

A canção como texto literário na sala de aula de língua inglesa: uma experiência colaborativa na educação básica

The song as literary text in the english language classroom: a collaborative experience in basic education

Layssa Gabriela Almeida e Silva MELLO 

layssagabriela@hotmail.com

Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil.

Resumo

Este artigo objetiva apresentar uma proposta didática desenvolvida com uma turma de alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Goiânia – Goiás, embasada na canção “Blowing in the wind”, de Bob Dylan. A ideia reside em discutir com a referida turma a possibilidade de uma canção ser um texto literário. Para tanto, atividades de pré-escuta, leitura/escuta e pós-leitura da canção foram realizadas buscando evidenciar a crítica social tecida pelo autor-criador estadunidense e as metáforas presentes nela. As atividades foram desenvolvidas de forma colaborativa, em grupos e pares, com base nos estudos de Bakhtin (1997, 2011, 2017), Vygotsky (1981, 1989) e no mais recente documento educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Os dados apontaram que o referido texto literário favoreceu o estabelecimento de relações dialógicas e interculturais entre os participantes e o autor-criador Bob Dylan. Não espero com esta proposta didática esgotar as inúmeras possibilidades de discussão e interpretação da canção, mas antes repensar as características inerentes ao gênero canção de modo a favorecer sua utilização como texto literário no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino; Inglês; Texto literário; Canção.

Abstract

This article aims to present a didactic proposal developed with a group of students from the 8th grade of a public elementary school, in the city of Goiânia – Goiás, based on the song “Blowing in the wind”, by Bob Dylan. The idea lies in discussing with the aforementioned group the possibility of a song being a literary text. Therefore, pre-listening, reading/listening to the song and post-reading activities were carried out, seeking to highlight the social criticism woven by the American author-creator and the metaphors present in it. The activities were developed collaboratively, in groups and

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 08/11/2021

Aprovação do trabalho: 07/03/2023

Publicação do trabalho: 07/04/2023



<https://doi.org/10.23925/2318-7115.2023v44i1a4>

Distribuído sob Licença Creative Commons.



pairs, based on studies by Bakhtin (1997, 2011, 2017), Vygotsky (1981, 1989) and the most recent educational document, the National Common Curricular Base (BRASIL, 2017). The data indicated that the aforementioned literary text favored the establishment of dialogical and intercultural relations between the participants and singer-songwriter Bob Dylan. I do not hope with this didactic proposal to exhaust the countless possibilities for discussion and interpretation of the song, but rather to rethink the characteristics inherent to the song genre, favoring its use as a literary text in the teaching and learning process.

Keywords: Teaching; English; Literary text; Song.

1. Introdução

As canções são uma rica fonte de expressão artística, histórica e literária. Elas já são utilizadas na sala de aula de língua estrangeira há um bom tempo porque possibilitam o desenvolvimento das habilidades de compreensão oral, além de despertarem o interesse e motivação dos alunos para o aprendizado. Para Pereira (2007, p.123), a utilização da música na sala de língua estrangeira pode “variar desde a simples recreação à interpretação de sentidos ocultos e ideologias implícitas”. Assim, lançar mão desse recurso na sala de aula possibilita ao professor o estabelecimento de uma atmosfera positiva de aprendizagem e a prática de compreensão oral, gramática, léxico e pronúncia.

A estreita relação entre a canção e literatura ainda não é facilmente percebida por todos os docentes. Averbuck (1986), por exemplo, em um estudo realizado no fim da década de 1980, já alertava para a necessidade de se repensar o conceito literatura com o intuito de ampliá-lo. Para isso, ao abordar a “poesia” na sala de aula, o docente deveria validar as diversas formas de arte e comunicação. O autor reforça sua convicção sobre a necessidade de incluir as canções no escopo da literatura baseado nos processos poéticos de alta elaboração presentes em diversas letras de canções da música popular brasileira.

Rocha (2020, p.201), ao analisar dois manuais didáticos brasileiros, constatou que as atividades propostas pouco abordam a relação da canção como gênero lítero-musical e defende a escola deve reconhecê-la “como gênero autônomo, texto de construção complexa, de formação intersemiótica, por conjugar letra e melodia”. Para o autor, a formação de leitores críticos e sensíveis à função social dos textos requer um trabalho que reconheça as “particularidades constitutivas, discursivas e estéticas” (ROCHA, 2020, p. 202) do gênero canção.

Fato é que a literatura é “complexa, heterogênea, mutável” (COMPAGNON, 2006, p.44) e é a sociedade, pelo uso que faz dos textos, quem decide se são considerados literários ou não. Até pouco tempo, por exemplo, as canções não se enquadravam dentro do escopo da literatura, mas percebo a importância do Prêmio Nobel de Literatura de 2016 para legitimação desse gênero como literário. Foi nesse ano que Bob Dylan, cantor e compositor estadunidense, foi condecorado com o prêmio pela expressão poética em suas canções. O fato de Chico Buarque de Holanda, cantor e escritor brasileiro, ter recebido o Prêmio Camões de Literatura, em 2019, contribuiu para reacender a discussão no contexto brasileiro. Assim, ao oportunizar aos alunos momentos para refletir sobre as similaridades e diferenças entre a língua e cultura brasileira e a língua e cultura-alvo, o professor está favorecendo a interculturalidade (SILVA, 2014).

Desse modo, aproveitei que em 2019 o tema canção e literatura estava em voga no Brasil e no mundo e trabalhei a canção *Blowing in the Wind*, de Bob Dylan. O intuito residia em discutir com os alunos sobre a possibilidade de uma canção ser considerada um texto literário e sobre a crítica política e social feita pelo artista. O plano de aula, com a descrição das atividades realizadas com os alunos, pode ser visualizado ao final deste texto na sessão de apêndice (Apêndice A).

Este artigo é um recorte da minha tese de doutoramento na qual busquei investigar o processo de compreensão e produção escrita de textos literários em língua inglesa, com foco em práticas dialógicas e colaborativas (MELLO, 2021). Trata-se de um estudo de caso desenvolvido entre os meses de setembro e dezembro de 2019, com uma turma do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Goiânia, Goiás.

Adoto o termo práticas dialógicas por estar alinhada com o conceito de dialogia concebido por Bakhtin (1997, p. 345-346) como “uma relação de sentido que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal. Dois enunciados quaisquer, se justapostos no plano do sentido (não como objeto ou exemplo linguístico), entabularão uma relação dialógica”. Em outras palavras, o princípio dialógico “revela-se por meio da produção e da compreensão dos significados, os quais estão impregnados de singularidades, sempre afetadas e alteradas pelas relações construídas entre o eu (locutor ou falante) e o outro (receptor ou destinatário)” (FIGUEREDO, 2012, p.70).

Ainda segundo as premissas bakhtinianas, “a mesma pessoa real pode manifestar-se em diversas formas autorais” (BAKHTIN, 2017, p.53). A pessoa real, nos termos bakhtinianos, se refere aqui ao autor-pessoa, que se difere do escritor ou o artista, nomeado por ele como autor-criador,

“isto é, a função estético-formal engendradora da obra” (FARACO, 2016, p. 37), aquele “que dá forma ao conteúdo” (FARACO, 2016, p.39). Para Bakhtin, o escritor é aquela pessoa que é, ao mesmo tempo, “capaz de trabalhar numa linguagem enquanto permanece fora dessa linguagem” (FARACO, 2016, p.40). Para fins de esclarecimento dos conceitos, diferenciar o autor-pessoa do autor-criador implica reconhecer que o autor-criador tem uma liberdade criativa, portanto, não é porque ele escreve um romance embasado na infidelidade, por exemplo, que se pode afirmar que o autor-pessoa é infiel.

Assim, ancoro-me nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2017) para discutir dialogia, autor-pessoa, autor-criador; nos conceitos de colaboração e Zona de Desenvolvimento Proximal, propostos por Vygotsky (1989); e no mais recente documento educacional, a BNCC (BRASIL, 2017), para elaborar uma proposta pedagógica a partir da canção *Blowing in the wind*, de Bob Dylan.

Inicialmente, apresento uma breve contextualização da pesquisa e dos instrumentos de investigação. Posteriormente, trago informações concernentes à canção e ao autor-criador estadunidense Bob Dylan, para, então, apresentar as atividades que foram desenvolvidas com os alunos a partir desse gênero literário. Por fim, evidencio os diálogos interculturais com temas de cunho social e político apresentados pela canção e as relações dialógicas e interculturais estabelecidas entre os participantes e o autor-criador Bob Dylan.

2. A canção “*Blowing in the wind*”, de Bob Dylan

Bob Dylan é um cantor e compositor folk-rock estadunidense. Ele aborda em suas canções temas sociais, políticos e filosóficos. Em 2001, o artista recebeu dois prêmios cinematográficos, o Oscar e o Globo de Ouro, ambos pela canção “*Things Have Changed*”, da trilha de *Garotos Incríveis*, longa dirigido por Curtis Hanson. Em 2008, ele ganhou o Prêmio Pulitzer por seu enorme impacto na música popular e na cultura norte-americana. Em 2012, o então presidente Barack Obama lhe confere a Medalha da Liberdade, a mais alta honraria civil dos Estados Unidos, concedida aos que contribuem com a Segurança Nacional, com a paz mundial ou com a cultura.

“*Blowing in the wind*” foi gravada em 1963, época em que o mundo vivenciava a Guerra do Vietnã. Ela é considerada por muitos como um hino dos movimentos dos direitos civis na época, pois faz uma forte oposição à referida guerra, veja:

Blowin' In The Wind – Bob Dylan

How many roads must a man walk down
Before you can call him a man?
Yes, and how many seas must a white dove sail
Before she sleeps in the sand?
Yes, and how many times must cannonballs fly
Before they're forever banned?

The answer, my friend, is blowin' in the wind
The answer is blowin' in the wind

Yes, and how many years can a mountain exist
Before it is washed to the sea?
Yes, and how many years can some people exist
Before they're allowed to be free?
Yes, and how many times must a man turn his head
And pretend that he just doesn't see?

The answer, my friend, is blowin' in the wind
The answer is blowin' in the wind

How many times must a man look up
Before he can see the sky?
Yes, and how many ears must one man have
Before he can hear people cry?
Yes, and how many deaths will it take till he knows
That too many people have died?

The answer, my friend, is blowin' in the wind
The answer is blowin' in the wind

2.1. Discussão da canção

Como atividade de pré-leitura/escuta da canção, iniciei perguntando aos discentes se eles acreditavam que uma canção poderia ser considerada um texto literário. Aproximadamente 75% deles afirmaram que sim e 25% afirmaram que não. Em seguida, perguntei a eles se conheciam Bob Dylan e todos afirmaram desconhecê-lo.

Pedi aos alunos que se sentassem com suas respectivas duplas e responder uma folha de exercícios sobre a canção. Eles poderiam pedir auxílio ao colega e consultar o dicionário, caso tivessem alguma dúvida. Passei a eles três versões distintas da canção: a original, interpretada por Bob Dylan, a versão canadense, interpretada por Alanis Morissette e a versão brasileira, interpretada por Zé Ramalho. A ideia aqui reside em expô-los a cantores de nacionalidades diversas, portanto, com sotaques diferentes. A versão do Zé Ramalho foi escolhida, pois eles

poderiam ter acesso à tradução da canção e comparar os elementos que causam sonoridade, tanto em língua inglesa (LI) como em língua portuguesa.

Ao ver a imagem de Zé Ramalho, Shinra Tensei aproveita para compartilhar com a turma sua surpresa ao saber que iríamos escutar uma versão do cantor. Ele afirma em inglês que sua mãe adora o cantor e que ela já havia ido a um show dele. Como assevera Figueredo (2011), é através da prática dialógica e discursiva que os indivíduos mostram sua subjetividade, expondo sua compreensão deles mesmos e do mundo que os cerca. Noto a agência discente, isto é, a capacidade de agir em prol do seu aprendizado (MILLER, 2012), ao compartilhar com os colegas uma informação pessoal, utilizando a LI. Essa situação comunicativa reforça a premissa de que a língua se realiza nos diálogos, nas interações sociais e por meio de enunciados concretos proferidos pelos falantes (BAKHTIN, 2011).

A partir da escuta e discussão da canção “Blowing in the wind” foi possível constatar diálogos interculturais dos alunos com temas de cunho social e político, tais como o contexto sócio-histórico da Guerra do Vietnã, a segregação racial nos Estados Unidos e prêmios literários atribuídos a cantores-compositores. Pude também verificar relações dialógicas e interculturais estabelecidas entre os participantes e o autor-criador Bob Dylan.

2.2. Diálogos interculturais com temas de cunho social e político apresentados pela canção

Como a canção *Blowing in the wind* foi gravada em 1963, procurei promover uma discussão e reflexão sobre o contexto histórico em que a obra foi produzida, que se diferencia do contexto vivenciado pelos participantes deste estudo, e assim contribuir para o desencadeamento de relações dialógicas e para reflexão sobre a polissemia presente no texto literário. Para isso, apresentei aos alunos slides (Apêndice A) que abordam alguns fatos históricos relacionados ao contexto histórico em que o texto literário foi produzido, como a Guerra do Vietnã. Não almejei com essa atividade estabelecer um único padrão de interpretação na turma, ou ainda, tentar descobrir o que o autor-criador Bob Dylan queria dizer através da canção.

Na atividade pós-escuta da canção, afirmei para eles que a música “Blowing in the wind” foi lançada em 1963, e perguntei se eles tinham algum conhecimento sobre esse contexto histórico, veja:

Recorte 1 –14/11/2019

Layssa: The song “Blowing in the wind” was released in 1963. What is meaning of released?

Calipyson: Foi lançado?!

Layssa: That’s it. Do you know what was happening in the world in 1963?

Alunos: No.

Layssa: Do you any have idea?

Shinra Tensei: A war?

Layssa: Yes, probably. But which war?

Calipyson: Cold War?

Layssa: Yes, it was happening the Cold War but we have another war here, take a look, the Vietnam War. Vietnam War was from 1955 to 1975. U.S.A. supported the war sending many soldiers to there. So was the U.S.A. against or in favor to this War?

Alunos: In favor.

Layssa: What did they do?

Alunos: Sent soldiers.

Layssa: Yeah. The total number of Vietnamese killed, civilian or military, ranges from 966,000 to 3.8 million. So, o número de mortes foi alto ou baixo?

Alunos: Alto demais.

Layssa: Between 240,000 and 300,000 Cambodians, and 20,000 to 62,000 Laotians also lost their lives. Already the Americans estimate their losses at 58,000 soldiers killed, over 300,000 wounded and 1,626 still missing in 1975. What is the meaning of wounded?

Alunos: No idea, teacher.

Layssa: Feridos. And what about missing?

Pandora: Desaparecidos?

Layssa: Yeah.

(Fonte: Dados retirados da aula sobre canção)

Shinra Tensei diz acreditar que o mundo estava vivendo alguma guerra e Calipyson complementa a fala do colega, afirmando se tratar da Guerra Fria. Constato que os participantes se ancoram no conhecimento prévio histórico que já possuem sobre o assunto para se engajar discursivamente, de forma colaborativa, e assim responder ao meu questionamento. Reconheço as contribuições apresentadas pelos participantes e acrescento que além da Guerra Fria, o mundo também vivenciava a Guerra do Vietnã. Apresento-lhes fatos e curiosidades sobre essa guerra. As interações, nesse momento da discussão, ocorrem tanto entre aluno-aluno quanto entre professora-alunos, os turnos de fala são compartilhados e todos atuam de forma colaborativa na coconstrução do conhecimento.

Uma das competências a serem promovidas no 8º ano do ensino fundamental, segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p.244), é levar o aluno a “comunicar-se na LI, por meio do uso variado de linguagens em mídia”; outra competência reside em promover o conhecimento de “diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na LI, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais”.

Assim, no intuito de abordar tais competências, mostrei aos participantes o registro do fotógrafo Nick Ut, vietnamita, naturalizado estadunidense, e que ganhou dois prêmios, o World Press Photo e o Pulitzer de Fotografia, pelo seguinte registro histórico da Guerra do Vietnã:

Figura 1 – Foto da Guerra do Vietnã



Fonte: Foto tirada por Nick Ut

A imagem iconográfica revela as atrocidades do conflito armado e a jovem Phan Thị Kim Phúc, então com 9 anos, fugindo nua, após ser atingida por uma bomba química em sua aldeia, Trảng Bàng. Para promover a discussão dos alunos sobre essa manifestação artístico-cultural, perguntei:

Recorte 2 – 14/11/2019

Layssa: This is one of the most famous pictures of Vietnam War. What can you see here?

Rodrigo: Desperate people.

Layssa: Are they young or elderly people?

Alunos: Young.

Layssa: Yes, they are kids, right? They are running from the cannonballs. One curiosity about this war is the fact that it was the first war that Americans could be updated through television; so many journalists were sent to Vietnam. Can you tell me one positive aspect related to it?

Cherry: Everybody could know about everything.

Tia Thais: They see it on the television.

Layssa: And what about the negative aspect?

Dido: Death.

Layssa: Yeah, people start to see the coffins on their televisions. So, many Americans noticed that this war was nonsense.

(Fonte: Dados retirados da aula sobre a canção)

Para Kramer (2013), uma educação como resposta responsável deve garantir aos sujeitos um conhecimento de mundo. Assim, além de terem a oportunidade de conhecer e discutir sobre a Guerra do Vietnã, os participantes puderam apreciar uma obra de arte, revelada aqui por meio

de um registro fotográfico. Noto, no recorte 2, como os alunos Cherry, Tia Thais, Dido e Rodrigo engajam discursivamente de forma colaborativa trazendo suas contribuições para a discussão. Ao analisar os pontos positivos e negativos de se ter uma guerra televisionada pela primeira vez, os alunos estavam aguçando o seu senso crítico e reflexivo. Desse modo, ao promover tal atividade, estava contribuindo para garantir uma educação responsiva-responsável, a qual busca promover oportunidades para que os alunos reflitam e se posicionem sobre temas distintos (SZUNDY, 2014).

A discussão pós-leitura/escuta da canção ainda permitiu aos discentes conhecer sobre a biografia de Muhammad Ali (Apêndice A), boxeador negro, reconhecido internacionalmente, considerado como figura-chave na luta pelos direitos civis nos Estados Unidos; refletir sobre o seu papel na luta contra o racismo; sobre seu posicionamento político e as implicações sofridas por ele ao ter se recusado a lutar na Guerra do Vietnã. Fatos sobre a biografia de Bob Dylan também foram discutidos. Para a BNCC (2017, p.244), uma competência a ser trabalhada no 8º ano do ensino fundamental é “identificar similaridades e diferenças entre a LI e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade”. Nesse sentido, as discussões apresentadas no recorte 3 evidenciam como ocorreu a articulação entre os aspectos sociais, culturais e identitários entre a LI e a língua portuguesa, veja:

Recorte 3 – 14/11/2019

Layssa: So what prize did he win?

Dido: Prêmio de Literatura.

Layssa: Yes, Prêmio Nobel de Literatura.

Shinra Tensei: Caralho.

Layssa: But he is a singer. Why do you think he won a literature award?

Cherry: He is a writer of songs.

Layssa: He is a songwriter. Mas as canções dele por ter um caráter político, social, o ritmo, a história, faz com que elas alcancem o status de literário. Look at this picture: Bob Dylan for having created new poetic expressions within the great American song tradition”. Então validaram as produções dele como literárias.

Rodrigo: Interesting.

Pandora: Nossa.

Layssa: So I ask you again, can a song be considered a literary text?

Alunos: Yes.

Layssa: This is a picture of Chico Buarque. He is a Brazilian singer, songwriter and writer. He won the Camões Prize (Prêmio Camões) this year. Do you know anything about this prize?

Alunos: No.

Layssa: The Camões prize, created in 1988, is awarded every year to an author from any Portuguese-speaking country. Named after Luís de Camões, it is the most important prize for literature in the Portuguese language. The choice recognizes an author's entire work, rather than just a specific work. He becomes the first musician to win the prestigious prize honoring literary work in Portuguese. So there's a similarity here, if we compare to Bob Dylan, what is it?

Rodrigo: Músicas deles foram reconhecidas como literatura.

Gustavo: É, os dois ganharam prêmios.

Layssa: That's it.

(Fonte: Dados retirados da aula sobre a canção)

No recorte 3, percebo que os alunos estão atentos e atuando ativamente durante a nossa discussão. O uso das expressões *caralho*, *nossa* e *interesting*, logo após as informações dadas a eles sobre temas que eles desconheciam, confirmam a responsividade ativa desses sujeitos, ou seja, as respostas conferidas ao interlocutor durante a interação (SOBRAL, 2009; BAKHTIN, 2011).

Percebo como essas discussões foram fundamentais para instituir no grupo o consenso de que uma canção pode ser considerada um texto literário. O consenso levou certo tempo para ser atingido porque os aprendizes apresentam níveis diferenciados de Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1989). Assim, enquanto para alguns o acesso à informação durante a atividade de pré-leitura foi suficiente para estabelecer esse entendimento, outros discentes, no entanto, precisaram de mais momentos de diálogos colaborativos (SWAIN, 1995) entre os colegas e a professora, para que pudessem negociar informações relevantes sobre o tema, tais como fatos biográficos sobre Bob Dylan e Chico Buarque, os prêmios por eles recebidos e as razões que os levaram a receber esses prêmios; para que, assim, a compreensão fosse alcançada. Constatado, ainda, que esses diálogos favorecem a promoção da interculturalidade, isso porque os aprendizes conseguiram estabelecer as similaridades entre os cantores, um norte-americano e outro brasileiro, os prêmios que eles receberam, e a importância desses prêmios para o reconhecimento e validação da canção como um texto literário.

Discuti aqui os diálogos interculturais com temas de cunho social e político promovidos a partir das atividades de pós-leitura/escuta da canção. Por meio do diálogo colaborativo, os participantes puderam: comunicar-se na LI utilizando diversas linguagens; exercitar a fruição de diversas obras de arte (canção, fotografia); discutir e refletir sobre aspectos sociais, políticos, ideológicos relacionados à canção, e chegar ao consenso de que uma canção pode ser considerada um texto literário.

2.3. Relações dialógicas e interculturais estabelecidas entre os participantes e o autor-criador Bob Dylan

A canção “*Blowing in the wind*” se destaca por ser um texto de maior extensão e sem ilustração, o que, de certo modo, dificulta a compreensão e pode fazer, como eu já previa, com que os alunos se detenham a uma parte específica, ao invés do todo, durante o processo de interpretação. Os recortes abaixo evidenciam a compreensão deles sobre a canção e as partes que eles mais gostaram.

Recorte 4 – 14/11/2019

Calipyson e Batatinha: I understand this music like a song about the life, and the part I liked the most was the chorus, cause the voice is better.
(Fonte: Atividade escrita sobre a canção)

Recorte 5 – 14/11/2019

Rodrigo, Dido e Gustavo: That you need to think less and live more, be free. We liked the chorus.
(Fonte: Atividade escrita sobre a canção)

Recorte 6 – 14/11/2019

Cherry e Pandora: We think the song talks about motivation and our favorite part is “Yes, how many deaths will it take till he knows that too many people have died”.
(Fonte: Atividade escrita sobre a canção)

Recorte 7 – 14/11/2019

Suy e Tia Thais: We think the song can motivate you and our favorite part was the second stanza.
(Fonte: Atividade escrita sobre a canção)

Recorte 8 – 14/11/2019

Isadora e Bia: We understand that everything has its time and we have to take advantage of it. We loved the chorus because it is so deep.

Recorte 9 – 14/11/2019

Shinra Tensei e Sininho: We understand that we need to value more the nature.
(Fonte: Atividade escrita sobre a canção)

Recorte 10 – 14/11/2019

Hale e Annie Kim: Nós não conseguimos entender a música.
(Fonte: Atividade escrita sobre a canção)

O texto literário se caracteriza por possibilitar inúmeras interpretações que são estabelecidas pelo leitor que, por ser um sujeito único e situado historicamente e culturalmente,

acaba por atribuir-lhe diversos sentidos (VYGOTSKY, 1989; BAKHTIN, 2011). Além disso, o processo de interpretação se caracteriza por ser altamente ativo e criador (BEZERRA, 2017). Assim, percebo a criatividade e o papel ativo desses sujeitos nas respostas dadas por eles para justificar o que mais haviam gostado na canção. As justificativas apontam para o fato de a canção ter estreita relação com a realidade, portanto, com a vida. Essas compreensões estão em consonância com o posicionamento de Cosson (2018), o qual pontua que essa relação se faz possível porque os textos literários estão profundamente inseridos na sociedade.

Além de demonstrar em suas interpretações que a canção apresenta estreita relação com a vida, os alunos ainda a associaram com a liberdade (recorte 5), como motivadora (recortes 6 e 7), como aprendizado (recorte 8) e com a necessidade de um maior contato e valorização da natureza (recorte 9). Essas justificativas apresentadas pelos participantes comprovam a dialogia estabelecida com o autor-criador Bob Dylan, por meio de sua canção, isso porque há construção de sentido nesse processo de leitura desses discentes com as intenções discursivas do autor-criador (BAKHTIN, 1997, 2009).

O recorte 10, por sua vez, comprova que a sala de aula é um espaço heterogêneo, com diferentes visões de mundo e diferentes experiências. Nesse sentido, é possível pressupor que diferentes aprendizes podem apresentar ZDP distintas de uma mesma língua-alvo. Isto é, a grande maioria dos participantes conseguiu compreender o texto literário por meio da sua interação com a dupla e com a versão da canção brasileira. Hale e Annie Kim, por sua vez, carecem de outras fontes de scaffoldings, tais como a interação e auxílio de outros colegas, da professora e de outros recursos, como um dicionário, por exemplo, para compreender o texto literário (FIGUEIREDO, 2019).

Apresentei aqui as relações dialógicas e interculturais estabelecidas entre os participantes e o autor-criador Bob Dylan. A maioria dos alunos conseguiu construir sentidos durante a leitura/escuta da canção e partilhar das intenções discursivas do autor-criador. Uma única dupla, no entanto, não conseguiu dialogar com a canção, já que, segundo elas, não conseguiram compreender nada do texto literário. Assim, as discussões estabelecidas após a leitura/escuta da canção foram essenciais para que essas alunas pudessem ouvir as opiniões e impressões dos colegas e, assim, se inteirar sobre alguns dos sentidos do texto.

2.4. As atividades de pós-leitura como elemento facilitador da compreensão textual literária

Após apresentar aos alunos alguns fatos históricos relacionados ao momento em que a canção foi publicada, selecionei trechos da canção e solicitei que eles compartilhassem suas impressões e construíssem juntos sentidos para esses fragmentos polissêmicos. Para a BNCC (2017, p. 257), cabe ao docente possibilitar meios para que os discentes sejam capazes de “inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos”. O recorte 11 revela uma parte desse diálogo colaborativo:

Recorte 11 – 14/11/2019

Layssa: Now that you know a little bit about the context that the song was written, I want to know your impressions about some excerpts: “How many roads must a man walk down, Before you can call him a man?”

Calipyson: Quantas estradas um homem tem que percorrer?

Hale: Até que seja considerado um homem.

Pandora: Life experience.

Layssa: Good! The song was written in 1963, at that time tinha muitas marchas civis, várias pessoas faziam passeatas para ter os direitos garantidos. Então assim, talvez esse trecho possa ser relacionado com esse evento na época.

(Fonte: Dados retirados da aula sobre a canção)

No recorte 11, Calipyson, Hale e Pandora atuam de forma conjunta para a tradução colaborativa do trecho. Enquanto Calipyson e Hale fazem uma tradução literal do fragmento, percebo que Pandora vai além e dialoga com o autor-criador ao utilizar suas próprias palavras para expressar o que havia compreendido. Ancoro-me no contexto sócio-histórico em que a canção foi produzida para justificar essa construção de sentido, isso porque, como a literatura “é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época” (BAKHTIN, 2017, p.11). Afirmo se tratar de uma possível interpretação, pois o leitor, sujeito único e situado historicamente e culturalmente, acaba por atribuir ao texto literário diversos sentidos, significados. Desse modo, o texto literário deve ser considerado como polissêmico e passível de inúmeras interpretações.

Perceber a polissemia dos textos literários nem sempre é uma tarefa fácil, principalmente para jovens leitores em formação. Por isso, a inclusão de tais textos na sala de aula na educação básica requer certo preparo e cuidado por parte do docente. Nós devemos demonstrar ao discente/leitor as potencialidades desses textos, destacando elementos que podem contribuir para a multiplicação de sentidos. Nesse sentido, percebo que as atividades de pós-leitura, em que os alunos foram convidados a compartilhar suas impressões sobre o texto literário podem ser

utilizadas para favorecer práticas colaborativas, dialógicas e para que os discentes possam refletir e discutir sobre a polissemia presentes nos textos literários. Os recortes aqui apresentados demonstram que alguns alunos haviam conseguido compreender a tradução literal do trecho, mas foi a partir do diálogo colaborativo, ou seja, da interação com a professora e os demais colegas que eles conseguiram perceber a polissemia presente na canção.

Além desse trecho apresentado no recorte 11, também discutimos o trecho “*how many years can some people exist, before they are allowed to be free*”. Para tanto, direcionei a atenção deles para a diferença entre os verbos *exist* e *live*. Após eles apresentarem uma tradução literal do recorte, discuti sobre a segregação racial, problema social latente nos Estados Unidos na época em que a canção foi escrita. Com o intuito de compartilhar os turnos de fala com os alunos, perguntei o que eles já sabiam sobre esse período e todos afirmaram que os negros não eram tratados com respeito. Tia Thais ainda acrescentou que os negros não tinham liberdade, enquanto Bia afirmou que a presença deles não era aceita em todos os lugares. É possível verificar, portanto, que meu papel aqui consiste em mediar o processo de compreensão dos alunos, valorizando o conhecimento prévio deles sobre os temas e oportunizando espaços para o engajamento discursivo deles.

Posteriormente, destaquei um trecho com uma metáfora e solicitei que eles compartilhassem com a turma o que haviam compreendido, veja:

Recorte 12 – 14/11/2019

Layssa: E a parte: “Yes, and how many years can a mountain exist, Before it is washed to the sea?”

Rodrigo: Quantos anos uma montanha tem que existir antes de ser levada pelo mar.

Layssa: Isso. Montanha aí, vocês acham que representa o quê?

Gustavo: Sei lá.

Shinra Tensei: A Guerra?

Layssa: A guerra talvez. Então seria algo do tipo, quantos anos uma guerra tem que existir.

Shinra Tensei: Até que de fato ela acabe, desapareça.

Layssa: Nice.

Rodrigo: Agora faz sentido.

Sininho: Talvez o preconceito, acho que representa algo forte né?! Porque a montanha é algo que é forte e mesmo assim acaba sendo levada, engolida pelo mar, né?!

Layssa: I agree.

(Fonte: Dados retirados da aula sobre a canção)

Rodrigo, de forma imediata, apresenta uma tradução literal do termo. Como o meu intuito residia em auxiliar os alunos a compreender as polissemias presentes no texto literário, questiono o que eles compreendem sobre a metáfora da montanha revelada na canção. As respostas ilustram os diversos níveis de ZDP dos alunos. Enquanto Gustavo demonstra dificuldade em compreender a metáfora sozinho, Shinra Tensei e Sininho demonstram agência discente ao completar o texto com suas visões de mundo (SCHOON, 2018). É possível perceber, portanto, que os alunos se engajam de forma colaborativa para a compreensão do trecho. Após as contribuições de Shinra Tensei, Rodrigo verbaliza a sua fala egocêntrica. Ao dizer “agora faz sentido”, ele demonstra que, tal como Gustavo, não havia compreendido o trecho inicialmente. Logo, as interações ocorridas entre mim e os participantes do estudo foram essenciais para desenvolver os processos intra- e interpsicológicos. Isto é, as interações entre mim e os alunos favoreceram o compartilhamento de impressões sobre o texto literário e a compreensão das metáforas presentes na canção (VYGOTSKY, 1989; SOUSA; FIGUEREDO, 2017).

Por fim, discutimos sobre o refrão. Além de evidenciar a compreensão dos alunos sobre a polissemia no recorte 13, é possível perceber também os diálogos interculturais que foram estabelecidos entre os aprendizes e o autor-criador da canção.

Recorte 13 – 14/11/2019

Layssa: E aí, esse é o mais bacana, que é o refrão: o que quer dizer: *The answer my friend is blowing in the wind?*

Calipyson: Que a resposta está flutuando no ar?

Layssa: Hum, vamos ver aqui, na canção inteira ele apresenta um monte de perguntas para gente né? E essas perguntas são fáceis ou difíceis de serem respondidas?

Alunos: Fáceis.

Layssa: Ok, as respostas estão aí fora, mas todo mundo consegue visualizá-las?

Rodrigo: Tem que querer né?!

Layssa: Isso, é como o vento, está aqui, todo mundo pode senti-lo, mas as vezes, na correria acabamos nos esquecendo ou até mesmo ignorando ele né?!

Annie Kim: Caraca, que profundo.

Hale: Tanta coisa em uma só canção heim?!

Pandora: É, amiga, o vento está aí, respondendo nossas perguntas, a gente só tem que parar para ouvi-lo né?! Kkkk

(Fonte: Dados retirados da aula sobre a canção)

As falas de Annie Kim e Hale confirmam que as alunas foram capazes de identificar a polissemia presente no texto, o que facilitou o encontro, no plano do sentido, com o autor-criador Bob Dylan. A fala de Pandora, por sua vez, comprova que a “literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (COSSON, 2018, p.17). Ela também

ilustra que o contato com a canção possibilitou um posicionamento crítico-reflexivo por parte dessa participante. Ela reconhece viver em um mundo em que inúmeras coisas lhe passam, porém poucas lhe acontecem. Ciente desse fato, Pandora aponta a necessidade de parar para conseguir visualizar e compreender as pequenas coisas que fazem parte do seu dia a dia.

Considerações finais

Atividades de compreensão textual literária foram desenvolvidas com uma turma de alunos do 8º ano do ensino fundamental para se discutir a possibilidade de uma canção ser considerada um texto literário. Foi possível perceber que os alunos, em pares e em grupos, conseguiram estabelecer diálogos interculturais com temas de cunho social e político apresentados pela canção, refletir e se posicionar sobre temas sociais distintos, além de se encontrarem no plano do sentido com o autor-criador Bob Dylan.

Os dados revelaram que através das atividades colaborativas sobre a canção *Blowing in the wind*, os alunos puderam comunicar-se na LI utilizando diversas linguagens; exercitar a fruição de diversas obras de arte (canção, fotografia); ampliar seu conhecimento de mundo ao discutir sobre a Guerra do Vietnã; e chegar ao consenso, após discussões colaborativas entre os alunos participantes e a professora pesquisadora, de que uma canção pode ser considerada um texto literário.

A proposta didática aqui apresentada se revelou de grande valia, pois possibilitou a promoção da sensibilidade estética, do desenvolvimento da linguagem e a discussão de aspectos sociais, políticos, ideológicos relacionados à canção o que favoreceu a ampliação do conhecimento de mundo dos aprendizes. Nesse sentido, as atividades aqui descritas podem ser facilmente adaptadas ou complementadas para serem utilizadas em outros contextos por docentes que também almejam utilizar a canção como texto literário na sala de aula.

Referências

AVERBUCK, L. M. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas para o professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p.63-83.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BEZERRA, P. Bakhtin: arremate final. In: BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017, p.81-96.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 25 out. 2019.

COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: Literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. São Paulo: Humanitas, 2006.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ªed. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 37-60.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola, 2019.

FIGUEREDO, C. J. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 67-92, 2011.

FIGUEREDO, C. J. A alteridade constitutiva em aulas de inglês como língua - cultura estrangeira: a perspectiva do princípio dialógico bakhtiniano. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 7, p. 68-87, 2012.

KRAMER, S. A educação como resposta responsável: apontamentos do outro como prioridade. In: FREITAS, Maria Teresa. *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 29-46.

MELLO, L.G. A. *Compreensão e produção escrita de textos literários em língua inglesa: práticas dialógicas e colaborativas em foco*. 272f. 2021. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

MILLER, E. R. Agency, language learning, and multilingual spaces. *Multilingua*, v. 31, 2012, p. 441-468.

PEREIRA, P. G. *Reflexões sobre o uso de música na sala de aula de LE: as crenças e a prática de dois professores de inglês*. 2007. 147f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia, 2007.

ROCHA, S. R. M. O gênero canção nos livros didáticos de literatura e língua portuguesa. *Scripta*, v.24. n.50, p.175-203.

SCHOON, I. *Conceptualising Learner Agency: A Socio-Ecological Developmental Approach*. Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies, 2018, p. 1-45. Disponível em: < www.llakes.ac.uk > Acesso em: 05 fev. 2020.

SILVA, L. G. A. *A leitura de contos e o ensino de língua inglesa: os contatos/diálogos entre língua e cultura materna (L1/C1) e língua e cultura-alvo (L2/C2)*. 2014. 136f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia, 2014.

SOBRAL, A. A concepção de sujeito do Círculo. In: SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas, São Paulo, Mercado das Letras, 2009, p.47-60.

SOUSA, L. P. Q.; FIGUEREDO, C. J. The importance of social interaction activities in the teaching-learning process of english as a foreign language. *Entretextos*, Londrina, v. 17, n. 1, p. 61-94, jan./jun. 2017.

SWAIN, M. *Collaborative dialogue: the contributions to second language learning*. Plenary paper presented at Annual AAAL Conference, Long Beach, California, March, 1995, p. 1-43.

SZUNDY, P. T. C. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 53, v.1, p. 13-32, jan./jun. 2014.

VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (ed.). *The concept of activity in Soviet Psychology*. New York: M. E. Sharp, 1981. p. 144-188.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.