalho infantil, como verificaremos na Análise dos Dados.

Com base nos documentos internos da escola, pudemos perceber que quase a totalidade dos alunos é filho de pais que trabalham o dia inteiro, não tendo tempo suficiente para acompanhá-los em sua vida escolar e/ou, quando possuem tempo, não têm a consciência de que é importante verificar o andamento do filho dentro e fora da escola, talvez porque também não tiveram a oportunidade de frequentar uma escola até a conclusão de seus estudos ou porque, quando o fizeram, também não tiveram acompanhamento dos pais deles.

No que tange o contexto da pesquisa, a metodologia utilizada no trabalho com as músicas e com as paródias, a partir da abordagem da natureza metodológica, seguiu a forma qualitativa, já que os materiais foram escolhidos na perspectiva do tema proposto, tentando promover a maior diversificação possível, considerando a natureza e o estilo das músicas e das paródias.

Bortoni-Ricardo (2008) discorre acerca das pesquisas quantitativa e qualitativa, assegurando que

A pesquisa quantitativa procura estabelecer relações de causa e consequência entre um fenômeno antecedente, que é a variável

⁴ A metodologia específica da execução do trabalho em sala de aula está presente no capítulo seguinte, em que será explicitada a sequência didática para o trabalho de intervenção com paródias baseadas em músicas em sala de aula.

explicação, também chamada de variável independente, e um fenômeno consequente, que é a variável dependente. Já a pesquisa qualitativa não se propõe testar essas relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34)

O método de abordagem das produções textuais dos alunos foi o hipotético-dedutivo, pois saímos da hipótese de que o trabalho com música e com paródia desenvolve o aprimoramento da leitura, da oralidade e da escrita para verificar, na prática, se a ideia inicial estava correta.

O procedimento técnico se deu através de pesquisa bibliográfica, de campo e documental, pois, além da doutrina estudada, a todo o momento, utilizamo-nos de nossa experiência em sala de aula como docente há treze anos, além da função exercida de alunos, não só por termos que preparar nossas aulas, como também por estarmos no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), trocando experiências com os colegas-docentes e com os mediadores das disciplinas ofertadas ao longo do curso.

Com relação aos objetivos deste trabalho, a pesquisa se inseriu em um caráter intervencionista, explicativo, exploratório e descritivo, por considerarmos a inserção do trabalho durante as aulas de Língua Portuguesa e, a partir dos materiais colhidos, explorar, refletir, descrever e explicar os resultados encontrados.

No que se refere às ações dentro e fora da sala de aula, em linhas gerais, a pesquisa encontra-se dividida em cinco etapas: **1ª)** produções textuais preliminares das paródias musicais; **2ª)** trabalho com o gênero discursivo *música*; **3ª)** trabalho com o recurso estilístico *paródia*; **4ª)** segunda produção das paródias musicais; **5ª)** correção, reescritura e apresentação dos trabalhos em sala de aula.

Como mecanismos de avaliação, utilizamos a observação dos alunos no desenvolvimento das atividades, anotações e gravações da professora-pesquisadora. A análise dos dados foi feita de modo qualitativo e interpretativo, com base na fundamentação teórica exposta nos capítulos anteriores.

O Projeto de Pesquisa intitulado **“Trabalhando a Paródia e a Música em Sala de Aula”** foi desenvolvido nas aulas matutinas de Língua Portuguesa do 9º Ano do Ensino Fundamental II da docente-pesquisadora durante o mês de julho de 2015,

durante 3 (três) semanas, sendo 3 (três) dias por semana, 2 (duas) aulas por dia, totalizando 6 (seis) horas/aula semanais cada uma, com a exceção da terceira semana, que se desenvolveu em 4 (quatro) dias, 2 (duas) aulas por dia, totalizando 8 (oito) horas/aula semanais. O Projeto foi concluído com 20 (vinte) horas/aula.

A escola pública escolhida compõe o Município de Santa Rita-PB, região metropolitana de João Pessoa do Estado da Paraíba. Está localizada na Zona Urbana e funciona em 2 (dois) turnos, sendo, pela manhã, o Ensino Fundamental II, com 6 (seis) turmas: 2 (dois) sextos anos, 2 (dois) sétimos, 1 (um) oitavo e 1 (um) nono ano; a tarde, o Ensino Fundamental I, com 5 (cinco) turmas: 1 (uma) de cada ano (do 1º ao 5º).

Dentre os Programas existentes, a escola possui o Mais Educação, vinculado ao Ministério da Educação, cujos alunos vão para a instituição no turno oposto das aulas para desenvolver atividades com letramento, com matemática, com música etc., através de oficinas e de projetos interdisciplinares. Algumas oficinas, inclusive, são abertas para toda a comunidade, como Corte e Costura, por exemplo.

Entretanto, desde o início deste ano, o Programa não se iniciou, pois o investimento advindo do Governo Federal ainda não chegou nas contas bancárias da escola, a fim de possibilitar a compra dos materiais e a contratação e o pagamento dos oficineiros.

Com relação à infraestrutura da escola, de acordo com o Censo 2012, a escola possui água, energia e esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica, acesso à internet e banda larga.

Quanto às dependências, a escola é contemplada com 6 (seis) Salas de Aula, 1 (uma) Sala de Diretoria, 1 (uma) Sala de Professores, 1 (um) Laboratório de Informática, 1 (uma) Quadra de Esportes descoberta, 1 (uma) Cozinha, 1 (uma) Biblioteca, 3 (três) Banheiros, 1 (uma) Sala de Secretaria e 1 (um) Pátio descoberto.

No que tange os equipamentos, a escola possui 1 (um) Televisor, 1 (um) Aparelho de DVD, 1 (uma) Antena Parabólica, 1 (uma) Impressora Multifuncional, 1 (um) Projetor Multimídia (datashow) e 1 (um) Micro System.

Durante o ano vigente, o município o qual a escola faz parte sofreu uma greve dos servidores da Educação, paralisando as aulas por quase 4 (quatro) meses. Sem dúvida, tal fato dificultou bastante a execução da pesquisa, já que, o que havia sido planejado para 2 (dois) meses (março e abril de 2015), foi posto em prática em 3 (três) semanas (julho de 2015), tirando-nos o fator *tempo* para desenvolver com mais

apreciação o Projeto e a pesquisa como um todo, além de ter deixado os alunos desestimulados e ansiosos, pois precisaram rever conteúdos e avançar nas matérias, o que, como já dito alhures, tenha feito com que alguns não participassem de forma satisfatória da pesquisa.

Outro fator que agravou a situação descrita há pouco foi a queda de parte do telhado da escola durante o mês de fevereiro de 2015, ou seja, logo no início do ano letivo. A escola parou todos os trabalhos por quase duas semanas.

A Secretaria de Educação conseguiu um local provisório, no mesmo bairro, para as aulas recomeçarem, enquanto realizavam a reforma no local. Mesmo após a greve terminada (junho de 2015), a escola ainda está sob reconstrução e, até o mês de agosto do referido ano, as aulas continuam sendo ministradas no prédio provisório.

Foi nesse lugar que desenvolvemos nosso Projeto: sala pequena para a quantidade de alunos, sem possibilidade de acomodar todos confortavelmente, e muito clara, dificultando a visualização do *datashow*; cozinha logo ao lado da sala deles, permitindo que os discentes, durante toda a manhã, assistam aula dividindo a atenção com conversas e barulhos naturais vindos da cozinha. A previsão de retornar ao prédio original foi em julho de 2015; a reforma caminha a passos lentos.

O *corpora* utilizado na análise foi dividido em duas fases: a primeira, composta por produções textuais anteriores à proposta de intervenção, buscando perceber dificuldades e desvios existentes; a segunda, corresponde à proposta de intervenção, em que desenvolvemos aulas dialogadas, utilizando músicas e paródias, e propomos a criação de paródias pelos discentes.

As produções textuais preliminares corresponderam ao recurso estilístico *paródia* a partir do gênero discursivo *música*. A fim de deixar os alunos à vontade, optou-se pelo trabalho em grupo (máximo de quatro pessoas), com tema, estilo e música livres. A única ressalva que fizemos foi que as paródias deveriam se basear em uma música. O objetivo dos alunos, ao elaborarem os textos, também foi livre, isto é, alguns quiseram produzir paródia com prioridade humorística, enquanto outros preferiram um teor mais crítico, o que não impediu o uso do humor também.

Ao todo, foram 5 (cinco) paródias, sendo 3 (três) predominantemente críticas e 2 (duas) preeminentemente humorísticas; dos grupos que foram divididos para a atividade – 7 (sete) no total –, 2 (dois) deles não entregaram as produções durante a fase da produção textual preliminar, somente durante a proposta de intervenção.

Perguntados sobre o porquê de não quererem fazer e/ou entregar, obtivemos o silêncio. Criamos, então, hipóteses:

- a) como ainda não havia sido implementada a proposta de intervenção, não sabemos se os alunos não fizeram a paródia por desconhecerem o significado do recurso estilístico estudado;
- b) pelo fato de a professora-pesquisadora estar com a turma há apenas duas semanas, tempo que impossibilitou o desenvolvimento de um laço mais próximo e afetivo com os estudantes, já que, durante todo o primeiro semestre, tentou o afastamento das atividades para concluir os estudos desta pesquisa;
- c) pelo fato de termos acabado de sair de uma greve na rede municipal de quase quatro meses, quebrando o ritmo e o estímulo dos discentes frente às atividades pedidas;
- d) pela intensa quantidade de atividades que os estudantes tinham de todas as disciplinas, devido ao atraso nos conteúdos por conta da greve instaurada;
- e) por outro motivo pessoal desconhecido.

Das 5 (cinco) paródias que foram criadas, 3 (três) delas foram objeto dos dois *corpus* (antes e após a proposta de intervenção), no entanto, 2 (duas) foram criadas apenas na fase de reescritura (produção final das paródias – segunda fase). Por esta razão, decidimos analisar apenas as 3 (três) primeiras, por terem perpassado todas as fases desta pesquisa. As outras 2 (duas) paródias foram descartadas na análise; todavia os grupos apresentaram os trabalhos em sala de aula e receberam um *feedback* das produções no momento especificado na sequência didática.

Após a criação das primeiras paródias, cada grupo apresentou de forma individual à docente-pesquisadora, em local separado dos outros alunos, já que esse não era o momento da apresentação coletiva. Tal exposição foi necessária para percebermos aspectos de leitura, de oralidade e de escrita, tendo em vista que, primeiro, cada grupo leu a paródia; depois, cantou; por fim, a professora-pesquisadora teve acesso à escrita dos textos.

Dentro do segundo *corpus*, já inserido na proposta de intervenção, desenvolvemos aulas dialogadas, explorando o gênero discursivo *música*, utilizando

canções de épocas diferentes selecionadas pela professora-pesquisadora, ressaltando a diferença de estilos, das temáticas utilizadas nas letras das músicas, das melodias etc.

Selecionamos 14 (quatorze) músicas, divididas em 7 (sete) estilos musicais divergentes e, dentro de cada um, optamos por 2 (duas) músicas de épocas culturais diversas, a fim de os alunos perceberem a vasta possibilidade e criatividade do gênero *música*, e como, dependendo do intérprete e da época, a letra e a melodia proporcionam leituras totalmente diferentes. Foi uma oportunidade de os alunos verificarem a questão da qualidade das músicas atuais comparadas com as de antigamente.

As músicas⁵ e os estilos musicais selecionados foram:

Tabela 3 – Músicas utilizadas na Proposta de Intervenção

ESTILO	PRIMEIRA MÚSICA	SEGUNDA MÚSICA
FORRÓ	“Paraíba Masculina” (1950) – Intérprete: Luiz Gonzaga; Composição: Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira).	“Sou Ciumento Mesmo” (2014) – Intérprete: Garota Safada; Composição: Neto Barros, Jota Reis e Conde Macedo.
FUNK	“Hap da Felicidade” (1994) – Intérprete: Rap Brasil; Composição: Cidinho e Doca.	“Beijinho no Ombro” (2013) – Intérprete: Waleska Popozuda; Composição: Wallace Vianna, André Vieira e Leandro Pardal.
MPB	“Pra não Dizer que não Falei das Flores” (1968) – Intérprete: Geraldo Vandré; Composição: Geraldo Vandré.	“Ainda Bem” (2012) – Intérprete: Marisa Monte; Composição: Marisa Monte e Arnaldo Antunes.
	“Heal the World” – “Cure o Mundo” – (1991) – Intérprete: Michael Jackson; Composição:	“Single Ladies” – “Garotas Solteiras” – (2008) – Intérprete: Beyoncé; Composição: Beyoncé, Christopher

⁵ As letras das músicas poderão ser vistas no Anexo A.

POPULAR (DORAVANTE POP)	Michael Jackson e <i>Marty Paich</i> .	Stewart, Rerius Nash e Thaddis Harrell.
ROCK AND ROLL	“Será” (1984) – Intérprete: Legião Urbana; Composição: Dado Villa-Lobos, Renato Russo e Marcelo Bonfá.	“Lendas” (2014) – Intérprete: Banda Malta; Composição: Bruno Boncini.
SAMBA	“Retalhos de Cetim” (1973) – Intérprete: Benito Di Paula; Composição: Benito Di Paula.	“Caraca, Muleke!” (2014) – Intérprete: Thiaguinho; Composição: Thiaguinho e Gabriel Barriga.
SERTANEJO	“O Menino da Porteira” (1955) – Intérprete: Luizinho e Limeira; Composição: Teddy Vieira e Luizinho.	“Amar não é Pecado” (2011) – Intérprete: Luan Santana; Composição: Luan Santana.

Fonte: Criação da Autora.

Tivemos a preocupação de proporcionar aos alunos um entendimento mais claro e amplo acerca das épocas musicais, culturais, sociais e políticas, dos estilos e das temáticas escolhidas. Conforme apregoa Penna (2014),

A musicalização, portanto, não deve trazer um padrão musical exterior e alheio, impondo-o para ser reverenciado, em contraposição à vivência do aluno. [...] As diversas manifestações musicais, mesmo quando baseadas em estruturas mais simples, são sempre significativas, no contexto de vida de seus produtores. (PENNA, 2014, p. 45)

Nesse processo, o objetivo do trabalho com as músicas foi mediar a observação dos alunos, a fim de que estes notassem que, em cada estilo, há canções para todos os gostos e cada música oferece ao público uma função, seja de entreter,

seja de promover uma reflexão mais crítica acerca de um fato e cada um acaba ouvindo aquilo que lhe completa, havendo milhares de motivos diversos.

O importante é não utilizar a música apenas como objeto de leitura, mas que ela possa ser cantada e ouvida; os livros didáticos, quando trazem o gênero discursivo *música* em suas páginas, até pelo fato de, nesse contexto, adquirir característica de um suporte, não oferecem aos alunos a oportunidade de se ouvir a música, além dos exercícios propostos estarem todos voltados ao trabalho com a escrita e a norma culta da Língua Portuguesa.

Ratificando tal posicionamento, Costa (2010) apregoa que

[...] verificamos, ao analisar os PCNs e dois livros didáticos de língua portuguesa, que, embora seja salientada a importância pedagógica da canção, trabalha-se com uma imagem da mesma que, na verdade, a reduz a uma poesia de entretenimento, própria de um uso pitoresco da linguagem e que, apenas em alguns casos, pode se alçar a um nível da poesia. A letra, neste caso, é sintomaticamente separada da melodia e lida e tratada como se fosse uma poesia. (COSTA, 2010, p. 130)

Após o trabalho com a música, abordamos as paródias baseadas em músicas também bastante conhecidas, a fim de trabalhar com os alunos os elementos de cada uma. Partimos, portanto, de um material pronto, já existente na sociedade e divulgado em vários meios de comunicação.

Quisemos demonstrar o poder da linguagem e da criatividade na elaboração desses recursos estilísticos, deixando claro que, quanto mais o indivíduo lê, escreve e conhece o mundo o qual vive, mais terá subsídios para criar textos parodísticos.

Procuramos apresentar várias paródias para que os estudantes percebessem como é possível utilizar uma mesma melodia e substituir a temática da música original por algo crítico ou engraçado, que é a paródia. Utilizamos vídeos que contivessem a legenda da paródia veiculada, e, quando necessário, do *videoclip* da música original, também com a legenda, a fim de construir possíveis comparações entre as obras artísticas.

Achamos por bem, primeiramente, ressaltar a variedade musical existente e trabalhar o gênero, para, depois, apresentar as paródias que se tornaram famosas na internet.

Quanto às paródias⁶, estabelecemos o mesmo raciocínio do trabalho com as músicas. Foram 13 (treze) paródias, distribuídas em 6 (seis) estilos musicais, a saber:

Tabela 4 – Paródias utilizadas na Proposta de Intervenção

ESTILO – ELETRÔNICA	
PARÓDIA ÚNICA	“Não Tem Peru” (2013) – Criação: O Não Famoso (Daniel Santos); Música-base: “Wake Me Up” – “Acordo-me” (2013); Intérprete: Avicii; Composição: Mike Einziger.
ESTILO – MPB	
PARÓDIA ÚNICA	“Esse Vagabundo Sou Eu” (2012) – Criação: O Não Famoso (Daniel Santos); Música-base: “Esse Cara Sou Eu” (2012); Intérprete: Roberto Carlos; Composição: Roberto Carlos.
ESTILO – POP	
PRIMEIRA PARÓDIA	“Doce de Leite” (2012) – Criação: Tirulipa; Música-base: “Single Ladies” – “Garotas Solteiras” (2008); Intérprete: Beyoncé; Composição: Beyoncé, Christopher Stewart, Rerius Nash e Thaddis Harrell.
SEGUNDA PARÓDIA	“Tatu do Bem” (2014) – Criação: O Não Famoso (Daniel Santos; Karine Medeiros); Música-base: “We Are The World” – “Nós Somos o Mundo” (1985); Intérprete: USA For Africa; Composição: Lionel Richie e Michael Jackson.
TERCEIRA PARÓDIA	“Tédio” (2013) – Criação: O Não Famoso (Daniel Santos); Música-base: “Wrecking Ball” – “Bola de Demolição” (2013); Intérprete: Miley Cyrus; Composição: Maureen Anne McDonald (MoZella), Stephan Moccio, Sacha Skarbek, Lukasz Gottwald e Henry Russell Walter.
ESTILO – ROCK AND ROLL	
PRIMEIRA PARÓDIA	“Manifestações” (2013) – Criação: Sileide Barbosa; Música-base: “Será” (1984); Intérprete: Legião Urbana; Composição: Dado Villa-Lobos, Renato Russo e Marcelo Bonfá.
SEGUNDA PARÓDIA	“O Rei Leão” (2013) – Criação: Montagens Gabriel CX; Música-base: “Faroeste Caboclo” (1987); Intérprete: Legião Urbana; Composição: Renato Russo.

⁶ Os endereços dos vídeos das paródias utilizadas poderão ser vistos nas *Referências*.

ESTILO – SAMBA	
PARÓDIA ÚNICA	“Grades da Poluição” (2013) – Criação: autora desta pesquisa; Música-base: “Grades do Coração” (2002); Intérprete: Revelação; Composição: Mauro Jr., Xande de Pilares e João Carlos.
ESTILO – SERTANEJO	
PRIMEIRA PARÓDIA	“Tira o Lixo da Calçada” (2012) – Criação: Comitê de Resíduos; Música-base: “Ai se eu te Pego” (2011); Intérprete: Michel Teló; Composição: Sharon Acioly, Antonio Dyggs, Karina Vinagre, Aline Fonseca e Amanda Cruz.
SEGUNDA PARÓDIA	“Na Linha do Tempo do Facebook” (2014) – Criação: O Não Famoso (Daniel Santos); Música-base: “Na Linha do Tempo” (2013); Intérpretes: Victor e Léo; Composição: Marcelo Martins e Sérgio Porto.
TERCEIRA PARÓDIA	“Sogrão me Enganou” (2013) – Criação: Canal BOOM; Música-base: “Sogrão Caprichou” (2013); Intérprete: Luan Santana; Composição: Bruno Caliman.
QUARTA PARÓDIA	“Depilando” (2013) – Criação: O Não Famoso (Daniel Santos); Música-base: “Te Esperando” (2013); Intérprete: Luan Santana; Composição: Bruno Caliman.
QUINTA PARÓDIA	“Cuida Bem Dela” (2014) – Criação: O Não Famoso (Daniel Santos); Música-base: “Cuida Bem Dela” (2014); Intérpretes: Henrique e Juliano; Composição: Marília Mendonça, Maraísa, Juliano Tchula e Daniel Rangel.

Fonte: Criação da Autora.

Optamos pelo trabalho independente com as músicas e com as paródias por uma questão didática, pois levamos em consideração a melhor maneira de apresentar as sequências didáticas com os dois trabalhos. Entretanto, sabemos da unidade que os dois elementos possuem, até por ser nossa pesquisa a união entre a música e a paródia.

Por fim, o segundo *corpus* foi composto pelo segundo elemento da proposta de intervenção: as segundas produções textuais criadas pelos alunos, que foram analisadas, conforme visualizado no capítulo seis – *Análise dos Dados*. Nessa fase,

os grupos que já haviam feito as paródias preliminares, tiveram a oportunidade de rever o texto e realizar, após as discussões nas aulas, modificações pertinentes.

Os dois grupos que não entregaram as paródias preliminares também não participaram dessa fase de reescritura; entretanto, dois grupos fizeram os textos somente nesta fase, o que, como dito anteriormente, impediu a utilização desses textos na análise, já que nosso objetivo é identificar e destacar a melhora do texto e o entendimento acerca de todo o Projeto. Portanto, ao todo, foram feitas 5 (cinco) paródias, porém só foram objeto de análise 3 (três) delas.

Observamos se os alunos souberam desenvolver a temática abordada e se, através dessa atividade, desenvolveram as habilidades da leitura, da oralidade e da escrita, além de outros itens relevantes presentes no processo ensino-aprendizagem, como a criatividade, a utilização do conhecimento enciclopédico adquirido, as vias culturais, dentre outros.

Para isso, recorreremos à análise interpretativa, através de apontamentos criados pela professora-pesquisadora e considerando nossa experiência profissional. Corrobora tal ideia Bortoni-Ricardo (2008), quando diz que

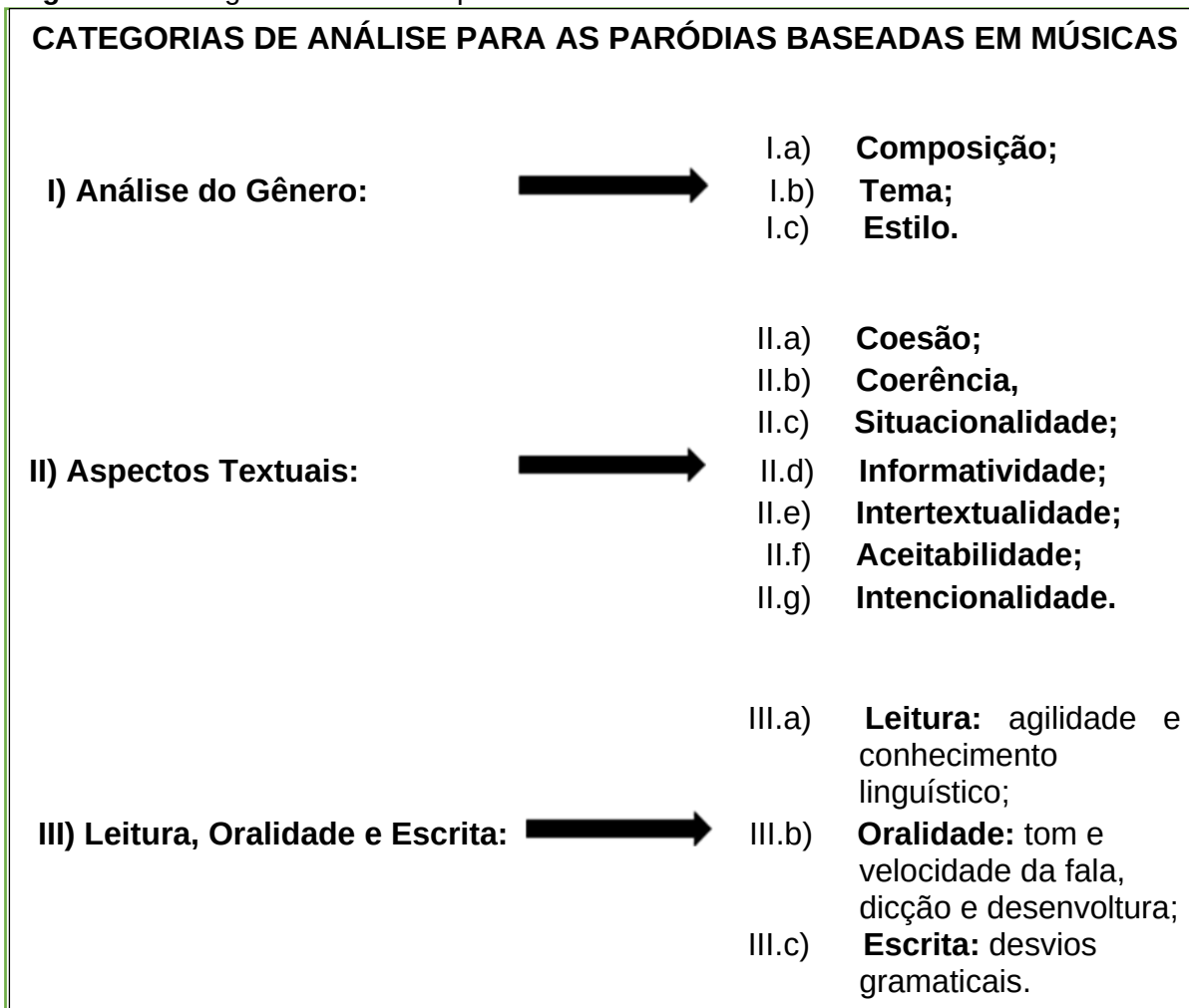
Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32)

Seguindo tal pensamento, a análise e a interpretação realizadas neste trabalho pôde ser feita com mais respaldo, pois a docente-pesquisadora, por estar em sala de aula, possui conhecimentos práticos adquiridos ao longo dos anos, utilizando tal contexto no momento em que realizou a análise e a interpretação⁷.

⁷ Complementando esse conhecimento da docência, concernente à área da música e, também, à do recurso estilístico *paródia*, a responsável pela pesquisa, além de tocar alguns instrumentos musicais (percussão, teclado, flauta e sanfona), canta, participa de uma quadrilha junina da cidade de João Pessoa-PB e desenvolve peças teatrais, não só nas escolas as quais trabalha, mas na igreja que frequenta e nos eventos familiares, criando paródias em ocasiões diversas.

Objetivando sistematizar as análises, estabelecemos 3 (três) categorias de análise, sendo:

Figura 4 – Categorias de Análise para as Paródias baseadas em Músicas



Fonte: Criação da Autora.

Em suma, considerando todo o exposto, é bom deixar claro que nosso objetivo não foi

formar cancionistas, mas ouvintes críticos de canções, capazes de perceber os efeitos de sentido do texto, da melodia e da junção verbo-melódica; conhecedores do cancionero e dos cancionistas de seu país, seus posicionamentos, estilos e discursos; tal como pretende o estudo da literatura. (COSTA, 2010, p. 131)

Tanto a música, quanto a paródia fazem parte de nosso cotidiano; sendo assim, a escola pode e deve se apoderar do que está a sua volta, a fim de formar os alunos com os mecanismos que eles conhecem e gostam; não cabe à escola apenas ensinar ou utilizar o que os discentes não sabem, mas cabe a ela agregar os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais divulgados pela escola com o conhecimento enciclopédico dos estudantes.

Após compreendermos todas as características da pesquisa – *corpora*, sujeitos, contexto – e de como esta foi desenvolvida, no próximo capítulo, faremos uma breve análise acerca da sequência didática de Lopes-Rossi (2011), a fim de verificar como os estudiosos estão prevendo atividades com gêneros discursivos em sala de aula. Em seguida, será apresentada a sequência didática do Projeto de Pesquisa.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

No capítulo anterior, abordamos os procedimentos metodológicos de nossa pesquisa, trazendo o *corpora*, o contexto, a abordagem e o sujeito da pesquisa, a coleta dos dados e as categorias de análise utilizadas.

Neste capítulo, apresentamos a execução do trabalho, utilizando, como base, a sequência didática de Lopes-Rossi (2011) para o ensino de Língua Portuguesa a partir de gêneros discursivos.

Nesta pesquisa, procuramos estabelecer procedimentos diferenciados que possibilitassem ao aluno concretizar sua prática oral e escrita, sem que, para isso, necessitasse de um modelo padrão. Por isso, a partir de agora, daremos espaço à sequência didática de Lopes-Rossi (2011), para, somente, após, apresentarmos, em detalhes, como desenvolvemos o Projeto com as Músicas e com as Paródias.

5.1 Sugestão de sequência didática: Lopes-Rossi (2011)

O trabalho de Lopes-Rossi utilizado em nossa pesquisa foi o que a autora desenvolveu durante o ano de 2011, analisando várias escolas da região do Vale do Paraíba, no Estado de São Paulo. De acordo com a pesquisadora,

[...] fora dos meios acadêmicos, no entanto, o conhecimento sobre o trabalho pedagógico com gêneros discursivos ainda é bem restrito. Os professores manifestam-se muito interessados no assunto, porém, carentes de fundamentação teórica e de exemplos práticos. (LOPES-ROSSI, 2011, p.70)

A autora ainda chama a atenção, quanto à ausência de atividades com gêneros discursivos em livros didáticos. A autora afirma: “[...] os livros didáticos [...] não apresentarem propostas de atividades com gêneros discursivos na dimensão em que esse tema deve ser abordado.” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 70)

A sequência didática proposta por Lopes-Rossi (2011) se adéqua à produção escrita de gêneros discursivos. Apesar de a autora não mencionar o trabalho com a leitura, é totalmente possível adaptar a sequência da escrita para se trabalhar a leitura. Vejamos a tabela abaixo:

Tabela 5 – Modelo de Sequência Didática proposto por Lopes-Rossi (2011)

MÓDULOS DIDÁTICOS	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS
Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo	- Série de atividades de leitura, comentários e discussões de vários exemplos do gênero para conhecimento de suas características discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não verbais)
Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas	Série de atividades de produção: - planejamento da produção (assunto, esboço geral, forma de obtenção de informações, recursos necessários); - coleta de informações; - produção da primeira versão; - revisão colaborativa do texto; - produção da segunda versão; - revisão colaborativa do texto; - produção da versão final, incluindo o suporte para circulação do texto.
Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero	- Série de providências para efetivar a circulação da produção dos alunos fora da sala de aula e mesmo da escola, de acordo com as necessidades de cada evento de divulgação e das características de circulação do gênero.

Fonte: LOPES-ROSSI (2011, p. 72)

Podemos perceber que a proposta de Lopes-Rossi (2011) busca, primeiramente, a leitura e a discussão do gênero, para, depois, haver a produção textual. Outro ponto relevante é a reescritura dos textos, a fim de melhorá-los e corrigir algo que precisaria ser modificado. A sequência didática estudada valoriza a tentativa de buscar um texto satisfatório, corroborando o que diz Antunes (2003) acerca da importância de dar aos alunos a oportunidade de, com

tempo, criar seus textos, revisar, corrigir e reescrever, se necessário. A autora afirma:

Possivelmente, a qualidade [...] dos textos escritos por nossos alunos se deva também à falta de oportunidade para que eles planejem e revejam esses textos. A prática das “redações” escolares [...] improvisada e sem objetivos [...] leva os alunos a produzir textos de qualquer maneira, sem um planejamento prévio e, ainda, sem uma diligente revisão em busca da *melhor forma de dizer aquilo que se pretendia comunicar*. [...] O professor, normalmente, tem inibido o uso da rasura, deixando passar a falsa ideia de que palavra certa já se encontra na primeira tentativa. (ANTUNES, 2003, p. 59) (grifo da autora)

A proposta de Lopes-Rossi (2011) sugere uma revisão a mais; assim, os alunos têm duas oportunidades para verificar se os textos estão satisfatórios ou não, quanto à estrutura, às características e ao conteúdo do gênero criado.

Após a visualização da proposta de sequência didática, verificamos que, conforme apregoam vários estudiosos, alguns deles já mencionados neste trabalho, como Antunes (2003), Lopes Rossi (2011), dentre outros, a descrição dos detalhes de como será realizada a atividade é muito importante.

Tal ato evita erros, oferece mais segurança a todos que estão fazendo parte do processo, possibilita um melhor planejamento pelo professor, enfim, independentemente de qual sequência didática que se utilize, os detalhes devem estar nela, incondicionalmente.

Na próxima seção deste trabalho, iremos verificar a nossa sequência didática para a proposta de intervenção nas aulas de Língua Portuguesa do 9º Ano do Ensino Fundamental II, utilizando as paródias a partir do gênero discursivo *música*. Como já afirmado neste trabalho, primeiro, trabalhamos o gênero *música*, depois, o recurso estilístico *paródia*.

5.2 Sequências didáticas para o gênero discursivo *música* e para o recurso estilístico *paródia*

Partimos da sequência didática sugerida por Lopes-Rossi (2011), por percebermos que é mais didática e completa. No entanto, faremos algumas modificações e adaptações, considerando a realidade dos alunos da escola pública a qual desenvolvemos a Proposta de Intervenção.

Os detalhes de nossa proposta estão na tabela abaixo:

Tabela 6 – Modelo de Sequência Didática proposto pela autora da pesquisa para trabalhar o gênero discursivo *música*

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: GÊNERO DISCURSIVO <i>MÚSICA</i>	
MÓDULOS DIDÁTICOS	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS
MÓDULO 1: Discussão para reconhecimento das características típicas do gênero discursivo <i>música</i>	- Discussão oral acerca do gênero discursivo <i>música</i>
MÓDULO 2: Leitura e cantoria global, rápida, para apropriação das características da música	- Canto rápido da música “Paraíba Masculina”, de Luiz Gonzaga e de Humberto Teixeira; os alunos, com a mediação da professora-pesquisadora, associam letra (conteúdo), ritmo e época; - Debate sobre as impressões discentes a partir da música cantada.
MÓDULO 3: Interpretação e discussão dos textos em música e em vídeo	- Trabalho e discussão das treze músicas selecionadas (quatorze, mas uma já foi analisada na aula anterior): ➤ FORRÓ: • Garota Safada – “Sou Ciumento Mesmo”. ➤ FUNK: • Rap Brasil – “Rap da Felicidade”; • Waleska Popozuda – “Beijinho no Ombro”. ➤ MPB:

	• Geraldo Vandré – “Pra não Dizer que não Falei das Flores”; • Marisa Monte – “Ainda Bem”. ➤ POP: • Michael Jackson – “Heal the World”; • Beyoncé – “Single Ladies”; ➤ ROCK AND ROLL: • Legião Urbana – “Será”; • Banda Malta – “Lendas”. ➤ SAMBA: • Benito Di Paula – “Retalhos de Cetim”; • Thiaguinho – “Caraca, Muleke!”. ➤ SERTANEJO: • Luizinho e Limeira – “O Menino da Porteira”; • Luan Santana – “Amar não é Pecado”.
--	--

Fonte: Criação da Autora.

Somando as horas-aula utilizadas no desenvolvimento dessa etapa, temos o resultado de 6 (seis) horas-aula, ou seja, 3 (três) dias. Em seguida, veremos a sequência didática destinada ao trabalho com o recurso estilístico *paródia*.

Tanto o trabalho com as músicas, quanto o com as paródias (visto a partir de agora) comporam a fase de leitura do Projeto, já que os alunos não produziram textos escritos, a não ser as anotações no caderno individual. Após o trabalho com as paródias, promovemos a atividade voltada para a fase de escrita do Projeto, nosso segundo foco da proposta de intervenção. Para as produções, os alunos utilizaram os conhecimentos adquiridos nas duas fases.

Após abordar a sequência com a música, expomos a sequência didática desta pesquisa para o trabalho com o recurso estilístico *paródia*. A fim de facilitar a compreensão e a visualização das atividades, fizemos duas tabelas: uma para a fase de leitura, em que trabalhamos paródias públicas, outra para a fase de escrita, que foram as criações dos textos.

Assim como o trabalho com as músicas, tomamos como base a sequência didática de Lopes-Rossi (2011), detalhando um pouco mais a proposta.

Tabela 7 – Modelo de Sequência Didática proposto pela autora da pesquisa para trabalhar o recurso estilístico *paródia*

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: RECURSO ESTILÍSTICO <i>PARÓDIA</i> LEITURA DE TEXTOS PÚBLICOS	
MÓDULOS DIDÁTICOS	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS
MÓDULO 1: Discussão para reconhecimento das características típicas do recurso estilístico <i>paródia</i>	- Discussão oral acerca do recurso estilístico <i>paródia</i>
MÓDULO 2: Leitura, cantoria e observação global, rápida, para apropriação das características da <i>paródia</i>	- Canto rápido da <i>paródia</i> “Grades da Poluição”, composta pela autora, baseada na música “Grades do Coração” do Grupo Revelação; os alunos, com a mediação da professora-pesquisadora, associam letra (conteúdo), música-base e desenvolvem a interpretação da <i>paródia</i> ; - Debate sobre as impressões discentes a partir da <i>paródia</i> cantada.
MÓDULO 3: Interpretação e discussão das <i>paródias</i> em vídeo	- Trabalho e discussão das doze <i>paródias</i> selecionadas (treze, mas uma já foi analisada na aula anterior): ➤ ELETRÔNICA: • “Não Tem Peru” (2013) – Música-base: “Wake Me Up” – “Acordo-me” (2013). ➤ MPB: • “Esse Vagabundo Sou Eu” (2012) – Música-base: “Esse Cara Sou Eu” (2012). ➤ POP: • “Doce de Leite” (2012) – Música-base: “Single Ladies” – “Garotas Solteiras” (2008); • “Tatu do Bem” (2014) – Música-base: “We Are The World” – “Nós Somos o Mundo” (1985); • “Tédio” (2013) – Música-base: “Wrecking Ball” – “Bola de Demolição” (2013); ➤ ROCK AND ROLL: • “Manifestações” (2013) – Música-base: “Será” (1984);

	• “O Rei Leão” (2013) – Música-base: “Faroeste Caboclo” (1987). ➤ SERTANEJO: • “Tira o Lixo da Calçada” (2012) – Música-base: “Ai se eu te Pego” (2011); • “Na Linha do Tempo do Facebook” (2014) – Música-base: “Na Linha do Tempo” (2013); • “Sogrão me Enganou” (2013) – Música-base: “Sogrão Caprichou” (2013); • “Depilando” (2013) – Música-base: “Te Esperando” (2013); • “Cuida Bem Dela” (2014) – Música-base: “Cuida Bem Dela” (2014).
--	--

Fonte: Criação da Autora.

Somando as horas-aula utilizadas no desenvolvimento dessa etapa, temos o resultado de 6 (seis) horas-aula, ou seja, 3 (três) dias. Logo abaixo, na *Tabela 8*, expomos a sequência didática envolvendo a fase escrita, ou seja, a atividade de produção textual das paródias.

Tabela 8 – Modelo de Sequência Didática proposto pela autora da pesquisa para trabalhar a escrita das paródias

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: RECURSO ESTILÍSTICO PARÓDIA PRODUÇÃO TEXTUAL DAS PARÓDIAS	
MÓDULOS DIDÁTICOS	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS
MÓDULO 1: Produção das paródias	- Produção das paródias. Os temas, os estilos e as músicas foram livres.
MÓDULO 2: Primeira correção dos textos e reescritura	- Correção dos textos em casa, realizando anotações, e devolução aos alunos para a realização de uma breve discussão (<i>feed-back</i>). Aprimoramento dos aspectos gramaticais, estruturais, de coerência etc. a partir da reflexão dos próprios textos; reescritura das paródias.
MÓDULO 3:	

Segunda correção dos textos e reescritura	- Correção dos textos em casa, realizando anotações, e devolução aos alunos; reescritura final das paródias.
MÓDULO 4: Ensaio para a apresentação	- Entrega das paródias aos alunos e ensaio para a apresentação dos trabalhos.
MÓDULO 5: Ensaio para a apresentação	- Ensaio para a apresentação dos trabalhos.
MÓDULO 6: Apresentação das paródias em sala de aula	- Apresentação em sala de aula das três paródias; entrega de uma cópia dos dois textos criados para que toda a turma possa participar.

Fonte: Criação da Autora.

Somando as horas-aula utilizadas no desenvolvimento dessa etapa, temos o resultado de 8 (oito) horas-aula, ou seja, 4 (quatro) dias. Considerando todas as fases (trabalho com música, trabalho com paródia e produção das paródias), tivemos 20 (vinte) horas-aula.

Com as sequências didáticas apresentadas, percebemos que há grande evidência dos alunos desenvolverem várias habilidades, como a diminuição da timidez, o desenvolvimento da criatividade, da memorização, da dicção, da noção de ritmo, a velocidade vocal, a aproximação com vários ramos da Arte, como a dança, os instrumentos musicais, o contato maior com a leitura, com a escrita, o conhecimento de músicas, de paródias, de vídeos, a participação em discussões em sala de aula a partir de vários assuntos, a solidariedade, já que um ajudará o outro.

Todo esse resultado atingiria uma gama de competências, não só voltadas à disciplina Língua Portuguesa, mas à vida pessoal e profissional dos discentes. Os alunos tornar-se-iam pessoas mais confiantes, seguras, maduras, saberiam trabalhar em equipe, teriam paciência, organização, disciplina, além de tantos outros benefícios proporcionados pela atividade da proposta de intervenção.

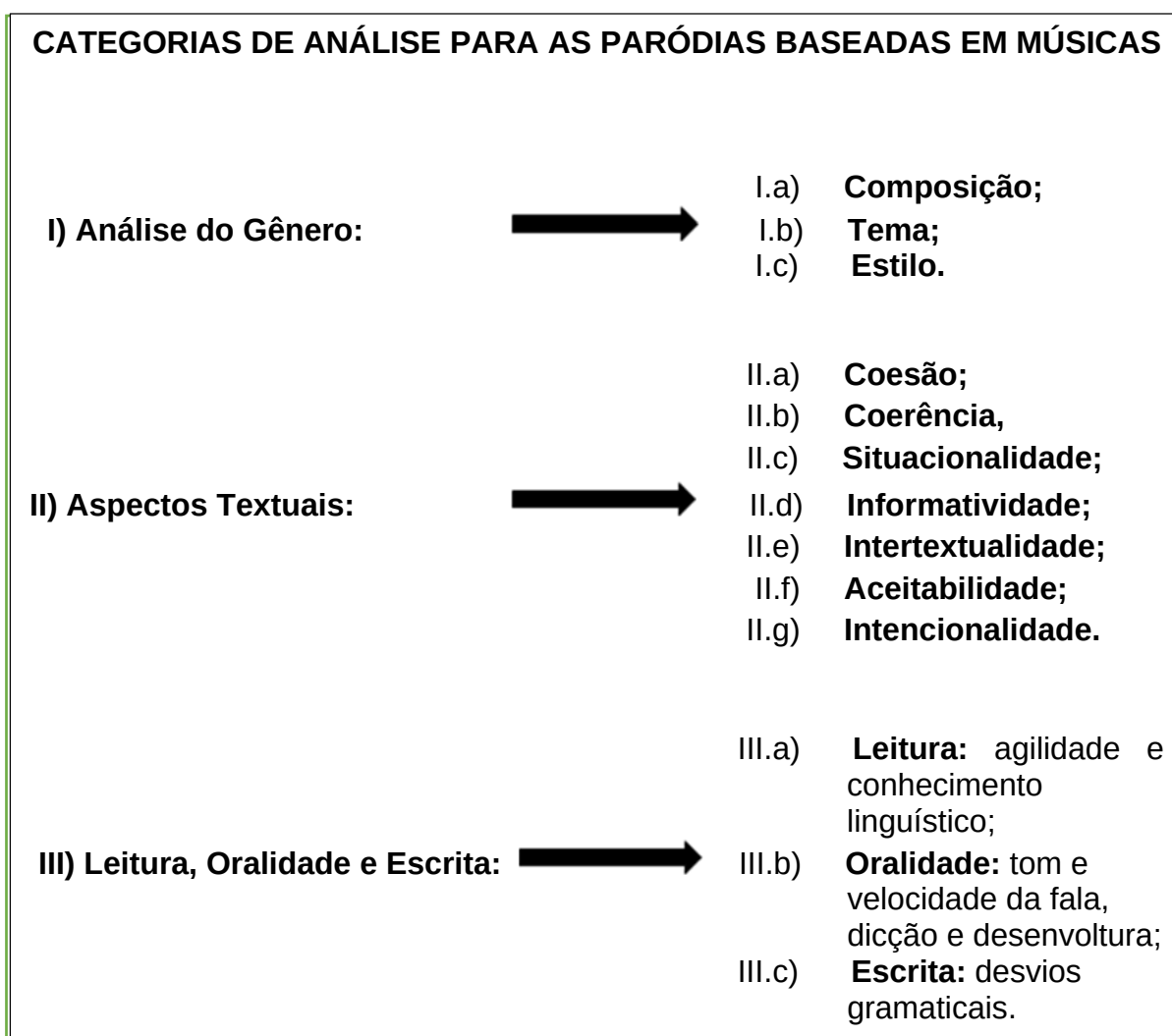
Iremos, no próximo capítulo, analisar os dados, sendo as primeiras produções das paródias musicais, o resultado das aulas da fase de leitura com as músicas e com as paródias e a fase da escrita, com as produções textuais das paródias finais.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo foi estruturado com a finalidade de apresentar os resultados da análise realizada durante todo o Projeto desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa do 9º Ano de uma escola pública da Zona Urbana do Município de Santa Rita\PB. Assim sendo, as seções que se seguem foram ordenadas da seguinte maneira:

- a) **6.1:** análise das produções textuais preliminares;
- b) **6.2:** Proposta de Intervenção – análise do trabalho desenvolvido na Fase de Leitura (aulas acerca do gênero discursivo *música* e do recurso estilístico *paródia*) e análise do trabalho desenvolvido pelos alunos durante a Fase de Escrita (criação de três paródias).

Retomando as Categorias de Análise apresentadas no quarto capítulo, observemos a seguinte figura:

Figura 5 – Categorias de Análise para as Paródias baseadas em Músicas

Fonte: Criação da Autora.

Analizamos as produções textuais dos alunos a partir de três dimensões: primeiro, na categoria *Análise do Gênero*, observando se as paródias contiveram as três características bakhtinianas dos gêneros discursivos, isto é, composição, tema e estilo.

Em outras palavras, analisamos a maneira como a paródia foi veiculada, tanto na fala, quanto na escrita, verificando a forma como foi escrita no papel (observação das estrofes, dos versos e das letras maiúsculas no início de cada verso), se houve musicalidade, rimas, se o tema foi modificado a partir da música original e se o grupo trouxe seu próprio estilo à obra.

Quanto à segunda categoria, *Aspectos Textuais*, voltamos nossa atenção às questões ligadas ao contexto de criação, observando a Coesão, a Coerência, se promoveram a Intertextualidade, qual a Aceitabilidade da turma a partir da finalidade

dos grupos, se estes consideraram a Informalidade e a Situacionalidade e qual a Intencionalidade ao divulgar a paródia construída (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2013. p. 100-101).

Por último, na terceira categoria de análise, **Leitura, Oralidade e Escrita**, observamos se houve algum avanço na maneira de ler o texto, cantá-lo e escrevê-lo.

Partamos, a seguir, para a análise.

6.1 Primeiro *corpus*: produções textuais preliminares

Nesta seção, analisamos, a partir das Categorias de Análise criadas, as produções textuais preliminares dos alunos. Conforme já discutido neste trabalho, foram produzidas 5 (cinco) paródias, sendo 1 (uma) por cada grupo. No entanto, 2 (duas) delas foram criadas já na segunda fase da pesquisa, após o trabalho com o gênero discursivo *música* e com o recurso estilístico *paródia*. Então, para seguir e respaldar nosso roteiro de análise, abordamos apenas 3 (três) paródias.

As produções textuais ocorreram em sala de aula, em grupos. A princípio, a professora-pesquisadora não mediou as discussões, a fim de não interferir em nenhum processo; tiramos dúvidas simples, mas, nas questões diretamente ligadas ao trabalho desenvolvido, a responsável preferiu deixar os alunos decidirem o que fazer, sozinhos. Observemos a primeira paródia:

Tabela 9 – Análise da Primeira Paródia Preliminar

LETRA DA MÚSICA-BASE	LETRA DA PARÓDIA
Não dá mole, vem pra cá Não tem hora pra acabar O clima tá esquentando Eu só vim avisar.	anda logo vai pra lá que o telhado vai desabar não tô mais aguentando ver o quadro afundar.
Se pensou que eu ia desistir Não precisa se iludir Não sou daquelas que pedem pra parar Pra parar.	se pensou que eu ia desistir não precisa ser assim não sou daquelas que pede pra parar de estudar.
Na batida, é que eu fico sem pensar Para a pista, vem que aqui é o meu lugar Na batida, nem adianta tentar Aqui é o meu lugar, aqui é o meu lugar.	na escola ficamos sem estudar no sufoco eu não vou mais aguentar nessa escola viemos foi pra estudar temos que estudar temos que estudar.
E, depois que começar não se arrepende E, depois que me atçar não adianta mais Quando me atçar, não adianta mais Quando eu me mexer, vai ver quem vai perder. (REFRÃO)	e depois que começar essa reforma e depois que acabar, vamos estudar mais quando acabar vamos estudar mais depois que reformar temos que aprender. (REFRÃO)

Fonte: Criação da Autora.

A paródia supracitada (à direita) teve como música-base a canção intitulada “Na Batida” (letra à esquerda da tabela), interpretada pela cantora Anitta, composta pela própria cantora e por Jefferson Júnior e lançada no ano 2014. Encaixa-se no estilo musical *Funk*.

O grupo, formado por 4 (quatro) meninas, definiu essa paródia como uma crítica ao fato de parte do prédio da escola ter caído e os alunos terem ficado sem assistir aula por duas semanas no ano de 2015.

Como dito no capítulo “Procedimentos Metodológicos”, a escola está atualmente funcionando em um espaço provisório, com salas de aula improvisadas, pequenas, sem muita estrutura; enquanto isso, a reforma da escola encontra-se em andamento.

A equipe afirmou que optou pelo estilo musical utilizado pelo fato de todos os integrantes gostarem da música, por conhecerem o ritmo dela, já que, na apresentação, o grupo teve que cantar.

Tal ideia ratifica o trabalho desenvolvido com as músicas na primeira fase; já havia ficado evidenciada a simpatia dos alunos pelo estilo musical *Funk*, por estar em

evidência no meio social e fonográfico, o que confirma a teoria bakhtiniana de que os gêneros, e os textos em si, são criados para responder uma interação social, por isso, considera-se o contexto.

Diante desse fato, ficou comprovada a intenção de fazer uma crítica, quando o grupo diz que “Na escola ficamos sem estudar”\”Temos que estudar temos que estudar”\”Depois que reformar temos que aprender.”. Ressaltou-se o fato concreto e a dificuldade de se estudar, mas que não iria desistir, o que foi uma reflexão positiva.

No que tange a estrutura textual, vemos que o grupo foi fiel à música-base, respeitando as estrofes, os versos e o uso das rimas, causando o mesmo ritmo da música original, com a exceção do segundo verso da primeira estrofe (“Que o telhado vai desabar”). Houve também ausência de letra maiúscula no início de cada verso.

Quanto à linguagem empregada – letras minúsculas, expressão menos apropriada e pontuação –, algumas correções serão necessárias ao longo do Projeto, a fim de que os desvios sejam corrigidos e que haja uma maior musicalidade.

Sistematizando com mais clareza a análise dessa paródia, vejamos a conclusão parcial em cada item das categorias:

CATEGORIA 1: ANÁLISE DO GÊNERO:

I.a) Composição: condizente com a música-base; o texto foi construído considerando a noção de estrofe, de rima e de verso (“desabar” e “afundar”; “estudar” e “aguentar”), mas não se pôs em prática a ideia de uso de letra maiúscula em início de frase;

I.b) Tema: os temas são diferentes; a música fala de uma garota que quer se divertir; já a paródia aborda um problema que escola está enfrentando atualmente (reforma da escola, devido à queda do telhado); mostrou a autenticidade do grupo e a existência das escolhas individuais ao se criar uma música;

I.c) Estilo: o estilo ficou evidenciado, considerando que o grupo soube modificar o assunto da música, mas permanecendo com os mesmos traços fonéticos e rítmicos; a equipe ptou por uma música-base atual e por um estilo musical mais próximo dos adolescentes (*funk*).

CATEGORIA 2: ASPECTOS TEXTUAIS:

II.a) Coesão: o texto apresenta coesão, através do uso de conectivos, como “que”, “e”, “quando”, “depois que”, dentre outros. Deu encadeamento linguístico ao texto;

II.b) Coerência: o texto apresenta coerência; houve um encadeamento lógico, com temática transmitida à turma de forma clara, já que todos entenderam o problema relatado na paródia;

II.c) Situacionalidade: o texto apresenta situacionalidade; houve a consideração da vivência escolar atual dos alunos, optando-se por um tema conhecido e coletivo;

II.d) Informatividade: houve informatividade; apesar de os trabalhos terem sido divulgados apenas na escola, a paródia serviu para transmitir informações ao público da situação na qual os alunos estavam passando, ou seja, o grupo considerou o contexto para delimitar e apresentar a temática abordada;

II.e) Intertextualidade: o texto apresenta intertextualidade; ficou clara a música-base utilizada, devido à aproximação das rimas nos mesmos versos da música original, o ritmo, que se manteve fiel, provocando no público a clareza de que se tratava de uma paródia a partir de uma música da cantora Anitta;

II.f) Aceitabilidade: o texto apresenta aceitabilidade; o público adquiriu conhecimento, aceitando e compreendendo a temática apresentada, interagindo com a equipe, já que todos passam pela mesma problemática;

II.g) Intencionalidade: o texto apresenta intencionalidade; o grupo teve a intenção de mencionar uma situação-problema que os alunos estão passando na atualidade, atingindo a ideia de finalidade ao se criar um texto.

CATEGORIA 3: LEITURA, ORALIDADE E ESCRITA

III.a) Leitura: não houve agilidade na leitura (leitura dinâmica), assim como não se respeitou a noção de prosódia vocabular, através da leitura a partir das sílabas tônicas; os alunos leram o texto, esquecendo ou não tendo o conhecimento de como se lê uma palavra quando esta é acentuada;

III.b) Oralidade: durante o canto, a dicção fez com que não entendêssemos algumas palavras;

III.c) Escrita: poucas recorrências de desvio; recorrência da forma abreviada “pra” substituindo a preposição “para”, mas que é entendida, devido ao gênero em questão permitir tal construção.

Concluimos que a paródia está condizente com a proposta criada pelo grupo, pois houve fidelidade ao texto original, consideração dos fatores externos da comunicação, linguagem empregada coerente com a proposta, o objetivo de fazer uma crítica com teor humorístico foi atingido, ou seja, a paródia baseada na música possuiu tema, composição e estilo e está dentro da norma culta da língua.

Analisando a segunda paródia, temos:

Tabela 10 – Análise da Segunda Paródia Preliminar

LETRA DA MÚSICA-BASE	LETRA DA PARÓDIA
Você está na sombra do olhar Pensei em te guardar Mas foi melhor assim.	Você está sujando a casa Que acabei de limpar E isso é ruim.
Na sombra do olhar Tentei te encontrar Mas nada além de mim.	Depois vai limpar Secar e encerar E deixar bem limpinho .
De onde estou Posso ver O caminho que me leva a você.	De onde estou Posso ver A sujeira que acabou de fazer.
Diz pra mim O que eu já sei Tenho tanta coisa nova pra contar De mim.	Diz pra mim Porque você Tá sujando tudo o que eu acabei de limpar Me diz .
Diz pra mim Sobre você Que é a hora certa pra recomeçar Do fim. (REFRÃO)	Diz pra mim Porque você Sempre suja essa casa toda Infeliz. (REFRÃO)

Fonte: Criação da Autora.

A paródia produzida por esse grupo se baseou na música “Diz pra Mim”, da Banda Malta, composta pelo vocalista do grupo, Bruno Boncini, e com ano de

lançamento 2014. A música-base pertence ao estilo *Rock and Roll*. A equipe foi formada por 4 (quatro) meninas e, durante a explicação à professora-pesquisadora, afirmou ter a intenção de produzir um texto humorístico.

Pelo que podemos observar, o grupo relata a queixa de alguém que arruma a casa e que, de repente, um indivíduo aparece para bagunçar e sujar tudo, demonstrando que houve a efetivação do humor, diante das construções das cenas.

Por serem do sexo feminino (não entramos na questão de gênero e/ou de machismo), o costume de limpar a casa é algo do cotidiano delas, significando que o grupo considerou seu contexto de mundo.

Do ponto de vista estrutural, a paródia atendeu a todos os elementos: possui a mesma quantidade de estrofe, de versos, há rimas idênticas, com a exceção do terceiro verso da segunda estrofe (“E deixar bem limpinho”), quebrando a musicalidade, devido à escolha do último vocábulo do verso (“limpinho”).

Quanto aos desvios gramaticais, houve anormalidades no tocante ao que apregoa a Gramática Normativa, que foram os usos da forma abreviada “tá” (terceiro verso da terceira estrofe) e da construção “me diz” (quarto verso da terceira estrofe), por trazer um pronome oblíquo iniciando uma frase. Por se tratar de música, sabemos que tais construções são permitidas, a fim de atender a métrica e a musicalidade do texto.

Comparando essa paródia com a do grupo anterior, percebemos uma consciência fonética/fonológica maior, a noção de início de frase se colocar letra maiúscula, dentre outros elementos.

No que tange as categorias de análise criadas, podemos dizer que:

CATEGORIA 1: ANÁLISE DO GÊNERO:

I.a) Composição: condizente com a música-base; o texto foi construído obedecendo às características do gênero discursivo *música*, com a utilização de estrofes, de versos e de rimas (“limpar” e “encerar”, por exemplo);

I.b) Tema: os temas são diferentes; a música fala de um relacionamento conturbado, cheio de desencontros e de romantismos, e o grupo soube modificar a vertente poética e colocar o humor, demonstrando, mais uma vez, uma autenticidade exigida na criação de uma paródia;

I.c) Estilo: o estilo ficou evidenciado, considerando que o grupo soube modificar o assunto da música, mas permanecendo com os mesmos traços fonéticos e rítmicos; optou-se por uma música-base atual.

CATEGORIA 2: ASPECTOS TEXTUAIS:

II.a) Coesão: o texto apresenta coesão, através do uso de conectivos, como “que”, “e” e “porque”. Deu encadeamento linguístico ao texto;

II.b) Coerência: o texto apresenta coerência; houve um encadeamento lógico, com temática transmitida à turma de forma clara, já que todos entenderam o problema relatado na paródia;

II.c) Situacionalidade: o texto apresenta situacionalidade; houve a consideração da vivência das meninas que, geralmente, organizam a casa, optando-se por um tema conhecido e coletivo;

II.d) Informatividade: houve informatividade; o texto pode servir de informação aos outros, numa perspectiva de discutir comportamentos femininos; o grupo considerou o contexto para delimitar e apresentar a temática abordada;

II.e) Intertextualidade: o texto apresenta intertextualidade; ficou clara a música-base utilizada, devido à aproximação das rimas nos mesmos versos da música original, o ritmo, que se manteve fiel, provocando no público a clareza de que se tratava de uma paródia a partir de uma música da Banda Malta;

II.f) Aceitabilidade: o texto apresenta aceitabilidade; o público adquiriu conhecimento, aceitando e compreendendo a temática apresentada, interagindo com a equipe, já que as mulheres da turma entenderam que podem passar pela mesma problemática; já com relação aos homens, por mais que estes não participem tanto da arrumação da casa, também compreenderam e aceitaram a problemática, por terem contato com o ato de limpar uma casa, através da visualização de um ente da família executando a atividade;

II.g) Intencionalidade: o texto apresenta intencionalidade; o grupo teve a intenção de mencionar uma situação-problema que as mulheres identificam, atingindo a ideia de finalidade ao se criar um texto.

CATEGORIA 3: LEITURA, ORALIDADE E ESCRITA

III.a) Leitura: no momento da leitura, houve dificuldade na leitura dinâmica e rítmica; não houve agilidade, assim como não se respeitou a noção de prosódia vocabular, através das sílabas tônicas; os alunos leram o texto, esquecendo ou não tendo o conhecimento de como se lê uma palavra quando esta é acentuada;

III.b) Oralidade: durante o canto, a dicção fez com que não entendêssemos algumas palavras; o tom da voz foi muito baixo;

III.c) Escrita: poucas recorrências de desvios; recorrência da forma abreviada “tá” substituindo o verbo “está” e da estrutura “me diz”, ao invés de “diz-me”, mas que é entendida, devido ao gênero em questão permitir tal construção.

Diante da análise, podemos concluir que a paródia criada, assim como a primeira analisada, atendeu aos objetivos pretendidos e que, apesar de alguns desvios, conseguiu construir um texto a partir dos três elementos que compõem um gênero discursivo, que são a composição, o tema e o estilo, além de terem utilizado satisfatoriamente os elementos textuais que todo interlocutor deve considerar, como, por exemplo, a coesão, a coerência e a intencionalidade.

A fim de concluirmos a análise das produções textuais preliminares, partamos para a análise da terceira e última paródia:

Tabela 11 – Análise da Terceira Paródia Preliminar

LETRA DA MÚSICA-BASE	LETRA DA PARÓDIA
Hoje É hoje É hoje É hoje!!!	Hoje É hoje É hoje É hoje!!!
Hoje, eu tenho uma proposta A gente se embola E perde a linha a noite toda.	Hoje não tem nem coca cola Nem suco de acerola Só tem água da torneira.
Hoje, eu sei que você gosta Então, vem cá, encosta Que assim você me deixa louca.	Hoje tá tudo uma droga E hoje ainda tem prova Eu não sei nem a primeira.
E faz assim De um jeito com sabor De quero mais, sem fim Não fala nada e vem. Que hoje eu tô afim Eu tô na intenção de ter você pra mim Só pra mim e...	E faz assim Já tô na intenção De repetir enfim Não pode repetir. Mas eu tô nem aí A fila já tá grande, o lanche é bom, e aí? Eu vou sim e
Hoje, você não escapa Hoje, vem que a nossa festa Hoje, eu tô querendo te pegar de novo. (REFRÃO)	Hoje não tem nem batata Hoje tem nada que presta Hoje vai ser leite com nescau de novo. (REFRÃO)
Hoje, ninguém dorme em casa Hoje, vai ser meu brinquedo Hoje, porque eu quero te pegar gostoso.	Hoje ninguém come nada Hoje o negócio tá feio Hoje vai ser leite com Nescau de novo
Hoje, você não me escapa Hoje, vê se não estraga Hoje, eu tô querendo te pegar de novo.	Hoje você come e caga Hoje vê se não estraga Hoje vai ser leite com Nescau de novo.
Hoje, você não me escapa Hoje, vê se não estraga Hoje, eu tô querendo te pegar de novo.	Hoje ninguem come nada Hoje o negócio tá feio Hoje vai ser leite com nescau de novo.
Hoje É hoje É hoje É hoje!!! É hoje Eu tô querendo te pegar de novo.	Hoje (amanhã também) É hoje (e depois também) É hoje Vai ser leite com Nescau de novo.

Fonte: Criação da Autora.

Nesta paródia, o grupo utilizou uma música do estilo *Funk*, interpretada e composta por Ludmilla e com ano de lançamento 2014. Mais uma vez, recorre-se a uma música-base atual, o que comprova que nos comunicamos a partir do que temos

contato, do que nos rodeia; o contexto sempre é considerado (situação sociocomunicativa).

A equipe foi composta por 4 (quatro) meninos e, durante a apresentação do texto à docente-pesquisadora, foi informado que o objetivo da paródia era promover, tanto uma crítica, quanto causar humor.

O fato escolhido (tema), mais uma vez, está próximo do convívio deles; durante a época da criação da paródia, a merenda da escola estava sendo, todos os dias, leite com achocolatado com biscoitos. Havia uma semana, em média, que esse era o cardápio do lanche, que, de acordo com o gestor da escola, a Prefeitura não havia contratado a empresa terceirizada de distribuir alimentos para merenda nas escolas de Santa Rita-PB.

Seguindo as Categorias de Análise, temos:

CATEGORIA 1: ANÁLISE DO GÊNERO:

I.a) Composição: condizente com a música-base; o texto foi construído obedecendo às características do gênero discursivo *música*; obedeceu-se às estrofes e aos versos;

I.b) Tema: os temas são diferentes; a música fala de uma jovem que quer se divertir e ficar com um rapaz e o grupo soube modificar a vertente, trazendo um fato do cotidiano escolar, demonstrando autenticidade exigida na criação de uma paródia;

I.c) Estilo: o estilo ficou evidenciado, considerando que o grupo soube modificar o assunto da música, mas permanecendo com os mesmos traços fonéticos e rítmicos; optou-se por uma música-base atual.

CATEGORIA 2: ASPECTOS TEXTUAIS:

II.a) Coesão: o texto apresenta coesão, através do uso de conectivos, como “e” e “mas”. Deu encadeamento linguístico ao texto;

II.b) Coerência: o texto apresenta coerência; houve um encadeamento lógico, com temática transmitida à turma de forma clara, já que todos entenderam o problema relatado na paródia, por ser do cotidiano dos estudantes;

II.c) Situacionalidade: o texto apresenta situacionalidade; houve a consideração da vivência dos alunos, no que tange a merenda escolar, optando-se por um tema conhecido e coletivo;

II.d) Informatividade: houve informatividade; o texto pode servir de informação aos outros, numa perspectiva de discutir o nível de responsabilidade dos gestores públicos na organização e na fabricação das merendas escolares; o grupo considerou o contexto para delimitar e apresentar a temática abordada;

II.e) Intertextualidade: o texto apresenta intertextualidade; ficou clara a música-base utilizada, devido à aproximação das rimas nos mesmos versos da música original, o ritmo, que se manteve fiel, provocando no público a clareza de que se tratava de uma paródia a partir de uma música da cantora Ludmila;

II.f) Aceitabilidade: o texto apresenta aceitabilidade; o público adquiriu conhecimento, aceitando e compreendendo a temática apresentada, interagindo com a equipe, já que todos vivenciam a realidade exposta na paródia;

II.g) Intencionalidade: o texto apresenta intencionalidade; o grupo teve a intenção de mencionar uma situação-problema que os alunos enfrentam que é a repetição diária da mesma merenda, sem variação nutricional, atingindo a ideia de finalidade ao se criar um texto.

CATEGORIA 3: LEITURA, ORALIDADE E ESCRITA

III.a) Leitura: no momento da leitura, houve dificuldade na leitura dinâmica e rítmica;

III.b) Oralidade: durante o canto, apenas dois alunos se sobressaíram; os outros dois ficaram em silêncio;

III.c) Escrita: presença de desvios, como ausência de pontuação e de letra maiúscula em substantivos próprios (“nescau” e “coca-cola”).

Em suma, o grupo atingiu os objetivos da criação da paródia, entretanto alguns ajustes puderam ser realizados.

Após a análise das produções textuais preliminares, discorreremos acerca da Proposta de Intervenção, em que os alunos tiveram a oportunidade de se deparar com músicas e com paródias públicas e, depois, criar uma nova ou refazer as paródias produzidas nessa fase.

Veremos, na próxima seção, as análises de cada um dos três momentos.

6.2 Segundo *corpus* (proposta de intervenção): aulas com música e com paródia e produções das paródias

Nesta seção, tratamos da análise da Proposta de Intervenção, dividida em dois momentos: a análise das aulas com músicas e com paródias e a análise das produções textuais dos alunos.

6.2.1 Análise das aulas com música e com paródia

No que concerne as aulas com o gênero discursivo *música*, podemos afirmar que a expectativa foi comprovada, pois os alunos tiveram bastante interesse na pesquisa, a medida que as aulas avançavam.

Como já exposto, trabalhamos com os discentes vários estilos musicais e, dentro de cada um, optamos por apresentar duas músicas de épocas, temáticas e estruturas diferentes, a fim de provocar um grau maior de reflexão e de percepção acerca da linguagem, do contexto histórico que culminou na criação daquela música em si.

Algumas obras não tiveram muita aceitação, como as canções de Benito Di Paula (“Retalhos de Cetim”), pertencente ao estilo Samba e de Luizinho e Limeira (“O Menino da Porteira”), do Sertanejo, talvez pela época na qual foram escritas. No entanto, após o debate, percebemos que houve uma maior aceitação.

Os estilos melhor recepcionados foram o Forró (ambas as músicas), o Funk (as duas) e o Sertanejo (somente a de Luan Santana), pelo fato de serem ritmos mais próximos da vivência de cada um. Percebemos que, quanto maior era o estilo musical

da canção trabalhada, mais os alunos queriam debater, mais se empenhavam, provando que, quando o docente leva para a sala de aula o que faz parte do cotidiano deles, a facilidade em se trabalhar com o material apresentado é bem maior.

Concluímos que as aulas com as músicas foram proveitosas e com bastante conhecimento, e que o objetivo de aguçar a curiosidade, o debate, o senso crítico e a reflexão foi alcançado de forma plena. Os alunos tiveram acesso às várias linguagens existentes e perceberam como utilizá-las, associando-as ao contexto de comunicação.

Trabalhamos as três características propostas por Bakhtin (2011) – Composição, Tema e Estilo – em cada música; os alunos observaram a estrutura textual (Composição) das canções, o conteúdo de cada uma (Tema) e a linguagem utilizada (Estilo).

Quanto ao trabalho com as paródias, estas também obtiveram bastante aceitação por parte dos alunos. Trabalhamos várias temáticas, como reciclagem, o mau uso do *Facebook*, Cinema, através do filme “O Rei Leão”, namoro, caricaturas em geral, política, manifestações políticas nas ruas, dentre outras. Utilizamos as paródias humorísticas, críticas e releituras, a fim de que os alunos tivessem o maior contato possível com as variedades existentes. As músicas-base (estilos) também foram diversificadas: forró, sertanejo, rock, eletrônica, dentre outras.

Foram aulas dinâmicas, engraçadas, reflexivas, repletas de debates e de conhecimento. Os alunos se interessaram muito e demonstraram estar satisfeitos com as aulas oferecidas a eles.

Após o trabalho com as músicas e com as paródias, os alunos partiram para a segunda fase do Projeto, que foi a criação dos textos parodísticos com base musical. Vejamos, no item seguinte, como se deram essas produções, trazendo a análise a partir do conceito bakhtiniano (2011) de Gênero Discursivo e na reflexão acerca de recurso estilístico, que é a paródia.

6.2.2 Análise das produções das paródias

Nesta subseção, analisamos as produções textuais dos alunos de paródias a partir do gênero discursivo *música*. Como já exposto, houve uma liberdade, tanto do

tema, quanto do estilo musical que os estudantes adotariam, além da composição (uso de linguagem, dentre outros elementos).

Por terem de se basear em músicas, a estrutura textual deveria ser respeitada, ou seja, deveriam ser criadas paródias com a mesma quantidade de estrofes, de versos e com as mesmas rimas das músicas originais, que são as características da Paródia. Os trabalhos foram feitos em grupo e, ao todo, obtivemos três produções.

Objetivando que a análise seja a mais completa possível, disponibilizamos a letra da música original do lado esquerdo e, do lado direito, a paródia criada pelo grupo.

Analizamos, basicamente, o tripé bakhtiniano acerca dos gêneros discursivos, isto é, como se deu a criação do tema, da composição e do estilo. Em outras palavras, verificamos a linguagem empregada, a fidelidade ao texto original, se houve conteúdo, seja de forma crítica ou humorística, a estrutura textual e as reflexões pontuadas, tanto pelo grupo, quanto pela turma, durante o debate após cada apresentação.

Partamos, a seguir, para a análise da primeira produção textual, além da recapitulação da análise anterior:

Tabela 12 – Análise da Primeira Paródia Final

LETRA DA MÚSICA-BASE	LETRA DA PARÓDIA
Anda logo vai pra lá Que o telhado vai desabar Não tô mais aguentando Ver o quadro afundar.	Anda logo, vem pra cá Que o teto vai desabar Não tô mais aguentando Ver o quadro afundar.
Se pensou que eu ia desistir Não precisa ser assim Não sou daquelas que pede pra parar De estudar.	Se pensou que eu ia desistir Não precisa ser assim Não sou daquelas que pede pra parar De estudar.
Na escola ficamos sem estudar No sufoco eu não vou mais aguentar Nessa escola viemos foi pra estudar Temos que estudar temos que estudar.	Na escola, ficamos sem estudar No sufoco, eu não vou mais aguentar Nessa escola, viemos foi pra estudar Temos que estudar, temos que estudar.
E depois que começar essa reforma E depois que acabar, vamos estudar mais Quando acabar vamos estudar mais Depois que reformar temos que aprender. (REFRÃO)	E, depois que começar essa reforma E, depois que acabar, vamos estudar mais Quando acabar, vamos estudar mais Depois que reformar, temos que aprender. (REFRÃO)

Fonte: Criação da Autora.

CATEGORIA 1: ANÁLISE DO GÊNERO:

I.a) Composição: condizente com a música-base; o texto foi construído considerando a noção de estrofe e de verso e houve a correção no início de cada verso;

I.b) Tema: os temas são diferentes; a música fala de uma garota que quer se divertir e a paródia de um problema o qual a escola está enfrentando atualmente; mostrou a autenticidade do grupo e a existência das escolhas individuais ao se criar uma música;

I.c) Estilo: o estilo ficou evidenciado, considerando que o grupo soube modificar o assunto da música, mas permanecendo com os mesmos traços fonéticos e rítmicos; optou-se por uma música-base atual.

CATEGORIA 2: ASPECTOS TEXTUAIS:

O texto permaneceu com as mesmas características observadas durante a primeira produção; houve consideração aos elementos de textualização; o texto apresenta coesão, coerência, o grupo teve a intenção e buscou a finalidade de criticar uma situação real da escola, causou aceitação por parte da turma, já que todos viveram o mesmo fato e o texto pode servir de informação aos outros frente ao que houve na escola; a paródia obedeceu aos critérios de intertextualidade, havendo aceitabilidade por parte da turma.

CATEGORIA 3: LEITURA, ORALIDADE E ESCRITA

III.a) Leitura: houve avanço; a leitura foi mais solta;

III.b) Oralidade: houve avanço; todas cantaram com mais entusiasmo e dicção, observando o tom e a velocidade da fala;

III.c) Escrita: houve avanço; todos os desvios foram consertados, com a exceção dos desvios justificados pela chamada “licença poética”, compreendida para a finalidade de dar ao texto musicalidade (“pra”).

Seguindo para a segunda paródia, temos:

Tabela 13 – Análise da Segunda Paródia Final

LETRA DA MÚSICA-BASE	LETRA DA PARÓDIA
Você está sujando a casa Que acabei de limpar E isso é ruim.	Você está sujando a casa Que acabei de limpar E isso é ruim.
Depois vai limpar Secar e encerar E deixar bem limpinho .	Depois vai limpar Secar e encerar E deixar bem “limpim”.
De onde estou Posso ver A sujeira que acabou de fazer.	De onde estou Posso ver A sujeira que acabou de fazer.
Diz pra mim Porque você Tá sujando tudo o que eu acabei de limpar Me diz.	Diz pra mim Porque você Tá sujando tudo o que eu acabei de limpar Me diz.
Diz pra mim Porque você Sempre suja essa casa toda Infeliz. (REFRÃO)	Diz pra mim Porque você Sempre suja essa casa toda Infeliz. (REFRÃO)

Fonte: Criação da Autora.

CATEGORIA 1: ANÁLISE DO GÊNERO:

I.a) Composição: condizente com a música-base; o texto foi construído obedecendo às características do gênero discursivo *música*; houve a substituição do vocábulo “limpinho” por “limpim”, a fim de oferecer maior musicalidade ao texto;

I.b) Tema: os temas são diferentes; a música fala de um relacionamento conturbado, cheio de desencontros e de romantismos, e o grupo soube modificar a vertente poética e colocar o humor, demonstrando, mais uma vez, uma autenticidade exigida na criação de uma paródia;

I.c) Estilo: o estilo ficou evidenciado, considerando que o grupo soube modificar o assunto da música, mas permanecendo com os mesmos traços fonéticos e rítmicos; optou-se por uma música-base atual.

CATEGORIA 2: ASPECTOS TEXTUAIS:

O texto permaneceu com as mesmas características observadas durante a primeira produção; houve consideração aos elementos de textualização; o texto apresenta coesão, coerência, o grupo teve a intenção e buscou a finalidade de apresentar humor frente a uma situação a qual as mulheres se identificam, causando o riso intenso e a aceitação por parte da turma, já que, independentemente de ser uma mulher ou um homem, convive-se com aquela, e, o fato de brigar com alguém após arrumar a casa, é algo corriqueiro entre as mulheres; o texto pode servir de informação aos outros, numa perspectiva de discutir comportamentos femininos; a paródia obedeceu aos critérios de intertextualidade;

CATEGORIA 3: LEITURA, ORALIDADE E ESCRITA

III.a) Leitura: houve avanço; a leitura foi realizada com tom mais alto e com mais segurança, respeitando a prosódia dos vocábulos;

III.b) Oralidade: houve avanço; apenas 1 (uma) aluna não quis cantar; as outras demonstraram dicção e ritmo melhores;

III.c) Escrita: o nível de escrita se manteve; o desvio da abreviação “pra”, como dito alhures, é justificado pelo gênero discursivo trabalhado.

Seguindo para a terceira e última paródia, temos:

Tabela 14 – Análise da Terceira Paródia Final

LETRA DA MÚSICA-BASE	LETRA DA PARÓDIA
Hoje É hoje É hoje É hoje!!!	Hoje É hoje É hoje É hoje!!!
Hoje não tem nem coca cola Nem suco de acerola Só tem água da torneira.	Hoje, não tem nem coca cola Nem suco de acerola Só tem água da torneira.
Hoje tá tudo uma droga E hoje ainda tem prova Eu não sei nem a primeira.	Hoje, tá tudo uma droga E hoje ainda tem prova Eu não sei nem a primeira.
E faz assim Já tô na intenção De repetir enfim Não pode repetir. Mas eu tô nem aí A fila já tá grande, o lanche é bom, e aí? Eu vou sim e	E faz assim Já tô na intenção De repetir, enfim Não pode repetir. Mas eu tô nem aí A fila já tá grande, o lanche é bom, e aí? Eu vou sim e...
Hoje não tem nem batata Hoje tem nada que presta Hoje vai ser leite com nescau de novo. (REFRÃO)	Hoje, não tem nem batata Hoje, tem nada que presta Hoje, vai ser leite com Nescau de novo. (REFRÃO)
Hoje ninguém come nada Hoje o negócio tá feio Hoje vai ser leite com Nescau de novo	Hoje, ninguém come nada Hoje, o negócio tá feio Hoje, vai ser leite com Nescau de novo
Hoje você come e caga Hoje vê se não estraga Hoje vai ser leite com Nescau de novo.	Hoje, você come e caga Hoje, vê se não estraga Hoje, vai ser leite com Nescau de novo.
Hoje ninguem come nada Hoje o negócio tá feio Hoje vai ser leite com nescau de novo.	Hoje, ninguém come nada Hoje, o negócio tá feio Hoje, vai ser leite com Nescau de novo.
Hoje (amanhã também) É hoje (e depois também) É hoje Vai ser leite com Nescau de novo.	Hoje (amanhã também) É hoje (e depois também) É hoje Vai ser leite com Nescau de novo.

Fonte: Criação da Autora.

CATEGORIA 1: ANÁLISE DO GÊNERO:

I.a) Composição: condizente com a música-base; o texto foi construído obedecendo às características do gênero discursivo *música*; obedeceu-se às estrofes e aos versos;

I.b) Tema: os temas são diferentes; a música fala de uma jovem que quer se divertir e ficar com um rapaz e o grupo soube modificar a vertente, trazendo um fato do cotidiano escolar, demonstrando autenticidade exigida na criação de uma paródia;

I.c) Estilo: o estilo ficou evidenciado, considerando que o grupo soube modificar o assunto da música, mas permanecendo com os mesmos traços fonéticos e rítmicos; optou-se por uma música-base atual.

CATEGORIA 2: ASPECTOS TEXTUAIS:

O texto permaneceu com as mesmas características observadas durante a primeira produção; houve consideração aos elementos de textualização; o texto apresenta coesão, coerência, o grupo teve a intenção e buscou a finalidade de apresentar crítica e humor frente a uma situação a qual toda a turma se identifica; o texto pode servir de informação aos outros, numa perspectiva de discutir problemas escolares; a paródia obedeceu aos critérios de intertextualidade.

CATEGORIA 3: LEITURA, ORALIDADE E ESCRITA

III.a) Leitura: houve avanço; os alunos leram o texto com mais segurança, respeitando a prosódia dos vocábulos;

III.b) Oralidade: houve avanço; dessa vez, todos cantaram a música, procurando igualar o tom e a velocidade da fala;

III.c) Escrita: houve avanço; todos os desvios foram corrigidos, com exceção das abreviações justificadas, com relação ao tipo de gênero discursivo trabalhado (“tá”, “tô”, dentre outras).

Após analisarmos as 3 (três) paródias dos alunos após a conclusão da Proposta de Intervenção, podemos perceber que os gêneros discursivos são uma fonte de trabalho promissora para o desenvolvimento da leitura, da oralidade e da escrita. Os estudantes obtiveram melhora em todos os aspectos, além de terem se aproximado mais da Língua Portuguesa.

A seguir, veremos nossas considerações finais frente a todo o trabalho desenvolvido.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, abordamos a problemática que os docentes atuais estão enfrentando em sala de aula, no que tange o ensino de Língua Portuguesa. Relatamos a importância da leitura, da oralidade e da escrita, da presença dos gêneros discursivos na escola como ferramenta imprescindível para se trabalhar a língua materna, cativando ainda mais nossos alunos e fazendo das aulas mais dinâmicas e contextualizadas.

Devido à problemática do educar e ao período de transição dos adolescentes, os estudiosos da Educação e os professores diretamente inseridos em sala de aula – que, por sua vez, também são estudiosos – procuram, há alguns anos, desenvolver ferramentas que façam os alunos aprenderem com mais propriedade e prazer, desenvolvendo as habilidades e as competências necessárias para, não só o mercado de trabalho, sobretudo para a vida pessoal. Entretanto, sabemos que ainda há muitos professores reticentes no que diz respeito às inovações no ensino de Língua Portuguesa.

Não são novidade os problemas que as escolas enfrentam para manterem alunos nas salas de aula e para que o ensino seja de qualidade: falta de investimentos substanciais na Educação, ausência de Formação Continuada efetiva, melhorias salariais, trabalho infantil, drogas e seu tráfico, desestrutura familiar, preguiça, desestímulo, falta de condições financeiras para se comprar caderno, lápis ou a passagem de ônibus, falta de vagas nas escolas, dentre outros. Tratam-se de problemas sociais, culturais e econômicos que alteram direta e tristemente o caminhar das escolas brasileiras.

Nesse prisma, o ensino de Língua Portuguesa deve ser pensado por toda a sociedade, seja pelo próprio professor, seja pelos alunos, seja pela família. O processo ensino-aprendizagem deve ser concretizado de uma maneira que, de fato, forme os alunos como cidadãos, como sujeitos ativos de suas próprias vidas, com senso crítico e com possibilidade de tomada de decisões.

Retomando nosso objetivo geral, que foi o de *analisar os resultados de paródias, durante uma intervenção nas aulas de Língua Portuguesa, a partir do gênero discursivo música, buscando uma formação discente no tocante à leitura, à oralidade e à escrita*, concluímos que aquele foi alcançado, já que houve a análise de paródias

musicais criadas pelos alunos. Constatamos um avanço, no que tange as habilidades e as competências que envolvem a leitura, a oralidade e a escrita, já que, após a proposta de intervenção, os alunos obtiveram excelentes resultados.

Como forma de atingir nosso objetivo geral, partimos dos seguintes objetivos específicos: a) promover a produção textual de paródias a partir do gênero discursivo *música*; b) trabalhar com paródias musicais divulgadas na *internet* e com músicas a partir de estilos e de épocas diversos, subsidiando a aprendizagem dos conteúdos para a segunda produção textual; c) mediar a segunda produção de paródias, a partir do gênero discursivo *música*, mostrando aos alunos a importância da leitura, da oralidade e da escrita como primordiais para o bom desenvolvimento pessoal e profissional na vida de cada um, aliando-as em uma mesma atividade.

Quanto aos postulados teóricos, estudamos a leitura, a oralidade e a escrita na escola, além do ensino de Língua Portuguesa da atualidade, baseando-nos em documentos oficiais nacionais que traçam diretrizes para o ensino na fase do Fundamental, como a LDB (BRASIL, 1996), os PCN (BRASIL, 1997 e 1998), o CNE (BRASIL, 1995) e o atual PNE (BRASIL, 2011), além de tomarmos como base as reflexões de Antunes (2003), de Castro (2014) e de Pauliukonis (2013).

Observamos que os documentos oficiais, assim como as obras mencionadas, refletem o ensino de língua materna de forma contextualizada e interacional, oferecendo aos docentes e aos alunos ferramentas de como trabalhar o código linguístico sob vários aspectos.

Com relação aos estudos acerca dos gêneros discursivos, respalda-mo-nos em Bakhtin (1995, 2011), no âmbito da teoria geral e dos elementos constitutivos do gênero – Composição, Tema e Estilo –, em Marcuschi (2010), nos aspectos dos gêneros orais e dos gêneros escritos, assim como utilizaremos os postulados de Koch e Elias (2012, 2013), de Monteiro (2009) e de Goulart (2010) para abordar gêneros.

Vimos a importância que os gêneros discursivos possuem dentro e fora da sala de aula, e como são uma excelente estratégia para se trabalhar a língua, aproximando os alunos da escola.

No que tange o trabalho com o gênero discursivo *música*, utilizamos dos apontamentos de Costa (2010), dos PCN de Língua Portuguesa e de Artes, através de Brasil (1997, 1998), além de termos nos baseado nas teorias de Costa (2010), de Magi (2013) e de Penna (2014).

Já com relação ao recurso estilístico *paródia*, partimos dos postulados de Cavalcante (2013), de Mascuschi (2008) e de Piègay-Gros (1996).

A sequência didática desenvolvida durante a Proposta de Intervenção foi fundamentada na de Lopes-Rossi (2011), pela completude e pela didática que ela possui.

Nossa pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública do Município de Santa Rita/PB; participaram do Projeto 20 (vinte) alunos entre 14 e 17 anos, todos residentes no bairro no qual a escola se localiza. Ao todo, os discentes produziram 5 (cinco) paródias, mas, por terem participado de todas as fases apenas 3 (três) dessas produções, optamos por analisar apenas os 3 (três) trabalhos.

Antes de pormos o Projeto em prática, pedimos aos alunos que fizessem e que apresentassem paródias musicais, afim de percebermos possíveis dificuldades. Constatamos que os alunos tiveram obstáculos ao ler e ao cantar as paródias, respeitando a prosódia dos vocábulos; possuíam um alto grau de timidez, o que dificultava a desenvoltura, além de outras questões, como tom e velocidade de fala, desvios gramaticais gerais, dentre outros.

A partir desses textos e dessas constatações, executamos a sequência didática, que foi dividida em duas fases: o trabalho com músicas e com paródias já existentes e as produções textuais finais. Dentro dessa perspectiva, trabalhamos com as categorias de análise – *Análise do Gênero, Aspectos Textuais e Leitura, Oralidade e Escrita*, a fim de analisar produções de paródias dos alunos.

Observando as aulas com música e com paródia, constatamos que o objetivo de aproximá-los à língua materna foi alcançado; nas produções textuais das paródias, que elas atenderam aos elementos comunicativos necessários, que os desvios gramaticais foram solucionados, que a prática de texto e a consideração do contexto sociocomunicativo se evidenciou, que a timidez diminuiu e que houve uma satisfatória melhora, no que tange a leitura, a oralidade e a escrita.

Em suma, este trabalho, apesar de possibilitar estudos mais aprofundados, pôde observar: assim como apregoam os estudiosos e o Ministério da Educação, o ensino de Língua Portuguesa voltado ao trabalho com textos amplia o conhecimento dos alunos, associa conteúdos, desenvolve a percepção, a sensibilidade, forma-os enquanto pessoas e futuros profissionais.

Esta pesquisa teve o propósito de apresentar estudos introdutórios, não exaurindo o tema, que é bastante rico e de extrema relevância.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 14, 16, 20, 23-28, 59.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-266, 268-269, 448.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 32, 34.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9394/96**. Brasília: 1996, p. 22.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 53-56.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 49.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 7-8, 21, 23, 25-26, 55, 66, 82.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNE**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 27 de julho de 2014.

_____. **Resolução CEB/CNE Nº 2/98**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em: 27 de julho de 2014.

_____. **Programa Mais Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1113>. Acesso em: 28 de julho de 2014.

CASTRO, Claudio de Moura. **Os tortuosos caminhos da educação brasileira:** pontos de vista populares. Porto Alegre: Penso, 2014, p. 41.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os Sentidos do Texto.** São Paulo: Contexto, 2013, p. 145-146, 155, 157, 159.

COSTA, Nelson Barros da. As Letras e a Letra: o gênero canção na mídia literária. In.: DIONISIO, Angela Paiva.; MACHADO, Anna Raquel.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (organização). **Gêneros Textuais e Ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 118, 130-131.

DIA A DIA DA EDUCAÇÃO. Disponível em:
<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1495-8.pdf>>. Acesso em: 20 de julho de 2014.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola.** Trad. e org.: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-85, 87-91.

FONSECA, Alex-Sandra de Assis Simão. **O gênero discursivo conto fantástico no processo sociocognitivo de leitura e escrita** [Dissertação]. Taubaté – SP: Universidade de Taubaté, 2012, p. 7.

GOULART, Cecília M. A. *Oralidade e Escrita.* In: **Revista Educação:** Guia da Alfabetização. Nº 1. Março/2010, p. 65.

KOCH, Ingedore Villaça.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever:** estratégias de produção textual. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2012, p. 13, 60.

KOCH, Ingedore Villaça.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender:** os sentidos do texto. 3. ed. 8. reimp. São Paulo: Contexto, 2013, p. 39-40, 109-110.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura e Produção de Textos. In.: KARWOSKI, Acir Mário.; GAYDECSKA, Beatriz.; BRITO, Karim Siebeneicher (organização); Luiz Antônio Marcuschi... [et al.]. **Gêneros Textuais:** reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 70, 72.

MAGI, Érica Ribeiro. **Rock and Roll é o nosso Trabalho**: a Legião Urbana do *underground* ao *mainstream*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 34, 64.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais no Ensino de Língua. In.: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 147, 150, 155, 168.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In.: DIONÍSIO, Angela Paiva. MACHADO, Anna Raquel. BEZERRA, Maria Auxiliadora (organização). **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 35.

MONTEIRO, José Lemos. **A Estilística**: manual de análise e criação do estilo literário. 2. ed. rev. e atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 41-42.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida. Texto e contexto. In.: VIEIRA, Silvia Rodrigues. BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 239-240.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 20, 45, 208.

PIÉGAY-GROS, Nathalie. Introduction à L'intertextualité. Paris: Dunod, 1996 Apud CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os Sentidos do Texto**. 1 ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2013, p. 146.

SANTOS, Leonor Werneck.; RICHE, Rosa Cuba.; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e Produção de Textos**. 1. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2013, p. 100-101.

TUBE, You. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=xP8ZERL78wl>>. Acesso em: 30 de junho de 2014.

TUBE, You. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=7wG2-lq1hK4>>. Acesso em: 30 de junho de 2014.

TUBE, You. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=INb0mRynNWY>>. Acesso em: 30 de junho de 2014.

TUBE, You. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ncQ8cx5lY58>>.
Acesso em: 30 de junho de 2014.

TUBE, You. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=6QGI8pxNwpw>>.
Acesso em: 30 de junho de 2014.

TUBE, You. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=TQc5zDb924M>>.
Acesso em: 30 de junho de 2014.

TUBE, You. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=J8xbcRYrWSQ>>.
Acesso em: 30 de junho de 2014.

TUBE, You. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=YAV948u8fVE>>.
Acesso em: 30 de junho de 2014.

TUBE, You. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=EQAcnSpuKXg>>.
Acesso em: 30 de junho de 2014.

TUBE, You. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=jx_tRMUuS30>.
Acesso em: 30 de junho de 2014.

TUBE, You. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=gjeFHISLog4>>.
Acesso em: 30 de junho de 2014.

TUBE, You. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=X9pPdRyJS1o>>.
Acesso em: 30 de junho de 2014.

TUBE, You. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=uzklVQemMII>>.
Acesso em: 30 de junho de 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Senhor(a)

Esta pesquisa está sendo desenvolvida por ALESSANDRA DE CARVALHO BARBOSA, aluna do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) pela Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. Carla Alecsandra de Melo Bonifácio com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da EMEF Francisco Marques da Fonsenca.

O nosso objetivo é realizar um trabalho inovador a partir das produções textuais de paródias a partir do gênero discursivo música. A compreensão é a de que esse trabalho poderá ajudar os alunos e a comunidade escolar em geral a entender os mecanismos da língua materna, a função da escola na sociedade e como propiciar um ensino de qualidade para a formação pessoal e profissional dos alunos, desenvolvendo habilidades e competências necessárias para uma vida estável e com bom convívio social.

Solicitamos a sua colaboração, no sentido de autorizar o (a) adolescente o (a) qual o senhor (a) é responsável a responder o questionário proposto, a fim de colher informações importantes para o desenvolvimento deste trabalho, bem como participar da produção de textos e vídeos com temas educativos, participação em atividades diversas de leitura e produção que utilizem a linguagem e a musicalidade, como também terem suas produções divulgadas na escola, através de uma exposição.

Por ocasião da publicação dos resultados da pesquisa, o nome do (a) adolescente será preservado.

Informamos que esta pesquisa não oferece riscos previsíveis para a sua saúde, pelo contrário, servirá de base para a melhoria da prática de ensino desenvolvida pela pesquisadora e contribuirá para o melhor desempenho dos alunos na sociedade.

Esclarecemos que esta participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a autorizar o fornecimento das informações e/ou colaboração com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não autorizar a participação no estudo, ou resolver, a qualquer momento, desistir da autorização, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido e dou o meu consentimento para meu (minha) filho(a) participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento.

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora da pesquisa:

Números de telefone: (83) 98873-0132/99917-4039

E-mail: ale_carvalhobn@hotmail.com

Facebook: Alessandra Carvalho

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura da Pesquisadora Responsável

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO
(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado (a) a permitir a participação do (a) adolescente o qual é responsável da pesquisa intitulada **A PARÓDIA EM SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: TRABALHANDO COM O GÊNERO DISCURSIVO MÚSICA**, sob minha responsabilidade, professora da escola a qual o (a) jovem estuda, e da orientadora Professora Doutora Carla Alecsandra de Melo Bonifácio (UFPB), tendo como objetivo realizar uma proposta de intervenção nas aulas de Língua Portuguesa da turma do 9º Ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Marques da Fonseca, localizada no bairro Várzea Nova do Município de Santa Rita\PB, buscando uma melhor formação discente no tocante à leitura, à oralidade e à escrita, através do recurso estilístico *paródia*, partindo do gênero discursivo *música*.

Esse trabalho visa ajudar os alunos e a comunidade escolar em geral a entender e a utilizar a Língua Portuguesa em diversas situações da vida cotidiana, compreendendo que os processos de leitura, de oralidade e de escrita se desenvolvem no dia a dia e com a prática da língua.

Além disso, a partir desse trabalho, buscaremos uma reflexão mais profunda acerca da instituição escolar, suas características atuais, sua problemática e o que deve ser feito para que ela contemple de forma mais completa as necessidades dos alunos na busca por uma vida pessoal e profissional estável e feliz.

Por se tratarem de adolescentes, acreditamos que, tanto a paródia, quanto a música são ferramentas que aproximam os estudantes da língua materna, assim como os auxiliam a aprimorar os conhecimentos linguísticos necessários à vida pessoal e profissional de cada um.

Para a realização desse trabalho, usaremos o(s) seguinte(s) método(s): em primeiro lugar, serão realizadas duas atividades de produção textual com os alunos da turma escolhida, sendo uma com tema livre, e, a outra, a partir da leitura de um paráditico e a criação de uma resenha acerca do entendimento do aluno acerca da obra lida, a fim de detectar possíveis desvios semânticos e gramaticais e constatar dificuldades dos alunos na interpretação e na escrita; em segundo, será realizada uma pesquisa diagnóstica, através de questionários e de discussão oral, a fim de coletar dados de estudantes em relação às práticas cotidianas no ambiente escolar, tendo como prerrogativa a função da escola na vida pessoal e profissional dos discentes, a

importância da Língua Portuguesa na formação cidadã, além de estabelecer uma reflexão sobre a maneira como as aulas nas escolas públicas são desenvolvidas e o que fazer para que a instituição de ensino agregue mais conhecimento e prática na vida de cada um.

Após a etapa diagnóstica, nossa pesquisa tomará forma de pesquisa-ação: a partir dos dados coletados, proporemos uma intervenção pedagógica desenvolvida sob o procedimento de Sequência Didática: uma ação organizada para a criação de paródias a partir do gênero discursivo *música*.

Na situação inicial, trabalharemos algumas paródias, juntamente com o conceito, as características, dentre outros elementos de conteúdo; em seguida, planejaremos, juntamente com os alunos, as etapas dos trabalhos a serem produzidos, o tipo de paródias que serão criadas (críticas, humorísticas etc.), o prazo de entrega dos trabalhos, a divisão das equipes e o cronograma de toda o processo.

Após a organização estrutural, partiremos para a produção inicial das paródias, cujos alunos irão produzir seus primeiros textos, baseando-se em uma poesia, em uma música, em um vídeo, em uma peça teatral ou em outro gênero que trabalhe com a oratória, com a escrita e/ou com a musicalidade. Essa é a fase de averiguar o seu nível de aprendizagem e planejar um trabalho que os ajude a resolver suas dificuldades de leitura, de oralidade e de escrita.

Entregues as paródias, será realizada uma avaliação por parte da docente da disciplina (a pesquisadora), a fim de verificar a necessidade de se fazer alguma correção ou algum ajuste. Se houver, o que é caracterizado como natural, a professora entregará os trabalhos aos alunos para que estes sejam refeitos e devolvidos à professora, que, novamente, analisará as criações. Nessa fase, serão planejados momentos de reflexão sobre a oralidade, a leitura e a escrita, a interpretação textual, a discursividade, os elementos estruturais, o uso da linguagem empregada, dentre outros aspectos.

A última fase é a produção final; pretende-se que a turma produza paródias utilizando várias vertentes, seja a crítica, seja a humorística etc. Essas produções serão avaliadas na individualidade de cada grupo e no todo, quando houver as apresentações das paródias em sala de aula.

Vale ressaltar que a participação nessas atividades SERÁ FACULTATIVA, ou seja, o aluno terá o direito de NÃO participar, caso não queira sua imagem

ou voz gravada. Entretanto, os nomes dos alunos não serão divulgados na conclusão da pesquisa.

Após a realização das atividades, esperamos que os alunos tenham desenvolvidos as habilidades com leitura, com oralidade e com escrita, por acreditarmos que os gêneros discursivos, a exemplo da *música*, assim como o recurso estilístico *paródia*, são excelentes ferramentas para se trabalhar a Língua Portuguesa em sala de aula. Esperamos que os alunos entendam a funcionalidade da linguagem no que diz respeito ao seu entendimento, a sua expressividade e a sua comunicação.

Desejamos também criar um canal de comunicação na escola, onde será possível a divulgação de trabalhos escolares, notícias da comunidade, interação entre os alunos, novos projetos desenvolvidos etc.

Seu nome, assim como todos os dados que lhe identifiquem, serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são: a aprendizagem de novos conceitos e do uso da linguagem sob a perspectiva dos gêneros discursivos, a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, assim como a criatividade, a musicalidade que cada um possui, a interação da turma com a comunidade escolar e entre os colegas de sala e a criação desse espaço diversificado de comunicação na escola.

No curso da pesquisa, você tem os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); c) garantia de que, caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável, inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pela pesquisadora.

Nos casos de dúvidas, você deverá falar com a pesquisadora ou com o seu responsável, para que ele procure a pesquisadora, Professora Alessandra de Carvalho Barbosa, a fim de resolver o seu problema. Os contatos da professora pesquisadora são:

Números de telefone: (83) 98873-0132/99917-4039

E-mail: ale_carvalhobn@hotmail.com

Facebook: Alessandra Carvalho

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e me retirar do estudo qual seja o tempo sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e de esclarecer as minhas dúvidas.

Santa Rita/PB, _____ de _____ de 2015.

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e assinado o TCLE, confirmo que o (a) adolescente _____, recebeu todos os esclarecimentos necessários e concorda em participar desta pesquisa. Desta forma, assino este termo, juntamente com a pesquisadora, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder da pesquisadora.

Santa Rita-PB, _____ de _____ de 2015.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

ASSINATURA DO ESTUDANTE

ASSINATURA DO GESTOR DA ESCOLA

ASSINATURA DA PESQUISADORA

APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA



ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL FRANCISCO MARQUES DA FONSECA
ENDEREÇO: RUA OSMARINA DE CARVALHO, Nº 52, VÁRZEA NOVA, SANTA RITA
– PB – CEP.: 58.304-000
CONTATO: (83) 39229-2759/98832-4589/98867-3561

CARTA DE ANUÊNCIA

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado (a) de forma clara e detalhada do projeto de pesquisa a ser desenvolvido nesta instituição, que tem por objetivo geral realizar uma proposta de intervenção nas aulas de Língua Portuguesa da turma do 9º Ano, buscando uma melhor formação discente no tocante à leitura, à oralidade e à escrita, através do recurso estilístico *paródia*, partindo do gênero discursivo *música*.

A compreensão é a de que tal trabalho ajudará os alunos e a comunidade escolar em geral a entender que os processos de leitura, de oralidade e de escrita se desenvolvem no dia a dia e com a prática da língua, visualizando-a em nosso cotidiano. Por se tratarem de adolescentes, acreditamos que, tanto a *paródia*, quanto a *música* são ferramentas que aproximam os estudantes da língua materna, assim como os auxiliam a aprimorar os conhecimentos linguísticos necessários à vida pessoal e profissional de cada um.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com essa pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência, ainda, de que a participação nesta pesquisa não trará complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos e desconforto aos participantes.

Concordo em participar desse estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da Universidade para outros estudos, sempre

respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pela pesquisadora e destruídos depois, decorrido o prazo de 05 (cinco) anos.

Os responsáveis por esse projeto são: a *Professora Doutora Carla Alecsandra de Melo Bonifácio* (UFPB) **carla.bonifacio@hotmail.com** e a *Mestranda Alessandra de Carvalho Barbosa* (UFPB) **ale_carvalhobn@hotmail.com**.

SANTA RITA/PB, _____ de JUNHO de 2015.

RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO:

ANEXOS

ANEXO A – LETRAS DAS MÚSICAS UTILIZADAS NA INTERVENÇÃO

MÚSICA 1: “Paraíba Masculina” – Luiz Gonzaga (Composição: Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira)

Quando a lama virou pedra
E Mandacaru secou
Quando o Ribação de sede
Bateu asa e voou.

Eita pau pereira
Que em Princesa já roncou
Eita Paraíba
Muié macho sim sinhô.

Foi aí que eu vim me embora
Carregando a minha dor
Hoje eu mando um abraço
Pra ti pequenina.

Eita pau pereira
Meu bodoque não quebrou
Hoje eu mando
Um abraço pra ti pequenina.

Paraíba masculina,
Muié macho, sim sinhô.
Paraíba masculina,
Muié macho, sim sinhô.

Paraíba masculina,
Muié macho, sim sinhô.
Paraíba masculina,
Muié macho, sim sinhô.

MÚSICA 2: “Sou Ciumento Mesmo” – Garota Safada (Composição: Neto Barros, Jota Reis e Conde Macedo)

Tá claro você não existe sem mim
Eu não existo sem você
Vamos logo se assumir
Soltar a voz e dizer.

A gente tá só complicando
Namorando, separando
E voltando no outro dia.

Sou sem vergonha mesmo
Sou ciumento mesmo
Pra mim não é defeito
É meu jeito de amar.

O nosso amor é desse jeito
Com as brigas, com defeitos
Cem por cento de energia.

Sou descarado mesmo
Apaixonado mesmo
Se você for embora
Outra vez vou te buscar.

Vou te ligar, vou te implorar
Chorando pra você voltar
Vou te ligar, vou te implorar
Chorando pra você voltar.

MÚSICA 3: “Hap da Felicidade” – Rap Brasil (Composição:Cidinho e Doca)

Eu só quero é ser feliz,
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é.
E poder me orgulhar,
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar.
Fé em Deus, DJ
Eu só quero é ser feliz,
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é.
E poder me orgulhar,
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar.
Mas eu só quero é ser feliz, feliz, feliz,
feliz, feliz, onde eu nasci, han.
E poder me orgulhar e ter a consciência que o pobre tem seu lugar.
Minha cara autoridade, eu já não sei o que fazer,
Com tanta violência eu sinto medo de viver.
Pois moro na favela e sou muito desrespeitado,
A tristeza e alegria aqui caminham lado a lado.
Eu faço uma oração para uma santa protetora,
Mas sou interrompido à tiros de metralhadora.
Enquanto os ricos moram numa casa grande e bela,
O pobre é humilhado, esculachado na favela.
Já não aguento mais essa onda de violência,
Só peço a autoridade um pouco mais de competência.
Eu só quero é ser feliz,
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, han.

E poder me orgulhar,
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar.
Mas eu só quero é ser feliz, feliz, feliz,
feliz, feliz, onde eu nasci, é.
E poder me orgulhar e ter a consciência que o pobre tem seu lugar.
Diversão hoje em dia, não podemos nem pensar.
Pois até lá nos bailes, eles vem nos humilhar.
Fica lá na praça que era tudo tão normal,
Agora virou moda a violência no local.
Pessoas inocentes, que não tem nada a ver,
Estão perdendo hoje o seu direito de viver.
Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela,
Só vejo paisagem muito linda e muito bela.
Quem vai pro exterior da favela sente saudade,
O gringo vem aqui e não conhece a realidade.
Vai pra zona sul, pra conhecer água de côco,
E o pobre na favela, vive passando sufoco.
Trocaram a presidência, uma nova esperança,
Sofri na tempestade, agora eu quero abonança.
O povo tem a força, precisa descobrir,
Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui.
Eu só quero é ser feliz,
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é.

E poder me orgulhar,
E ter a consciência que o pobre tem
seu lugar, eu.
Eu, só quero é ser feliz, feliz, feliz,
feliz, feliz, onde eu
nasci, han.
E poder me orgulhar, é,
O pobre tem o seu lugar.
Diversão hoje em dia, nem pensar.
Pois até lá nos bailes, eles vem nos
humilhar.
Fica lá na praça que era tudo tão
normal,
Agora virou moda a violência no local.
Pessoas inocentes, que não tem nada
a ver,
Estão perdendo hoje o seu direito de
viver.
Nunca vi cartão postal que se
destaque uma favela,
Só vejo paisagem muito linda e muito
bela.
Quem vai pro exterior da favela sente
saudades,
O gringo vem aqui e não conhece a
realidade.

Vai pra zona sul, pra conhecer água
de côco,
E o pobre na favela, passando sufoco.
Trocada a presidência, uma nova
esperança,
Sofri na tempestade, agora eu quero
abonança.
O povo tem a força, só precisa
descobrir,
Se eles lá não fazem nada, faremos
tudo daqui.
Eu só quero é ser feliz,
Andar tranquilamente na favela onde
eu nasci, é.
E poder me orgulhar,
E ter a consciência que o pobre tem
seu lugar, é.
Eu, só quero é ser feliz, feliz, feliz,
feliz, feliz, onde eu
nasci, han.
E poder me orgulhar e ter a
consciência que o pobre tem seu
lugar.
E poder me orgulhar e ter a
consciência que o pobre tem seu
lugar.

MÚSICA 4: “Beijinho no Ombro” – Waleska Popozuda(Composição:Wallace Vianna, André Vieira e Leandro Pardal)

Desejo a todas inimigas vida longa
Pra que elas vejam cada dia mais
nossa vitória
Bateu de frente é só tiro, porrada e
bomba
Aqui dois papos não se cria e nem faz
história.

Acredito em Deus e faço ele de
escudo
Late mais alto que daqui eu não te
escuto
Do camarote quase não dá pra te ver

Tá rachando a cara, tá querendo
aparecer.

Não sou covarde, já tô pronta pro
combate
KeepCalm e deixa de recalque
O meu sensor de perigete explodiu
Pega sua inveja e vai pra...
(Rala sua mandada)

Beijinho no ombro pro recalque passar
longe
Beijinho no ombro só pras invejosas

de plantão
Beijinho no ombro só quem fecha com
o bonde

Beijinho no ombro só quem tem
disposição

MÚSICA 5: “Ainda Bem” – Marisa Monte (Composição: Marisa Monte e Arnaldo Antunes)

Ainda bem
Que agora encontrei você
Eu realmente não sei
O que eu fiz pra merecer
Você.

Porque ninguém
Dava nada por mim
Quem dava eu não tava a fim
Até desacreditei
De mim.

O meu coração
Já estava acostumado
Com a solidão quem diria
Que ao meu lado você iria ficar.

Você veio pra ficar
Você que me faz feliz

Você que me faz cantar
Assim.

O meu coração já estava aposentado
Sem nenhuma ilusão
Tinha sido maltratado
Tudo se transformou.

Agora você chegou
Você que me faz feliz
Você que me faz cantar
Assim.

Ainda bem

NananananaNanananaanana...

Ainda Bem...

MÚSICA 6: “Pra Não Dizer Que Não Falei Das Flores” – Geraldo Vandré (Composição: Geraldo Vandré)

Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não.

Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Caminhando e cantando
E seguindo a canção.

Vem, vamos embora

Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer.
Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer.

Pelos campos há fome
Em grandes plantações

Pelas ruas marchando
Indecisos cordões.
Ainda fazem da flor
Seu mais forte refrão
E acreditam nas flores
Vencendo o canhão.
Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer.

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer.
Há soldados armados
Amados ou não
Quase todos perdidos
De armas na mão.

Nos quartéis lhes ensinam
Uma antiga lição
De morrer pela pátria
E viver sem razão.

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer.

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber

Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer.
Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Somos todos soldados
Armados ou não.

Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não.

Os amores na mente
As flores no chão
A certeza na frente
A história na mão.

Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Aprendendo e ensinando
Uma nova lição.

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer.

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer.

MÚSICA 7: “Heal the World (“Cure o Mundo” – Tradução)” – Michael Jackson
(Composição: Michael Jackson e *MartyPaich*)

Pense sobre as gerações e elas dizem
Nós queremos fazer deste mundo um
lugar melhor
Para nossos filhos

E para os filhos dos nossos filhos
Para que eles saibam

Que este é um mundo melhor para
eles
E saibam que podem
fazer deste um lugar ainda melhor

Há um lugar no seu coração
E eu sei que é amor

E este lugar pode ser
Muito mais brilhante do que amanhã

E se você realmente tentar
Você descobrirá que não há
necessidade de chorar
Neste lugar você vai sentir
Que não há mágoa ou tristeza

Há caminhos para chegar lá
Se você se importa o suficiente com a
vida
Faça um pouco de espaço
Faça dele um lugar melhor

Cure o mundo
Faça dele um lugar melhor
Para você e para mim
E toda a raça humana

Há pessoas morrendo
Se você se importa o suficiente com a
vida
Faça dele um lugar melhor
Para você e para mim
Se você quer saber porque
O amor não pode mentir
O amor é forte
E só nos dá dádivas alegres

Se nós tentarmos, nós veremos
Nesta benção
Não podemos sentir medo ou temor
Paremos o existir e comecemos o
viver

Em seguida, sempre sentiremos
Que o amor é suficiente para nós
crescermos
Então faça um mundo melhor
Faça um mundo melhor

Cure o mundo
Faça dele um lugar melhor

Para você e para mim
E toda a raça humana

Há pessoas morrendo
Se você se importa o suficiente com a
vida
Faça dele um lugar melhor
Para você e para mim

E o sonho em que fomos concebidos
Revelará um rosto alegre
E o mundo em que sempre
acreditamos
Brilhará novamente em graça

Então por que continuamos sufocando
a vida?
Ferindo a Terra, crucificando sua alma
Mas é claro ver
Que este mundo é divino, é a luz de
Deus

Nós podemos voar tão alto
E nunca deixe nossos espíritos
morrerem
No meu coração eu sinto
Vocês todos meus irmãos

Crie um mundo sem medo
Juntos nós choraremos lágrimas de
alegria
Veja as nações transformarem suas
espadas
Em arados
Nós realmente poderíamos chegar lá
Se você se importou o suficiente com
a vida
Faça um pouco de espaço
Para fazer um lugar melhor

Cure o mundo
Faça dele um lugar melhor
Para você e para mim
E toda a raça humana

Há pessoas morrendo
Se você se importa o suficiente com a vida
Faça dele um lugar melhor
Para você e para mim

Há pessoas morrendo
Se você se importa o suficiente com a vida
Faça dele um lugar melhor

Para você e para mim

Para você e para mim
(Faça um lugar melhor)

Para você e para mim
(Cure o mundo em que vivemos)
Para você e para mim
(Salve-o para nossas crianças)

MÚSICA 8: “Será” – Legião Urbana (Composição: Dado Villa-Lobos, Renato Russo e Marcelo Bonfá)

Tire suas mãos de mim
Que eu não pertenço a você
Não é me dominando assim
Que você vai me entender.

Eu posso estar sozinho
Mas eu sei muito bem onde estou
Você pode até duvidar
Acho que isso não é amor.

Será só imaginação?
Será que nada vai acontecer?
Será que é tudo isso em vão?
Será que vamos conseguir vencer?

Ô ôôôôôôôôô

Nos perderemos entre monstros
Da nossa própria criação
Serão noites inteiras
Talvez por medo da escuridão.

Ficaremos acordados

Imaginando alguma solução
Pra que esse nosso egoísmo
Não destrua nosso coração.

Será só imaginação?
Será que nada vai acontecer?
Será que é tudo isso em vão?
Será que vamos conseguir vencer?

Ô ôôôôôôôôô

Brigar pra quê
Se é sem querer
Quem é que vai
nos proteger?

Será que vamos ter
Que responder
Pelos erros a mais
Eu e você?

MÚSICA 9: “Single Ladies” (“Garotas Solteiras” – Tradução) – Beyoncé (Composição: Beyoncé, Christopher Stewart, Rerius Nash e Thaddis Harrell)

Todas as garotas solteiras

Todas as garotas solteiras

Todas as garotas solteiras
Todas as garotas solteiras
Todas as garotas solteiras
Todas as garotas solteiras
Agora joguem suas mãos para cima
Chegando na boate, nós acabamos de
terminar

Estou fazendo do meu próprio jeito
Decidi me envolver mas agora você
quer sair fora
Pois um outro cara me notou
Eu estou na dele, você está afim de
mim
Não se importe com ele
Chorei lágrimas, em três longos anos
Você não pode ficar bravo comigo
Refrão

Porque se você gostava então devia
ter colocado uma aliança
Não fique bravo uma vez que você vê
que queria isso
Porque se você gostava então devia
ter colocado uma aliança

Porque se você gostava então devia
ter colocado uma aliança
Porque se você gostava então devia
ter colocado uma aliança
Não fique bravo uma vez que você vê
que queria isso
Porque se você gostava então devia
ter colocado uma aliança

Coloquei gloss nos meus lábios, um
homem nos meus quadris
Me agarre mais firme que minhas
calças Dereon
Comportando-se mal, bebeu no meu
copo
Eu não poderia me importar com o que
você pensa
Eu não preciso de permissão, eu
mencionei isso?
Não se importe com ele

Pois você teve a sua vez
Mas agora você vai aprender
Como é realmente sentir que me
perdeu

Refrão

Porque se você gostava então devia
ter colocado uma aliança
Porque se você gostava então devia
ter colocado uma aliança
Não fique bravo uma vez que você vê
que queria isso
Porque se você gostava então devia
ter colocado uma aliança

Porque se você gostava então devia
ter colocado uma aliança
Porque se você gostava então devia
ter colocado uma aliança
Não fique bravo uma vez que você vê
que queria isso
Porque se você gostava então devia
ter colocado uma aliança

(ponte)

Não trate essas coisas como únicas no
mundo
Eu não sou esse tipo de garota
Seu amor é o que eu prefiro, o que eu
mereço
Ele é um homem que me realiza e me
conduz
E me entrega a um destino, para o
infinito e além
Me puxando para os seus braços
Diga "Eu não sou o único que foi seu"
Se não disser, você ficará sozinho
E como um fantasma, eu terei ido!

Todas as garotas solteiras
Todas as garotas solteiras
Todas as garotas solteiras

Todas as garotas solteiras
Todas as garotas solteiras
Todas as garotas solteiras
Todas as garotas solteiras

Agora joguem suas mãos para cima

Refrão
Porque se você gostava então devia
ter colocado uma aliança
Porque se você gostava então devia
ter colocado uma aliança

Não fique bravo uma vez que você vê
que queria isso
Porque se você gostava então devia
ter colocado uma aliança

Porque se você gostava então devia
ter colocado uma aliança
Porque se você gostava então devia
ter colocado uma aliança
Não fique bravo uma vez que você vê
que queria isso
Porque se você gostava então devia
ter colocado uma aliança

MÚSICA 10: “Lendas” – Banda Malta (Composição: Bruno Boncini)

Tanto faz
O que se foi
Lendas que um dia já foram nós dois.

Vai estar
Nas velhas cores
Do pôr do sol até cair a noite.

Flores que falam
A língua do vento
Traga de volta pra mim.

Sonhos que vivem
No frio do inverno
São como fogo em mim.

Brilham nos olhos
De alguém que um dia eu quis
Ter só pra mim.

Tanto faz
O que se foi
Lendas que um dia já foram nós dois.

Flores que falam
A língua do vento
Tragam pra perto de mim.

Sonhos que vivem
No frio do inverno
São como fogo pra mim.

Brilha nos olhos
De alguém que um dia eu quis
Ter só pra mim.

Eu quis ter só pra mim.

MÚSICA 11: “Retalhos de Cetim” – Benito Di Paula (Composição: Benito Di Paula)

Ensaiei meu samba o ano inteiro,
Comprei surdo e tamborim.
Gastei tudo em fantasia,
Era só o que eu queria.

E ela jurou desfilhar pra mim,
Minha escola estava tão bonita.
Era tudo o que eu queria ver,
Em retalhos de cetim.

Eu dormi o ano inteiro,
E ela jurou desfilhar pra mim.
Mas chegou o carnaval,
E ela não desfilou,

Eu chorei na avenida, eu chorei.
Não pensei que mentia a
cabrocha, que eu tanto amei.

MÚSICA 12: “Caraca, Muleke!” – Thiaguinho (Composição: Thiaguinho e Gabriel Barriga)

Caraca, 'muleke', que dia, que isso!
Põe um pagodinho, só pra relaxar
Sol, praia, biquini, gandaia
Abre uma gelada só pra refrescar.

Tô com saúde, tô com dinheiro
Graças a Deus, e aos meus guerreiros
Tá tudo armado, vou pro estouro.

Hoje eu tô naquele pique de moleque
doido.

E quando eu tô assim, é só aventura
Tira a mão de mim, ninguém me
segura
Cola comigo, que eu tô no brilho
Hoje eu vou me jogar.

MÚSICA 13: “O Menino da Porteira” – Luizinho e Limeira (Composição: Teddy Vieira e Luizinho)

Toda vez que eu viajava pela estrada
de Ouro Fino
De longe eu avistava a figura de um
menino
Que corria abrir a porteira e depois
vinha me pedindo
"Toque o berrante, seu moço, que é
pra eu ficar ouvindo"
Quando a boiada passava e a poeira
ia baixando
Eu jogava uma moeda e ele saía
pulando:
"Obrigado, boiadeiro, que Deus vá lhe
acompanhando"
Pra aquele sertão afora meu berrante
ia tocando
Nos caminhos desta vida muitos
espinhos eu encontrei
Mas nenhum calou mais fundo do que
isso que eu passei
Na minha viagem de volta qualquer

coisa eu cisme
Vendo a porteira fechada, o menino
não avistei
Apeei do meu cavalo e no ranchinho à
beira chão
Vi uma mulher chorando, quis saber
qual a razão
"Boiadeiro veio tarde, veja a cruz no
estradão
Quem matou o meu filhinho foi um boi
sem coração"
Lá pras bandas de Ouro Fino levando
gado selvagem
Quando passo na porteira até vejo a
sua imagem
O seu rangido tão triste mais parece
uma mensagem
Daquele rosto trigueiro desejando-me
boa viagem
A cruzinha no estradão do
pensamento não sai

Eu já fiz um juramento que não
esqueço jamais
Nem que o meu gado estoure, que eu

precise ir atrás
Neste pedaço de chão berrante eu não
toco mais

MÚSICA 14: “Amar não é pecado” – Luan Santana (Composição: Luan Santana)

Eu não sei
De onde vem
Essa força que me leva pra você.

Eu só sei,
que faz bem
Mas confesso que no fundo eu duvidei.

Tive medo,
e em segredo
Guardei o sentimento e me sufoquei.

Mas agora
é a hora
Eu vou gritar pra todo mundo de uma
vez.

Eu tô apaixonado
Eu tô contando tudo
E não tô nem ligando
Pro que vão dizer.

Amar não é pecado,
E se eu tiver errado
Que se dane o mundo
Eu só quero você.

Eu tô apaixonado
Eu tô contando tudo
E não tô nem ligando
Pro que vão dizer.

Amar não é pecado,
E se eu tiver errado
Que se dane o mundo

Eu só quero você.
Ohh..

Eu tô apaixonado
Eu tô contando tudo
E não tô nem ligando
Pro que vão dizer.

Amar não é pecado,
E se eu tiver errado
Que se dane o mundo
Eu só quero você.