

# AMAZÔNIA EM LETRA, SONS E RITMOS: O TRABALHO COM O GÊNERO DISCURSIVO MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

## AMAZON IN LETTER, SOUNDS AND RHYTHMS: THE WORK WITH THE DISCURSIVE GENDER MUSIC IN BASIC EDUCATION

Marcos Salmo S. Lima<sup>1</sup>, Dóris Maria Luzzardi Fiss<sup>2</sup>

**RESUMO:** *Este artigo tem como objetivo descrever uma proposta didático-pedagógica, voltada para a Educação Básica, que envolve estudo sobre a Região Amazônica a partir da música regional, levando em consideração o entendimento de gênero discursivo como “artefato mediador de aprendizagem”. A temática se mostra relevante para o ensino pelo compromisso assumido com a criação de condições de constituição de um sujeito social mais crítico e reflexivo, respeitando as diferenças culturais existentes no território brasileiro e preservando o meio em que vive. Escolhemos trabalhar a música regional por ela estar mais próxima da realidade do educando e se configurar como elemento de desenvolvimento de habilidades e competências tanto no nível linguístico quanto no discursivo. O caminho metodológico escolhido implicou na produção de análise/descrição linguística das músicas “Belém, Pará, Brasil” e “Amazônia” articulada à reflexão teórica a partir de uma perspectiva discursivo-enunciativa bakhtiniana. Assim sendo, desde uma filiação a concepções do filósofo russo Mikhail Bakhtin, buscamos subsídios em sua teoria dialógica, que tem no conceito de gênero do discurso uma contribuição significativa para a prática em sala de aula.*

**PALAVRAS-CHAVE:** gênero discursivo; Região Amazônica; Educação Básica; Mikhail Bakhtin

**ABSTRACT:** *This article aims to describe a didactic-pedagogical proposal, aimed on basic Education, which involves studying the Amazon Region from regional music, taking into account the understanding of discursive genre as a learning mediating artifact. The theme is relevant for teaching due to the commitment assumed with the creation of conditions for the constitution of a more critical and reflective social subject, respecting the cultural differences existing in the Brazilian territory and preserving the environment in which he lives. We chose to work with regional music because it is closer to the reality of the student and is configured as an element of development of skills and competences both at the linguistic and discursive level. The chosen methodological path involved the production of linguistic analysis / description of the songs “Belém, Pará, Brazil” and “Amazonia” articulated to theoretical reflection from a bakhtinian discursive-enunciative perspective. Therefore, from affiliation to Russian philosopher Mikhail Bakhtin's conceptions, we seek subsidies in his dialogical theory, which has a significant contribution to the classroom practice in the concept of discourse genre.*

**KEYWORDS:** discursive genre; Amazon Region; Basic Education; Mikhail Bakhtin

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela UFRGS. Professor de do Ensino Básico da Prefeitura de Canoas - RS.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela UFRGS. Docente da Faculdade de Educação e do PPG em Educação da UFRGS.

## ***Introdução***

O território brasileiro possui enormes diferenças sociais e culturais que afetam na compreensão e nos processos tanto de ensino quanto de aprendizagem. Sob este aspecto, é importante, a começar pelo espaço de produção de conhecimento que é a sala de aula, garantir o respeito às diferenças, às marcas culturais, às ações de preservação a partir das quais identidades locais se constituem nos diferentes espaços geográficos de nosso país. A escola, por esse prisma, precisa organizar o ensino de forma que o estudante amplie seus conhecimentos discursivos e linguísticos, sabendo ler e escrever segundo suas intenções e ações sociais, sendo capaz de se expressar apropriadamente em diferentes situações de interação cotidianas e refletindo acerca dos fenômenos da linguagem.

Aprender a língua é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas de seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas, ou seja, suas representações. Sem esquecer que produzindo linguagem, aprende-se linguagem. Por extensão, as práticas de linguagem são uma totalidade e o educando amplia sua capacidade de uso e de reflexão a respeito dela em situações significativas de comunicação.

Uma das práticas de linguagem que pode se revestir de tais finalidades e princípios é aquela que incorpora, no trabalho proposto, os gêneros discursivos que, presentes nos contextos de vida dos alunos, fazem parte de seu campo de desejo e de interesse. Conquanto alguns autores, como Rojo (2005), diferenciem gênero textual de gênero discursivo – segundo ela, o gênero textual diz respeito somente aos textos escritos enquanto o gênero discursivo está ligado ao sujeito, à prática discursiva, à intencionalidade, abrangendo todos os tipos e práticas discursivas, outros autores, como Rodrigues (2005), não fazem distinção entre gênero discursivo e gênero textual. Importante lembrar que gênero discursivo é tomado, aqui, no modo como o compreende Mikhail Bakhtin (2003): situações de interação verbal típicas (mais ou menos estabilizadas e normativas). Cada gênero está articulado a uma situação social de interação, em uma esfera social, a ele correspondendo finalidade discursiva e concepção de autor e destinatário próprias (RODRIGUES, 2004).

Assim sendo, o estudo descrito neste artigo apresenta uma análise da música (um gênero discursivo) amazônica a fim de que se possa pensar a respeito de sua utilização em sala de aula. Seu principal objetivo é descrever uma proposta didático-pedagógica, voltada para a Educação Básica, que envolve estudo sobre a Região Amazônica a partir da música regional, levando em consideração o entendimento de gênero discursivo como “artefato (objeto) mediador de aprendizagem”.

A esse respeito, o estudo envolvendo particularidades da Região Amazônica tanto ditas quanto presumidas em músicas, sob o viés enunciativo-discursivo, permite destacar a relevância de um projeto de trabalho no qual o estudante se perceba representado em suas singularidades e matrizes culturais. Levando em consideração as especificidades do estudante e a articulação com situações de ensino e aprendizagem na Educação Básica, objetivamos, sobretudo, analisar possibilidades de o educando desenvolver a capacidade reflexiva, analítica e crítica a partir do trabalho com o gênero do discurso música entendido como instrumento privilegiado para a aprendizagem. A este respeito, particularmente, cabem comentários um pouco mais demorados.

Schneuwly (2004) discorre a respeito do uso dos gêneros para o ensino de língua, ressaltando que, uma vez que eles são a língua em uso, se constituem em excelentes artefatos ou instrumentos para ensinar e aprender língua ou “artefatos mediadores de aprendizagem”. Nesse sentido, ainda esclarece o psicólogo suíço que os gêneros são instrumentos de comunicação posto que por meio deles é que usamos a língua. Ademais, quando alguém se “apropria” de um gênero de discurso, também está desenvolvendo capacidades individuais de uso desse gênero, portanto, “O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização (SCHNEUWLY, 2004, p. 24)”. Estabelece relação de coerência com tal crença o fato de que quanto mais gêneros são apropriados, tanto maiores serão as capacidades de usar a língua que, no caso, podem ser sintetizadas como: (a) narrar ou imaginar histórias de ficção, (b) relatar ou contar acontecimentos vividos pelo autor ou por outro, (c) argumentar ou tomar posição diante de um acontecimento e sustentar sua posição, refutar a posição de outros, negociar com oponentes, (d) expor ou registrar e demonstrar conhecimentos, saberes, obtidos por meio de estudos e pesquisas, (e) descrever ações.

Em entrevista concedida à Revista *Nova Escola* no ano de 2002, quando perguntado se “Gêneros são conteúdos ou ferramentas de trabalho?”, Schneuwly respondeu que são os dois<sup>3</sup>. Se considerarmos, por exemplo, uma música, podemos dizer que tal assertiva se confirma: a música é um gênero discursivo, tem certa forma linguística, estrutura, vocabulário e, igualmente, se trata de uma ferramenta utilizada em situações de comunicação.

Destarte, concluímos, a partir de Schneuwly, que os gêneros de discurso são tanto instrumentos de comunicação socialmente elaborados quanto artefatos mediadores da comunicação entre as pessoas. Contudo, conforme o autor permite concluir, o instrumento só é útil como mediador se o sujeito dele se apropriar, o que envolve aprendizagens, daí se pensar no gênero como, igualmente, um “artefato mediador de aprendizagens” – a apropriação, nesse sentido, corresponde a um “processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24). Em outras palavras, fazendo coro ao que expõe Barros (2015, p. 110), lembramos que, em nosso estudo, “[...] os gêneros não são vistos como meros artefatos linguísticos, mas como (re)configurações das práticas de linguagem, essas vistas como aquisições acumuladas pelos grupos sociais no decorrer da história. Os gêneros, nesse enfoque, constituem tanto objetos da interação social, como objetos do ensino da língua”.<sup>4</sup>

### ***Gêneros discursivos: fundamentos teóricos***

O mais simples ato de comunicação está ligado à prática social, isto significa reconhecer que as infinitas maneiras de usar a língua estão relacionadas às diversas esferas da atividade humana vinculadas à sociedade. Segundo Roxane Rojo, desde Bakhtin (2003), esferas da atividade humana ou “campos de atividade humana ou de circulação dos discursos [...] são a instância organizadora da produção, circulação, recepção dos textos/enunciados em gêneros de discurso específicos em nossa sociedade”<sup>5</sup>. A linguagem, então, é um modo de (inter)ação entre os sujeitos com o seu meio social. O homem precisa da língua não apenas para se comunicar, mas também para viver em sociedade. Desse modo, é indispensável perceber a língua, a partir de

---

<sup>3</sup> Cf. <https://novaescola.org.br/conteudo/944/entrevista-com-bernard-schneuwly>

<sup>4</sup> Sobre este assunto, cf. também: LINS; GAMA; SOUZA, 2016; ROCKWELL, 2012.

<sup>5</sup> Cf. em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/esferas-ou-campos-de-atividade-humana>.

Mikhail Bakhtin, sob uma perspectiva dialógica haja vista não ser ela um “[...] meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem” (BAKHTIN, 2010, p. 100).

Nesta abordagem bakhtiniana dialógica, a língua é um sistema linguístico que reflete e refrata a realidade e as interações dos falantes, portanto, gera sentidos conforme a situação de interação comunicativa. A palavra é, então, um fenômeno sócio-ideológico, cuja realidade é absorvida por sua função de signo, esse “[...] não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc” (BAKHTIN, 2006, p. 32). Logo, um signo é entendido não apenas como a junção de significante e significado, haja vista o signo gerar sentidos específicos de acordo com as condições de produção dos enunciados. Se a situação comunicativa interfere no sentido do signo, ele se transforma em um organismo vivo e dialógico, trazendo consigo contradições e conflitos de valores sociais. Bakhtin considera que esses valores sócio-históricos são marcas ideológicas inscritas no enunciado. Assim, pode-se entender que o signo sofre mudanças segundo a passagem do tempo ou conforme o meio em que ele se manifesta, já que o seu sentido é constituído historicamente.

O autor russo, quando apresenta o dialogismo, aponta para a natureza relacional e dialógica do discurso, se referindo à relação entre o texto e seus outros (STAM, 1992). Os enunciados não são indiferentes uns aos outros, nem autossuficientes. Cada enunciado refuta, confirma, complementa e depende dos outros. Nesse sentido, a linguagem passa a ser considerada o espaço de confrontação de sotaques diferentemente orientados, estando ela integrada à vida humana. Como lembra Oliveira (2013, p. 58), o enunciado é “[...] uma das formas de expressão do sujeito, de in(ter)venção – como plano que (d)enuncia o lugar de onde o sujeito fala”. Ou, ainda, como esclarecem Brait e Melo (2005, p. 67), o enunciado “implica muito mais do que aquilo que está incluído dentro dos fatores estritamente linguísticos, o que, vale dizer, solicita um olhar para outros elementos que o constituem”.

Quando o indivíduo falante, um ser social, prepara-se para a comunicação com o outro, ele tenta estruturar seu enunciado de modo compreensível e fácil ao entendimento, utilizando, para isso, os gêneros discursivos. Seria dizer que, “Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e

relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros dos discursos orais (e escritos)” (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Na construção de um enunciado, o sujeito falante se preocupa em moldá-lo de acordo com o outro. Portanto, antes que essa construção seja feita, o locutor deve considerar a situação comunicativa em que os sujeitos falantes estão inseridos. Ademais, uma pessoa pode exercer influência sobre outra por meio da ação linguística desde uma vez que o discurso tem essa propriedade de afetar o destinatário. Para Bakhtin (1997), “Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados” (p. 302) e, por extensão, “a palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna ‘própria’ quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva” (BAKHTIN, 2010, p. 100). A palavra tradicionalmente foi considerada de forma abstrata, desligada de sua realidade de circulação e posta como um centro imanente de significados captados pelo olhar/ouvido fixo do observador. Mas Bakhtin e seu Círculo, ao se contrapor a uma tal perspectiva, entendem a palavra desde seu caráter histórico, como “elemento concreto de feitura ideológica” (STELLA, 2005, p. 178). Bakhtin (2003) esclarece que a palavra é inoculada pelos gêneros do discurso no projeto discursivo do sujeito – o que Stella (2005, p. 181) explica da seguinte forma: a palavra tem, em seu bojo, “traços que permitem sua utilização, de acordo com determinado gênero, em uma determinada situação”.

É importantíssimo conhecer e saber empregar os diversos gêneros discursivos. Uma característica constitutiva do enunciado trata da relação dele com o próprio locutor e com os outros integrantes da comunicação verbal. Para Rodrigues (2005, p. 159), “cada enunciado constitui um novo acontecimento, um evento único e irrepitível da comunicação discursiva”, ou seja, o enunciado pode ser citado, mencionado, mas não se repete, pois se configura sempre como um novo acontecimento – “Uma mesma frase realiza-se em um número infinito de enunciados, uma vez que esses são únicos, dentro de situações e contextos específicos, o que significa que a ‘frase’ ganhará sentido diferente nessas diferentes realizações ‘enunciativas’” (BRAIT; MELO, 2005, p. 63). Ademais, ele já nasce como resposta a outros enunciados e mantém no seu horizonte os enunciados que o seguem, portanto, ele mantém relações dialógicas com os outros enunciados:

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (BAKHTIN, 2003, p. 290).

A preocupação com a escolha dos gêneros do discurso e dos recursos linguísticos se dá por conta do grande valor que tem para o locutor alcançar com êxito o objeto do sentido. Para que isso ocorra, o responsável pelo enunciado, no início de sua composição, se preocupa com suas particularidades, expostas por meio de sua expressividade, que resulta em um estilo privado diante do objeto do seu enunciado. Dessa forma, é importantíssimo perceber a relevância dos discursos do outro, presente em cada enunciado produzido nas esferas sociais, e a influência do interlocutor na construção dos enunciados haja vista toda comunicação impor um aprendizado da linguagem do outro.

Os gêneros do discurso servem para organizar e estabilizar a interação comunicativa do dia a dia do sujeito. A cada instante aparecem novos gêneros, conforme as necessidades humanas de comunicação e interação social. Eles surgem de acordo com a necessidade da época. Hoje, evidencia-se um expressivo aumento deles, tendo em vista a presença de tecnologias como a TV, o rádio, o celular e, principalmente, a *internet* que (re)constroem os discursos já convencionados, tanto no âmbito oral quanto escrito. A sociedade presencia uma verdadeira explosão de gêneros que se inserem de modo funcional nas culturas desenvolvidas. Eles são muitos em variedade de formas e, assim como surgem, desaparecem ou são substituídos por outros na prática social.

Não podemos esquecer que os gêneros discursivos não se caracterizam como formas estáticas e fechadas, sem possibilidade de modificação; pelo contrário, são acontecimentos discursivos muito flexíveis, móveis e dinâmicos que se adaptam de acordo com as necessidades e atividades socioculturais. Tal como confirma Bakhtin (2003), que os trata como “tipos relativamente estáveis” elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana. Explicar os motivos para os gêneros serem compreendidos dessa forma implica discorrer a respeito do próprio conceito de gênero de acordo com Bakhtin, tendo em mente três elementos mobilizados na comunicação: (a) um gênero é escolhido em função de uma situação determinada por certo número de parâmetros, a saber: finalidade, destinatários, conteúdo. Sendo assim, consoante adverte Schneuwly (2004), há a elaboração de uma base de orientação para uma ação discursiva; (b) a base de orientação para uma ação discursiva chega à escolha de um gênero num conjunto de possíveis, no interior de uma esfera de troca dada, num lugar social que define um conjunto possível de gêneros; (c) apesar de serem “mutáveis, flexíveis“, os gêneros se caracterizam por relativa estabilidade uma vez que eles estabelecem o que é dizível assim como, inversamente, aquilo que deve ser dito influencia a escolha de um gênero. Ademais, eles possuem uma composição, ou seja,

um tipo de estruturação e acabamento e um tipo de relação com os outros participantes da troca verbal.

Mesmo sabendo que os gêneros discursivos se caracterizam por seus aspectos sociocomunicativos e funcionais, não se podem desprezar as formas dos gêneros, pois, muitas vezes, a forma é um de seus traços essenciais; além do mais, têm-se as suas funções em um dado contexto social. A respeito disso, Rojo (2005, p. 199) argumenta que

[...] aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação de comunicação, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor - isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos -, e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua - composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação.

Aprendemos a dominar os gêneros do discurso no cotidiano através do processo comunicativo. Ao interagir com o outro, adquirimos habilidade para escolher o gênero mais adequado ao que se quer dizer. Eles vão dos mais simples (primários) aos mais complexos (secundários). Sendo assim,

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor a nossa individualidade nele (quando isso nos é possível e útil), que refletimos com maior agilidade a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente conhecemos. (BAKHTIN, 1997, p. 304).

É muito importante perceber o trabalho com os gêneros do discurso nas modalidades orais e escritas bem como observar que eles se distribuem pelas duas modalidades em várias situações do cotidiano, apesar de alguns gêneros só chegarem até nós em uma das formas. Um bom exemplo são as notícias de televisão que nos são repassadas por meio da oralidade, mas foram produzidas originalmente na forma escrita. As notícias são lidas (oralizadas) pelo apresentador do jornal ou locutor. Portanto, trabalhar as duas modalidades (oral e escrita) em sala de aula é muito relevante, no entanto, tem-se que tomar muito cuidado com a tênue diferenciação entre os gêneros de modalidade oral e escrita. Deve-se ressaltar que os gêneros discursivos são objetos linguísticos concretos e, por isso, são bastante heterogêneos e podem ser híbridos, muitas vezes, em relação à forma e ao uso. Difíceis de serem manipulados, eles não dependem apenas de decisões individuais, mas também de decisões sociais.



## *Gêneros discursivos na sala de aula?*

Trabalhar com gêneros do discurso em sala de aula reserva algo muito interessante, pois os estudantes podem produzir ou analisar os mais diversos eventos linguísticos, tanto na modalidade escrita quanto na oral. Para se fazer um uso profícuo do gênero música em sala de aula, é preciso conhecer o contexto em que ela foi escrita. Dado que as composições refletem a forma de ver a realidade de seus autores num determinado tempo e lugar da história da sociedade, esse fato leva o professor a realizar um trabalho criterioso que não se restringe ao nível gramatical, mas possibilita uma interpretação crítica desde a perspectiva discursiva. Assim,

Em favor da adoção dos gêneros do discurso como objeto de ensino, poderíamos acrescentar o fato de que estes nos permitem circunscrever as formas de dizer que circulam socialmente, o que permite que o professor possa ter parâmetros mais claros acerca do que deve ensinar e do que deve avaliar e, por extensão, os alunos também podem ter uma maior clareza do que devem saber ou do que devem aprender. (BARBOSA, 2000, p. 155).

A escola cumpre um papel importante: o de encontrar elementos motivadores que levem o educando a se interessar pela busca do conhecimento. Ler, ouvir e compreender o gênero música contribui para o indivíduo desenvolver seu senso crítico, dotando-o da capacidade de não aceitar, alienadamente, tudo o que lhe é imposto em função do olhar crítico que poderá lançar em relação ao que o cerca, sendo capaz de agir e intervir no seu meio. Além disso, a escola precisa proporcionar aos estudantes atividades que beneficiem a compreensão e a intervenção deles nos fenômenos culturais e sociais para que eles desfrutem daquilo que as manifestações culturais têm para lhes oferecer.

A escola, para proporcionar experiências e vivências cidadãs, deve buscar valorizar a cultura existente em sua própria comunidade, favorecendo experiências de interação dos educandos com a realidade mais próxima. No entanto, também precisa transpor seus limites e proporcionar a seu alunado o acesso ao saber, no que diz respeito à cultura regional, nacional e global. Faz-se necessário que a instituição e seus representantes saibam associar o saber escolar com os demais saberes, pois é muito importante a relação entre o que o educando aprende na escola e o que ele traz para a escola. Essa conexão resulta num aprendizado contínuo, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos. Nesta perspectiva, interagindo com as questões sociais, os educandos têm mais possibilidades de aprender a reivindicar seus direitos ou, como destaca

Fiori (1993), de dizer a sua palavra, historicizando o seu dizer e ressignificando seus modos de relação com a sociedade e sua inserção nela. Nesse sentido, o gênero discursivo música possui importante valor pedagógico, pois gera reflexão acerca de temas candentes associada à abordagem de conteúdos escolares.

Para demonstrar o significativo valor de um trabalho didático-pedagógico que considera matrizes culturais e projetos de vida dos educandos, podendo ser realizado em sala de aula, ou fora dela, selecionamos músicas atuais, populares, músicas que se preocupam, de alguma maneira, com temas cuja exploração rigorosa pode resultar em maiores capacidade reflexiva e competências discursivas. Kalman (2004, p. 77) diz que “é por meio da interação que se constrói o contexto, entendendo-o aqui como situações específicas que resultam da dinâmica entre os participantes numa situação comunicativa”. Atentos a tal pressuposto, esclarecemos que nosso intuito não é esgotar as possíveis leituras que nossos educandos farão sobre as letras das músicas, e sim levá-los a uma discussão acerca de suas ideias e pontos de vista, buscando, em suas experiências, a resposta para problemas que, talvez, não estejam tão distantes deles. E, igualmente, aproximando conteúdos escolares e conteúdos da vida.

### ***“Belém, Pará, Brasil” e “Amazônia” – descrição/análise linguística e reflexão teórica***

Compreendendo a perspectiva enunciativo-discursiva bakhtiniana e seu cunho essencialmente dialógico, percebemos que o trabalho com o gênero discursivo música assume um papel relevante na prática pedagógica haja vista ele apontar para alternativas outras no manejo com a língua, talvez aproximando o aluno do objeto de estudo e despertando nele o gosto pela investigação e pela reflexão sobre esta. Enquanto educadores e formadores de consciência crítica e reflexiva, precisamos desafiar os estudantes a perceberem que, no Brasil, há uma “mistura” de inúmeras etnias com manifestações culturais e religiosas diversas que devem ser compreendidas e, se não praticadas, respeitadas por todos. Incluir em sala de aula uma abordagem da pluralidade cultural que foca a Região Amazônica é oferecer aos educandos a oportunidade de conhecer melhor as suas origens, ajudando-os a compreender e a valorizar a compósita cultura brasileira – o que, sob certo aspecto, justifica a proposição de um trabalho a partir de uma de suas manifestações culturais: a música.

Para viver de forma democrática em uma sociedade plural é preciso que se respeite os diferentes grupos e culturas que a constituem. A escola, local da interação das diferenças, se oferece como experiência do aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando a diversidade, seja ela cultural, étnica, sexual, regional. Uma maneira de instaurar esse estudo, reiteramos, é dar destaque, por meio do trabalho com o gênero discursivo música, ao conjunto de “brasis” de que é formado o Brasil. A escolha das músicas que abordam a pluralidade cultural com enfoque na Região Amazônica se deu por inúmeros motivos: sua enorme riqueza cultural, sua força representada nas canções regionais com poeticidade, suas singularidades e, sobretudo, a oportunidade de chamar a atenção para um dos diferentes “brasis” que constituem nosso país.

As canções exploradas no trabalho a que remete este artigo são: “Belém, Pará, Brasil”<sup>6</sup>, composta e cantada pelo Grupo Paraense Mosaico de Ravena, e “Amazônia”<sup>7</sup>, do cantor e compositor paraense Nilson Chaves. Sem esquecer que, como pontua Bakhtin (2003), a palavra oferece um ponto de mediação e, por conseguinte, de embate de significados e pontos de vista: em tais músicas, ao mesmo tempo em que são feitas referências à beleza, força, garra e simplicidade, ao místico da Região Amazônica, há um tom de crítica nos enunciados, trazendo à tona mazelas do sistema capitalista. Particularmente em “Belém, Pará, Brasil”, o problema a que se faz referência é a destruição de uma cultura pela outra, ou seja, a ideia de que a cultura americana, europeia etc., são melhores do que a brasileira. E, também, a crença segundo a qual certas regiões brasileiras são melhores do que outras.

O sujeito do discurso chama a atenção para a destruição dos patrimônios culturais da cidade de Belém do Pará, que fica na Região Norte, e para as representações que indivíduos de outras regiões brasileiras e do exterior produzem a respeito da Região Amazônica, o que pode ser evidenciado nos seguintes enunciados: “Vão *destruir* o Ver o Peso (...) / Vão *derrubar* o Palacete Pinho (...) / *Coitada* da Cidade Velha que *foi vendida* pra Hollywood / Pra ser usada como um albergue num novo filme do Spielberg. / A culpa é da mentalidade / Criada sobre a região / Por que que tanta gente teme? / Norte não é com "M"”. Tomando como inspiração uma provocação endereçada por Stella (2005), quando ilustra argumentos de Bakhtin (2010) segundo os quais a palavra é uma arena onde se digladiam sotaques sociais diferentemente orientados, propomos

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mosaico-de-ravena/268048/>.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/nilson-chaves/308707/>.

retomar o sintagma “destruir” a partir do princípio segundo o qual seus sentidos podem se atualizar ou modificar em função da situação sócio-histórica de sua utilização.

Em um exercício de imaginação, propomos uma situação. Um estudante provavelmente aprenda na escola que a palavra “destruir” é verbo transitivo direto, indireto ou intransitivo, de 3ª conjugação, constituído por oito fonemas, significando “causar destruição” (VTD), “arrasar” (VTI) e “provocar consequências negativas” (VTD e VI). Também é possível que este estudante seja convidado a analisar a palavra desde sua etimologia, descobrindo que sua origem é da palavra latina “destrure” que significa “causar destruição”. Como destaca Stella (2005), o estudante, passivamente, teria aprendido a respeito da estrutura linguístico-gramatical, do sentido e da etimologia de “destruir” que permaneceria sendo uma “palavra estrangeira” porque desassociada da vida.

Pensemos agora um pouco mais neste estudante, em especial: um educando da EJA que trabalha de dia e estuda de noite, morador de uma cidade na Região Amazônica. Na aula de uma certa noite, ele escuta a música “Belém, Pará, Brasil” e, evocando contextos, a palavra “destruir” é associada por ele ao fato de que a região, nos últimos anos com mais intensidade, tem enfrentado ataques os mais variados cujos alvos ora são suas riquezas naturais ora suas riquezas culturais (por exemplo, o *Ver o Peso*, o *Palacete de Pinho*, a *Cidade Velha* em Belém). Conforme explica Stella (2005), a partir de Bakhtin, agora a palavra do estudante é atravessada pela “palavra exterior” do músico e pelo meio extraverbal (a situação), provocando um processo interno de interpretação na consciência do educando.

O entendimento da “palavra exterior”, decorrente de um processo de confronto e interpretação, convoca a reavaliação e irrompimento de uma “palavra interior” que nasce da assimilação pelo estudante da “palavra do outro”. Quando o estudante ouvir a música de novo, quando ele e seus colegas conversarem sobre ela, talvez faça referência à preocupação surgida com atos que intentam destruir elementos os quais são representativos da vida e da cultura da Região Amazônica, revelando, em seu discurso, a assimilação da “palavra do outro” que passa a fazer parte de seu discurso em função do uso, da realidade cotidiana.

Desde Bakhtin (2003), podemos concluir que a palavra é sempre interindividual e reúne em si as vozes de todos aqueles que a utilizam ou a têm utilizado historicamente. Assim sendo, o sentido irrompe em uma situação concreta e única de interação verbal, reivindicando que se considere não apenas a significação da palavra “destruir” (ou de qualquer outra unidade lexical), mas igualmente

o sentido que ela assume em certo momento histórico e situação específica conforme os elementos extraverbais envolvidos. Também é importante grifar, no tocante especificamente ao trabalho com o gênero música, que quanto mais os estudantes conhecerem os gêneros, mais apreenderão os discursos que organizam as esferas da atividade humana, sendo função da escola ensinar as formas de interação articuladas aos gêneros. De certa forma, Bakhtin nos autoriza, com suas palavras, a acreditar na importância do estudo e da produção de diferentes gêneros, dentre eles o musical, quando afirma:

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia. Porque todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto – seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionários ou de estilística da língua, etc. – opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação [...] de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam. (BAKHTIN, 1997, p. 261).

Os enunciados que criamos constituem-se da interação, ou seja, ao escrevermos ou falarmos, nossos enunciados estão repletos de palavras dos outros. Nossos valores são (re)criados, assimilados e modificados a partir da nossa interação com a sociedade. Ao produzirmos um enunciado, não estamos criando palavras ou discursos, pois esses já existem na sociedade há muito tempo. Lançamos mão do discurso do outro e dos ilimitados enunciados que ressoam na vida social: “Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado” (BAKHTIN, 1997, p. 314).

Além disso, como o ensaio de análise possibilita apreender, do trabalho com o gênero música decorre tanto a identificação do gênero, de sua função social, seu contexto de produção e seu estilo, como a avaliação de sua temática, identificando mensagens surpreendidas nas letras. Assim sendo, questões como desvalorização de certo patrimônio cultural da Região Amazônica também fazem parte da temática e podem ser trabalhadas de modo que os educandos entendam a complexidade cultural da Região e as relações entre tal realidade e a constituição de sua identidade. Nesse sentido, por ser um instrumento de conscientização e de socialização dos educandos, ele pode ser igualmente entendido como artefato mediador de aprendizagem efetiva que se faz no enlace entre conteúdos escolares e conteúdos da vida. A letra dessa música, por exemplo, oportuniza que os educandos reflitam sobre questões como:

Essa(s) música apenas entretém ou convoca a pensar mais profundamente sobre um tema? Vocês conhecem o(s) intérprete(s)? E os compositores? O que sabem sobre eles? O que significa música para vocês? A música amazônica tem história? Por quê? Quem conhece um pouco dessa história e pode falar sobre ela? A que contextualização histórica e social a música nos remete? O que é cultura? O que ela representa para um povo? O que tem acontecido com a cultura amazônica? De que modo ela é abordada na música? De que modo ela é abordada na mídia?<sup>8</sup>

Em sendo abordagens possíveis para discussão, as reflexões que os/as estudantes podem apresentar, estando em contato com uma tal atividade, podem envolver: (a) identificar e analisar criticamente as mensagens implícitas e/ou explícitas no universo textual do gênero música; e (b) melhor conhecer suas matrizes culturais e vínculos identitários de modo que possam desenvolver maior atitude de respeito em relação a si mesmo e a seu semelhante.

No enunciado “Quem quiser venha ver / Mas só um de cada vez”, o sujeito convida a conhecer sua cultura, porém, com cautela, porque a cultura de um pode ser estranha e, às vezes, assustadora aos olhos do outro. Tomando a letra como base, podemos propor aos educandos a descoberta de um novo Brasil, abordando as características da Região Amazônica, suas histórias, suas lendas, sua mística – o que, aliás, é aludido na letra e implica em um trabalho docente que desafia o estudante a reconhecer o sentido assumido pelo discurso em uma situação concreta e única ou, como adverte Cereja (2005, p. 206), implica considerar que um tal reconhecimento depende de se levar em conta “não apenas o sentido potencial do signo, mas também o sentido que este assume no momento histórico e na situação específica de enunciação, de acordo com os elementos extraverbais que participam da construção do sentido”.

Conquanto estejamos privilegiando letras que contam sobre a riqueza cultural da região Norte do Brasil, isto não se deve ao fato de ignorar a igual importância da pluralidade de histórias, lendas, comidas, fauna e flora das demais regiões. Pretendemos, outrossim, demonstrar algumas contribuições do uso do gênero do discurso música para a abordagem da Região Amazônica, oportunizando, inclusive, o encontro entre a língua e outras áreas de conhecimento. Intentamos pensar possibilidades para a prática didático-pedagógica entrecruzada com concepções bakhtinianas que autorizam a afirmar que “os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso são as correias de transmissão que levam a história da sociedade à história da língua” (BAKHTIN, 2003, p. 285).

---

<sup>8</sup> Algumas destas questões foram propostas com inspiração em texto produzido por MALANSKI e COSTA-HÜBES (2008) como resultado da implementação de atividades de conclusão do Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria Estadual de Educação do Paraná organizado pela UNIOESTE em 2008.

Na canção de Nilson Chaves, “Amazônia”, fica evidente o conhecimento das peculiaridades do lugar que ele apresenta para os outros como também o reconhecimento da sua própria identidade e do seu povo “Sim eu tenho a cara do *saci*, o sabor do *tucumã* / Tenho as asas do *curió*, e namoro *cunhatã* / Tenho o cheiro do *patchouli* e o gosto do *taperebá* / Eu sou *açaí* e *cobra grande*”. Percebemos que sua canção é enriquecida por elementos enunciativos que lembram o folclore, a fauna, a flora, as comidas típicas, as danças, os dizeres do caboclo e alguns lugares da Região Amazônica: “Sei cantar o “tár” do *carimbó*, do *siriá* e do *lundu* / O caboclo lá de *Cametá* e o índio do *Xingu* / Tenho a força do *muiraquitã*.”

Como lembra Brait (1999), Bakhtin/Voloshinov, em *Discurso na Vida e Discurso na Arte*, destacam que a palavra está relacionada à vida, à realidade. O falante, ao imprimir vida à palavra com sua entoação, conversa com valores da sociedade os quais precisam ser compreendidos e reiterados, ou não, pelo interlocutor. Dito de outra forma, “saci”, “tucumã”, “curió”, “cunhatã”, “patchouli”, “taperebá”, “açaí”, “cobra grande”, “carimbó”, “siriá”, “lundu”, “Cametá”, “Xingu” e “muiraquitã” não são palavras neutras da língua cantadas por Nilson Chaves, delas não estão ausentes aspirações de outros. Parafraseando Faraco *et alii* (1988, p. 55), as palavras de Nilson Chaves apontam para “uma opinião, um ponto de vista, uma tomada de posição, um reconhecimento qualitativo do outro”. São palavras povoadas que evocam contextos culturais com os quais os interlocutores se identificam e a partir dos quais constituem suas identidades e aprendem a falar sobre a Região Amazônica, aprendem a compreendê-la e, talvez, a defendê-la.

O próprio Bakhtin (2010, p. 158) é quem chama a atenção para esse fenômeno quando destaca que: “Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística etc.), está impregnada de relações dialógicas. [...] e essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico”. Em *Marxismo e filosofia da linguagem e Problemas na poética de Dostoievski*, ambas publicadas em 1929, o autor lembra que “não são palavras [no sentido de elementos pertencentes a um sistema abstrato de normas] o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 95).

Nas músicas, somos desafiados a nos colocarmos à escuta das histórias do Norte que são, também, histórias de todos nós. Se, como diz Bakhtin (2006, p. 113), “toda palavra [...] é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém”, sendo, portanto, “o território comum do locutor e do interlocutor”, à escola cabe o grande

desafio de, ao trabalhar com o gênero discursivo música, fazê-lo comprometida com indagações que possibilitam associar os estudos da língua às situações em que é utilizada assim como à criação de oportunidades de os educandos argumentarem e apresentarem suas opiniões relativamente a assuntos que fazem parte de suas vidas. Situações nas quais sejam instados a pensar: Como vocês, ouvintes da música *Amazônia*, se situam em relação a ela? Como poderiam reagir frente ao que nela está dito ou presumido?

Falar em dito e presumido quer remeter ao fato de que, segundo Bakhtin (1997, p. 100), a palavra pode ser tratada como síntese das práticas discursivas historicamente constituídas, portanto, ela evoca contextos e neles vive a sua vida de palavra mais do que se enrijece em universos logicamente estabilizados:

Todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções [...].

Além disso, como também adverte o autor russo, o discurso do outro está integrado ao discurso do eu. Não sendo apenas o conteúdo ostensivo, aquilo que é dito, o discurso é também o suposto, tudo que se deixa dizer.

Ademais, dentre os tantos trabalhos que podem ser propostos, há espaço para provocar os estudantes a observarem a quem a música se dirige, que palavras demonstram marcas de oralidade, por que motivos foram utilizadas, em que situações de comunicação estão presentes, quem costuma utilizá-las – o que talvez também oportunize um profícuo debate sobre a cultura na Região Amazônica, valorizando a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o seu patrimônio sociocultural e o caminho ímpar de cada grupo que forma a sociedade.

### ***Algumas considerações***

Ao incorporar um gênero discursivo popular (a música) no trabalho docente, torna-se possível contribuir com a “invenção” de uma escola que dialoga com os muitos atores que nela protagonizam tantas histórias de produção de conhecimento e de produção de si. A fim de operacionalizar essa leitura da realidade, da estrutura social e do status de educandos e educadores, escolhemos operar, neste estudo, uma imersão no ensino da língua, utilizando neste universo o



gênero música. Ao propor aos educadores uma maneira profícua de levá-lo à sala de aula, procuramos facilitar e favorecer a aprendizagem tanto da cultura e da arte típica da Região Amazônica quanto da análise crítica desse gênero em sala de aula. Entendemos que cabe ao educador garantir que o educando, a partir da atividade realizada, tenha possibilidade de refletir criticamente sobre as temáticas discutidas no espaço escolar e fora dele.

Sendo a música uma poderosa ferramenta de crítica social e política, o educador pode estabelecer como finalidade de sua prática a agudização do senso crítico através de trabalho interpretativo envolvendo o referido gênero. Uma proposta como essa convoca os educandos a pensarem a respeito da cultura regional pela reflexão sobre a estrutura linguística superficial do texto. Insiste na importância de, conscientes de possibilidades outras de exercício da cidadania, adotarem hábitos, ideias, atitudes e ações que interfiram de maneira positiva na e para sociedade. Assim, falar em gênero discursivo música implica falar em cultura: “processo histórico em que o homem se constitui e reconstitui, em intersubjetividade, através da mediação humanizadora do mundo” (FIORI, 1991, p. 74). Por extensão, pode endereçar a uma “ação cultural conscientizadora” que, ao repensar a relação homem-mundo, reassuma um compromisso no qual esteja visível que “Estudar a língua, pois, não significa impor uma língua ao aluno, mas buscar a compreensão de que a história do homem se reflete na história da língua, sendo suas principais características a liberdade e a criação através das quais se dá a evolução histórica da língua” (FISS; JARDIM, 1998, p. 62).

Conversas, leitura de jornais, revistas, livros, músicas, enfim, as variadas esferas sociais de comunicação contribuem tanto para a formação da identidade do educando como para a discussão ampliada a temas que, transversais à abordagem dos conteúdos escolares, permitem integração entre os usuários da língua, acolhimento das diferenças, afirmação dos sujeitos e de suas matrizes culturais. Logo, a exploração de assuntos relacionados à Região Amazônica é pensada, face ao estudo realizado, como um caminho possível de aposta numa educação que, ao autorizar a discussão sobre assuntos candentes desde seu cruzamento com conteúdos escolares, contribui com a preservação do espaço de um sujeito que termina por ser um conjunto de relações sociais as quais reverberam na língua.

## **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da Criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306

- \_\_\_\_\_. *Problemas na poética de Dostoiévski*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Questões de estética e literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. (V.N. Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BARBOSA, J. São os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (Org). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti. A capacidade de ação discursiva: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n. 54, v. 1, p. 109-136, jan./jun. 2015.
- BRAIT, B. Mikhail Bakhtin: o discurso na vida e o discurso na arte. In: DIETZSCH, M.J.M. *Espaços da linguagem na educação*. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 11-39.
- BRAIT, B.; MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto e enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 62-77.
- CEREJA, W. Significação e tema. BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 201-220.
- FARACO, C.A. *et alii*. *Uma introdução a Bakhtin*. Curitiba: Atlas, 1988.
- FIORI, E.M. *Educação e política*. Porto Alegre: LPM, 1991.
- \_\_\_\_\_. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. p. 9-21.
- FISS, D.M.L.; JARDIM, R.P. A dialeticidade do que fazer literário. *Aprendendo com jovens e adultos – Revista do Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores*. N. 0, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pró-Reitoria de Recursos Humanos, Faculdade de Educação, 1998, p. 51-66.
- KALMAN, J. O acesso à cultura escrita: a participação social e a apropriação de conhecimentos em eventos cotidianos de leitura e escrita. In. OLIVEIRA, I.B.; PAIVA, J. (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- LINS, Élide F.; GAMA, Angela P. F.; SOUZA, Fábio M. de. Os gêneros textuais/discursivos como mediadores do complexo processo de ensino-aprendizagem de língua materna por meio de sequências didáticas. *Afluente*, UFMA/Campus III, v.1, n. 2, p. 8-27, jul./set. 2016.
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p.151-166.
- MALANSKI, E.P.; COSTA-HÜBES, T.C. *Trabalho com o gênero “música”: sequência didática na exploração do tema*. Paraná: UNIOESTE, 2008. 23 p.
- OLIVEIRA, A.S. *O aprender como ato: a produção do conhecimento na cientificidade do ser*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2013. 100 fls.
- ROCKWELL, Elsie. Gêneros do ensino: uma abordagem bakhtiniana. *Trab. Linguist. Apl.*, v. 51 n. 2, Campinas, jul./dez. 2012.
- RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas, *Linguagem em (dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.
- \_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: uma abordagem de Bakhtin. In: J. L., M.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: J. L., M.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

STELLA, P.R. Palavra. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 177-190.

STAM, R. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. 1. ed. São Paulo: Ática, 1992. (Série Temas, v. 20, Literatura e Sociedade).

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/esferas-ou-campos-de-atividade-humana>

Recebido em 29/05/2020. 19/08/2020.