

PRÁTICAS EDUCATIVAS COM O GÊNERO CANÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Organizadores:

Marcos Baltar

Camila Farias Fraga

Michela Ribeiro Espíndola

Tayná Miranda de Andrade



Pedro & João
editores

Práticas educativas com o gênero canção na Educação Básica



Pedro & João
editores

**Marcos Baltar
Camila Farias Fraga
Michela Ribeiro Espíndola
Tayná Miranda de Andrade
(Organizadores)**

**Práticas educativas com o gênero canção
na Educação Básica**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Marcos Baltar; Camila Farias Fraga; Michela Ribeiro Espíndola; Tayná Miranda de Andrade [Orgs.]

Práticas educativas com o gênero canção na Educação Básica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 236p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-5869-911-8 [Impresso]
978-65-5869-916-3 [Digital]**

1. Práticas educativas. 2. Ensino de canção. 3. Educação básica. 4. Práticas de linguagem. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Liamara Rotta e Marcia Baltar

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Agradecimentos

Agradecemos o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), que financiou esta obra com recursos do Programa de Excelência Acadêmica - PROEX, processo 23038.008664/2021-28, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC.

Agradecemos aos PIBIDIANOS do curso de Letras - Língua Portuguesa da UFSC, cujo engajamento resultou na escrita dos artigos que compõem este livro.

Agradecemos ao músico e professor Davi Cardona que nos auxiliou na análise do motivo melódico de cada canção.

Prefácio

Pensando o mundo, propondo práticas

Esta obra mobilizou o trabalho de professores universitários e seus estudantes. Certamente não quaisquer professores universitários, mas professores formadores de professores. Envolver-se com esta formação implica opções de diferentes ordens que resumiria na expressão “presença responsiva”.

Presença implica uma atitude para com o tempo. Atenção com o que ocorre no presente. Olhar atento e crítico – o que significa “escutar” para compreender a complexidade inarredável. E a ocupação com a formação faz transver, ir além e imaginar um tempo futuro. Não há necessidade de formação se o futuro não estiver no horizonte. Não há razões, exceto aquelas de um positivismo estreito, para compreender o mundo e as gentes se nenhum interesse houver em transformá-lo.

O leitor deste livro deve ter em mente que seus organizadores não pertencem à categoria dos acadêmicos indiferentes, cujas preocupações podem ser legítimas e o são, mas que não têm qualquer interesse em escutar e mudar o mundo. Por isso suas opções são distintas: seus objetos são outros, normalmente objetos em movimento (como é o caso de todo e qualquer aspecto que se queira conhecer nos processos pedagógicos); seus modos de aproximação são distintos (nada ingênuos e espontaneístas) operam com categorias analíticas cuja listagem nunca é definitiva, permitindo sempre a inclusão de outras que seus objetos lhes imponham e, ao mesmo tempo, não impõem ao objeto todas suas categorias como se estes devessem responder a um conjunto fixo; seus objetivos vão além da mera descrição porque buscam a interpretação, cujos componentes são a compreensão e a criação do novo.

Estes aspectos já se revelam no título – e em cada um dos capítulos - na escolha de um gênero multissemiótico como a canção, sem reduzi-la a sua letra ou apenas a sua música. Enfrentarão o verbal e o musical. E vão além: buscam o contexto da canção, desde aquele mais periférico – como o álbum em que a encontram – até a situação histórica em que ela foi elaborada, a que discursos responde, a que discursos alude, para que horizontes aponta. A seguir enfrentam a questão da autoria, das complicadas distinções entre o autor-pessoa do mundo e o autor-criador. Eis o que utilizam: o *tetragrama*. Que a palavra não assuste. O leitor a encontrará a cada capítulo e perceberá que as categorias que compõem cada um de seus eixos nem sempre são exploradas e nem precisam ser exploradas: o resultado analítico é sempre sólido. Todos os estudos feitos poderiam ser encerrados quando a análise é exposta. A maioria dos estudos acadêmicos colocaria aqui o ponto final. Oferecida a análise, os autores se retirariam e esperariam as leituras (e prováveis críticas que lhes permitiriam retomar em texto posterior, afinar análise e assim avançar na compreensão do objeto).

Aqui, no entanto, começa outra caminhada. Aquela que justifica o estudo feito. Depois de cada análise, o leitor – e espera-se que muitos sejam professores – encontrará um conjunto de propostas de atividades pedagógicas possíveis, não na forma de uma sequência a ser seguida passo a passo (como este retorno do tecnicismo em educação aparece nas “sequências didáticas” que conduzem o fazer do professor, transformando-o num ser não pensante, mas mero seguidor dos passos já percorridos), mas como inspirações de fazeres possíveis.

Salientemos, no entanto, que sem o estudo prévio da canção, nada poderá ser feito. E que os estudos aqui apresentados servem apenas de orientações e muitas outras canções podem e merecem entrar para nossas salas de aula. E a escolha da canção dependerá também dos estudantes. Isto porque o ponto de partida sempre serão eles que nos darão. Se as canções que escutam são outras, outras devem ser aquelas que funcionarão como ponto de partida

para estudos de canções até que possamos lhes trazer algumas distantes de seu mundo, porque esta é nossa obrigação: partir do conhecido mas não permanecer no conhecido. Abrir portas, muitas, para que nossos estudantes possam ter direito a opções e não somente à repetição. Se isso não ocorrer, estaríamos apenas referendando o mundo que Raul Seixas critica em *Quando você crescer* (o leitor verá que esta é uma das canções aqui estudadas). Devo confessar aos leitores: certamente eu teria muitas dificuldades de preparar um trabalho sério como aquele aqui proposto com alunos que escutam e curtem canções sertanejas. Mas se estivesse diante da necessidade de estudá-las, eu o faria. Porque para conquistar mentes e corações é preciso estar também de coração e mente abertos.

Leio em Mía Couto: **“a vida é demasiado preciosa para ser esbanjada num mundo desencantado”** (*Antes de nascer o mundo*). A canção é um dos lugares de encantamento. De nada vale tudo saber da canção como gênero, se este saber tenha como produto o desencantamento. Há, portanto, que relacionar o estudo à sensibilidade. Vivemos hoje a esclerose da sensibilidade (a monstruosa desigualdade social e a fome não sensibilizam; um homem dormindo numa calçada não diz nada àquele que passa indiferente; a economia se distanciou da vida real e aqueles que comandam respondem “E daí?” numa indiferença assombrosa). Trazer a canção para a sala de aula tem esta outra virtude: abre o espaço para a sensibilidade. E não devemos ter medo de sermos humanos.

Antônio Prado (RS), maio de 2022.

João Wanderley Geraldi

Apresentação

O livro “*Práticas educativas com o gênero canção na Educação Básica*” é um projeto do Programa de Iniciação à Docência – PIBID de Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Santa Catarina, edição 2020. Nestes tempos pandêmicos, o grupo de pibidianos, incluindo a coordenação de área, três professoras da educação básica como supervisoras e vinte quatro estudantes do curso de Letras-Português como bolsistas, definiram como prioridade a produção de material didático a ser disponibilizado aos colegas professores da educação básica, aos estudantes pibidianos dos demais programas brasileiros e à comunidade de educadores da área de linguagens e de outras áreas afins de todo país. As produções dos estudantes foram apresentadas e discutidas em oficinas e posteriormente transformadas em artigos de sugestões de práticas educativas com a canção e, finalmente, transformados nos capítulos deste livro.

Para chegar a esse resultado que submetemos à leitura desse grupo qualificado de leitores, nós trabalhamos muito, durante dois anos. Foram dezenas de encontros, reuniões, palestras, oficinas, usando as variadas plataformas da internet, notadamente nossa sala no *moodle* institucional, que também serviu de repositório para dezenas de livros e artigos lidos e debatidos pelo grupo. Debatemos sobre a validade do trabalho com os gêneros do discurso, na perspectiva interacionista, enunciativista e dialógica do círculo de Bakhtin; sobre práticas educativas à luz do pensamento freireano, sobre a canção como gênero do discurso multissemiótico e como artefato da cultura, a serviço da hegemonia social e cultural, conforme Baltar, Napolitano, Tatit, Tinhorão, e tantos outros autores, nos ombros dos quais subimos para poder enxergar mais longe.

Precisamos agradecer fortemente a Universidade Federal de Santa Catarina, o Curso de Letras e o programa de Pós-graduação

em Linguística do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, pelo apoio irrestrito.

Agradecemos à CAPES pelo patrocínio de nossas bolsas ao longo dessa jornada insegura que atravessamos durante a pandemia, sem as quais não teríamos conseguido manter o grupo coeso trabalhando.

E, por fim, gostaríamos de agradecer, imensamente, a todos os estudantes que se dedicaram à escrita de seus artigos, para comporem nosso livro e as supervisoras que emprestaram seus olhares de docentes mais experientes, para que as práticas educativas propostas nessa obra estejam mais próximas da realidade da sala de aula contemporânea.

Os organizadores.

Sumário

Introdução 15

Parte 1 - Práticas educativas com a canção no Ensino Fundamental

Cresci ouvindo música: uma possibilidade de prática educativa com o gênero canção nas aulas de Língua Portuguesa 23

Camila Farias Fraga; Michela Ribeiro Espíndola

O canto de resistência: uma análise por meio do gênero canção em sala de aula 53

Camila Rezende; Carolina Fronza; Débora do Vale; Taciana Auler

A análise multissemiótica como norteadora das práticas de ensino da educação básica 71

João Victor da Silva Mariano; Martina Domingues Chiaradia; Ernesto Costa Gama; Osmar Cunha da Silva; Tayná Miranda de Andrade

Atenção! Tudo é perigoso, tudo é divino maravilhoso... Uma proposta de trabalho com a canção *Divino Maravilhoso*, de Caetano Veloso e Gilberto Gil, em duas de suas versões 87

Gabriel Walter Fuchsberger; Hanna Caroline Fanton Boassi; Michela Ribeiro Espíndola

Permita que eu fale: prática educativa envolvendo vozes de resistência em Belchior e em Emicida 107

Tayná Miranda de Andrade; Laise Maciel Barros

Parte 2 - Práticas educativas com a canção no Ensino Médio

A canção de denúncia em sala de aula: uma análise multissemiótica de <i>Dona Georgina</i> , de Dandara Manoela e <i>Não sei rezar</i> , de Djonga <i>Amanda Zamboni; Ana Gabriela de Andrade Albuquerque; Levi Mateus Domingos; Lucas Alexandre Brasil de Gois</i>	133
Análise multissemiótica de canções em sala de aula: direcionando o olhar para a imposição de padrões de gênero na sociedade e suas problemáticas <i>Laura Eliza Soares; Leticia Elisete Palumbo Rodrigues; Sabrina Zanon; Thais Piloto da Silva</i>	161
Da cova ao caos: caminhos metalinguísticos para o estudo da canção, de Chico Science a Chico Buarque <i>Gabriel G. Barreto; Gustavo F. F. de Oliveira; Luiza Dias; Matheus Iotti Crepaldi</i>	183
<i>Loucos de Cara</i> e o convite ao surreal: a canção como objeto de conhecimento <i>Marcos Baltar; Katia Regina Diniz Pinto; Tayná Miranda de Andrade</i>	203
Considerações finais	219
Biodata dos autores	221

Introdução

Em tempos de *twitter*, *instagram*, *tik tok* e *youtube*, coordenar atividades de linguagem em aulas de Língua Portuguesa tem sido um desafio cada dia mais complexo. Na realidade, não podemos mais ignorar o fato de que nossos estudantes estejam, hoje, muito mais próximos dos celulares que dos livros, mesmo quando contamos para eles que o criador do *Windows* teria afirmado, há algumas décadas, que seus filhos só usariam computador depois de se transformarem em leitores de livros. Paradoxalmente, os professores de português sabem dos benefícios de um ensino-aprendizagem de linguagem, alicerçado em muita leitura e muita produção de texto, de diferentes gêneros, e diferentes semioses, para a formação integral dos *humaninhos* com os quais convivem. Esse debate, já há algum tempo vem se desenvolvendo no Brasil, no campo da Linguística Aplicada de vertente interacionista e dialógica (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929]; BAKHTIN, 2003 [1979]), e na década de 1980, a partir do livro “O texto na sala de aula” (GERALDI, 1984), tomou forma e conteúdo. Fortaleceu-se a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares no final dos anos 1990, (BRASIL, 1998; 1999) e início dos anos 2000, (BRASIL, 2002), e hoje está novamente em evidência, mas ainda pouco sistematizado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC vigente.

Com o nosso livro “*Práticas educativas com o gênero canção na Educação Básica*” pretendemos entrar nesse debate. Nosso intuito é dialogar com os professores de linguagens sobre a possibilidade de abordar o ensino-aprendizagem de línguas em sala de aula, por intermédio de um gênero do discurso muito próximo de nossos estudantes da educação básica, notadamente das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, buscando aumentar seu engajamento em sala de aula.

Entendemos a canção como potente artefato de cultura e, por conseguinte, importante ferramenta para o desenvolvimento intelectual e afetivo de nossos *educandos* e de todos nós professores. Por essa razão, estamos propondo considerá-la nesta obra como um objeto de conhecimento a ser trabalhado em sala de aula, visando uma formação integral, histórica e social, multicultural e transdisciplinar.

Para sistematizar o trabalho com o gênero canção, na perspectiva multissemiótica que defendemos, partimos da compreensão de que as aulas de línguas/linguagens podem ser organizadas como práticas educativas (FREIRE,1996). A prática educativa com o gênero canção pode ser desenvolvida em sala de aula a partir de atividades com as *práticas de linguagem de escuta, leitura, análise multissemiótica e de produção* de um novo texto do mesmo ou de outro gênero do discurso (GERALDI, 1984; 1991).

Para guiar a prática de escuta sugerimos aos professores que criem, com seus estudantes, suas próprias fichas de escuta. Para a prática de análise multissemiótica do gênero canção, sugerimos o *tetragrama analítico* proposto pelo Grupo de estudo dos gêneros – GECAN, do Núcleo de Linguística Aplicada – NELA, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

O tetragrama analítico que apresentaremos a seguir, utiliza-se de uma série de categorias que nos auxiliam na compreensão do fonograma da canção, como *texto-objeto de conhecimento* em sua perspectiva enunciativa e dialógica, como um gênero multissemiótico da esfera artístico-cultural.

A divisão nos quatro componentes: *verbal, musical, situacional e aural* é uma decisão metodológica, com o objetivo de sistematizar a análise. Não há necessidade de seguir nenhuma ordem pré-estabelecida entre eles e também não é preciso exaurir as categorias de análise de cada componente. Por se tratar de um gênero híbrido – composto por mais de uma matriz sónica, situado no tempo e no espaço – o professor e os estudantes, os analistas em sala de aula, podem entender os quatro componentes sempre entrelaçados e

escolher as categorias de cada componente, de acordo com cada canção analisada. A apresentação do tetragrama na figura de um disco (LP) em movimento reforça a ideia de que a análise pode iniciar por qualquer componente e de que todos os componentes estão interligados.

Figura 1: Tetragrama de análise multissemiótica da canção



Fonte: GECAN/NELA/UFSC (2021)

1. Componente verbal

O componente verbal, no processo de ensino-aprendizagem de línguas, tem seu espaço consolidado, contudo compreendemos que a canção apresenta-se como uma alternativa bastante interessante para novas práticas em sala de aula. Por meio da canção, professor e estudantes terão a oportunidade de explorar

variações linguísticas e diferentes recursos da língua, expandir o léxico e o repertório linguístico, desenvolver a compreensão textual e discursiva, e ampliar as habilidades de leitura e escuta. Listamos, a seguir, algumas categorias de análise possíveis no componente verbal:

O conteúdo temático - do que fala a canção.

A importância do conteúdo temático no componente verbal da canção muitas vezes está diretamente ligado ao motivo musical e à tonalidade, sendo o fio condutor da unidade composicional.

O título da canção na maioria das obras faz referência ao conteúdo temático. A forma predominante da estruturação retórica do texto: em prosa (parágrafos) ou em poema (versos)

As atitudes discursivas predominantes: o poetizar como amálgama de atitudes como expor, argumentar, relatar, narrar, instruir, descrever etc

A forma em poema ou em prosa; estrofes, versificação etc

As figuras de linguagem.

O tempo verbal

Etc.

2. Componente musical

A princípio, o trabalho com o componente musical em sala de aula pode assustar os professores de LP que não tenham formação específica em música. Estamos cientes disso, mas apesar de parecer um entrave, defendemos a tese de que não é possível fazer diferente, sob pena de cometermos o equívoco indesejado de pensar que estamos trabalhando com a canção quando tratamos apenas de sua letra. De fato o gênero letra de canção em sua forma e conteúdo se difere do gênero canção, justamente porque o componente musical, com seus diferentes aspectos, que não compõe aquele, é constitutivo deste gênero e, por isso, a necessidade de acrescentarmos ao termo gênero do discurso canção a expressão qualitativa *multissemiótico*. Também poderíamos nos referir ao gênero do discurso canção usando os

termos *intersemiótico* ou de *matriz híbrida*. Enfim, essa ressalva é muito importante e talvez os professores de LP que não se sintam seguros para trabalhar com o componente musical em sala necessitem pedir ajuda aos colegas da música, aos amigos músicos, inclusive aos próprios alunos. Esperamos que com os exemplos que trazemos nos nove capítulos deste livro o trabalho com o componente musical possa ser melhor compreendido. Reforçamos que para a análise de uma canção não é necessário esgotar todas as categorias do tetragrama. A escolha de qual categoria analisar dependerá da compreensão e da segurança que o professor e a turma tenham para mobilizá-las.

Abaixo nós arrolamos algumas categorias do componente musical que podem ser utilizadas para análise. Os professores e alunos envolvidos na prática educativa, organizada como prática de escuta, leitura, análise multissemiótica e de produção decidirão quais categorias mobilizar, de acordo com seus conhecimentos prévios.

Álbum (Nome do álbum onde está a canção - ano, gravadora)

Fonograma (Número do fonograma, tempo de duração)

Gênero musical (modinha, lundu, maxixe, marcha, valsa, samba, samba-canção, xote, reggae, forró, bossa, rock, afoxé, funk etc.)

Forma da canção (Partes A, B, C etc.)

Melodia (motivo, frases, intervalos predominantes, altura no pentagrama etc)

Harmonia (tonalidade, cadências e sequência harmônica de acordes, cifras)

A escrita musical pode ser expressa em um pentagrama (pauta, partitura) ou em cifras ou em ambas. A escrita por cifras segue a seguinte convenção, utilizando ordem alfabética para dar nome às notas: A (Lá) - B (Si) - C (Dó) - D (Ré) - E (Mi) - F (Fá) - G (Sol).

Ritmo (Duração e andamento - fórmula de compassos: simples composto; binário, ternário, quaternário etc.)

Textura (Instrumentação, arranjo, efeitos de estúdio: voz, violão, guitarra, teclado, baixo, bateria, percussão, instrumentos de orquestra: cordas, sopro etc.
Etc.

3. Componente sócio situacional

A interação, produção e circulação dos gêneros do discurso ocorre sempre de forma situada no tempo e no espaço. Em nossas análises da canção enquanto gênero do discurso (BAKHTIN, 2003 [1979]), consideramos coerente dar atenção às esferas da atividade humana em que ela se manifesta, na busca pela apreensão de seus efeitos de sentido. Pelo acabamento composicional que lhe é típico, situamos a canção como pertencente à esfera artístico-cultural, no entanto, ela é enunciada e respondida, também, em outras esferas, como a cotidiana, a escolar e muitas outras. Diferentes aspectos devem ser levados em consideração quando analisamos uma canção; isto é, o fonograma de um álbum de um determinado compositor-autor. Segue abaixo uma lista de aspectos a serem analisados:

Histórico - marcas de tempo referentes à década, ao ano de lançamento da versão analisada

Político - relações de poder, de posição social

Econômico - interesses econômicos da indústria cultural, na venda e no consumo de determinadas canções

Cultural - costumes, crenças adotados e praticados por determinado grupo social)

Axiológico - juízos de valor moral, estético e ético e Ideológico - há várias perspectivas possíveis de abordagem desta categoria conforme a definição de ideologia adotada. Uma abordagem possível deriva da adoção do conceito presente no Círculo de Bakhtin, que define ideologia como agrupamento de reflexos e de interpretações de determinada realidade social internalizados pelo homem)

De gênero (relação com outras canções e com outros estilos musicais de uma época ou de uma sociedade)

Étnico (manifestações indígenas, de negritude, e branquitude
Etc.

4. **Componente autoral**

Para a análise do componente autoral que estamos propondo, pautamo-nos nos estudos de Bakhtin (2003[1979]) buscando explorar aspectos relacionados à autoria do projeto de dizer, ou seja, quem dá o acabamento estilístico e composicional e se responsabiliza pelo enunciado que se projeta na canção. Ao enunciar-se por meio do gênero canção, o compositor, autor mobiliza enunciados *já-ditos* e aqueles que expressam a resposta do interlocutor (ouvinte). Por meio desse componente, será possível ampliar a percepção estética dos estudantes conduzindo-os à compreensão das relações entre autor pessoa e autor criador, e entre eu lírico e tu lírico. A atenção volta-se para os responsáveis pela letra (autor) e música (compositor), além daquele ou daquela que interpreta a canção (intérprete). Aliás, as diferentes interpretações de uma canção também se revelam importantes quando visamos a compreender os sentidos imprimidos nas diferentes versões. A seguir, apresentamos as categorias de análise que poderão ser contempladas no componente autoral.

Coautoria (relação autor, compositor e intérprete)

O motivo verbal ou o projeto de dizer do autor da canção. (O projeto de dizer da canção está ligado à responsabilidade de autoria. É o que se diz sobre o tema da canção)

O eu lírico - a voz que expressa o projeto de dizer do autor (autor pessoa/autor criador)

Relação eu lírico - tu lírico (dialogismo)

Responsabilidade e posicionamento axiológico, valoração

Interpretação e desdobramento de autoria

É preciso reforçar a ideia de que esse tetragrama não é a única forma de fazer a análise multissemiótica da canção, mas apenas um modo possível, visto que está em constante revisão e poderá sempre sofrer alterações para o seu aprimoramento e para qualificar a análise.

Nosso livro está organizado em duas partes. A primeira parte traz artigos sugerindo práticas educativas para o ensino fundamental, do sexto ao nono ano. A segunda parte traz artigos sugerindo práticas educativas para os três anos do ensino médio.

Boa leitura a “todes!”

Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BRASIL, MEC/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 1998.

BRASIL, MEC/SEMTEC. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999.

_____. **PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Coleção de leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

Cresci ouvindo música:
uma possibilidade de prática educativa com o gênero canção
nas aulas de Língua Portuguesa

Camila Farias Fraga
Michela Ribeiro Espíndola

1. Introdução

Práticas educativas com o gênero canção são comumente desenvolvidas no ensino de língua materna e línguas estrangeiras. Portanto, trabalhar com a canção em sala de aula não se configura como algo inédito. Porém, à luz do *Tetragrama de Análise Multissemiótica da Canção* desenvolvido pelo Grupo de Estudos da Canção (GECAN/NELA/UFSC) a partir da análise multissemiótica da canção proposta por Baltar *et al* (2019), entendemos que o gênero canção não tem sido explorado de modo a integrar seus componentes verbal, musical, sócio situacional e autoral. Assim, neste artigo, os docentes de Língua Portuguesa encontrarão uma proposta de prática educativa para o **6º ano do Ensino Fundamental** na qual duas canções, ora objetos de ensino-aprendizagem, serão analisadas de forma multissemiótica, oferecendo subsídios para atividades que envolvam as práticas de linguagem (escuta/leitura, análise multissemiótica e produção oral/escrita) e as habilidades¹ previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Creemos que o caminho didático-metodológico sugerido por nós parece tecer um fio de condução pedagógica consistente, pois, parafraseando Britto (2015), propor a leitura crítica é um convite a uma constante autoanálise e indagação, o que se dá a partir do

¹ Das habilidades previstas na BNCC a serem desenvolvidas com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, nossa proposta educativa visa explorar as que seguem: EF67LP11, EF67LP12, EF67LP27 e EF67LP46.

momento em que o estudante amplia seu repertório de mundo, cultural e seus esquemas de interpretação. O desafio da escola está, portanto, em ampliar as possibilidades de experiência, desafiando as crianças a “parar para pensar”, “a suspender o automatismo da ação”, reconhecer-se e assumir-se como sujeito da ação. Para isso, precisa-se propiciar um ambiente em que se estranhem os objetos novos em comparação aos objetos conhecidos, ampliando a crítica, a liberdade e a criatividade progressivamente.

Ao ingressar nos anos finais do Ensino Fundamental, os discentes deparam-se com uma realidade diferente daquela com a qual vinham lidando desde os seus primeiros passos na escola, sendo que, nas primeiras fases de encontro com o ambiente pedagógico escolarizado, as turmas em que estavam inseridos possuíam uma professora, que ministrava a maioria dos componentes curriculares. É só a partir do 6º ano que os estudantes deparam-se com a figura do professor de Língua Portuguesa, portanto, entendemos ser importante a compreensão desse docente de que sua tarefa transcende a de professor da disciplina em que é especialista, ela é, também, conforme sugere Baltar (2011), a de um *agente de letramento* que

[...] coordenaria leituras críticas e responsivas dos textos que estabelecem o diálogo em sociedade, promovendo o desenvolvimento de seus estudantes em atividades reais de uso das linguagens – práticas e eventos de letramento – que estimulem o projeto próprio de dizer de seus estudantes para que possam agir em sociedade realizando seus projetos de vida. (BALTAR, 2012, p. 309)

A partir do momento em que o professor tenha claro a proporção que seu trabalho adquire de ampliação desse processo de letramento - em que o estudante já esteve inserido desde as suas primeiras palavras e teve seguimento na Educação Infantil e nos Anos Iniciais escolares -, precisará reconhecer que se faz necessário o encontro com estratégias que propiciem ao educando um olhar

mais atento, a fim de que possa agir *com o e no* mundo, e é essa leitura crítica que o trabalho multissemiótico com a canção propõe.

É importante destacar, também, que esses estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental encontram-se na faixa etária de 11/12 anos, período que marca o início da adolescência, quando importantes mudanças corporais, cognitivas e afetivas estão presentes. De acordo com XAVIER; NUNES (2015, p.40), em relação ao aspecto cognitivo, nesta fase do desenvolvimento, as principais transformações são: “[...] aprender a pensar e lidar com as ideias, a administrar os problemas de forma sistemática e metódica. [...] acrescenta-se a lógica dedutiva, quando se tornam mais evidentes os eventuais déficits de desenvolvimento intelectual”. Desse modo, o docente de Língua Portuguesa, nessa etapa escolar, pode explorar e estimular a criatividade, o pensamento abstrato, a afetividade e a intuição dos estudantes por meio da canção, partindo da prática de escuta, passando pela análise multissemiótica, finalizando com atividades de produção oral/escrita.

Como resultado dos estudos realizados ao longo do PIBID, que teve como objetivo proporcionar a graduandos de Letras - Língua Portuguesa da UFSC uma experiência de ensino fora da sala de aula “real” em função da pandemia de COVID-19, este artigo apresenta uma possibilidade de análise multissemiótica e uma prática educativa com as canções *Quando você crescer* interpretada por Raul Seixas em 1976, e *O Caderno* interpretada por Chico Buarque em 1983. Devido às circunstâncias do contexto pandêmico, a prática educativa aqui apresentada foi pensada para uma turma de 6º ano hipotética e baseada em nossas experiências profissionais na educação básica, assim, gostaríamos de ressaltar que a escolha das canções em situação real de sala de aula poderá ser conduzida com a turma, de forma que os estudantes possam ser protagonistas na seleção do objeto de ensino-aprendizagem, o que pode resultar em maior engajamento da turma nas atividades propostas.

As duas canções escolhidas tratam a temática do crescimento/desenvolvimento humano de formas diferentes: sendo

a interpretada por Raul Seixas mais “crítica”, apresentando restrições sociais e econômicas nas experiências pessoais ao longo da vida, e a interpretada por Chico Buarque é mais “romantizada” ao descrever aspectos físicos e afetivos envolvidos no crescimento.

Nossa escolha por essas duas canções não foi, em nenhuma medida, arbitrária. Para Erick Erikson², a idade 4, que ele denominou de *Diligência versus inferioridade* coincide com a entrada da criança no Ensino Fundamental, momento em que suas tarefas se tornam mais complexas, aumentando as expectativas para realizá-las com êxito, nela, o indivíduo pode experimentar sentimento de inferioridade por não conseguir cumprir novos desafios. Na idade 5 (dos 12 aos 20), nomeada por ele de *Identidade versus confusão/difusão*, há uma crise fundamental, a busca de uma identidade psicossocial pelo adolescente, ou seja, a compreensão de quem ele é e de qual o seu papel no mundo.

Em sendo assim, a faixa-etária na qual estão inseridos os estudantes do 6º ano está no intermédio das duas idades teorizadas por Erikson, o que nos levou a buscar canções que, enquanto artefatos culturais, possuíssem real significado à vida desses estudantes, possibilitando a eles uma identificação com o texto e o encontro com a voz do outro, pois, nessa mesma linha, para Bakhtin, nossas palavras estão imbricadas com a palavra do outro:

[...] Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro. [...] A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra. A palavra do outro deve transformar-se em palavra minha-alheia (ou alheia-minha). (BAKHTIN, 2000, p. 385)

Por fim, levar ao conhecimento dos estudantes artistas como Raul Seixas e Chico Buarque visa, também, a ampliação do repertório musical a partir de dois músicos importantes no

² Baseamo-nos no livro *Psicologia do desenvolvimento* (XAVIER, A. S.; NUNES, A. I. B. L., 2015) para compreendermos a teoria de Erick Erikson acerca do desenvolvimento humano.

cancioneiro brasileiro que marcaram época e marcam espaço até hoje. Este capítulo, portanto, encontra-se dividido em três partes, da seguinte maneira: a primeira com a análise multissemiótica e contrastiva das duas canções, e a segunda com uma sugestão de prática educativa a ser desenvolvida com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, seguidas das considerações finais.

Reiteramos, por fim, que a análise feita por nós é um instrumento de pesquisa a ser utilizado pelo(a) professor(a) antes de realizar a prática educativa proposta e não tem como objetivo esgotar possibilidades de análise das canções, mas sim de elucidar o que propõe nossa metodologia de trabalho com o gênero textual/discursivo canção na perspectiva multissemiótica.

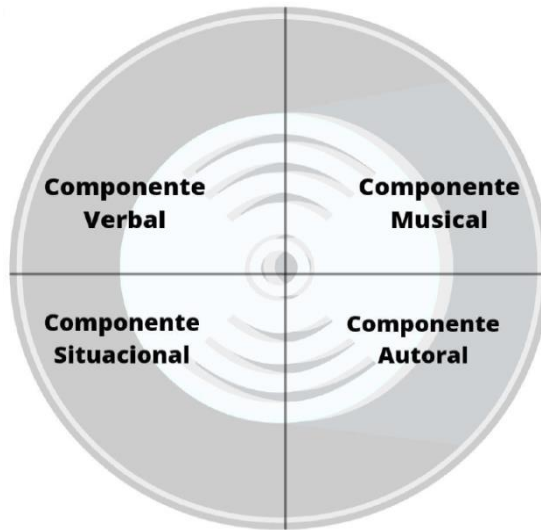
2. Análise multissemiótica das canções

Para o trabalho pedagógico com a canção, na forma como estamos propondo, cujo eixo condutor é o *Tetragrama de Análise Multissemiótica da Canção*, o professor em seu planejamento vai explorar os componentes analíticos de modo a levantar subsídios para a elaboração da sua prática educativa. Nesse momento, o professor de Língua Portuguesa que não tem conhecimentos musicais, poderá buscar parcerias com colegas da escola ou fora dela, bem como com estudantes da turma ou de outras turmas da unidade escolar. O mais importante é que as canções sejam consideradas em sua complexidade.

O ponto de partida, ou seja, a primeira ação que sugerimos ao professor é a escuta atenta das canções, observando possíveis sensações e lembranças suscitadas pela letra e musicalidade.

Em seguida, o professor poderá ouvi-las mais uma vez a fim de registrar informações sobre cada componente analítico do tetragrama, valorizando seus conhecimentos prévios que serão ampliados e aprofundados no momento seguinte. Para esse registro inicial, sugerimos o uso do tetragrama sem as categorias analíticas dos componentes, como na figura a seguir:

Figura 1: Tetragrama de análise multissemiótica da canção sem as categorias analíticas de cada componente



Fonte: GECAN/NELA/UFSC (2021)

Segue-se, então, à análise das canções considerando as categorias analíticas de cada componente do *Tetragrama de Análise Multissemiótica da Canção*. Neste capítulo, apresentaremos uma possibilidade de análise das canções *Quando você crescer* e *O Caderno*, a partir da nossa perspectiva, decorrente de estudos e experiência profissional, portanto, outras leituras analíticas são possíveis e desejáveis. Elencamos os resultados da análise das canções por componente, na seguinte ordem: componente verbal, componente musical, componente sócio situacional e componente autoral. Essa escolha foi necessária para uma melhor organização do texto, mas é importante ressaltar que os componentes estão relacionados entre si, formando uma unidade, a fim de evitarmos a fragmentação no trabalho com a canção.

Em relação ao **componente verbal**, destacamos a proximidade das canções quanto ao tema, que versa sobre o processo de desenvolvimento humano, pontuando aspectos biológicos, afetivos, emocionais e sociais. A canção *Quando você crescer* constrói uma

imagem muito realista das desigualdades no Brasil, ela não hesita em desvelar as adversidades daqueles que nascem em famílias em vulnerabilidade socioeconômica, da classe trabalhadora, que não têm o direito de escolher o que vão fazer na vida adulta: *Para quem não é importante / é bem melhor / sonhar do que conseguir*.

Por outro lado, a canção *O Caderno* produz um imaginário mais “suave” dos dois primeiros períodos do desenvolvimento humano: a infância e a adolescência. Ela trata de sentimentos e mudanças corporais de forma poética como nos versos a seguir: *Serei sempre seu confiante fiel / Se seu pranto molhar meu papel*”, e *Quando surgirem / Seus primeiros raios de mulher*. Sobre essa diferença, não podemos deixar de assinalar que as duas canções, como veremos mais adiante, possuem públicos distintos, o que também justifica a forma como a temática foi abordada em cada uma.

Essa diferenciação fica evidente quando analisamos o léxico que compõe e estrutura as duas canções - em “Quando você crescer” encontramos, por exemplo, “perguntas não valem nada”, “emprego”, “no bar não se cospe no chão”, “que paga as contas direito”, já em “O Caderno” temos, por exemplo, “desenhos coloridos”, “nuvens no céu”, “raios de mulher”, “feroz carrossel”.

Nas duas canções predomina uma imagem do futuro, algo que está por acontecer, evidente no uso dos verbos (simples e compostos), nos sintagmas que mesmo quando construídos com o verbo no presente fazem projeções futuras, e na presença do advérbio “quando”, conforme estes exemplos: na canção *Quando você crescer* encontramos *O que você quer ser / quando você crescer?*, e na canção *O Caderno* temos *Sou eu que vou ser seu colega, Serei sempre seu confiante fiel, E você vai rasgar meu papel*.

O quadro a seguir sintetiza o que pontuamos até aqui acerca das duas canções, apresentando, também, outros elementos decorrentes da análise do componente verbal.

Quadro 1: Análise do componente verbal

Componente verbal		
Categorias de análise	Canções	
	Quando você crescer	O Caderno
Tema	O jovem que nasce em uma família com histórico de vulnerabilidade social e econômica não tem o direito de escolher o seu futuro	O desenvolvimento físico e emocional da menina – da infância à adolescência
Forma	Poema – 9 estrofes com 5/6 versos cada	Poema – 4 estrofes com 6/7 versos cada
Atitude discursiva	Argumentar	Poetizar
Tempo verbal	Futuro, Presente	Futuro
Refrão	Quando você crescer	Canção sem refrão
Intertextualidade e Interdiscursividade	<p>Intertextualidade com a pergunta feita com frequência a crianças e adolescentes: “o que você quer ser quando crescer?”</p> <p>Dialoga com as canções: “Estou voltando pra casa”, compacto de 1971, interpretada por Pedro Paulo e composta por Raul Seixas e Pedro Paulo; “Ouro de tolo”, álbum “Krig-ha, Bandolo” de 1973, interpretada e composta por Raul Seixas; e “Meu amigo Pedro” do mesmo álbum da canção em análise</p> <p>Referência ao discurso inatista quando expressa a ideia de que não é possível romper a repetição da história de vida na relação ascendentes-descendentes – <i>filho de operário, operário será</i></p>	<p>Intertextualidade com a expressão “bê-á-bá” que se refere ao início da alfabetização</p> <p>Diálogo com o discurso da psicologia infantil e os estágios do desenvolvimento humano</p> <p>Dialoga com os álbuns “A arca de Noé” e “A arca de Noé 2”, respectivamente, de 1980 e 1981, de Vinícius de Moraes em parceria com vários artistas</p>
Figuras de linguagem	- Metáfora: “É sempre a mesma jogada”	- Prosopopeia: “Sou eu [caderno] que vou seguir

	<p>- Ironia: “O que você quer ser quando você crescer? / Alguma coisa importante / Um cara muito brilhante”; “O cafezinho / mostrar o filho pra vó”</p> <p>- Eufemismo: “Bem comportado no leito / mesmo que doa no peito, sim!”</p> <p>- Anáfora: “Quando você crescer”</p>	<p>você”; “E um sol a sorrir no papel”; “A vida se abrirá num feroz carrossel”</p> <p>- Metáfora: “Vou lhe dar abrigo se você quiser”; “Seus primeiros raios de mulher”</p> <p>- Paradoxo: “A vida se abrirá num feroz carrossel”</p> <p>- Anáfora: “Sou eu que vou”</p>
--	--	--

Fonte: Autoras (2022)

Sobre o **componente musical**, iniciaremos com informações sobre os álbuns em que foram divulgadas as canções³ objeto de análise. *Quando você crescer* é a quarta faixa do álbum “Há 10 mil anos atrás” lançado em Dezembro de 1976 por Raul Seixas, grande representante do rock brasileiro, cuja produção musical ainda é tocada por solicitação do público - quem nunca ouviu ou pediu *toca Raul*⁴. Esse disco foi o último da parceria entre Paulo Coelho e Raul Seixas que juntos compuseram muitas canções ouvidas até hoje. Neste álbum, as canções apresentam temáticas e ritmos variados, como rock, bolero, folk e baião.

A canção *O Caderno* é a oitava faixa do álbum “Casa de Brinquedos”, lançado em 1983 é formado por canções compostas por Toquinho em parceria com outros artistas e interpretadas por músicos, como Tom Zé, Lucinha Lins, Roupas Nova e Chico Buarque. É um álbum dedicado a crianças com temas relacionados ao universo infantil, como bicicleta, bailarina, avião, super heróis e bola.

³ É importante ressaltar que analisamos os fonogramas conforme foram lançados pela primeira vez.

⁴ A título de curiosidade, o artista Zeca Baleiro, em 2008, lançou a canção “Toca Raul”, em homenagem a Raul Seixas, no álbum “O coração do homem bomba Vol.1”.

Na canção *Quando você crescer* é possível identificar instrumentos comuns no rock: guitarra, baixo e bateria. Há, também, um coro feminino que, ora completa o intérprete, ora executa um vocal ao fundo, essa alternância e complementação de vozes dão uma sensação de leveza à canção, mesmo tratando de um tema tão complexo, conforme pontuamos na análise do componente verbal. É interessante observar que, no final da canção, a execução do vocal de fundo, com o prolongamento da vogal “A”, inicial antes de cada repetição do verso *Quando você crescer*, causando uma sensação de ironia que se encerra com o último verso que é recitado por Raul Seixas: [Ah] *Quando você crescer (3x) / Tudo igual / Vai ser exatamente o mesmo.*

O *Caderno* tem o acompanhamento de uma orquestra, cujos instrumentos de cordas e de sopro se destacam ao longo da canção. Em determinada parte, quase ao final, é possível identificar um coral infantil executando um solo antes da repetição dos dois últimos versos. O último verso é cantado por Chico Buarque e uma criança. Por fim, temos duas canções que se caracterizam como MPB, de um lado um rock em tonalidade Bb, e de outro uma valsa em C. A seguir, apresentamos um quadro com outras informações acerca do componente musical.

Quadro 2: Análise do componente musical

Componente musical		
Categorias de análise	Canções	
	Quando você crescer	O Caderno
Álbum	Há 10 mil anos atrás - faixa 4	Casa de Brinquedos - faixa 8
Ano	1976	1983
Tempo do fonograma	4'16"	2'54"
Tonalidade	Bb	C
Textura	Guitarra, baixo, bateria e percussão Coro feminino	Orquestra Coro infantil
Ritmo	MPB / Rock	MPB / Valsa

Fonte: Autoras (2022)

Nas imagens a seguir, apresentamos os motivos melódicos das duas canções:

Quando você crescer



O Caderno



Com a análise do **componente sócio situacional**, podemos encontrar elementos que ajudam na compreensão das canções, também, a partir do contexto em que foram produzidas, assim, pontuaremos algumas questões sócio-históricas das décadas de 1970 e 1980, quando foram lançadas *Quando você crescer* e *O Caderno*, respectivamente. Ressaltamos, de início, que as duas canções chegaram a público no período em que o Brasil vivia uma ditadura militar (de 1964 a 1985).

“Quando você crescer” foi lançada quando os meios de comunicação do país e várias produções artísticas sofreram forte censura. Raul Seixas teve várias canções censuradas e precisou criar estratégias para conseguir a liberação das suas criações, sem perder o espírito crítico e continuar denunciando as mazelas da desigualdade social. Após ter passado por interrogatórios na Polícia Federal e vivenciar a prisão de Paulo Coelho, em 1974, Raul Seixas decidiu exilar-se nos Estados Unidos, mas foi um período breve, pois retornou ao país em função do sucesso do álbum “Gita” (MEDEIROS, 2019).

Para a música brasileira, a década de 1970 foi bastante produtiva, talvez tenha sido “[...] a época mais democrática para a música no Brasil em termos de variedade e oportunidades iguais para todos os gêneros. Havia espaço nas paradas de sucesso, rádios e TVs para tudo [...]” (MUGNAINI JUNIOR, 2014, p. 50). Quanto ao lugar do rock, que

começa a se consolidar na música brasileira na década anterior, na década de 1970, se firma no Brasil abrindo espaço para o surgimento de várias bandas de rock nos anos 1980, quando ocorre seu segundo grande momento no cenário da música nacional.

A partir dos anos 1980, década em que a canção *O Caderno* foi lançada, a programação televisiva destinada à infância aumentou significativamente, quando a televisão tornou-se o principal entretenimento para muitas crianças, então consumidoras de diversas atrações e de produtos a elas associados. “Entre as novidades estão musicais que contam com artistas da Música Popular Brasileira, tais como: ‘Vinícius para Criança’⁵, ‘Plunct, Plact, Zuum’, ‘Pirlimpimpim...’ e ‘Balão Mágico’.” (FERREIRA, 2013, p. 11). Foi, então, em meio à popularização de programas televisivos infantis que vários músicos brasileiros começaram a produzir canções para esse público.

A seguir, apresentamos um quadro com a síntese da análise do componente sócio situacional das duas canções.

Quadro 3: Análise do componente sócio situacional

Componente musical		
Categorias de análise	Canções	
	Quando você crescer	O Caderno
Esferas da atividade humana	Esfera artístico-cultural Década em que o rock se firma no Brasil	Esfera artístico-cultural Década de grande produção de programas televisivos e discos para o público infantil (“Xuxa” e “Balão Mágico” são exemplos de artistas que marcaram essa década). Podemos destacar,

⁵ “‘Vinicius para Criança’ ou, como ficou conhecido, ‘A Arca de Noé’ foi um musical apresentado pela TV Globo em 1980, baseado no projeto de um disco infantil criado por Vinicius de Moraes e interrompido por sua morte em 1980. Desta forma, o disco, concretizado por Toquinho, Fernando Faro e Rogério Duprat, foi exibido na estrutura de diferentes quadros com cantores interpretando músicas e apresentados uma menina de seis anos.” (FERREIRA, 2013, p. 11-12).

		também, os dois álbuns de canções infantis que resultaram da parceria entre Vinicius de Moraes e Toquinho (“Arca de Noé” e “Arca de Noé 2”)
Contexto político, social e histórico	Ditadura no Brasil: de 1964 a 1985 Crescimento da desigualdade entre ricos e pobres	Ditadura no Brasil: de 1964 a 1985 Violação do direito das crianças ao convívio familiar – o assassinato e o desaparecimento de pais e mães deixaram várias crianças órfãs e levadas à adoção

Fonte: Autoras (2022)

Sobre o **componente autoral**, começamos destacando que apesar de várias canções de Raul Seixas serem gravadas até hoje por vários artistas, em busca no *site* do Instituto Memória Musical Brasileira (IMMuB) não encontramos nenhuma versão de *Quando você crescer* além da lançada em 1976. Já da canção *O Caderno*, encontramos mais de vinte versões interpretadas por diferentes artistas, ou seja, mesmo tendo sido lançada há quase 40 anos, figura como um importante exemplar do cancionário infantil, fazendo parte da história de várias gerações.

No que diz respeito à autoria, *Quando você crescer* foi composta por Raul Seixas, Paulo Coelho e Jay Vaquer. “O Caderno” foi composta por Antonio Pecci Filho, cujo nome artístico é Toquinho, e Lupicínio Moraes Rodrigues Sobrinho, conhecido como Mutinho (sobrinho do importante músico brasileiro Lupicínio Rodrigues). Essas parcerias foram além das duas canções ora analisadas, e delas surgiram produções importantes para a música brasileira, que permanecem vivas mesmo após décadas.

Quanto à relação eu-lírico/tu-lírico, na canção *Quando você crescer*, o eu-lírico se dirige ao tu-lírico (ouvinte), fazendo e, ao mesmo tempo,

respondendo a pergunta: *o que você quer ser quando você crescer?*. Vai argumentando sobre as restrições sociais colocadas aos filhos da classe trabalhadora, sinalizando que não há espaço para escolhas, apenas sonhos, que a história familiar será repetida, a esses jovens resta apenas o conformismo com a sua condição.

Observamos uma desesperança, quase uma visão inatista em *Quando você crescer* ao não apresentar brechas, saídas, possíveis para uma vida medíocre, cuja trajetória familiar é repetida a cada geração, como fica marcado no último verso da canção: Tudo igual. Vai ser exatamente o mesmo. Apesar do conformismo cíclico presente na canção, Medeiros (2019) chama a atenção para o fato de que a segunda filha de Raul Seixas nasceu em 1976, ano em que o artista lançou *Quando você crescer* no álbum “Há 10 mil anos atrás”, de acordo com o autor, feita sob a inspiração da paternidade, a canção “[...] alterna ironia e doçura, como se duas forças contrárias estivessem atuando nos mesmos versos. *E cada vez é mais difícil de vencer / Pra quem nasceu pra perder convive com um cafezinho mostrando o filho pra vó / Sentindo o apoio dos pais / Achando que não está só.* (p. 214).

Na relação eu-lírico/tu-lírico da canção *O Caderno*, observamos o eu-lírico (caderno) dialogando com o tu-lírico (uma menina) assegurando-lhe que sempre estará ao lado dela, como amigo e companheiro fiel, participando de cada fase da sua vida, acompanhando seu crescimento, desenvolvimento afetivo e trajetória escolar. Para isso, o eu-lírico pede apenas um favor, que não seja esquecido.

Por fim, notamos, também, que as duas canções, marcam as expectativas sociais, de certa forma estereotipadas, relacionadas ao amadurecimento masculino e feminino, de um lado, a descrição da história do jovem que vai buscar um emprego e encontrar uma namorada para constituir e cuidar da família, do outro, a menina frágil que precisa de um “confidente fiel” para lhe “dar abrigo”, ser cuidada durante a infância/adolescência.

No quadro abaixo, sintetizamos as informações decorrentes da análise do componente autoral.

Quadro 4: Análise do componente autoral

Componente musical		
Categorias de análise	Canções	
	Quando você crescer	O Caderno
Autor	Raul Seixas, Paulo Coelho e Jay Vaquer	Toquinho / Mutinho (sobrinho de Lupicínio Rodrigues)
Eu-lírico	Homem da classe trabalhadora que não vê saída para sua condição socioeconômica – sua história será a mesma dos antepassados e de seus descendentes	O caderno, objeto presente na vida escolar, acompanha o desenvolvimento infanto-juvenil
Intérprete	Raul Seixas	Chico Buarque Desde o lançamento, a canção tem sido interpretada por vários artistas. Ainda em 1985, destacamos: Toquinho (álbum “A luz do solo”); Xuxa (álbum “Xuxa e seus Amigos”); e Chico Buarque (álbum “Pra gente miúda”). Em 2021, Toquinho regravou a canção no álbum “Toquinho & Orquestra Jazz Sinfônica (Ao Vivo)”
Audiência	“Há 10 mil anos atrás” foi um dos álbuns mais vendidos por Raul Seixas	A canção <i>O Caderno</i> ainda hoje é ouvida pelo público infantil, sendo, inclusive, objeto de ensino-aprendizagem nas escolas
Motivo verbal ou projeto de dizer	O eu-lírico se dirige ao tu-lírico (ouvinte), fazendo e respondendo a pergunta “o que você quer ser quando você crescer?”, sinalizando restrições sociais colocadas à classe trabalhadora. Argumenta que não há	O eu-lírico (caderno) dialoga com o tu-lírico (uma menina) assegurando-lhe que sempre estará ao seu lado em todas as fases da vida, acompanhando seu crescimento,

	escolhas, apenas sonhos, que a história familiar será repetida, ao jovem, resta apenas o conformismo com a sua condição	desenvolvimento afetivo e trajetória escolar
--	---	--

Fonte: Autoras (2022)

Tendo finalizado a análise das canções à luz do tetragrama, explorando as categorias dos componentes analíticos, o professor partirá para a elaboração da prática educativa, buscando desenvolver atividades que contemplem as práticas de linguagem: escuta/leitura, análise multissemiótica e produção oral/escrita. A seguir, apresentamos uma proposta construída a partir da análise que fizemos, que poderá ser adaptada de acordo com a realidade da turma e da escola, bem como com o planejamento do professor.

3. Prática educativa com a canção

A prática educativa aqui sugerida contempla as práticas de linguagem propostas pela BNCC (BRASIL, 2018), as quais, por sua vez, tem base no que já nos propunha Geraldi (1984). Tais práticas de linguagem, no entanto, revestem-se de nova roupagem no trabalho com a canção em sua perspectiva multissemiótica, isso se deve à necessidade de seguirmos um caminho pedagógico que busque explorar esse gênero textual/discursivo na sua totalidade. O planejamento que propomos direciona-se ao público do **6º ano do Ensino Fundamental**, a ser desenvolvido entre quatro a seis semanas letivas, preferencialmente no início do ano, momento em que os estudantes estão se (re)conhecendo como alunos do Ensino Fundamental, haja vista o projeto de dizer abordado pela canção *O caderno*, principalmente, trazer um diálogo com alguém que utiliza esse artefato pedagógico ao longo da vida, tema sugestivo para os primeiros encontros no ano letivo.

3.1 Proposta de prática de escuta

Atividade de pré-escuta

A atividade de pré-escuta é o momento de busca das percepções e conhecimento que os estudantes já possuem em relação ao autor das canções, seus intérpretes e contexto sócio situacional em que elas foram compostas/interpretadas. É interessante que se provoque alguns questionamentos para que os discentes consigam formular hipóteses em relação aos objetos culturais que serão apresentados no decorrer da prática educativa. Sugerimos que se pergunte aos educandos se conhecem outras canções dos compositores e intérpretes, se já ouviram outras canções deles na escola ou no ambiente familiar, se alguém sabe tocar algum instrumento e se, também, sabe tocar as canções.

Atividade de primeira escuta

Na primeira escuta, os estudantes devem apenas ouvir as canções, trata-se de uma escuta intuitiva, mas ativa, que busca instigar as percepções musicais dos discentes, por isso deve ser feita sem acesso à letra e à cifra, preferencialmente de olhos fechados. Em seguida, os estudantes podem ser estimulados por meio de perguntas já direcionadas para os componentes analíticos das canções. Esses questionamentos iniciais, levando em consideração, sobretudo, a faixa-etária das crianças, poderão ser apresentados em material impresso para serem respondidos em duplas. Seguem algumas sugestões de perguntas para essa atividade:

a) Qual saberia identificar o gênero musical das canções que vocês ouviram (samba, rock, rap, MPB etc.)? Se souberem, qual é o gênero e como chegaram a essa definição?

b) Que instrumentos vocês conseguiram reconhecer nas canções apresentadas?

- c) Vocês acreditam que as canções se parecem mais com poesias ou mais com narrativas ou histórias? Por quê?
- d) As canções conversam com alguém? Com quem?
- e) Sobre o que tratam as canções?
- f) Com qual delas você mais se identificou, mais tem a ver com você? Justifique-se:

Atividade de segunda escuta e leitura

Nesse momento, o(a) professor(a) deve entregar aos estudantes uma **ficha de escuta** que apresenta o tetragrama com os componentes analíticos da canção, sem as categorias de análise (mesmo que sugerimos ao professor - ver figura 1), junto à cópia da cifra da canção. Destacamos a importância de se apresentar a cifra, para que não se reduza o gênero canção ao gênero letra de música. Os alunos devem ouvir novamente as canções, porém agora acompanhando a cifra.

Uma dinâmica possível que sugerimos é colocar em uma pequena caixa algumas perguntas que contemplem todos os componentes, cada dupla deverá sortear uma delas e lê-la em voz alta, com a mediação do(a) professor (a), os alunos vão decifrando qual componente é contemplado na pergunta, as respostas podem ser feitas pela dupla ou oralmente em conjunto com a turma, devendo ser registradas na ficha de escuta depois.

Antes do preenchimento da ficha de escuta, o(a) docente poderá projetar o tetragrama completo, com as definições de cada componente, realizando uma síntese do que foi visto em aula, de modo que os discentes localizem nos registros feitos na primeira escuta quais deles se enquadram no tetragrama e suas particularidades. A discussão no grande grupo deve auxiliar no preenchimento da ficha de forma mais completa, expandindo as considerações iniciais sobre as canções.

Apresentamos algumas possibilidades de perguntas para essa atividade:

- a) Qual é o tema tratado em cada canção?
- b) Essas canções tratam do presente, passado ou futuro?
- c) Como você sente o ritmo das canções?
- d) Sente vontade de dançar?
- e) Quais instrumentos musicais consegue identificar?
- f) Para você, essas canções podem ter sido produzidas em qual época? Por quê?
- g) Como você se sentiu ouvindo essas canções?
- h) Quem são os personagens de cada canção?
- i) Você já ouviu outras versões dessas canções?

3.2 Proposta de prática de análise do componente sócio situacional

Este componente analítico visa a contemplar questões essenciais para a análise crítica do gênero canção em sua integralidade, pois é ele que busca, para além do tempo-agora, trazer informações relevantes para a compreensão do projeto de dizer de compositores e intérpretes das canções. Faz-se necessário, portanto, que o conteúdo selecionado dê conta de questões, tais como, a esfera em que circulam as canções, o contexto histórico, ideológico, social, político e cultural em que foram compostas/interpretadas, incluindo a relação entre esse grande tempo e tema que abordam. Incluem-se aqui, também, dados como ano, lugar, tipo de gravação etc.

Como nossa proposta de prática está direcionada ao 6º ano do Ensino Fundamental, sugerimos um momento de pesquisa para a análise deste componente por meio de trabalho em grupo através de uma espécie de “rotação por estações”, a ser trabalhada da seguinte forma:

- 1) O professor(a) deve pesquisar os pontos principais que contemplam o componente e fazer o número de fotocópias de acordo com a quantidade de rotações, cada rotação deve conter os mesmos pontos, um em cada folha, para melhor organização;
- 2) Em cada rotação, também, deve haver uma placa com um ou dois pontos a serem pesquisados;

3) Os grupos devem circular pelas estações, pesquisando no material impresso as informações referentes a cada ponto destacado na placa da estação, anotando o conteúdo em seus cadernos.

Em uma segunda etapa, todas as informações selecionadas devem ir para dois grandes murais, um para cada canção. Por último, os alunos devem voltar às cifras das canções e, guiados pelas informações dos murais, responder: *de que forma, para vocês, o contexto sócio situacional parece ter influenciado na composição de cada canção?* As respostas devem ser compartilhadas com o grande grupo, possibilitando o debate. Acreditamos que, da forma como propomos essa atividade, contemplamos principalmente, dentre outras, a competência geral de número 7 para a língua portuguesa, sugerida pela BNCC: “Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.” (BRASIL, 2018, p. 87).

3.3 Proposta de prática de análise do componente verbal

Aqui há, digamos, uma estreita e sinuosa curva de análise, que não pode, em medida alguma, ser entendida como o encontro com trabalho restrito da metalinguagem, não no que tange à classificação de nomenclaturas e conceitos gramaticais. O que se propõe é que, à luz Geraldiana⁶, dê-se ênfase em uma análise epilinguística, antes e junto à metalinguística, pois o trabalho que propomos com o gênero canção trata da busca por multissemoses no texto.

Devem ser foco da análise desse componente: o conteúdo temático, as atitudes discursivas predominantes, a forma, o tempo verbal, o sentido denotativo e conotativo, as figuras de linguagem etc. Assim, para que se analise os objetos de conhecimento, não se deve recortar trechos, há que se ir e vir nos textos, elucidando aspectos linguísticos essenciais à construção do seu sentido, sem sair dele. A análise que apresentamos das canções sugere alguns

⁶ Para uma melhor compreensão acerca da diferenciação entre análise epilinguística e metalinguística, sugerimos a leitura da obra *Portos de Passagem* de João Wanderley Geraldi.

aspectos linguísticos a serem observados, destacamos, contudo, ser essencial por parte dos estudantes envolvidos nesta prática o entendimento sobre as linguagens denotativa e conotativa e as figuras de linguagem, especialmente, metáfora, anáfora, paradoxo e prosopopeia, e o tempo verbal.

Os aspectos verbais no gênero canção foco deste componente analítico, e em qualquer outro gênero, atuam de forma orquestrada para a tessitura do texto, não são colocados aleatoriamente, há um projeto por detrás deles, o projeto de dizer do autor/compositor. Observemos que nas duas canções há o tom dialógico entre a eu-lírico e leitor (tu-lírico) muito bem marcados, em *Quando eu crescer* a conversa é com um menino, enquanto que em *O Caderno*, com uma menina, isso se põe claro por meio das escolhas lexicais, principalmente, mas também pelo motivo verbal como um todo: de um lado o menino que precisa ser forte para "crescer", de outro a menina que amadurece suavemente ao longo do tempo.

Sugerimos essas canções para que essas duas nuances do eu-lírico fossem trabalhadas, para que os estudantes pudessem perceber como o texto dialoga com cada um deles: que ora crescem de maneira harmônica, ora crescem sob pressão dos padrões e condições sociais impostos. A dinâmica de análise do componente verbal deve e precisa ser traçada com base na gramática reflexiva, descritiva e não na normativa, portanto.

3.4 Proposta de prática de análise do componente musical

Para atividades que contemplem a canção de forma multissemiótica, o componente musical é muito importante para a compreensão do projeto de dizer dos artistas. Sabemos que a formação inicial dos professores de Língua Portuguesa não contempla conhecimentos de teoria musical, assim, mais uma vez reforçamos nossa sugestão para que sejam buscadas parcerias na escola e/ou comunidade.

Para o trabalho com as canções aqui propostas, sugerimos que os estudantes sejam estimulados a perceber as diferenças entre as duas canções a partir do ritmo, sendo conduzidos pelo professor, poderão perceber e refletir sobre os instrumentos musicais que foram escolhidos para compor cada canção, e como as escolhas melódicas e harmônicas se relacionam com o que sentimos quando ouvimos essas canções.

Para esse momento, o professor poderá conduzir a turma na análise das cadências, identificando a estrutura, ou seja, as partes das canções, explorando, assim, a escala e o campo harmônico do tom de cada uma.

Ao final, como síntese da aula, o professor poderá solicitar aos estudantes que respondam ao seguinte questionamento: *para você, as escolhas musicais dos artistas tinham como objetivo causar qual sensação no ouvinte?*

3.5 Proposta de prática de análise do componente autoral

Para trabalhar o componente autoral em relação às duas canções que contemplam esta prática educativa, sugerimos que se foque, em primeiro lugar, na explicação sobre a diferença entre compositor, eu-lírico e tu-lírico, pois é necessário que os estudantes compreendam que estes três atores agem de forma distinta na composição do gênero canção. No caso da canção interpretada por Chico Buarque, *O caderno*, cada um desses papéis está muito bem definido, já que o eu-lírico é um ser inanimado que dialoga com uma menina, que é o tu-lírico; assim, presume-se que um objeto não poderia ter escrito a canção, tratando-se de um personagem fabuloso e personificado.

Além de serem dialógicas, porque toda interação pela linguagem o é, as duas canções são bastante dialogadas. *Quando você crescer* traz, inclusive, uma pergunta retórica do herói (eu lírico): *O que você vai ser quando você crescer?*, como que se esperasse ou pedisse ao interlocutor, apreciador do artefato cultural uma parada à

reflexão, que se colocasse no lugar do tu-lírico para que pudesse entender os valores atribuídos socialmente à situação na qual ele se encontrava envolvido: a de substituir seus sonhos e expectativas pelas expectativas da sociedade em relação a um jovem como ele e a necessidade que sentia de corresponder ao que lhe fora imposto. É nessa prática de análise que se trabalham as noções de co-autoria, do eu-lírico/tu-lírico, o projeto de dizer do compositor da canção, o diálogo com outros discursos ou canções, as possíveis (re) interpretações e o desdobramento de autoria.

Sobre o componente autoral, sugerimos que se faça uma prática de análise com o grande grupo, por meio da elaboração de um mapa mental de cada canção, contemplando os tópicos analíticos sugeridos. Quanto ao desdobramento de autoria, sugerimos que se traga a versão de *O caderno* interpretada pela cantora mirim Rafa Gomes, finalista da primeira temporada do programa *The Voice Kids*, exibida pela Rede Globo em 2016, para mostrar que, embora seja uma canção da década de 1980, ainda transita no imaginário infantil contemporâneo, pois a cantora tinha 11 anos à época que interpretou a canção no programa de televisão.

3.6 Proposta de prática de produção textual oral/escrita

As últimas atividades apresentadas nesta proposta são de prática de produção textual, destacamos, contudo, que várias atividades sugeridas ao longo deste capítulo já buscaram impulsionar os estudantes ao contato e à produção de diversos gêneros discursivos, o que apresentamos neste momento é a sugestão de uma produção de texto individual. Essa pluralidade no manuseio de diferentes gêneros discursivos que buscamos provocar no desenvolvimento desta proposta de trabalho com a canção deve-se à compreensão que temos de que o professor/agente de letramento precisa atuar nas aulas de língua portuguesa, na escola/agência de letramento, em prol do desenvolvimento da

competência discursiva dos estudantes, dessa forma, pautamo-nos no que destaca Baltar (2006) sobre o conceito:

Competência discursiva é um amálgama de capacidades que o usuário de uma língua natural atualiza e concomitantemente desenvolve, quando participa das atividades situadas de linguagem que ocorrem nos diversos ambientes discursivos da sociedade. Além de capacidades linguísticas, textuais e comunicativas, para viver de forma autônoma, esse usuário necessita compreender as diferentes formações discursivas e os respectivos discursos que compõem os ambientes discursivos dessa sociedade. Dominar a maior gama possível dos gêneros textuais, orais e escritos, disponível no inventário construído sócio historicamente corrobora para o usuário desenvolver sua competência discursiva, já que é por intermédio dos gêneros textuais que se dá toda interação sociodiscursiva. A competência discursiva do usuário de uma língua abarca todas essas capacidades, é dinâmica e está em constante desenvolvimento, pois é atualizada a cada momento em que ele participa de uma atividade situada de linguagem, de forma ativa e responsiva (BALTAR, 2006, p. 48).

Com base nisso, segue a sugestão de prática de linguagem:

1) Como tarefa a ser realizada em casa, o (a) professor(a) deve pedir aos seus alunos que escolham um objeto essencial nas suas vidas, um objeto sem o qual eles não poderiam imaginar as suas rotinas, e o tragam para o próximo encontro. Sugerimos que se coloque como regra que não seja apenas o aparelho smartphone, pois sabemos que hoje ele se tornou protagonista em uma grande parcela das mochilas, assim, caso o(a) estudante opte por esse artefato tecnológico, também deverá trazer outro objeto além dele. O objetivo aqui é que a turma tenha um momento descontraído em que todos irão compartilhar com os colegas as suas escolhas, gerando curiosidade e movimentação no grupo. Os(as) alunos(as) deverão sentar-se dispostos em círculo e apresentar para a turma os seus objetos, em seguida a defesa das suas escolhas.

2) Cada aluno deverá produzir:

a) um **conto** ou **fábula**, gêneros discursivos bastante trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que o narrador-personagem seja o objeto escolhido narrando a sua rotina na vida do seu proprietário, o aluno-autor do texto, incluindo no enredo da narrativa os principais conflitos enfrentados no dia a dia do objeto.

b) uma **letra de música** ou **poema** em que o eu-lírico seja o objeto e o tu-lírico, o aluno-autor, em que dialoguem sobre as aventuras e desventuras da rotina compartilhada entre eles.

Destacamos a necessidade de se prever, no cronograma do planejamento, um tempo para a escrita e outro para a reescrita dos textos, duas tarefas imbricadas no desenvolvimento de quaisquer práticas de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa. Acreditamos que, ao propor a escolha dos objetos, provocamos uma autorreflexão por parte dos alunos, já que, de forma implícita, serão convidados a pensar sobre as suas rotinas para além da sala de aula, e, quem sabe, repensá-las também.

4. Considerações finais

Nosso objetivo nesse artigo foi oferecer ao professor de Língua Portuguesa uma proposta de prática educativa que conceda ao gênero canção a importância que tem, de acordo com sua complexidade e totalidade, evitando levá-lo para a sala de aula de forma fragmentada. Para tanto, a análise que fizemos das canções “Quando você crescer” e “O Caderno” ofereceu subsídios importantes para a elaboração de atividades que contemplassem as práticas de escuta/leitura, análise multissemiótica e de produção oral/escrita, uma proposta em constante diálogo com os textos-base, sobretudo geraldianos, que alicerçam os documentos parametrizadores desde a década de 1990 até a década atual, em especial a BNCC (2018), ao propor na competência geral para a Língua Portuguesa de número 3:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com

compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (BRASIL, 2018, p. 87)

O exercício analítico em que se busca conhecer um objeto em suas diferentes dimensões, quando empreendido em sala de aula, tem o potencial de facultar importantes descobertas entre os estudantes que, muitas vezes, mudam a forma como compreendem o mundo, entendendo a organização da sociedade. Por esse viés, o trabalho educativo com canções permite que o professor articule os conteúdos específicos da sua área de ensino com conhecimentos de outras áreas, sem negar o que o estudante sabe, valorizando e ampliando aquilo que é aprendido em família e na comunidade.

Isso nos leva a considerar que a realização de uma prática educativa como a que propomos precisa encorajar a turma a fazer perguntas sobre o objeto de ensino-aprendizagem, não esperando respostas prontas do professor, que, por sua vez, também promoverá questionamentos sem a expectativa de respostas copiadas. Concordamos com Freire (2011[1985]) quando diz que para um educador

[...] não há perguntas bobas nem respostas definitivas. Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. Porque, mesmo quando a pergunta, para ele, possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre o é para quem a fez. Em tal caso, o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo, a melhor perguntar. (p. 70)

Dessa forma, carregamos conosco uma lição freireana e queremos, sempre que possível, propagá-la: o que nos deve movimentar, enquanto educadores, é a pedagogia da pergunta, sem ela entendemos que a inquietação não acontece, sem a inquietação, a vontade de ensinar-aprender se apaga. Por fim, desejamos que essa proposta de prática educativa possa reverberar nas aulas de Língua

Portuguesa, com turmas de 6º ano e outras, e ser ressignificada de acordo com as condições materiais e humanas e com os objetivos e concepções das unidades escolares.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BALTAR, Marcos Antônio da Rocha. **Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com jornal de sala de aula**. Caxias do Sul: EDUCS, 2006
- BALTAR, M. **A morte do professor de português e o nascimento do agente de letramento: mudança de conteúdos na escola e mudança de currículos na universidade**. In: **Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, 6., Natal. Anais [...]. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.
- BALTAR, M. et al. **Oficina da canção: do maxixe ao samba-canção**. Curitiba: Appris, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRITTO, P. L. **Ao revés do avesso – Leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- FERREIRA, M. R. **Televisão e criança: uma relação histórica - os diversos papéis da criança na televisão do início aos dias de hoje**. 56 f. Monografia (Graduação). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/3839/1/MFerreira.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011[1985].

- GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011[1984].
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013[1991].
- MEDEIROS, J. **Raul Seixas: não diga que a canção está perdida**. São Paulo: Todavia, 2019.
- MUGNAINI JUNIOR, A. **Breve história do rock brasileiro**. São Paulo: Editora Claridade, 2014.
- XAVIER, A. S.; NUNES, A. I. B. L. **Psicologia do desenvolvimento**. 4. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431892/2/Livro_Psicologia%20do%20Desenvolvimento.pdf. Acesso em: 29 out. 2021.

Anexos - Cifras das canções

<i>Quando você crescer</i>	
<p>Intr.: Bb7+ Eb7+ Bb7+ Eb7+ Bb7+ Bb7+ O que que você quer ser F7 F#º quando você crescer? Eb7 Ebm Alguma coisa importante Bb F7 E7 Um cara muito brilhante Eb F7 Bb Quando você crescer Não adianta perguntas não F7 F#º valem nada Eb7 Ebm É sempre a mesma jogada Bb Um emprego e uma F7 E7 namorada Eb7 F7 Bb Quando você crescer, é! Cm F7 Bb7+ E cada vez é mais difícil de vencer Bº Cm (pra quem nasceu pra perder) F7 Pra quem não é importante Bb7+ é bem melhor, Bº Cm (sonhar do que conseguir) F7 F#º Gm Ficar invés de partir Cm7 Melhor uma esposa ao invés de F7/5+ Bb7+ uma amante Uma casinha, um carro, a F7 F#º prestação Eb7 Ebm Saber de cor a lição que no, Bb Que no bar não se cospe no F7 E7 chão, nego</p>	<p>Eb F7 Bb Quando você crescer Cm7 F7 Bb7+ E no subúrbio com flores na sua janela Bº Cm7 (você sorri para ela) E dando um beijo lhe F7 Bb diz, felicidade Bº Cm7 (é uma casa pequenina) F7 F#º Gm É amar uma menina e não Cm7 ligar pro que F7/5+ Bb7+ Se diz Belo casal que paga as F7 F#º contas direito Eb7 Ebm Bem comportado no leito, Bb F7 mesmo que doa no peito, E7 sim! Eb7 F7 Bb Quando você crescer E o futebol te faz pensar F7 F#º Eb7 que no jogo você é Ebm Muito importante Bb Pois o gol é o seu grande F7 E7 instante Eb7 F7 Bb Quando você crescer O cafezinho, mostrar o F7 F#º filho pra vó Eb7 Ebm Sentindo o apoio dos pais Bb F7 Achando que não está E7 Eb7</p>

<p>Eb7 F7 Bb Quando você crescer Alguns amigos da mesma F7 F#° repartição Eb7 Ebm Durante o fim de semana Bb F7 E7 Se vai mais tarde pra cama</p>	<p>só, aa... F7 Bb E7 Eb7 Quando você crescer, aa... F7 Bb E7 Eb7 Quando você crescer, aa... F7 Bb quando você crescer, - Tudo igual. Vai ser exatamente o mesmo</p>
<p>Disponível em: https://www.cifraclub.com.br/raul-seixas/quando-voce-crescer/. Acesso em: 04 fev. 2022.</p>	

<i>O Caderno</i>	
<p>[Intro] B7 Em B7 Em B7 Em B7 F#7 B F#/Bb Sou eu que vou seguir você G#m B7/F# Do primeiro rabisco até o bê-a-bá E/G# Em todos os desenhos B/D# C#m7 C#m7/B Coloridos vou estar E F#/E B/D# G#m A casa, a montanha, duas nuvens no céu C#m7 A° C#7/G# F#7 E um sol a sorrir no papel B F#/Bb Sou eu que vou ser seu colega G#m B7/F# Seus problemas ajudar a resolver E/G# B/D# Sofrer também nas provas bimestrais C#m7 C#m7/B Junto a você E F#/E B/D# G#m Serei sempre seu confidente fiel C#m7 A° C#7/G# F#7 Se seu pranto molhar meu papel</p>	<p>B F#/Bb Sou eu que vou ser seu amigo G#m B7/F# Vou lhe dar abrigo se você quiser E/G# Quando surgirem B/D# C#m7 C#m7/B Seus primeiros raios de mulher E F#/E B/D# G#m A vida se abrirá num feroz carrossel C#m7 A° C#7/G# F#7 E você vai rasgar meu papel B F#/Bb O que está escrito em mim, comigo G#m B7/F# Ficará guardado se lhe dá prazer E/G# B/D# A vida segue sempre em frente C#m7 C#m7/B O que se há de fazer E F#/E B/D# G#m Só peço a você um favor, se puder C#m7 F#7 G7 Não me esqueça num canto qualquer F G/F C/E Am Só peço a você um favor, se puder Dm7 G7 C Não me esqueça num canto qualquer [Final] Fm C</p>
<p>Disponível em: https://www.cifraclub.com.br/chico-buarque/o-caderno/. Acesso em: 04 fev. 2022.</p>	

O canto de resistência:

uma análise por meio do gênero canção em sala de aula

Camila Rezende

Carolina Fronza

Débora do Vale

Taciana Auler

1. Introdução

Essa proposta educativa destina-se ao Componente Curricular de Língua Portuguesa com o **7º ano do Ensino Fundamental** e tem como objetivo principal desenvolver a competência discursiva do estudante, favorecendo conseqüentemente a democratização do acesso ao gênero canção, e a expansão do repertório musical e cultural dos estudantes. A escolha do gênero canção pode se desdobrar em eixos como *componente verbal*, *componente musical*, *contexto sócio situacional* e *componente autoral*, seguindo o tetragrama elaborado pelo grupo de estudo GECAN/NELA da Universidade Federal de Santa Catarina. Os eixos que o tetragrama apresenta, permitem que o conteúdo da canção se articule com os conteúdos previstos para a aula de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC, ou seja, essa proposta contempla as práticas de linguagem: leitura/escuta, análise multissemiótica e produção textual, à luz do que nos propõe Geraldini (1984), mas de forma ampliada. O gênero canção está situado no campo artístico-cultural, assim, apoiamos-nos na habilidade que propõe o campo artístico-literário na BNCC (EF69LP12), que corresponde ao trabalho com textos orais, vídeos e áudios, direcionando o olhar do estudante para o contexto, no qual foram produzidos, além de questões relacionadas:

(...) à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinéticos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc. (BRASIL, 2018, 145).

As canções escolhidas para a proposta são *O canto da cidade* da cantora Daniela Mercury e *Fermento pra massa* do rapper Criolo. Ambas canções tratam de questões urbanas em diferentes perspectivas. A primeira, cantada por uma mulher baiana, traz questões de união e pertencimento de um povo em relação à cidade. A segunda, cantada por um homem negro da periferia de São Paulo, traz questões que o trabalhador enfrenta em uma grande metrópole. Acreditamos que a escolha das duas canções permite levantar diferentes possibilidades em que a canção pode manifestar a voz do povo e seu espaço de ocupação. Dessa forma, conseguimos abordar questões competentes à disciplina de Língua Portuguesa, a partir de um aspecto social relevante, que possibilita, expandir o repertório crítico, musical, cultural e linguístico do estudante. No entanto, o professor pode selecionar outras temáticas e escolher, junto com os estudantes, quais canções o grupo gostaria de analisar por meio de uma votação, por exemplo.

É importante dizer que antes de realizar qualquer análise, o professor deve propor uma dinâmica de escuta, com as canções escolhidas, para que os estudantes tenham o primeiro contato com o objeto de estudo, sem influência das teorias futuras e, assim, sejam capazes de experienciar seu momento com a canção de forma tranquila e despreziosa. Ainda nessa atividade, o professor pode levantar questões, após a primeira escuta, que busquem levantar reflexões e nortear os estudos que estão por vir. O ideal é já prepará-los para os futuros eixos que serão abordados, tais como: “o que vocês sentiram ao ouvir o ritmo da canção?”, “qual a temática que a letra da canção aborda?”, “você acha que a pessoa que canta a música é a mesma pessoa que escreveu a letra da canção e compôs sua melodia?”, “você acha que a canção pode estar relacionada com

algum contexto da vida dos compositores ou autores?”, entre outras perguntas que podem refinar a percepção musical dos estudantes.

Para Baltar, Baron e Fraga (no prelo 2022, p. 7), a “atividade de escuta, por vezes, não é colocada como uma ação central nas práticas educativas”, entretanto, é fundamental que aconteça para que uma escuta mais ativa das canções permita observar os recursos linguísticos, musicais e contextuais da canção em análise, tal como entender estratégias discursivas. Desse modo, canções de denúncia (como é o caso das escolhidas para esta proposta pedagógica) são objetos de conhecimento que oferecem uma possibilidade real de voz (no sentido Freiriano) podendo contribuir para discussões que permitam expandir a visão de mundo de um sujeito, possibilitando uma visão mais crítica.

Canções de denúncia, entendidas como um artefato cultural, como um gênero discursivo multissemiótico, contemplando conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional (BAKHTIN, 1979[2011], p.261), quando adotadas como recurso para a prática educativa com a língua, permitem aos estudantes e professores explorar a língua e as linguagens em sua expressão verbal, musical, sócio situacional e de autoria, incluindo seus aspectos ideológicos e formais. (BALTAR; BARON; FRAGA, no prelo 2022)

Ademais, compreendemos que o tetragrama proposto para a análise multissemiótica das canções contribui para que professores e estudantes aprendam enquanto escutam as canções, fazendo com que cada vez mais, os sujeitos preencham a sala de aula com suas experiências pessoais, despertando o pensamento crítico, a sensibilidade, a criatividade e principalmente, constituindo-se pessoas livres inseridas em uma prática educacional libertadora.

Dessa forma, entendemos que esta prática educativa com as canções “O canto da cidade” de Daniela Mercury e “Fermento pra massa” de Criolo possa ser aplicada em seis ou sete encontros (períodos) de 45 ou 50 minutos. A divisão das aulas será a partir das quatro análises do tetragrama, ou seja, para cada encontro,

utilizamos uma de suas partes e preparamos uma atividade, considerando um tempo para a apresentação da proposta, interação com os estudantes e a aplicação da atividade final, sempre entendendo que aula é acontecimento (GERALDI, 2010).

Para melhor compreensão, este capítulo está organizado da seguinte forma: a primeira seção destina-se à apresentação geral de nossa proposta e uma contextualização de nossos objetivos gerais. A segunda seção trata de analisar as canções a partir do tetragrama, questões identificadas nas canções acerca do componente verbal, do componente musical, contexto sócio situacional e autoral. A terceira ocupa-se com as atividades propostas para cada prática pedagógica e a proposta de atividade final. Por fim, a quarta seção compreende as considerações finais e algumas consequências teóricas advindas de nossa análise, pautadas principalmente nos pressupostos teóricos dos estudiosos (FREIRE 1969; GERALDI 2010; BAKHTIN, 1979; BALTAR; BARON; FRAGA, no prelo 2022).

2. Análise multissemiótica das canções

Neste momento, explanamos uma análise multissemiótica prévia como sugestão para que o professor faça o mesmo antes de elaborar sua prática didática, pois é essencial o conhecimento em torno do artefato cultural antes do trabalho com as práticas de linguagem em sala de aula.

2.1 Componente verbal

A recomendação é que a apresentação das letras das canções precisa ser em um primeiro momento e em seguida a exibição das canções. Assim, os estudantes começam a prestar atenção nos componentes verbais e musicais das duas canções.

No componente verbal comparamos as duas canções, *O Canto da Cidade* da Daniela Mercury e a canção *Fermento pra massa* do Criolo. Nas

duas canções o intertexto fala sobre como eu lírico conversa com o redor/cidade e de como a vida passa diante das músicas.

As duas músicas são em prosa, as atitudes discursivas predominantes são narrativas e descritivas, sendo que as duas canções são em primeira pessoa, como em o *Canto da cidade* é cantado “A cor dessa cidade sou eu, O canto dessa cidade é meu” e no *fermento pra massa* é cantado “Hoje eu vou comer pão murcho”.

Um objeto de conhecimento possível de ser trabalhado é a linguagem denotativa, conotativa e; as figuras de linguagem, que são recursos linguísticos para tornar a linguagem mais expressiva. As figuras de linguagem formam um pensamento mais criativo, instigam um sentido não literal das palavras, o que converge com a expressão artística na canção.

É interessante trabalhar com os estudantes as metáforas que existem nas músicas. Podemos visualizar uma já no título da canção *Fermento pra massa*, que pode ser interpretado como o ato de encorajar o povo. Na época em que a canção foi escrita, no ano de 2014, fortes greves de ônibus estavam ocorrendo, incluindo uma histórica dos rodoviários que durou 14 dias e era contra o aumento da passagem de ônibus, assim os trabalhadores teriam que comer “pão murcho pois se aqueles que movem toda a cidade param, a cidade para, inclusive o padeiro e a sua produção de pão. Outra figura de linguagem a ser trabalhada é a personificação, na música *O canto da cidade*, quando a intérprete canta “A cor dessa cidade sou eu, O canto da cidade é meu”.

A competência lexical compreende tanto o conhecimento que se tem, para utilizar com propriedade uma palavra do léxico de uma dada língua, como a capacidade de reconhecer, interpretar e relacionar as palavras dessa mesma língua nas modalidades oral e escrita. Trabalhando o léxico o uso de substantivos que são responsáveis pela ambientação das músicas, como em “O Canto da Cidade”, no verso “O gueto, a rua, a fé.”

2.2 Componente musical

A canção *Fermento pra massa* é do gênero samba, mas também podemos colocá-la como parte do hip-hop e rap, uma vez que o cantor Criolo se enquadra nesse gênero. O tom é em Lá maior e tem repetição rítmica dos acordes Bm7, E7(9) e A7M. Já a canção *O canto da cidade* é do gênero axé e samba-reggae. Seu tom é Sol maior e sua repetição rítmica é D, F#m, C, G. Ao longo da canção, ocorrem algumas variações, como na introdução D, C/D, D, C, G, e em alguns trechos, como o trecho “ó ó, verdadeiro amor. ó ó, você vai onde eu vou” em que a repetição rítmica é Bm e Em.

Nas imagens a seguir, apresentamos os motivos melódicos das duas canções:

Fermento pra massa



Ho-je'eu vou co-mer pão mur - cho pa-dei-ro não foi tra-ba - lhar

O canto da cidade



A cor des-sa ci-da-de sou eu O can to des-sa ci-da-de é me - eu

A letra e a cifra da música de cada canção deve ser disponibilizada, durante a aula, aos estudantes, para que escutem e acompanhem. No decorrer desse exercício, o professor pode estimular a percepção da música da canção, a fim de afinar a percepção dos estudantes em relação à melodia do gênero. O intuito é fazer com que eles sejam capazes de perceber os diferentes acordes, instrumentos e quais efeitos esses elementos musicais causam em cada momento da canção. Essa atividade pode ser realizada tanto de forma oral, ou seja, somente em uma roda de conversa em que os alunos expõem suas diferentes percepções, ou, registrada de forma escrita. Nesta última, o professor pode elaborar algumas questões para guiar o exercício e pedir aos

estudantes que escrevam suas respostas individualmente. “Você conseguiu notar a repetição de acorde no ritmo da melodia?” “Quais efeitos o acorde ‘F#m’ causa na música?” “Por que você acha que o acorde ‘C’ foi usado em determinado momento da canção? Qual a intenção do compositor ao fazer tal construção musical?”, esses são alguns exemplos de perguntas que podem fomentar a análise do eixo do componente musical.

Vale ressaltar que a primeira atividade a ser feita é proporcionar à turma a escuta da canção, para que cada estudante seja capaz de criar suas primeiras percepções em relação à canção sem influência de qualquer outra. Uma sugestão é, também, pedir para que eles anotem suas primeiras impressões, ao ouvir a canção pela primeira vez. No final, será possível comparar se houve mudanças e o que foi aprofundado em relação ao que perceberam diante das demais análises feitas.

2.3 Contexto sócio situacional

Aqui, abordaremos o contexto sócio histórico em que as canções foram compostas, situando e estimulando o estudante a compreender as questões ilustradas nas canções, a partir de um contexto situacional. Em 1992, aconteceu o “movimento caras pintadas”, uma organização de estudantes que pediam o impeachment do presidente Fernando Collor. Nesse mesmo ano *O canto da cidade* foi lançado, entretanto, a canção não tratava exatamente do contexto nacional da época, mas de algo mais local, referente a Salvador-BA, tratando de questões afro-raciais. A letra que foi originalmente escrita por um homem negro, Tote Gira, ganhou voz por Daniela Mercury que modificou algumas partes da canção para ficar mais apropriada para o consumo.

Já em 2014, quando a canção *Fermento pra massa* do rapper Criolo foi lançada para consumo, contextualmente, aconteciam as greves de muitos setores; servidores; professores; federais, estaduais, etc. No mesmo ano, o país inteiro estava preparando-se

para os jogos da Copa do Mundo que o Brasil sediaria. Politicamente falando, as greves foram tratadas como um problema e, a partir disso, Criolo criou essa canção com a ideia de conscientizar a respeito do direito à greve que os cidadãos brasileiros possuem.

Ao abordarmos esses contextos, traremos a letra original e a modificada de *O canto da cidade* para que os alunos consigam visualizar exatamente o que foi substituído para melhorar a comercialização. Ademais, sugerimos que o professor levante questões a respeito da indústria cultural no Brasil (cultura e consumo) e sugira um debate a partir da apresentação de conceitos como: consumismo, cultura de massa, arte, indústria, até chegar na contextualização dos conceitos de indústria cultural para o debate.

LETRA ORIGINAL^{[2][4]}

A cor dessa cidade sou eu
O canto dessa cidade é meu

O som que vem do tambor
O canto que ecoou
O chão, a praça e a cor bonita
A mão que fez o Peiô
O tom da pele na flor tem vida
Ela é bonita

Aê aê negro é Salvador
Aê aê o verdadeiro amor

LETRA MODIFICADA^[10]

A cor dessa cidade sou eu
O canto dessa cidade é meu

O gueto, a rua, a fé
Eu vou andando a pé
Pela cidade, bonita
O toque do afoxé
E a força, de onde vem?
Ninguém explica, ela é bonita

Uô ô verdadeiro amor
Uô ô você vai onde eu vou

Fonte: acervo das autoras

2.4 Componente autoral

A canção *Canto da Cidade* foi composta pelo músico Tote Gira e posteriormente modificada por Daniela Mercury e sua produção para torná-la mais comercial, adicionando aspectos nacionais à letra. Tamanho foi o sucesso da canção que foi considerada a responsável pela consolidação do axé como gênero musical brasileiro, contudo, a forma como a voz do sujeito aparece tão assertivamente “*a cor dessa cidade sou eu / o canto dessa cidade é meu*” causou interpretações equivocadas:

“O Canto da Cidade” foi mal interpretada na época do seu lançamento, pois o canto era atribuído à figura de Daniela, quando na realidade, ela estava cantando a visão do povo negro discriminado na cidade de Salvador naquele momento. (NUNES *et al.*, 2017, p. 4)

Em razão disso, vale destacar a diferença entre compositor e intérprete, ainda que ambos às vezes trabalhem de forma conjunta, o compositor é aquele que une a letra à melodia, harmonizando os arranjos necessários, compondo assim a canção. Isto é, o compositor não obrigatoriamente é o autor da letra, sendo a pessoa que escreveu chamada de letrista. No caso de *O Canto da Cidade*, o letrista e compositor é o artista Tote Gira. Chamamos de intérprete o artista que interpreta a música, sendo este geralmente benquisto pelo público, favorecendo a validação da canção pelo gosto popular - neste caso, a cantora Daniela Mercury.

Fermento pra massa composta por Criolo, faz parte do álbum “*Convoque seu Buda*” (2014) que é constituído por canções que abordam temas sociais. Como supracitado, essa música defende o direito à greve e provoca a mídia tradicional da época que transmitia apenas uma visão negativa das revoltas populares e não se ocupava em expor as importantes e reais causas que motivaram as manifestações.

Em ambas as canções, os artistas se colocam como porta-vozes do povo, ainda que em contextos situacionais diferentes como visto anteriormente. Assim, acreditamos que para se trabalhar o desdobramento de autoria, devemos instigar o estudante a refletir para além dessas duas canções, desdobrando, isto é, pesquisando por outras músicas em que reconhecem um caráter social atrelado a questões urbanas como em “*Fermento pra Massa*” e “*O Canto da Cidade*”. Neste viés, pode-se ainda questionar, à turma, se conhece outros artistas que também trazem essas temáticas em suas canções.

A importância desse desdobramento advém da busca pela aprendizagem que trabalhe o desenvolvimento da consciência crítica, possibilitando ao sujeito a capacidade de interpretar problemas sociais e políticos de forma autônoma (FREIRE, 1969).

Escolher o gênero canção para trabalhar essas questões identitárias, sociais e conflitos urbanos, faz parte de uma das competências da BNCC que relaciona o estudo de causas coletivas e ideológicas, às diversas práticas discursivas possíveis de se abordar com esses temas. Isso quer dizer que os estudantes devem ser estimulados a interpretar produções artísticas contextualizadas, sejam elas uma pintura, um romance, uma canção, um espetáculo, uma dança, e assim por diante.

3. Prática educativa com as canções em sala de aula

3.1 Atividade sobre o componente verbal:

Objetivo: A linguagem é representada por todo o sistema de sinais convencionais que permitem a interação entre os seres, fazendo com que a comunicação se efetive de forma plena; Reconhecer os diferentes elementos de escrita, como metáforas, prosa, poesia, tempos verbais, figuras de linguagem e o léxico.

Aqui o professor pode analisar cada parte das músicas, mostrar os elementos citados e perguntar aos estudantes se os reconhecem nas canções. É importante que, durante o momento em que apresenta as letras das canções também faça os questionamentos, assim, os elementos da linguagem não se separam do seu contexto, como no exemplo a seguir:

O que vocês identificam no trecho abaixo?

“Hoje eu vou comer pão murcho
Padeiro não foi trabalhar
A cidade tá toda travada
É greve de ônibus tô de papo pro ar”

3.2 Atividade sobre o componente musical:

Objetivo: Refinar a percepção, dos estudantes, sobre os componentes musicais de uma canção; expandir o repertório musical e cultural; estimular a escuta em relação à percepção do outro; observar os recursos linguísticos, musicais, contextuais e discursivos das canções; apresentar e comentar com estudantes os demais eixos multissemióticos que podem ser trabalhados ao longo da prática educativa, com o gênero canção.

1º momento de escuta

Propor aos estudantes que, simulando uma roda de samba, façam um círculo na sala e ouçam as canções escolhidas para esse primeiro momento de escuta, somente como fruição. Após, solicitar que peguem uma folha e uma caneta para anotar suas percepções em relação à canção, tanto no componente verbal quanto no musical. Por último, o professor deve pedir aos estudantes que ouçam a canção mais uma vez, para reverem ou revisarem suas anotações.

2º momento de escuta

Disponibilizar a cifra e a letra das canções para os estudantes, apontando as seguintes questões para antes da segunda escuta:

“O que vocês sentem ao ouvir o ritmo da canção?”

“Qual a temática que a letra da canção aborda?”

“Você acha que a pessoa que canta a música é a mesma pessoa que escreveu a letra da canção e compôs sua melodia?”

“Você já ouviu músicas que falem sobre temas parecidos?”

“Você acha que a canção pode estar relacionada com algum contexto da vida dos compositores ou autores?”

“Você consegue notar a repetição de acorde no ritmo da melodia?”

“Você consegue notar quais efeitos o acorde ‘F#m’ causa na música?”

“Por que você acha que o acorde ‘C’ foi usado em determinado momento da canção?”

“Qual a intenção do compositor para fazer a construção musical da melodia da canção?”

Pedir aos estudantes que façam suas devidas anotações de acordo com as questões levantadas durante a escuta das canções.

Finalização da atividade

Nessa etapa final, o professor deve solicitar aos estudantes que leiam, em silêncio, suas anotações tanto do primeiro, quanto do segundo momento de escuta. Em seguida, perguntar quais diferenças eles encontraram nas suas anotações entre os dois momentos. É interessante estimular os estudantes a compartilharem suas diferentes percepções. O professor pode retomar o que foi trabalhado na aula, ressaltando a importância da escuta da canção antes de qualquer análise, Finalizar comentando os próximos passos a serem desenvolvidos com a canção.

3.3 Atividade sobre o componente sócio situacional

Objetivo: Oportunizar o contexto histórico sócio situacional em que as canções estão inseridas aos estudantes. Estimular seu interesse e com isso despertando um maior entendimento e compreensão textual das letras das canções, e principalmente, para construir e incentivar a criticidade do aluno, fazendo com que eles identifiquem pontos em comum nas canções e debatam sobre o assunto.

Aqui, o professor pode pedir aos alunos que identifiquem estrofes em que o sentimento de resistência esteja explicitado,

conectando questões em comum entre as canções, como no exemplo a seguir:

Quais estrofes das músicas “fermento pra massa” e “o canto da cidade” caracterizam questões de resistência para você? Justifique sua resposta.

“A cor dessa cidade sou eu

O canto dessa cidade é meu

A cor dessa cidade sou eu

O canto dessa cidade é meu”

“O toque do afroxié e a força de onde vem

Ninguém explica (ela é bonita)”

“Hoje eu vou comer pão murcho

Padeiro não foi trabalhar

A cidade tá toda travada

É greve de busão tô de papo pro ar”

“Então, parei (Parei)

E até pensei (Pensei)

Tem quem goste

Assim do jeito que tá”

Fonte: acervo das autoras

3.4 Atividade sobre o componente autoral

Objetivo: Estimular o desenvolvimento das habilidades reflexivas, comparativas e que se relacionam com a formação do pensamento e percepção crítica da realidade.

Para isso, sugerimos separar a turma em dois grupos para que façam uma pesquisa musical, simples, na sala informatizada da escola ou em casa. Finalizar a atividade com a socialização das pesquisas para toda turma.

Sugestão de critérios para a elaboração da pesquisa:

- Pensar em músicas que reconhecem um caráter de resistência atrelado a questões sociais e urbanas como em “Fermento pra Massa” e “Canto da Cidade”;
- Pesquisar mais músicos que também utilizem essas temáticas em suas canções;
- Apresentar a pesquisa para o grande grupo na sala;
- Sugerir a representação da canção em sala de aula, como forma de socialização, utilizando instrumentos ou outras questões artísticas, como batalhas de rap, rimas, roda de samba, etc. Incentivo do lado musical dos alunos.

3.5 Prática de produção (oral/escrita) - Proposta de atividade final

Objetivo: Fazer com que os alunos sejam capazes de compreender a estrutura textual da letra de uma canção, além de serem capazes de produzir um texto dentro do gênero textual canção.

Como proposta final, sugerimos ao professor que trabalhe dentro da prática educativa uma produção textual com o gênero canção. Ao estarem familiarizados com as temáticas das canções ao longo da aplicação da proposta, os alunos já aprenderam a escutar uma canção, identificar temáticas e exercer pensamento crítico acerca delas. A partir disso, sugerimos que o professor converse em um primeiro momento com os alunos tentando levantar problemáticas que existam na cidade deles, dentro das questões urbanas, para assim, poder sugerir a escrita da letra de uma canção dentro dos temas acordados entre a turma e o professor, além disso, pode ser escolhido também o gênero musical em que os estudantes e o professor querem que a letra dessa canção seja produzida oralmente (se em ritmo de samba, rap, funk, pop, MPB, etc, podendo escolher compor as canções pensando em vários gêneros musicais).

Para a execução da atividade, sugerimos que o professor separe a turma em quatro grupos (dividindo de forma igual o número de estudantes para cada grupo). Em seguida, proponha aos estudantes que escrevam as letras dentro da temática eleita pela turma, em uma conversa anterior, essa atividade deve ser feita em sala de aula, podendo levar mais de um período para a finalização. É importante também ressaltar a possibilidade do trabalho interdisciplinar aqui, em que o professor de português pode conversar com o professor de música (se a escola tiver) ou conversar com algum professor de música que possa ir até a escola e falar um pouco com os estudantes sobre os gêneros musicais. Ressaltamos a importância do processo de reescrita para as produções textuais.

3.6 Socialização da atividade final:

Sarau musical (aqui os estudantes poderão socializar as letras das suas canções musicalizadas, o professor pode sugerir que os estudantes que saibam tocar algum instrumento, possam levá-lo, assim como o professor também).

4. Considerações finais

A análise das canções *O canto da cidade* e *Fermento pra massa*, a partir do *Tetragrama de análise multissemiótica da Canção*, permitiu-nos compreender questões muito importantes, acerca das temáticas levantadas e, principalmente, permitiu que pudéssemos identificar o quanto a atividade de escuta é primordial para aprender a língua através da canção. O domínio dos componentes do *tetragrama* é salutar para os professores e os estudantes, levando em consideração que é possível trabalhar elementos linguísticos, enquanto que de forma híbrida pode-se trabalhar elementos musicais, aumentando o repertório cultural dos sujeitos e possibilitando experiências pessoais dentro da sala de aula.

Por fim, compreendemos que essa proposta educativa contemplada pelo tetragrama de análise multissemiótica da canção vai ao encontro de uma prática educacional libertadora e integradora (FREIRE, 1965), que incentiva a criticidade do estudante, a sensibilidade, a criatividade e afetividade, que podem ser despertadas no contato entre o “eu” e o “outro” quando confrontados na análise da canção.

Referências

BALTAR, M.; BARON, R.; FRAGA, C. F. Práticas educativas dialógicas com análise multissemiótica de canções de denúncia. *Fórum Linguístico*. No prelo 2022.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo: Paulo Bezerra. 1. ed. 1992. 6. ed. 2011. Moscou, 1979. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**.2021.

COSTA, Jean Henrique. A atualidade da discussão sobre a indústria cultural em Theodor W. Adorno. **Trans/Form/Ação**, v. 36, p. 135-154, 2013.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 1965. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **O Papel da Educação na Humanização**. Revista Paz e Terra, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. Pedro & João Editores, 2010.

NUNES, Paulo Victor Santos Goetze et al. **Vinil virtual – uma análise da mistura entre raízes e antenas no trabalho de Daniela Mercury**. 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499481011_ARQUIVO_01PauloText_o_completo_MM_FG.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

PEREIRA, João Baptista Borges. O negro e a comercialização da música popular brasileira. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 8, p. 7-15, 1970.

Canções analisadas

O CANTO DA CIDADE de Daniela Mércury. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/daniela-mercury/71/> e <https://www.cifraclub.com.br/daniela-mercury/o-canto-da-cidade/> Acesso em: 10 jul. 2021

FERMENTO PRA MASSA de Criolo. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/criolo/fermento-para-massa/> e <https://www.cifraclub.com.br/criolo/fermento-para-massa/> Acesso em: 10 jul. 2021

Anexos - Cifras das canções

O canto da cidade	
<p>Intr.: D C/D</p> <p>(D C/D)</p> <p>A cor dessa cidade sou eu, o canto dessa cidade é meu BIS</p> <p>D</p> <p>O gueto, a rua, a fé</p> <p>C G</p> <p>Eu vou andando a pé</p> <p>D F#m C G</p> <p>Pela cidade bonita</p> <p>D F#m</p> <p>O toque do afoxé</p> <p>C G</p> <p>E a força de onde vem</p> <p>D F#m</p> <p>Ninguém explica</p> <p>C G</p> <p>Ela é bonita</p>	<p>Bm Em</p> <p>Ô ô, verdadeiro amor</p> <p>Bm Em</p> <p>Ô ô, você vai onde eu vou BIS</p> <p>D F#m</p> <p>Não diga que não me quer</p> <p>C G</p> <p>Não diga que não quer mais</p> <p>D F#m</p> <p>Eu sou o silêncio da noite</p> <p>C G</p> <p>O sol da manhã</p> <p>D F#m</p> <p>Mil voltas o mundo tem</p> <p>C G</p> <p>Mas tem um ponto final</p> <p>D F#m</p> <p>Eu sou o primeiro que canta</p> <p>C G</p> <p>Eu sou o carnaval</p>
<p>Disponível em: https://www.cifraclub.com.br/daniela-mercury/o-canto-da-cidade/. Acesso em: 16 mai. 2022.</p>	

Fermento pra massa	
<p>A7M</p> <p>Hoje eu vou comer pão murcho</p> <p>Bm7</p> <p>Padeiro não foi trabalhar</p> <p>E7(9)</p> <p>A cidade tá toda travada</p>	<p>Bm7 E7(9)</p> <p>Então, parei (parei)</p> <p>A7M</p> <p>E até pensei (pensei)</p> <p>Bm7</p> <p>Tem quem goste</p>

<p style="text-align: center;">A7M</p> <p>É greve de busão, tô de papo pro ar</p> <p style="text-align: center;">A7M</p> <p>Hoje eu vou comer pão murcho</p> <p style="text-align: center;">Bm7</p> <p>Padeiro não foi trabalhar</p> <p style="text-align: center;">E7(9)</p> <p>A cidade tá toda travada</p> <p style="text-align: center;">A7M</p> <p>É greve de busão, tô de papo pro ar</p> <p style="text-align: center;">Bm7</p> <p>Tem fiscal que é partideiro</p> <p style="text-align: center;">E7(9) A7M</p> <p>Motorista, bicheiro e DJ cobrador</p> <p style="text-align: center;">Bm7 E7(9)</p> <p>Tem quem desvie dinheiro e atrapalha o padeiro</p> <p style="text-align: center;">A7m</p> <p>Olha aí, seu doutor!</p> <p style="text-align: center;">Bm7</p> <p>Eu que odeio tumulto</p> <p style="text-align: center;">E7(9) A7M</p> <p>Não acho um insulto manifestação</p> <p style="text-align: center;">Bm7</p> <p>Pra chegar um pão quentinho</p> <p style="text-align: center;">E7(9) A7M</p> <p>Com todo respeito a cada cidadão</p> <p>(Repete do começo)</p>	<p style="text-align: center;">E7(9) AM7</p> <p>Assim do jeito que tá</p> <p style="text-align: center;">Bm7 E7(9)</p> <p>Farinha e cachaça é fermento pra massa</p> <p style="text-align: center;">A7M G#7M G7M F#7</p> <p>Quem não tá no bolo disfarça a desgraça</p> <p style="text-align: center;">Bm7 E7(9) A7M</p> <p>Sonho é um doce difícil de conquistar</p> <p style="text-align: center;">Bm7 E7(9) A7M</p> <p>Seu padeiro quer uma casa pra morar</p> <p style="text-align: center;">A7M</p> <p>Hoje eu vou comer pão murcho</p> <p style="text-align: center;">Bm7</p> <p>Padeiro não foi trabalhar</p> <p style="text-align: center;">E7(9)</p> <p>A cidade tá toda travada</p> <p style="text-align: center;">A7M</p> <p>É greve de busão, tô de papo pro ar</p>
<p>Disponível em: https://www.cifraclub.com.br/criolo/fermento-pra-massa/. Acesso em: 16 mai. 2022.</p>	

A análise multissemiótica como norteadora das práticas de ensino da educação básica

João Victor da Silva Mariano
Martina Domingues Chiaradia
Ernesto Costa Gama
Osmar Cunha da Silva
Tayná Miranda de Andrade

1. Introdução

A escolha da canção como objeto do conhecimento é uma forma de possibilitar ao professor o diálogo com subjetividades do contexto social, da faixa etária e de outros contextos extraescolares da vida do estudante. Motivados por esta perspectiva que nós pensamos, dentre as atividades do PIBID, formular uma proposta de prática educativa com as canções que, transitando entre as teorias abordadas na graduação e a prática de sala de aula, pudesse apontar um caminho possível para o trabalho com elas à luz da BNCC.

Foram escolhidas para esta prática educativa as canções *Trem Bala*, de Ana Vilela e *A Felicidade* de Antônio Carlos Jobim e Vinicius de Moraes, devido à convergência entre as temáticas de abordar as emoções e a efemeridade da vida. Destacamos, porém, que você, docente, é livre para praticar este modelo de análise com outras canções conforme as temáticas mais significativas para a turma e seus objetivos de trabalho. O diálogo com os estudantes e a escolha consensual, além de fortalecer o seu protagonismo no processo de educação, abre portas para que eles recebam mais afetivamente as atividades propostas, e, por esta razão, enfatizamos a importância desse diálogo, no momento prévio à elaboração das atividades com canções nas aulas de Língua Portuguesa e de outros componentes curriculares da área de Linguagens.

Considerando que a canção de Ana Vilela tem grande repercussão entre os adolescentes e os jovens, tanto pela aceitação quanto pela crítica aos “clichês” nela presentes, os quais são ironizados nos *memes* produzidos e apreciados por eles, é possível imaginar que usá-la como ponto de partida em atividades com as turmas de oitavo ano pode ser um caminho bastante frutífero. A partir dessa canção pode-se construir a ponte para novos conhecimentos sobre obras mais complexas, como é o caso dos autores de *A Felicidade*, por exemplo.

Com este trabalho buscamos fazer com que os professores possibilitem aos educandos uma ampliação dos letramentos, com sua participação crítica nas diversas práticas sociais constituídas pelas linguagens. Além disso, as produções musicais estabelecem uma significativa relação de diálogo com o componente Língua Portuguesa, que, no caso da canção, assume a centralidade do texto multissemiótico como um objeto de conhecimento.

As composições musicais de Ana Vilela, Tom e Vinícius apresentam produções textuais, na dimensão multissemiótica, isto é, mais de uma matriz de signos, que se relacionam com suas condições de produção e com seu contexto sócio histórico, com o ato criativo e responsável de autoria, portanto, possibilitando desenvolver a percepção ética e estética, estimulando o pensamento crítico dos alunos, em conjunto com o desenvolvimento das habilidades das práticas de linguagem (GERALDI,1984).

Nossa prática educativa, então, está organizada da seguinte forma: primeiramente apresentaremos a sugestão de prática de escuta, de forma que seja possível expor as principais informações acerca dos compositores das obras e de seus aspectos verbais e musicais, instigando a curiosidade dos estudantes. Para isso sugerimos a elaboração de uma ficha de escuta a ser trabalhada pelo professor e a turma, durante a audição das canções em sala de aula. Em seguida, há a prática de leitura, momento em que o professor pode trabalhar a letra da canção, associada às cifras; na sequência ele coordena a prática de análise de multissemiótica, utilizando os

componentes e suas respectivas categorias do tetragrama desenvolvido pelo GECAN. E, para finalizar a prática educativa, propõe-se a produção de texto de um mesmo gênero ou de outro acordado com o grupo. Para o 8º ano, indo ao encontro do que preconiza a BNCC, talvez seja interessante a proposta de produção de um *fanclipe*.

2. Prática de escuta

O trabalho com a canção em sala de aula pode ser um excelente momento de estimular sensorialmente os estudantes para a audição mais qualificada do objeto de arte em questão. Assim como para compreender a expressão estética de um quadro, nas artes visuais, o observador precisa ficar atento para uma quantidade de detalhes, para a audição do fonograma de uma canção o exercício é semelhante. Trabalhar a escuta, portanto, deve ser o primeiro passo para o entendimento mais completo da canção.

Para isso, sugerimos que se faça a audição inicialmente de olhos fechados, em uma situação mais informal, com a disposição das carteiras de modo diferente do usual, talvez sejam estratégias que permitam melhorar a concentração da turma para além de ouvir os sons escutar e entender o que está sendo tocado no fonograma. Depois de uma ou duas escutas livres sugerimos utilizar uma ficha de escuta na qual os ouvintes possam registrar suas percepções, sobre o canto, nuances da voz, sobre os instrumentos (arranjo), ritmo, caminhos da harmonia e da melodia, duração e andamento, enfim, todos os aspectos que são perceptíveis em uma composição musical do tipo canção.

Uma prática de escuta como essa vai ao encontro do que nos ensina (FREIRE, 1987) quando nos alerta sobre os malefícios da educação bancária, a qual acaba por formar alunos dóceis, acostumados com o silêncio e que tem apenas como referência a voz do professor em sala de aula. A prática de escuta que promove uma audição atenta e qualificada pode estimular uma atitude mais

responsiva e crítica dos estudantes. Além disso, dependendo da atividade de debate proposta após a escuta, os alunos podem ganhar versatilidade na competência da expressão oral.

Como sugestão, talvez o professor possa organizar a escuta dos fonogramas das canções em três momentos distintos. A pré-escuta, na qual o professor busca ativar com perguntas o conhecimento prévio dos estudantes acerca dos compositores e dos aspectos verbais e musicais das canções. Escuta 1, utilizando a ficha de escuta para o registro inicial das primeiras impressões. Escuta 2, mais analítica, em que os estudantes podem debater questões relacionadas aos quatro componentes do tetragrama, isto é: verbal, musical, situacional e autoral.

3. Prática de leitura

Na prática de leitura, sugerimos que o professor prepare as letras com as cifras das canções e distribua em sala de aula. O trabalho analítico de leitura das letras deve ser sempre associado ao componente musical. As cifras e a tonalidade, bem como a divisão da canção em partes, podem ser melhor compreendidas, com o material, visível, nas mãos dos estudantes. Se num primeiro momento, durante a escuta, eles foram estimulados a desenvolver sua intuição, agora, de posse da letra e das cifras, podem resolver lacunas, dirimir dúvidas e ter mais condição de aprimorar sua primeira análise.

4. Prática de análise multissemiótica

Depois de terem concluído as duas experiências de escuta e de leitura, os estudantes são convidados a participar de uma vivência um pouco mais complexa, que é a análise multissemiótica do gênero canção, por intermédio da compreensão dos quatro componentes: verbal, musical, situacional e autoral, cada um com diferentes categorias. Para isso, sugerimos ao professor que use o tetragrama

analítico proposto pelo GECAN, que está apresentado na introdução deste livro. Os componentes e as categorias ali propostas não são exaustivos, podendo o professor fazer as escolhas que considerar mais pertinentes de acordo com a sua sala de aula. Abaixo mostraremos uma análise possível das canções *Trem Bala* de Ana Vilela e *A Felicidade* de Tom Jobim e Vinicius de Moraes.

4.1. Análise contrastiva do componente verbal

Categorias de análise	Canções	
	Trem Bala	A Felicidade
Tema	Conselhos sobre a necessidade de valorizar as pessoas e coisas que são presentes na vida, porque ela é efêmera.	Relato da felicidade como um sentimento frágil e passageiro o qual as pessoas buscam durante a vida inteira.
Atitude discursiva	Expor, argumentar, poetizar	Descrever, Expor, Poetizar
Tempo verbal	Presente	Presente
Refrão	Reitera a velocidade com que a vida acontece.	Reforça o contraste entre felicidade (fugaz) e a tristeza (permanente).
Intertextualidade de e Interdiscursividade	<p>- Shakespeare "O menestrel": "E o que importa não é o que você tem na vida, mas quem você tem na vida. E que bons amigos são a família que nos permitiram escolher".</p> <p>-Martha Medeiros: No poema "Fizeram a gente acreditar", os versos "Fizeram a gente acreditar que só há uma fórmula de ser feliz, a mesma para todos, e os que escapam dela estão condenados à marginalidade. Não nos contaram que estas fórmulas dão errado, frustram as pessoas, são alienantes, e que podemos tentar outras alternativas".</p>	<p>- Poema "Dialética" (Vinicius de Moraes)</p> <p>- Canção do amor que chegou (Vinicius de Moraes)</p> <p>Ambos os poemas têm relação de interdiscursividade com os versos "A felicidade é uma coisa louca/ Mas tão delicada também/ Tem flores e amores/ De todas as cores/ Tem ninhos de passarinhos/ Tudo de bom ela tem/ E é por ela ser assim tão delicada/ Que eu trato dela muito bem". Estes versos foram suprimidos da letra por Marcelo Camus, diretor do filme "Orfeu Negro".</p> <p>- Enredo do filme "Orfeu Negro"</p>

Figuras de linguagem	<p>- Anáforas: “É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti/ É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz/ É sobre dançar [...]”</p> <p>- Metáforas “chuva de vida”; “a vida é trem bala”</p> <p>- Aliteração: “Sorria e abraCe Seus paiS enquanto eStão aqui”</p> <p>- Polissemia: “a gente é só passageiro”. (do trem bala ou sinônimo de finito)</p>	<p>- Antítese: “Tristeza não tem fim/ felicidade sim”</p> <p>- Comparação: “A felicidade é como uma gota”; “Cai como lágrima de amor”; “A felicidade do pobre parece a grande ilusão”</p> <p>- Comparação: “Mano, rancor é igual tumor, envenena a raiz”</p> <p>- Hipérbole: “E tudo se acabar na quarta-feira”</p>
-----------------------------	---	---

4.2. Análise do componente musical

Categorias de análise	Canções	
	Trem Bala	A Felicidade
Álbum	Projeto Slap Música da gravadora Som Livre.	The wonderful world of Antonio Carlos Jobim
Ano	2017	1964
Tempo do fonograma	2'51''	2;08
Forma - estrutura	Introdução-Estrofe/Refrão 3x Solo(Refrão)/Refrão Introdução A9 D9 A9 E Estrofe A9 D9 A9 E 2x Refrão D9 E A9 2x	Introdução ABC Coda
Tonalidade	Tonalidade: Lá maior A	Si bemol maior Bb
Cadências	Cadência 1: I-A IV-D I-A V-E7 Cadência 2: IV-D V-E7 I-A	Introdução I-Bb6/9 II-Bb7M III-Bb6 IV-Eb V-Bb7M VI-Bb6 VII-B7M Parte A Cadência 1: Tristeza não tem fim... I-Bb7M II-Bb6 III-Dm7 IV-A7 V- D7 VI-G7 VII-Gm6 I-F#º(b13) Parte B Cadência 2: A felicidade é como uma gota...

		<p>I-Bb7M II-A7(11) III-D7(b9) IV-Gm7 V-Gm7M/Gm7</p> <p>Empréstimo-Fm7M/Fm7 I-Bb7/13/Bb7</p> <p>IV-Eb6/9 II-Cm7/9 VI-Gm7 VII-Am7/11 V/VI-D7/b9 VI-Gm7/Gm6 VI-Gm7</p> <p>Parte C</p> <p>Cadência 3: A felicidade do pobre parece...</p> <p>I-Bb7M I-Bb6 I-Bb7M</p> <p>Empréstimo-Fm7 I-Bb7 IV-Eb7M/9/Eb6/9 IV-Eb7M/9</p> <p>II-Cm7 V-F7/9 I-Bb7m VII-A7/4 I-Bbm6 V-F/A Empréstimo-Fm/Ab</p> <p>Empréstimo-E/Gb IV-EBm/Gb VI-Gm7 VI-Gm6 VI-Gm7 V/II-C7 II-Cm7</p> <p>VI-Gm7 Empréstimo-Ab7m/#11 VI-Gm7</p> <p>Coda- Instrumental</p> <p>I-Bb7M II-Bb6</p>
Textura	Sonoridade de harpejos de violão de nylon e voz feminina	Violão (batida bossa nova), voz, bateria, contrabaixo e orquestra (cordas e sopros)
Ritmo	MPB	Bossa Nova
Motivo melódico	C -C -C -D -E- E-E-E-E-E-E-E-	D-G-Bb-A-F-D-D-F-D-E-Db-D
	E-E-D-C-A	

Nas imagens a seguir, apresentamos os motivos melódicos das duas canções:

Trem Bala

Não é so - bre ter to - das as pes - so - as do mun - do pra si

A Felicidade



4.3. Análise do componente sócio situacional

Categorias de análise	Canções	
	Trem Bala	A Felicidade
Esferas da atividade humana	Artístico-cultural e cotidiana O lançamento da canção se deu em 2017, na forma de vídeo em uma plataforma digital.	Artístico cultural Nos gêneros canção e cinema
Contexto Histórico, político e cronotópico	<ul style="list-style-type: none"> - Michel Temer presidente interino (Crise política pós Impeachment, Operação Lava Jato, greve geral nacional contra as mudanças implementadas pelo presidente nas leis trabalhistas.; - Maior popularização do Youtube e do Spotify como streamings de música;; - Sertanejo era o ritmo musical mais ouvido do país. - Fizeram sucesso, naquele ano, Melin (“Meu abrigo”), Kell Smith (“Era uma vez”), com canções de estilo e mensagem semelhantes aos de “Trem bala”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Juscelino Kubitschek era presidente, Brasília estava sendo construída e o presidente daria a Tom Jobim e Vinícius de Moraes a missão de escrever uma canção para a nova capital do país, no ano seguinte.; Em 1962 Tom Jobim muda-se para os EUA e inicia uma exitosa carreira artística. Em 1964 gravou The wonderful world of Antonio Carlos Jobim - A Bossa Nova era uma novidade na música, revolucionando as formas de tocar samba no violão e de cantar. Revolucionou também a forma de se fazer jazz. - Com a trilha sonora do Filme “Orfeu Negro” do diretor Marcel Camus, a Bossa Nova, notadamente a canção A Felicidade passa a fazer sucesso em todo mundo.

4.4. Análise do componente autoral

Categorias de análise	Canções	
	Trem Bala	A Felicidade
Autor	Ana Vilela (2017)	Tom Jobim e Vinícius de Moraes (1964)
Projeto de dizer / motivo verbal	O projeto de dizer da autora expresso pelo eu lírico da canção faz reflexões sobre a efemeridade da vida após o término de um relacionamento. Conforme declaração da própria autora ao portal G1, a canção era íntima e foi feita para ser compartilhada com um grupo pequeno de amigos, pois “era uma coisa bem pessoal”.	-O projeto de dizer de Tom e Vinicius expresso pelo eu lírico descreve formas sublimes e metafóricas de felicidade. Ilustrando com a felicidade dos pobres durante o curto período de carnaval. Comparando com uma pluma que precisa do vento ; ou como uma gota de orvalho que cai numa pétala de flor e oscila caindo como lágrima
INTÉRPRETE – desdobramento de autoria	Ana Vilela - apenas voz e violão A canção foi regravaada por Gisele Bundchen, Padre Fábio de Melo, a atriz e cantora mexicana Lucero, Daniel com a atriz Larissa Manoela, além de <i>covers</i> de <i>YouTubers</i> famosos na internet. Ao todo, a canção obteve outros 11 <i>remixes</i> de diferentes gêneros musicais, se tornando uma canção "queridinha" entre os produtores de músicas no Brasil, para promoverem seus trabalhos de produção musical.	Tom Jobim e Vinícius compuseram a canção para fazer parte da trilha sonora do filme “Orfeu Negro” Em uma gravação que começa no estilo samba, o qual se torna apenas fundo da canção a partir do momento em que João Gilberto começa a cantar e tocar violão. Dentre as (re)interpretações da canção, além da magnífica gravação de João Gilberto de 1959, é possível destacar a regravação de Milton Nascimento que está presente no álbum “Milton de 1970”; e a de Tom Zé, em 1976, no disco “Estudando o Samba” .
Audiência	Em 2017, a canção foi indicada para categoria 'Hit do Ano', no <i>Meus Prêmios Nick 2017</i> . No mesmo ano, foi o hino da	- O filme de cuja trilha sonora faz parte a canção “A Felicidade” recebeu o Oscar de melhor filme estrangeiro.

	<p>comemoração dos 20 anos do Teleton e da campanha deste ano. Com a grande repercussão da canção, Trem Bala foi tema para a campanha do Dia das Mães, do Banco do Brasil. E também ganhou um videoclipe não oficial produzido pelo Shopping Bourbon, de São Paulo. Porém, por conta dos direitos autorais da gravadora, o vídeo foi removido do canal do shopping.</p>	<p>A partir de então a Bossa Nova passou a fazer bastante sucesso fora do Brasil em apresentações internacionais e em parcerias como a de Albert Francis Sinatra e Tom Jobim.</p>
--	---	---

5. Produção textual escrita e multissemiótica

Se considerarmos a natureza social da linguagem, concordamos com Geraldi (1984) sobre o fato de que a produção de textos é uma ação por meio da qual se estabelecem interações. A redação escolar, no entanto, quando é proposta como uma mera forma de avaliação, monológica, para ser entregue ao professor como avaliador e não interlocutor, nem sempre é uma atividade que faz sentido para os estudantes que podem compreendê-la apenas como uma formalidade da escola.

No entanto, já há algum tempo, o ensino brasileiro orienta-se pela necessidade de o professor levar à sala de aula textos que circulam socialmente em situações significativas da prática social pela linguagem. Para o Ensino Fundamental, na BNCC, são propostos diversos gêneros típicos do cotidiano de jovens da faixa etária dos educandos do 8º ano, como *gameplay*, *detonado*, *fanclipe*, dentre outros. Nossa proposta de produção textual se alinha ao documento, pois pensamos, para esta prática educativa, a produção de um *fanclipe*.

Sugerimos que o professor oriente esta atividade de produção em três encontros, com pelo menos duas horas/aula em cada um. O

primeiro iniciaria com a apresentação do conceito de fanclipe e alguns exemplos de *fanclipes* construídos de diversas formas: com colagens de fotos, com montagens de vídeos, com animações simples, dentre outras possíveis que contemplem as diversas habilidades que os estudantes possam ter. Em seguida, o professor apresentará (com o auxílio de estudantes da própria turma que tenham habilidade com tecnologia) tutoriais de como manusear aplicativos (como *Tik Tok* e *Inshot*) pelos quais os educandos conseguirão editar e montar seus vídeos.

No segundo encontro, o professor pode dividir a turma em grupos de, em média, quatro alunos. Os grupos podem escolher, então, dentre as duas canções trabalhadas, qual será contemplada no seus *fanclipes* e construir um pequeno roteiro, escrito em forma de tópicos, da sua produção multissemiótica. São necessárias ao roteiro informações de como o grupo vai articular as imagens/vídeos com a canção selecionada e que sentido eles desejam agregar às canções com a produção do fanclipe. É importante que o docente deixe a turma livre para conduzir sua produção a partir de como compreendeu as canções *Trem bala* e *A Felicidade*, seja esta uma resposta de concordância ou de crítica.

No terceiro encontro, realizado preferencialmente no laboratório de informática, serão selecionados os vídeos, fotos e/ou desenhos que comporão a produção dos grupos, bem como terá início a montagem de cada *fanclipe* em um dos aplicativos possíveis à escolha dos discentes. As produções podem ser apresentadas em alguma rede social da escola como forma de socializar os trabalhos dos educandos.

6. Considerações finais

Sabemos que não é simples associar teoria e prática quando não se tem o apontamento de um caminho possível e, neste cenário educacional contemporâneo de mudanças, bem como de tentativa de superação do ensino tradicional e da “educação bancária”,

buscamos construir uma possibilidade de prática educativa que possibilite o trabalho com diferentes práticas de linguagem e ajustável às idiossincrasias de uma sala de aula de Ensino Fundamental.

Nosso objetivo não é oferecer uma receita, tampouco apontar este como o único caminho possível para trabalhos coerentes com os alunos do oitavo ano, mas contribuir, sugerindo um trabalho exequível que tenha a canção como objeto do conhecimento. Apresentamos o resultado de uma análise multissemiótica possível das duas canções, utilizando o tetragrama analítico proposto pelo grupo de estudo sobre os gêneros do discurso - GECAN, da UFSC, mas o professor é livre para escolher adotá-lo ou seguir outro percurso para conduzir suas próprias análises multissemióticas.

Optamos por analisar duas canções que, respeitados os momentos históricos, tempos e lugares (cronotopo) em que se situam, podem ser consideradas clássicos. *Trem bala* é bastante significativa aos jovens em geral e relevante a quem estuda violão, pois é composta por três acordes perfeitos maiores, simples de executar e perfeitamente relacionados com uma letra singela e poética. Por outro lado, *A Felicidade*, uma canção de Tom Jobim e Vinícius de Moraes, apresenta-se como um belo contraste para os analistas, pois com sua harmonia mais complexa, com a pluralidade de acordes executados no violão primoroso de Tom Jobim, a turma pode dar os primeiros passos para entrar em um nível de análise verbal e musical mais hermético e sofisticado.

Além disso, convém ressaltar que esta proposta estabelece relações com a descrição do Eixo da Análise Semiótica, presente na área de Linguagens da Base Nacional Comum Curricular, envolvendo o trabalho com o ritmo, o andamento, a melodia, a harmonia, os timbres e os instrumentos musicais. Estas relações podem ser estreitadas e melhores, caso haja possibilidade de trabalho conjunto entre os professores de Língua Portuguesa e de Música, ou de Língua Portuguesa e Artes Visuais, em trabalhos

futuros, ainda mais relevantes, ao educando, por transcender, além do ensino tradicional, a segmentação do conhecimento.

Enfim, com a análise contrastiva das duas canções, consideramos, então, alcançados alguns objetivos da nossa proposta, no sentido de abordar as práticas de linguagem, aproximando esta prática educativa das recomendações e dos embasamentos teóricos da Base Nacional Comum Curricular, no que tange à área de Linguagens à medida que possibilita a construção de conhecimentos históricos e sociais relevantes aos indivíduos em formação na escola. Cabe aos professores dar continuidade a esse tipo de atividade, escolhendo novas canções, experimentando com seus alunos novos métodos e novos dispositivos de análise.

Referências

ALVES, Rogério Eduardo. **A poética de uma felicidade**. Um estudo sobre a construção do lirismo de Vinícius de Moraes. 2010. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, University of São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/T.8.2010.tde-01102010-103447. Acesso em: 2022-02-16.

BAKHTIN, Mikhail[1963]. **Estética da Criação Verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALTAR, Marcos et al. **Oficina da canção: do maxixe ao samba-canção**. A primeira metade do século XX. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019 .

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

CHEDIAK, Almir. **Harmonia & improvisação**. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, Vol. 1, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J. W. Unidades Básicas do Ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. Cascavel- PR: Assoeste. 1984 p. 49-70.

HOMEM, Wagner; ROSA, Bruno de la. **Histórias de canções**: Vinicius de Moraes. 1 e. São Paulo: Leya, 2013.

SOUSA, Rainer Gonçalves; BRUZADELLI, Victor Creti. **História da Música Popular Brasileira para Vestibulares e ENEM**. 1. ed. Goiânia: Kelps, 2017. v. 1. 147p .

Anexos - Cifras das canções

<i>Trem bala</i>	
[Estrofe]	G
Não é sobre ter	C
Todas as pessoas do mundo pra si	G
É sobre saber	D
Que em algum lugar alguém zela por ti	G
É sobre cantar e poder escutar	C
Mais do que a própria voz	G
É sobre dançar	D
Na chuva de vida que cai sobre nós	
[Refrão]	C
É saber se sentir infinito	D
Num universo tão vasto e bonito	A
É saber sonhar	C
Então fazer valer a pena	D
Cada verso daquele poema	G
Sobre acreditar	
[Estrofe]	
Não é sobre chegar	C
No topo do mundo e saber que venceu	G
É sobre escalar	D
E sentir que o caminho te fortaleceu	G
É sobre ser abrigo	C
E também ter morada em outros corações	G
E assim ter amigos	D
Contigo em todas as situações	
[Refrão]	
	G
Se fosse assim	C
Por isso eu prefiro sorrisos	D
E os presentes que a vida trouxe	G
Pra perto de mim	
[Estrofe]	
Não é sobre tudo	C
Que o seu dinheiro é capaz de comprar	G
E sim sobre cada momento	D
Sorrindo a se compartilhar	G
Também não é sobre	
Correr contra o tempo	C
Pra ter sempre mais	G
Porque quando menos se espera	D
A vida já ficou pra trás	
[Refrão]	C
Segura teu filho no colo	D
Sorria e abraça os teus pais	G
Enquanto estão aqui	C
Que a vida é trem bala, parceiro	D
E a gente é só passageiro	G
Prestes a partir	C D G
Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá	C D G
Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá	
[Refrão Final]	C
Segura teu filho no colo	D

<p>C A gente não pode ter tudo D Qual seria a graça do mundo</p>	<p>Sorria e abraça os teus pais G Enquanto estão aqui C Que a vida é trem bala, parceiro D E a gente é só passageiro G Prestes a partir</p>
--	---

<i>A felicidade</i>	
<p>A#m7 C#7M Tristeza não tem fim G° C7 Fm7 Felicidade sim A#m7 C#7M Tristeza não tem fim G° C7 Fm7 Felicidade sim</p> <p>C#7M Cm7(5-) F7(9-) A felicidade é como a pluma A#m7 A#m6 G#m7 C#7 Que o vento vai levando pelo ar F#7M F#m6 A#m7 D#7(9) Voa tão leve mas tem a vida breve A#m7 D#7(9) A#m7 Precisa que haja vento sem parar</p> <p>C#7M F#7 C#7M G#m7 A felicidade do pobre parece a grande C#7(9) F#7M ilusão do carnaval D#m7 G#7 C#7M A gente trabalha o ano inteiro Gm7(5-) C7(9-) Fm7 Por um momento de sonho pra fazer D#° A#m7 D#7(9) A fantasia de rei ou de pirata ou jardineira A#m7 D#7(9) A#m7 Pra tudo se acabar na quarta feira</p>	<p>A#m7 C#7M G° C7 Fm7 Tristeza não tem fim. Felicidade sim A#m7 C#7M G° C7 Fm7 Tristeza não tem fim. Felicidade sim</p> <p>C#7M Cm7(5-) F7(9-) A#m7 A felicidade é como a gota de orvalho A#m6 G#m7 C#7 numa pétala de flor F#7M F#m6 A#m7 D#7(9) Brilha tranquila. Depois de leve oscila A#m7 D#7(9) A#m7 E cai com uma lágrima de amor</p> <p>C#7M F#7 C#7M A minha felicidade está sonhando G#m7 C#7(9) F#7M Nos olhos da minha namorada D#m7 G#7(13) C#7M É como esta noite passando, passando Gm7(5-) C7(9-) Fm7 Em busca da madrugada. Falem baixo, por D#° favor A#m7 D#7(9) Pra que ela acorde alegre como o dia A#m7 D#7(9) A#m7 D#7(9) A#m7 Oferecendo beijos de amor. Tristeza G#7(13) C#7M(9) não tem fim</p>

Atenção! Tudo é perigoso, tudo é divino maravilhoso...

Uma proposta de trabalho com a canção *Divino Maravilhoso*, de Caetano Veloso e Gilberto Gil, em duas de suas versões

*Gabriel Walter Fuchsberger
Hanna Caroline Fanton Boassi
Michela Ribeiro Espíndola*

1. Introdução

Este capítulo se dirige aos professores de Língua Portuguesa e Literatura da Educação Básica que, entre turmas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, procuram tornar suas experiências de ensino e aprendizagem em língua materna mais significativas, plurais e democráticas por meio do trabalho com diferentes formas de manifestação da linguagem.

A prática educativa que iremos apresentar tem como principal objetivo oferecer subsídios para o trabalho com o gênero canção sob o enfoque multissemiótico, enfoque inerente à constituição desse gênero, mas que, muitas vezes, é negligenciado na elaboração de práticas de linguagem, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, em que seja o ator principal. Compreende-se a canção como um gênero do discurso multissemiótico com unidade temática, unidade composicional e estilo (BALTAR et. al., 2019). A canção privilegiada neste capítulo é a composição de Caetano Veloso e Gilberto Gil, intitulada “Divino, Maravilhoso”, em duas versões.

Essa proposta surgiu a partir do trabalho construído, em conjunto, nas reuniões dos grupos de estudo do PIBID, que visa a contribuir para a criação e fortalecimento de iniciativas formais voltadas à produção de conhecimento sobre ensinar e aprender, como forma de fortalecimento da práxis docente, já que é a busca constante do diálogo entre teoria e prática a força motriz do fazer pedagógico,

pois “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido.” (FREIRE, 1987, p. 38).

Ao sugerir o trabalho com o gênero discursivo canção como um artefato cultural, Baltar, Baron e Fraga (no prelo 2022) propõem que as práticas de linguagem devem buscar o desenvolvimento do letramento ideológico do estudante, o qual concebe as formas que as práticas de leitura e escritura assumem em determinados contextos sociais, transformando o indivíduo em um cidadão crítico. Por isso, ainda segundo os autores, as práticas didáticas com a canção em uma perspectiva multissemiótica “Visam à formação de estudantes com autonomia, pensamento crítico, leitura de mundo historicamente constituída, estimulam a valorização da esperança, da tolerância, promovem a ética e a sensibilidade estética.” (p. 1), o que vai amplamente ao encontro do letramento que queremos expandir por parte dos nossos alunos. Defendemos que a canção seja analisada levando-se em consideração as suas diversas potencialidades e o uso que faz de diferentes recursos expressivos para veicular o projeto de dizer do seu autor (GERALDI, 1984 [2011]).

A escolha das canções, as quais são analisadas e serão trabalhadas na prática educativa que desenvolvemos a seguir, levou em consideração o tema que perpassa as duas, bem como a relevância global e local que uma e outra possuem, a fim de que nos possibilitasse uma análise contrastiva entre elas.

A proposta contempla as práticas de linguagem: leitura/escuta, análise multissemiótica e produção, à luz do que sugere Geraldi (1984), acrescidas de nova metodologia de análise.

[...] quando o ensino e aprendizagem da língua portuguesa é considerado como uma prática social e dialógica, o texto como estrutura linguística torna-se insuficiente para analisar os significados, as ideologias e os contextos situacionais das interações sociais. Nesse sentido, considerando o texto como interação discursiva, o enfoque para o trabalho com língua em sala de aula

passa a ser as práticas de leitura e de escuta, de análise linguística e de produção (GERALDI, 1984[2011]). (p. 2)

Baltar, Baron e Fraga (no prelo 2022) propõem a utilização do tetragrama da análise multissemiótica da canção, para eles, as duas canções contrastadas “mobilizam interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, multiculturais e cronotópicas [...] temas valorativos, locais e globais [...]” (p. 1), metodologia de análise e produção das práticas de linguagem na proposta didática deste artigo.

Com este objetivo, pautamos nossa proposta para o trabalho com a canção na análise dos seguintes itens a seu respeito (figura 1).

Figura 1: Tetragrama de análise multissemiótica da canção



Fonte: GECAN/NELA/UFSC (2021)

O tetragrama observado na figura 1, conforme pode-se perceber, envolve a análise de quatro componentes relativos à **Análise Multissemiótica da Canção**, o que norteará todo o trabalho com as canções escolhidas: a análise do componente verbal, a análise

do componente musical, a análise do componente sócio situacional e a análise do componente autoral. Assim, a intenção é facultar aos estudantes a compreensão da canção a partir dos diferentes elementos que a constituem e contribuem para a apreensão do seu significado, sem privilegiar determinados aspectos em detrimento de outros, já que, em sua materialidade, tais aspectos se encontram inter-relacionados.

Nossa proposta pauta-se, também, no que propõe a BNCC - Base Nacional Comum Curricular - para o trabalho com gêneros, a exemplo do que sintetiza uma das dez competências específicas, propostas pelo documento, para o componente curricular de LP: apropriar-se dos diferentes usos sociais da linguagem, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Deste modo, acompanhamos o entendimento da BNCC ao conceber a música como:

[...] expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, 2018, p. 196).

A prática educativa aqui sugerida propõe o trabalho com o **9º Ano do Ensino Fundamental**. Assim, a escolha das músicas deu-se, e deve-se sempre levar em conta isto, buscando um encontro com o

universo desse grupo e da faixa-etária que o compõe, sem perder de vista o seu contexto sócio-histórico.

É preciso ter em mente que o 9º Ano é um período bastante peculiar para os estudantes, cuja idade média é de 14 anos. Segundo Xavier e Nunes (2015), trata-se da fase da vida conhecida como adolescência (que compreende o período entre 12/13 anos até aproximadamente os 20). O adolescente está no último ano do Ensino Fundamental, rumo ao Ensino Médio, essa fase goza de enorme importância na produção de subjetividade dos alunos, em que o reconhecimento da sua autoimagem e do seu lugar no mundo se impõem. A escola, desse modo, cumpre um papel de enorme influência na constituição dos sujeitos, propiciando meios de apreensão da realidade mais ou menos parecidos com aqueles que outros grupos sociais oferecem.

Nas suas relações interpessoais, os modelos (pais, professores, amigos, ídolos da televisão, personagens de filmes, livros) podem contribuir com atributos, valores, formas de pensar que serão admiradas, repugnadas, imitadas e/ou buscadas para si de acordo com o respeito, os sentimentos positivos e as significações que as atitudes dos modelos possam representar para os adolescentes. [...] Esses modelos, pelos quais nos apaixonamos e que nos dão ferramentas preciosas para usarmos na vida, sejam livros, emoções, ensinar a falar, a amar, a sofrer, vão nos ajudar a constituir nossos recursos internos de saberes, emoções, desejos, sentimentos, para lidar conosco e com os outros. (XAVIER; NUNES, 2015, p. 105)

Consciente do seu papel no trabalho com os diferentes usos sociais da língua, o professor de Língua Portuguesa e Literatura tem o privilégio de contar também com a arte, em uma de suas manifestações mais presentes na sociedade: a canção. Ao conhecer e analisar diferentes canções, amplia-se o repertório cultural dos estudantes e facultam-se-lhes o contato e a apropriação de expressões artísticas e visões de mundo que, talvez, fora da escola, não aconteceriam. “A arte é elemento importante para a estética da subjetividade, para a reinvenção de si, ao favorecer experiências que

provocam responsabilidade consigo, cuidado, consideração e auto-respeito.” (XAVIER E NUNES, 2015, p. 127). Proporciona-se, assim, uma oportunidade de abordagem interdisciplinar entre diversas disciplinas, como Artes, Sociologia, Filosofia, História e Geografia.

Neste sentido, o presente capítulo propõe o trabalho com duas versões de uma mesma canção. Trata-se de “Divino, Maravilhoso”, cuja letra é de autoria de Caetano Veloso e de Gilberto Gil. Promoveremos o tensionamento entre a versão da canção apresentada e gravada por Gal Costa, originalmente, em 1969, e a versão mais recente nas vozes do próprio Caetano Veloso e da cantora Iza, lançada em 2019.

Em primeiro lugar, o tensionamento entre essas duas versões da mesma canção, e não outras versões ou até mesmo outras canções, justifica-se pela relevância que tanto a canção quanto os seus autores e intérpretes, além dos contextos de suas gravações e regravações, adquirem para a cultura nacional e latino-americana.

Um dos aspectos que foram considerados para a escolha do trabalho com essas duas versões é justamente uma delas ser também cantada, junto de Caetano Veloso, de 79 anos, por Iza, de 31 anos, uma cantora contemporânea de bastante sucesso, principalmente entre os jovens. Assim, acreditamos que trazer essa versão para o trabalho com a canção pode aproximar e despertar o interesse dos estudantes, por conhecê-la por essa ou por outras canções suas fora da sala de aula. O clipe da canção conta com mais de 1 milhão de visualizações no canal do *YouTube* da cantora.

Do outro lado, temos a versão icônica daquela que é uma das maiores representantes de toda a música popular brasileira, Gal Costa, de 76 anos, gravada para o seu álbum de estreia homônimo, em 1969, mas interpretada pela primeira vez ao público ainda em 1968, na quarta edição do Festival da Música Popular Brasileira, da TV Record, evento importante cujas edições revelaram ao Brasil muitos dos seus grandes nomes na música e cujas reverberações fazem da parte da história, da política e da cultura deste período.

“Divino Maravilhoso” é uma canção moderna em ambas as versões. Tem como tema principal a resistência em contextos totalitários e a necessidade de agir. Sua criação está situada no contexto da Tropicália, movimento célebre de contracultura brasileiro que tem seu surgimento, apogeu e desmantelamento nos anos mais repressivos e violentos da Ditadura Militar. Cinco décadas depois, sua regravação acontece em um período em que, assim como 50 anos atrás, há um saudosismo perigoso, tolhimento de liberdades individuais e repressão de movimentos sociais.

Deste modo, este capítulo está dividido da seguinte maneira. Na primeira seção, procedemos a uma prática de análise multissemiótica da canção, levando em consideração os componentes que propõe o tetragrama reproduzido na figura 1. Destacamos que essa análise deve ser feita pelo professor antes da sua prática didática com os estudantes. Na segunda seção, apresentamos uma sugestão de prática educativa com as canções para o 9º Ano do Ensino Fundamental. Por fim, são tecidas as considerações finais.

Antes de proceder, no entanto, frisamos que uma possibilidade profícua de trabalho com a canção também pode se dar a partir da escolha da(s) canção(ões) a serem trabalhadas num consenso entre professor e estudantes, tornando a prática democrática e instigante, visando, por exemplo, ao tensionamento entre temas ou autores locais e globais.

2. Análise multissemiótica da canção

Nesta seção, delinearemos uma análise multissemiótica da canção “Divino, Maravilhoso” levando em consideração as suas duas versões supracitadas (a de Gal Costa e a de Iza e Caetano Veloso) e os componentes do tetragrama na figura 1. A partir de uma perspectiva freireana, Baltar, Baron e Fraga (no prelo 2022) frisam o caráter dialógico desse tipo de análise.

Com este poder e conhecimento multissemiótico, conseguimos entender melhor os significados e os sentidos que a canção mobiliza e como isso pode afetar as pessoas, pois as canções, historicamente constituídas e escritas e compostas e interpretadas, encerram uma relação dialógica entre muitos “eus” e muitos “outros”. (BALTAR; BARON; FRAGA, 2022, p. 7)

Em consonância com as habilidades previstas pela BNCC para os anos finais do ensino fundamental, a análise multissemiótica da canção, como o próprio nome indica, por meio das diferentes categorias analíticas, privilegia este gênero do discurso em sua composição global, de forma a compreender como as diferentes semioses envolvidas contribuem para a produção de sentidos na canção.

EF69LP54: Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliteraões, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo (BRASIL, 2018, p. 161).

Quanto à análise do **componente verbal**, destaca-se, primeiramente, o seu conteúdo temático, o do cuidado e o da resistência ao regime autoritário, perigoso e violento instaurado pelo golpe militar em 1964 no país. Ao mesmo tempo em que, no âmbito das artes, o final da década de 1960 foi de grande euforia, experimentação e novidades, a repressão, a censura e a intolerância por parte dos

militares se intensificavam cada vez mais, principalmente contra os artistas considerados como uma ameaça ao regime. Em torno de cinco décadas depois, a partir das manifestações de cunho antidemocrático em 2015, a derrubada da então presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e a eleição do capitão reformado Jair Bolsonaro, em 2018, o clima conservador, saudosista e golpista voltou a fazer parte do cotidiano do Brasil, oportunidade em que a mensagem da canção escolhida se faz novamente necessária.

A canção já se inicia com a palavra “Atenção”, num diálogo bastante próximo com o interlocutor, que assume a forma de segunda pessoa do singular “menina/você”, mas cuja mensagem é facilmente depreendida como sendo destinada ao público em geral. O emprego de verbos no modo imperativo “Atenção / precisa ter olhos firmes / pra este sol / para esta escuridão” nos primeiros versos da canção e de estruturas impessoais “É preciso estar atento e forte” e “Não temos tempo de temer a morte”, com verbos no infinitivo e na primeira pessoa do plural, no tempo presente, corroboram a noção de coletividade e o teor de denúncia e de protesto da canção.

O apelo expresso pela interjeição “Atenção!” é seguido por recomendações ao interlocutor frente à situação de perigo e de repressão, predominando o tipo textual injuntivo e a atitude discursiva de instrução, em que a intenção é “criar em seu interlocutor um efeito de sentido que o faça agir conforme o objeto preestabelecido pelo autor” (BALTAR, 2021).

Portanto, a atitude discursiva predominante é a de instruir, embora a presença do refrão nos sugira a poesia e, portanto, o poetizar também se faça presente. Quanto à esfera verbal e os gêneros do discurso, podemos dizer que a canção soa como um manual de sobrevivência para dias sombrios, alertando, de forma poética e paradoxal que, apesar das sombras, há a existência de luz, o que sugere uma possibilidade de mudança de realidade social, a exemplo do que destaca o verso “*tudo é perigoso, tudo é divino e maravilhoso*”. Destaca-se ainda a inclusão do eu-lírico no discurso por meio do uso da primeira pessoa do plural (nós), o que pressupõe

a importância do sentimento de coletividade, de pertencimento àquela realidade retratada na canção.

Christopher Dunn (2009) nota ainda a metalinguagem contida na canção, o que se evidencia pelo chamamento do ouvinte a prestar “atenção para o refrão”, convidando-o a uma reflexão crítica sobre o seu significado. “Nesse sentido, trata-se de outra metamúsica sobre o posicionamento do artista, o papel da recepção e a importância da interpretação aberta.” (DUNN, 2009, p. 137).

Na análise do **componente musical**, chama a atenção como a voz tanto de Gal Costa quanto de Iza se impõem firmes, afinadas e engajadas com o projeto de dizer da canção, que é de denúncia, e convoca o ouvinte a estar *atento* e *forte*. Destaca-se a entonação de Gal tanto na gravação de estúdio da canção quanto nas apresentações ao vivo. Enquanto a versão de Gal pode ser considerada um *rock* que congrega diversos instrumentos e produções inovadoras para a época (a guitarra elétrica, por exemplo), a versão de Caetano Veloso e Iza se aproxima da música pop atual, com produção eletrônica e violão marcantes, e exibindo também elementos do *reggae*. Enquanto Gal Costa, de agudos característicos, tem sua voz classificada como soprano, Iza é considerada meio-soprano dramático. Pelo seu caráter experimental, a arte tropicalista, em especial a música, é bastante rica e diversificada, e exige uma escuta atenta.

As manifestações musicais da Tropicália não propunham um novo estilo ou gênero. A música tropicalista envolvia, em vez disso, uma colagem de diversos estilos: novos e antigos, nacionais e internacionais. Em um nível, a música tropicalista pode ser entendida como uma releitura da tradição da música popular brasileira à luz da música pop internacional e da experimentação de vanguarda (DUNN, 2009, p. 19).

Na imagem a seguir apresentamos o motivo melódico, que é o mesmo para as duas versões da canção *Divino Maravilhoso*:



Em relação à análise do **componente sócio situacional**, como se sabe, no Brasil, a década de 60 foi um período de intensos conflitos sociais, políticos e culturais que marcaram a história. Foi nessa década que surgiu a ditadura militar, em 1964, uma época marcada pela censura, repressão e violência. Dentro desse contexto político duvidoso, surgiram diversas expressões e movimentos de protesto, dentre esses movimentos: o Tropicália.

A Tropicália ou Movimento Tropicalista foi um grande marco para a música brasileira, as letras atemporais e a antropofagia que defendia fez com que o movimento se tornasse uma das mais importantes fases na história da música. O movimento surgiu a partir do Festival de Música Brasileira (1965) que foi um concurso de canções inéditas que revelou diversas vozes clássicas do MPB, como Elza Soares, Chico Buarque, Elis Regina, entre outras.

Sabe-se que o nome do movimento surgiu originalmente a partir da obra do artista plástico Hélio Oiticica, que foi exposta em 1967 na mostra Nova Objetividade Brasileira no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro e que, de acordo com o portal Memórias da Ditadura, a obra e o movimento tem semelhanças: ambas colocavam-se em contato com elementos naturais e culturais do Brasil. E, como já mencionado antes, o movimento que nasceu durante o período da Ditadura Militar e por esse motivo os artistas começaram a usar de suas músicas para realizar protestos contra a realidade em que se encontravam, deste modo construindo uma relação entre a cultura e a política. Dessa forma, vê-se em "Divino Maravilhoso" justamente o tom de crítica que se contrapõe à ditadura instalada no Brasil, uma maneira de fazer-se ouvir e de fazer as vozes de autor e intérprete ressoarem, de forma unívoca, o protesto e o alerta.

No que tange à análise do **componente autoral**, a letra da canção apresentada foi originalmente composta por Caetano Veloso

e Gilberto Gil em 1968 na época da gravação do álbum-manifesto do Movimento Tropicalista, *Tropicália ou Panis et Circencis*, que contava com a participação também de outros artistas como Gal Costa, Nara Leão, Os Mutante e Tom Zé. Ainda em 1968, Caetano e Gil estrearam na TV o programa *Divino, Maravilhoso* que permaneceu no ar por menos de três meses. O nome do programa surgiu do bordão do empresário tropicalista Guilherme Araújo, e se popularizou principalmente pela música de Caetano e Gil. Ambos viriam a ser presos no final deste mesmo ano, e exilados poucos anos depois. Interpretada por Gal Costa no 4º Festival da Música Popular Brasileira, a música fez um grande sucesso e Gal a tornou a faixa principal de seu LP em 1969, quando foi oficialmente lançada.

A canção teve diversas versões interpretadas por diversos artistas, entre esses: Ney Matogrosso (2008), IZA e Caetano Veloso (2019), Elza Soares e Flávio Renegado (2020) e Maria Beralto (2020). Uma das versões apresentadas no capítulo é a de 2019 de IZA e Caetano que traz consigo um estilo mais pop, com intuito de mostrar a atemporalidade da letra. Mulher e negra, a cantora Iza é um grande símbolo de empoderamento nos tempos de hoje. Em 2020, o serviço de streaming Globoplay estreou a série *As Five*, um spin-off de *Malhação: Viva a Diferença* (2017), que conta com a versão de Maria Beralto como tema de abertura.

3. Proposta de prática educativa com as canções

Na seção a seguir, apresentaremos um conjunto de sugestões que propõem práticas de linguagem com as canções selecionadas, destinadas ao **9º ano do Ensino Fundamental**. Acreditamos serem necessárias, em média, 4 semanas letivas para o desenvolvimento deste trabalho.

3.1 Prática de Pré-escuta

Na prática de pré-escuta, é interessante buscar conhecimentos prévios - se houver - dos alunos sobre as canções apresentadas, sobre os autores, os intérpretes, o contexto situacional etc., tais como:

1. Perguntar aos alunos se já conheciam previamente as canções (podendo ser as apresentadas ou em outras versões).

2. Perguntar se já conheciam/ haviam escutado outras músicas dos autores/intérpretes e se estão familiarizados com os gêneros musicais apresentados.

3. Perguntar se já estudaram ou tiveram acesso a conteúdo sobre o contexto histórico em que a canção foi lançada.

3.2 Prática de Escuta 1

Na primeira prática de escuta, os estudantes farão a escuta de olhos fechados, sem a leitura da letra, para que apreciem a canção de forma mais intuitiva e holística.

1. Propor que registrem suas impressões acerca das canções em uma ficha de escuta, utilizando seus conhecimentos prévios, como por exemplo, diferenças e semelhanças entre as duas versões.

2. Propor que discutam entre si suas impressões, em grupo ou em duplas.

3.3 Prática de Escuta/Leitura 2

Na segunda prática de escuta, os estudantes escutarão as canções junto à letra e à cifra. O (a) professor (a) deverá apresentar o tetragrama de análise multissemiótica da canção, para que os estudantes o utilizem, aliado a seus conhecimentos prévios e à discussão da turma, para fazer a análise da segunda impressão das canções. Esse momento de escuta difere-se dos demais por buscar uma análise mais apurada da canção, tal como sugere-nos Baltar, Baron e Fraga (no prelo 2022),

“[...] escuta qualificada, ampliando sua primeira percepção impressionista de audição para uma escuta analítica mais consciente.”

3.4 Prática de análise do componente verbal

Nesse momento, o (a) professor (a) deverá explorar os aspectos verbais da letra da canção. Dentre os objetos de conhecimento que são contemplados na análise que apresentamos inicialmente, sugerimos o trabalho com as figuras de linguagem, sobretudo a metáfora e o paradoxo, as pessoas do discurso, as interjeições, o uso de adjetivos. A canção também é um gênero do discurso que possibilita trabalho rico com a variação linguística, tema que, conforme a BNCC, deve ser abordado em todos os eixos, através dos mais variados gêneros do discurso.

Destaca-se a necessidade de trabalhar o texto na sua totalidade, respeitando o projeto de dizer do autor e contexto de produção, sem recortes artificiais e frases soltas, assim, a análise metalinguística, em especial, deve abordar objetos de conhecimento relevantes não só para o aprendizado linguístico do aluno, mas também para a sua formação integral. Conforme nos enfatizam Baltar, Baron e Fraga (no prelo 2022), o trabalho com a canção deve ser significativo.

[...] as conclusões sobre os temas abordados, as competências e habilidades linguísticas e discursivas previstas para o ensino e a aprendizagem provenientes da análise das canções, incluindo propostas concretas para situações “problematizadas” e que, necessariamente, devem ser inerentes à comunidade escolar, com possibilidades reais de intervenção, ou sugestões relevantes para a tomada de decisão nas esferas adequadas. (BALTAR; BARON; FRAGA, 2022, p. 8)

3.5 Prática de análise do componente musical

Nessa parte, seria interessante, diríamos até mesmo que seria primordial, que os professores de língua portuguesa e os professores

de música (ou outras pessoas que tenham algum conhecimento musical) trabalhassem de forma interdisciplinar com os alunos para que eles analisassem a tonalidade, a harmonia, melodia e ritmo das canções, para isso é importante levar em consideração as impressões dos alunos estimuladas a partir dos momentos de pré-escuta e escuta. Caso não se faça tal abordagem e análise integral do gênero, estar-se-ia reduzindo o gênero canção ao gênero letra de música, o que não propiciaria uma análise multissemiótica da canção.

3.6 Prática de análise do componente sócio situacional

Os estudantes deverão analisar as canções em relação a como cada uma responde ao contexto social e cultural da época em que foram interpretadas. Sugerimos aqui que o (a) professor (a) faça pesquisas com os estudantes divididos em grupos, haja vista os recursos tecnológicos e o arcabouço de informações acessíveis virtualmente, caso não haja essa possibilidade, o (a) docente poderá fazer pesquisa prévia e trazê-la fotocopiada para que os estudantes consultem e elaborem apresentações ao grande grupo.

3.7 Prática de análise do componente autoral

Os estudantes deverão analisar a relação do autor e o eu-lírico das canções e como cada intérprete dialoga com seu interlocutor. Sugerimos também um momento de pesquisa para que se estude a biografia/ discografia dos autores e intérpretes para que se perceba a relação dialógica entre texto e o projeto de dizer que ele traz. Esta é a ocasião em que se trabalha questões como a diferença entre autor e intérprete, autor e eu-lírico, se a audiência é local, nacional ou internacional. Pode-se buscar também outras versões ou adaptações das canções para formatos distintos que não apenas o fonográfico, tal como a abordagem em clipes, aberturas de novela etc. Sugerimos que se traga a versão da intérprete Maria Beraldo, do grupo *As Five*, que foi abertura da novela *Malhação*, destinada ao telespectador adolescente.

3.8 Prática de produção textual

Os estudantes deverão ser orientados a elaborar uma recriação da mensagem enunciativa da canção, conforme suas aptidões e preferências. Assim, a mensagem poderá ser recriada e exposta através da literatura, em poemas ou em prosa, histórias em quadrinhos, pinturas, desenhos, peças teatrais, performances musicais, entre outras diversas formas de expressão artística. Em um encontro, os grupos devem apresentar para a turma as suas produções artísticas, explicando o motivo pelo qual optaram por determinado gênero. É importante, no entanto, que se direcione a gêneros já trabalhados nos anos anteriores ao 9º ano ou no ano em questão, isso para facilitar a produção de textos, pois os estudantes só podem produzir gêneros dos quais já se apropriaram.

4. Considerações finais

Ao longo deste capítulo, buscamos delinear possibilidades de trabalho com duas versões da canção “Divino Maravilhoso”, de Caetano Veloso e Gilberto Gil, com vistas a jogar luz sobre as diferenças e as semelhanças que elas compartilham, nos 50 anos de diferença entre a gravação de Gal Costa (1969) e a gravação de Iza e Caetano Veloso (2019), tendo em vista o tetragrama proposto para a análise multissemiótica da canção, levando em consideração a análise do componente verbal, análise do componente musical, análise do componente sócio situacional e análise do componente do desdobramento de autoria. Dessa forma, almeja-se um trabalho que considere a canção como gênero discursivo em sua materialidade, em conformidade com o projeto de dizer do(s) autor(es), o que requer uma atenção maior do que apenas à sua letra. Na mesma linha, as práticas que trouxemos como sugestão visam a contemplar a relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais; a reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e

multissemióticos; recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros artísticos-literários; efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem. Essas práticas devem propiciar aos alunos o desenvolvimento de habilidades previstas pela BNCC⁷, tais como a interpretação e a reconstrução do texto e de seus sentidos; o uso de recursos de linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos; a expressividade; a caracterização dos personagens; exploração dos modos de interpretação e a retextualização e tratamento da temática.

Assim, na esteira de Baltar, Baron e Fraga (no prelo 2022), que adotam uma concepção de educação freireana, acreditamos que este material possa ser utilizado pelo professor de Língua Portuguesa e Literatura como forma de oferecer uma possibilidade real de voz aos estudantes, em que os sujeitos em formação se sintam não apenas representados como também participantes ativos da sua própria história e da sociedade, analisando de forma crítica as canções e apropriando-se deste repertório cultural para, se assim desejarem, intervirem de forma consciente no mundo com o conhecimento que lhes é de direito. Sabemos que não é um trabalho fácil. Ainda assim, esperamos que, de alguma forma, tenhamos contribuído com novos horizontes para as práticas educativas de cada professor.

Referências

- BALTAR, Marcos; GONÇALVES, Alberto; PACHECO, Giovanna; RODRIGUES, Hp. **Oficina da Canção: do maxixe ao samba-canção**. Curitiba: Appris, 2019.
- BALTAR, M.; BARON, R.; FRAGA, C. F. Práticas educativas dialógicas com análise multissemiótica de canções de denúncia. **Fórum Linguístico**. No prelo 2022.
- BALTAR, Marcos. *Slides da oficina da canção*. Apontamentos de sala de aula. 2021.

⁷ (EF69LP48);(EF69LP50);(EF69LP52);(EF69LP53);(EF69LP54);(EF89LP37)

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília, 2018.

DUNN, Christopher. **Brutalidade jardim**: a tropicália e o surgimento da contracultura brasileira. São Paulo: Editora Unesp, 2009. Tradução de Cristina Yamagami.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GERALDI, João. Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula** (1984). São Paulo: Ática, 2011.

XAVIER, Alessandra Silva; NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Psicologia do desenvolvimento**. 4. ed. rev. e ampl. Fortaleza: Eduece, 2015. Disponível em:
https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431892/2/Livro_Psicologia%20do%20Desenvolvimento.pdf. Acesso em: 12 dez. 2021

Anexos - Cifras das canções

Divino, Maravilhoso, versão de Gal Costa (1969)

A C#7
Atenção ao dobrar uma esquina
A C#7
Uma alegria, atenção menina
D E7
Você vem, quantos anos você tem?
A C#7
Atenção, precisa ter olhos firmes
D E7
Pra este sol, para esta escuridão
A
Atenção
G#m7 C#7
Tudo é perigoso
F#m D E7
Tudo é divino maravilhoso
A D A
Atenção para o refrão
A Em7
É preciso estar atento e forte
A Em7
Não temos tempo de temer a morte
A C#7
Atenção para a estrofe e pro refrão

A C#7
Pro palavrão, para a palavra de ordem
D E7
Atenção para o samba exaltação
A
Atenção
G#m C#7
Tudo é perigoso
F#m D E7
Tudo é divino maravilhoso
A D A
Atenção para o refrão

[Refrão]
A C#7
Atenção para as janelas no alto
A C#7
Atenção ao pisar o asfalto, o mangue
D E7
Atenção para o sangue sobre o chão
A
Atenção
G#m7 C#7
Tudo é perigoso
F#m D E7
Tudo é divino maravilhoso
A D A
Atenção para o refrão

Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/gal-costa/divino-maravilhoso/>.
Acesso em: 11 fev. 2022.

Permita que eu fale:
prática educativa envolvendo vozes de resistência
em Belchior e em Emicida

Tayná Miranda de Andrade
Láise Maciel Barros

1. Introdução

Em meio aos diversos desafios à prática docente contemporânea, o de associar teorias atualizadas propostas nas universidades às diretrizes nacionais para a educação na prática, quando se tem pouco tempo de planejamento e inúmeras demandas, configura-se como um forte empecilho à superação do ensino tradicional. Pensando em auxiliar nesta empreitada, propomos caminhos para o trabalho com o gênero discursivo multissemiótico canção seguindo propostas novas e coerentes com as orientações nacionais.

A escolha da canção como objeto do conhecimento da prática educativa que propomos se justifica por ela ser um gênero que circula na esfera cotidiana dos educandos, agenciando aspectos emocionais, sociais e artísticos com grande potencial de dar voz a camadas marginalizadas da sociedade em diferentes épocas. Assim, o verso de Emicida “Permita que eu fale” sintetiza a essência das reflexões sociais que se pode desenvolver na escola por meio das atividades que tenham a obra do artista como objeto de conhecimento e, por isso, nomeia a nossa sugestão de prática educativa.

Esse cerne se definiria como formas de fomentar/alcançar a libertação de prescrições sociais que suprimem a expressão da identidade destes indivíduos ao prescrevê-la, à sua maneira, para eles. Nas canções que escolhemos, prevalece a temática da resistência às opressões e preconceitos, amplamente debatida na atualidade, contemplada na BNCC, a qual prevê que “a escola, como espaço de

aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.” (BRASIL, 2018, p. 14)

Ressalvando-se que a metodologia aqui proposta pode ser aplicada a outras canções e outros temas escolhidos em negociação com a turma, elucida-se que a escolha deve considerar a faixa etária e os interesses dos educandos, bem como os objetivos a serem alcançados pelo professor. No caso da prática apresentada nestas linhas, como ela busca apontar caminhos e não planejamentos de aula fechados, recomenda-se, dependendo do acabamento que o professor lhe atribua, ser trabalhada no **oitavo ou nono ano do Ensino Fundamental**.

Como canções escolhidas para análise, propomos “AmarElo”, lançada em 2019 na décima faixa do álbum de Emicida do qual é homônima; e “Sujeito de Sorte”, sucesso de Belchior, lançado em 1976, na quarta faixa do álbum Alucinação. A canção de Emicida traz um diálogo direto com Belchior e esta relação entre o enunciado contemporâneo e o da década de 1970 favorece a apresentação da arte de Belchior aos educandos, bem como de sua importância para o país. Assim, por meio das análises de ambas as obras, é possível estudar e compreender o diálogo entre algumas vozes de resistência dentro de uma mesma época e em épocas distintas.

Compreendemos que a abordagem desses aspectos na discussão das canções em estudo favorece a aprendizagem significativa preconizada em Freire ([1996] 2008), pois corrobora que,

histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” –

docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (p. 16)

Neste sentido, como pré-requisitos para a funcionalidade das atividades aqui propostas em direção ao pensamento freireano, pressupõe-se que o estudante ao qual a prática educativa se aplica conheça Emicida, em especial a canção AmarElo, mas não conheça Belchior. Esta seria a condição ideal na qual se partiria do conhecimento prévio para o conhecimento novo com a análise contrastiva de canções de ambos os artistas.

Nossa proposta, então, norteia-se pela seguinte pergunta: como construir, com o estudante da Educação Básica, a compreensão da relação entre as canções “Sujeito de Sorte” e “AmarElo”, em uma prática educativa libertadora e alinhada aos documentos parametrizadores para a educação no Brasil?

Elucidamos, na próxima seção, como alguns referenciais contemporâneos contribuem para as análises que se pretende empreender. Posteriormente, em outra seção, traçam-se tabelas sintéticas de análise contrastiva, das canções selecionadas no âmbito de cada seção do tetragrama, para o trabalho de planejamento das atividades pelo professor. Finalmente, na última seção, apresentam-se os caminhos para possíveis orientar, na sala de aula, as práticas educativas libertadoras que partam delas como objeto do conhecimento.

2. Algumas teorias e metodologias que fundamentam, orientam e subsidiam o professor no trabalho com a canção

Tomando-se a canção como objeto do conhecimento das práticas de ensino, aprendizagem e desenvolvimento no Brasil, corrobora-se

a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao

mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (BRASIL, 2018, p. 84)

Por essa razão, consideramos, antes da transformação da canção em objeto do conhecimento, o supracitado fato de que ela é parte do cotidiano dos estudantes e das relações interpessoais das quais participam fora e antes da escola. Faz-se imprescindível, assim, dialogar com tal realidade extraescolar a fim de favorecer-se a construção de aprendizagens significativas ao estudante, conforme propõe a BNCC.

Neste contexto, um entendimento caro ao desenvolvimento das atividades que propomos é o de esfera da atividade humana, compreendida como um conjunto de “atos [...] infinitamente variados em função da infinita diversidade das situações em que a vida pode colocar-nos [...] num dado momento”. (BAKHTIN [1963], 1997, p.45). Dentre diversas esferas da atividade humana existentes, a canção flutua entre a cotidiana e a artístico-cultural, sendo a segunda a mais coerente quando consideramos as situações mais típicas em que é veiculada.

Para o trabalho com a canção, enquanto enunciado que circula nas esferas da atividade humana, o professor deve compreender que

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1997, p. 158 grifos do autor)

Assim, a canção é, aqui, considerada um gênero do discurso típico da esfera artístico-cultural, mas que, também, circula nas esferas cotidiana e escolar. As interseções entre os efeitos de sentido dos enunciados que se materializam como canções, nas três esferas, configuram, assim, a compreensão almejada com as práticas educativas que envolvem o gênero.

Em se tratando especificamente da esfera escolar, a BNCC apresenta o gênero canção em habilidades de componentes como Música, História e Língua Portuguesa. Aqui abordaremos a inserção do gênero no componente Língua Portuguesa sabendo que, no documento, algumas atividades envolvendo a canção estão situadas na esfera jornalístico-midiática. Esta inserção, se deve ao fato, de que a canção é um dos meios, pelos quais se chega à elaboração de enunciados, que se materializam em formas típicas da referida esfera, o que não invalida ou contradiz a compreensão de que a canção, em seu cerne, é um gênero pertencente à esfera artístico-cultural e que é necessário interpretá-la assim, antes de produzir resenhas ou *fanclipes* a partir dela.

Em termos metodológicos, nos ancoramos na análise multissemiótica proposta por Baltar et al (2019), a qual pressupõe o trabalho simultâneo com as quatro dimensões que constituem a canção enquanto gênero. São elas: componente verbal, componente musical, componente situacional e componente autoral. À luz desta perspectiva é possível uma compreensão mais ampla do enunciado, que enriquece bastante a abordagem possível com as canções *Sujeito de Sorte* e *AmarElo* na escola. Pressupomos um ensino não mais mediado apenas pela letra da canção, mas, também, pelos efeitos que seus sons provocam nos ouvintes, e pela compreensão de como o projeto de dizer aparece mais completo, ao lerem-se os quatro componentes em conjunto.

Com a análise contrastiva de dois enunciados aqui propostos é possível fomentar a criticidade “a qual há de resultar do trabalho pedagógico crítico” (FREIRE, 2007, p. 60). Essa criticidade é fundamental para a integração, e não mera acomodação do estudante na realidade em que vive, pois permite a ele ajustar-se a ela enquanto a transforma. Por meio dessa criticidade, é possível o estudante tomar consciência de si e de sua posição na sociedade a partir de suas próprias conclusões e não de prescrições alheias. (FREIRE, 2007).

A atitude ativa do educando passa a ser favorecida quando se permite a ele uma reflexão autônoma sobre aspectos que transcendem a abordagem e análise simplória da letra da canção, fazendo-se conhecer a realidade a qual se deseja transformar ao ajustar-se. Como consequência de atividades como esta, buscamos incentivar “uma educação que (conduza) o homem a uma nova postura diante dos problemas do seu tempo e do seu espaço” (FREIRE, 2007, p. 101 grifo nosso).

A esse respeito, em uma sociedade como a nossa, na qual ainda prevalecem diversas formas de opressão, é preciso tornar viável uma prática que seja capaz de colaborar com o protagonismo do educando no seu processo de educação integral, indispensável à organização reflexiva de seu pensamento. Com as canções, isso pode ser iniciado à medida que se apresente o máximo de discursos envolvidos na construção de seus efeitos de sentido e se estimule a reflexão acerca dessas nuances e de sua relação com a realidade extraescolar na qual se insere o estudante.

3. Análise multissemiótica da contrastiva das canções *Sujeito de Sorte e AmarElo* no planejamento das práticas docentes

Previamente à leitura da análise multissemiótica das canções, recomendamos ao professor a escuta dos áudios do material analisado. O tetragrama adotado para orientar o estudo das canções de Belchior e Emicida contempla os quatro componentes que configuram as semioses da canção. A proposta de análise foi elaborada pelo Grupo de Estudos da Canção e é inspirada em Napolitano (2002), quando enuncia procedimentos metodológicos necessários para o tratamento do documento-canção pelo professor e/ou pelo pesquisador. Além dos aspectos verbal, musical e contextual propostos pelo historiador, o grupo considera a inserção de um elemento fundamental: a questão da autoria.

Compreendendo que a análise multissemiótica, conforme Baltar et al (2019), considera relevantes os quatro

componentes/semioses elencados no tetragrama, mas não requer o esgotamento das categorias de análise em cada um deles, escolheu-se sintetizar a análise de cada aspecto em um quadro, destacando dentre os procedimentos de análise aquele que será mais necessário à prática educativa proposta na seção seguinte. No componente verbal, serão estudados os interdiscursos; no musical, os estilos; no situacional, o contexto social; e, no autoral, as audiências.

3.1 Componente verbal: os interdiscursos em destaque

A síntese da análise contrastiva, no que tange ao componente verbal, revela:

Tabela 01: Componente verbal

Categorias de análise	Canções	
	Sujeito de sorte	Amarelo
Tema	Celebração irônica de sujeito que “comemora” sobreviver apesar dos sofrimentos	Canto de resistência e de união dos diversos oprimidos na sociedade contemporânea.
Forma	Poema	Prosa
Atitude discursiva	Narrar, Relatar, Poetizar	Relatar, Argumentar, Poetizar
Tempo verbal	Passado/Presente	Passado / Presente/ Futuro
Refrão	Reitera a esperança de sobrevivência apesar das dores	Reforça que as situações de opressão existem, afirmando que serão superadas.
Intertextualidade e Interdiscursividade	- Versos de Zé Limeira “Eu já cantei no Recife/Na porta do pronto-socorro/Ganhei quinhentos mil reais/Comprei duzentos cachorros/Morri no ano passado/Mas este ano eu não morro” -A canção de Tom Zé, Menina, Amanhã de Manhã (o Sonho Voltou), em que se manifesta otimismo em relação ao futuro, apesar da Ditadura.	- Versos Belchior - Versos Valentino no desfile na Casa de Criadores, em 2017 -Poema permita que eu fale (Emicida) - Canção Hoje Cedo (Emicida e Pitty) -Poema de Paulo Leminski - Amar é um elo - Filosofia Ayurveda -Misticismo moçambicano, japonês e budista

Figuras de linguagem	<ul style="list-style-type: none"> - Metáfora: “Tenho chorado pra cachorro” - Paradoxo: “Apesar de muito morto/me sinto são” “Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro” - Polissíndeto: “São e salvo e forte” 	<ul style="list-style-type: none"> - Metáfora: “Tenho chorado pra cachorro” - Paradoxo: “Apesar de muito morto/me sinto são” “Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro” - Polissíndeto: “São e salvo e forte” - Comparação: “Mano, rancor é igual tumor, envenena a raiz” - Prosopopeia: “Tanta dor rouba nossa voz”
-----------------------------	---	--

Fonte: As autoras

Dentre as categorias de análise, receberão destaque, na prática educativa, os interdiscursos que, pela etimologia da palavra, são expressões que pressupõem análise entre discursos e, para pô-la em prática, é essencial adotar-se uma definição para “discurso”. Para a prática proposta, compreende-se que o discurso não está reduzido aos elementos que compõem a materialidade verbal de um enunciado, mas está em uma formação que pressupõe, dentre outros aspectos, a vida e as relações entre sujeitos. No caso da canção *Sujeito de Sorte*, o discurso predominante é a migração do nordestino que vai tentar ganhar a vida em São Paulo, no contexto da década de 70, o outro, também latente, é que o faz referência direta ao poema do Absurdo de Zé Limeira, já em *AmarElo*, o discurso predominante é o da resistência negra.

A canção *AmarElo* também dialoga com alguns discursos de resistência de luta, além das questões afro. É interessante apontar a quais vozes de resistência o autor faz alusão, porque isso facilita a percepção de como a luta negra é compreendida e enunciada no projeto de dizer da canção. Em uma análise prévia, o professor provavelmente encontraria primeiro a relação do discurso do autor, com o de resistência de Belchior, nos versos da canção *Sujeito de Sorte*, cujo refrão foi colado no refrão do enunciado, lançado por Emicida em 2019.

Em 1976, Belchior ecoava os versos que têm autoria atribuída ao poeta paraibano Zé Limeira para afirmar sua resistência enquanto jovem rebelde no período da Ditadura Militar. Mais de quarenta anos depois, o grito de resistência segue ressoando nas vozes que também não querem morrer este ano. Em *AmarElo*, os versos são entoados no interdiscurso com a luta negra.

No entanto, não é apenas a juventude rebelde do período da Ditadura Militar que Emicida alude ao inserir os versos “Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro/ ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro” em sua canção. No documentário “AmarElo: é tudo pra ontem”, o autor da canção aponta um outro interdiscurso para o qual o professor que deseje trabalhar com a “Amarelo” em sala de aula deve estar atento: os versos do sujeito de sorte foram entoados no desfile da casa de criadores, 2017 durante a performance de Verônica Valentino uma mulher trans. Emicida afirma, no documentário, que tinha interesse em dialogar com a luta das trans e (por que não?) com seu discurso. Surge então um segundo interdiscurso relevante na canção analisada, referente ao diálogo entre a luta negra e a luta das pessoas trans, que são as vozes literais (com a participação de Majur na gravação original) e discursivas de Amarelo.

3.2 Componente musical: entre estilos musicais

A síntese da análise contrastiva das canções no aspecto musical é a seguinte:

Tabela 02: Componente musical

Categorias de análise	Canções	
	Sujeito de sorte	Amarelo
Álbum	Alucinação	AmarElo
Ano	1976	2019
Tempo do fonograma	3'21"	5'423"
Forma - estrutura	A- B	A- A' - B

Tonalidade	A	Eb
CADÊNCIA	C1 - V-VI- I-V-V-VI-I-V C2- VI-I-V-I-V	C1 - I- II- IV- I- II- IV- I- II C2 - IV-I-IV-I-IV-I C3 - I-II-IV-I-II-IV-I
Textura	Teclado, bateria, canto, guitarra, baixo, violão, triângulo	Percussão, guitarra, Coro Spiritual, canto, teclado eletrônico, sintetizador

Fonte: As autoras

Nas imagens a seguir, apresentamos os motivos melódicos das duas canções:

Sujeito de Sorte

Musical notation for the melody of "Sujeito de Sorte". The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The melody consists of a series of eighth notes with triplets, followed by a quarter note and a half note. The lyrics are: Pre - sen - te - men - te - eu pos - so me, con - si - de - rar um su - jei - to de sor - te.

AmarElo

Musical notation for the melody of "AmarElo". The key signature is one flat (Bb) and the time signature is 4/4. The melody consists of a series of eighth notes with triplets, followed by a quarter note and a half note. The lyrics are: Eu so - nho mais al - to que dro - nes com - bus - tí - vel do meu ti - po a fo - me

Considerando-se que prática educativa proposta posteriormente envolverá os estilos aos quais pertencem as canções de Belchior e Emicida, torna-se imprescindível compreender que, pertencendo a canção “Sujeito de Sorte” ao gênero MPB, ela configura uma curiosa transposição de espaços, pois esse estilo, que surgiu no intuito de “nacionalização da Bossa Nova” (NAPOLITANO, 2002, p.65), ocupava status de música culta, que movimentava a indústria fonográfica do país. Quem consumia MPB era a classe média brasileira, quem podia comprar os LPs e quem cantava *Sujeito de Sorte* era o nordestino que morava em uma construção civil em São Paulo.

Além disso, o canto de Belchior foi enunciado em um veículo de resistência da época, o MPB, com marcas de sua origem (nordestina), como se pode constatar na utilização do triângulo, que

remete ao forró, estilo tipicamente nordestino como o autor, em *Sujeito de Sorte*. Emicida repetiria este processo, quatro décadas depois, ao escolher o RAP (neo-samba) como gênero musical no qual se materializariam os seus versos, retomando, nele, os batuques africanos e o Spiritual.

O RAP também se configura enquanto um gênero de resistência, particularmente a negra, cuja origem é conhecida como os Estados Unidos da América. No entanto, Emicida enuncia que, nas canções do álbum *AmarElo*, o estilo norte americano foi transformado em neo-samba devido a fazer retratos do cotidiano tais quais os feitos por Adoniran Barbosa ou Clementina de Jesus e, por fazer essa reconexão com os sambas do passado.

3.3 Componente situacional: o contexto social

A análise contrastiva do aspecto situacional pode ser sintetizada nas informações que seguem

Tabela 03: Componente situacional

Categorias de análise	Canções	
	Sujeito de sorte	Amarelo
Esferas da atividade humana	Artístico-cultural cotidiana Análise das canções (o estilo é MPB e apresenta contexto vivido da ditadura militar brasileira)	Artístico-cultural e Cotidiana (o estilo RAP popularizou-se nas periferias)
Contexto histórico, político e cronotópico	- 1969–1974 (Ditadura Militar) governo de Emílio Garrastazu Médici; -- O relativo abrandamento da censura no AI-5 - Volta do exílio de Chico Buarque e Caetano Veloso - Artistas da MPB e do Brega eram contratados pelas mesmas gravadoras, as quais equilibravam os lucros do brega, barato e vendável, com	- (2019) Primeiro ano do governo Bolsonaro e a volta da extrema direita ao governo do país; -Gravação do DVD <i>Amarelo</i> : é tudo pra ontem, no teatro municipal de São Paulo, em cujas escadarias se iniciara, 41 anos atrás, o Movimento Negro Unificado.

	<p>a falta de retorno da vendagem do MPB, cuja produção era cara.</p> <p>- O grupo Pessoal do Ceará fora introduzido no mercado fonográfico pela gravadora Continental desde 1972, quando foi lançado o disco "Pessoal do Ceará – Meu Corpo Minha Embalagem Todo Gasto na Viagem"</p>	<p>-Prisão dos suspeitos de matar , em 2018, a vereadora negra Marielle Franco;</p> <p>-Secretário de Igualdade Racial Sérgio Camargo atacava o movimento negro e excluía, do rol dos homenageados pela instituição, diversos nomes como Giberto Gil e Elza Soares.</p> <p>-Alta popularização de artistas trans como Pablllo Vittar, Liniker e Johnny Hooker desde 2015.</p>
--	---	---

Fonte: As autoras

Em se tratando do componente situacional, propõe-se especial atenção à análise dos aspectos sociais, em especial das lutas e resistências presentes tanto em *Sujeito de Sorte* quanto em *AmarElo* como parte significativa dos efeitos de sentido mobilizados nas canções.

Na canção de Belchior (1976), o contexto cultural foi marcado pela consolidação da indústria fonográfica no país, proporcionada em especial pelo sucesso de vendas dos LPs de MPB. Também marcou esta segunda metade da década de 1970, o fato de as artes terem sido o veículo da voz da esquerda no país durante a ditadura, pelo fato de que esta arte era cerceada pela censura, a qual vetou algumas músicas que, junto com *Sujeito de Sorte*, fariam parte do disco *Alucinação*.

Em Emicida (2019), o contexto cultural é bastante marcado pela relação com a cultura afro nas referências musicais, em especial destaca-se o diálogo com o *Spiritual negro*⁸. Este estilo pode ser

⁸ No livro "O Ensino de História na formação de professores: Experiências com as escolas", encontra-se a seguinte definição para o gênero: *Spiritual*, muitas vezes também grafado *Negro Spiritual*, é um gênero musical que nasceu nos Estados Unidos entre os negros escravizados, sendo entoados a capella e com ritmos utilizando as mãos e o corpo. Acredita-se que a nomenclatura se deva

identificado na parte musical da canção, em especial no trecho entre o primeiro e o segundo refrão. Somada a outras referências de origem africana, dentre as quais o próprio samba em sua percussão e em suas origens, com o intuito de marcar esse compromisso com a realização de seus sonhos, que nasceram antes mesmo de Emicida.

3.4 Componente autoral: as audiências

Na sintetização das descobertas da análise contrastivas do componente autoral, tem-se, como resultado:

Tabela 04: Componente autoral

Categorias de análise	Canções	
	Sujeito de sorte	Amarelo
Autor	Belchior (1946)	Belchior, Emicida (letrista), Felipe Vassão e DJ Duh (2019)
Eu lírico	- Nordestino vivendo em São Paulo no período da Ditadura Militar - O eu-lírico renuncia os versos de Zé Limeira para relatar que, apesar de jovem (faixa etária em que militantes eram comumente reprimidos pela Ditadura), sobrevivera às adversidades.	-Oprimidos negros, pobres, trans; -Eu-lírico afirma a importância do oprimido ter voz para definir sua identidade na sociedade;
Intérprete – desdobramento de autoria	Belchior Tal qual Emicida faria em 2019, Verônica Valentino usou, em 2017, o espaço do opressor para bradar/cantar os versos, “Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro/Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro,”	Emicida, Pablo Vittar e Majur

à ideia de a música ser de uma profunda inspiração do escravizado. Aí se encontra também inserida na raiz judaico-cristã, fazendo referência aos Salmos. É precursor e principal influenciador do Gospel e do Blues. (MELLO; LIPARI, 2021, p.155)

Audiência	Os versos se tornaram gritos de resistência social e política no país e foram entoados, por exemplo, pelos manifestantes que lutaram contra o impeachment de Dilma Rousseff Na época em que lançou <i>Alucinação</i> , Belchior morava em uma construção civil, mas o disco fez tanto sucesso que, por meio dele, Belchior recebeu reconhecimento nacional, chegando a receber, por eleição em um jornal cearense, o título de autor do disco mais importante feito no estado.	- O álbum <i>AmaRelo</i> ganhou o Grammy Latino 2021 na categoria melhor álbum de rock ou de música alternativa em Língua Portuguesa.
Motivo verbal	O eu-lírico relata que sofreu no passado, mas que, no futuro, não padecerá mais.	O eu-lírico relata que sofreu no passado, mas que, no futuro, não padecerá mais.

Fonte: As autoras

Conforme Bakhtin (1997) a audiência seria formada, pelos outros, pelos enunciatários, pelos sujeitos que respondem ativamente ao enunciado. Em se tratando das canções *Sujeito de Sorte* e *AmarElo*, a audiência diz respeito tanto aos sujeitos cuja voz é pronunciada nas canções, quanto ao público que as recebe.

A audiência da canção de 1976 consagra-a até hoje como hino de resistência no país. Na época do lançamento de *Sujeito de Sorte*, ela tornou Belchior uma estrela, 40 anos depois, dentre outras reenunciações que também configuram recepções, ela ecoou como grito de resistência contra o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e, no ano seguinte, contra a invisibilidade e a violência, às pessoas trans, no país, pela voz de Verônica Valentino. Essa reverberação inspirou Emicida a escrever *AmarElo*, cuja audiência tanto aclamou que concedeu ao álbum, ao qual a canção pertence e do qual lhe é homônimo, o Grammy Latino em 2021.

4. Caminhos para o trabalho com as canções *Sujeito de Sorte e AmarElo* em sala de aula

Em torno do objetivo de analisar representações de resistência, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, as possibilidades de prática docente são orientadas para serem desenvolvidas em três momentos conforme as unidades básicas de ensino da língua, a saber: Leitura, Prática de Análise Linguística e Produção Textual (GERALDI, 1984). Cada momento equivaleria a aproximadamente 1h30 hora de aula, ou duas aulas, totalizando seis aulas, no entanto, como a prática é fluida e adaptável, reiteramos que estes períodos são apenas recomendações ilustrativas.

Neste sentido, a primeira unidade, Leitura, na BNCC, é renomeada e passa a ser chamada Leitura/escuta (BRASIL, 2018, p. 71). Dentro do eixo da leitura, o professor poderia, posteriormente à sua prévia prática da análise multissemiótica individual das canções, pensar no trabalho com a fruição estética e com a discussão de temas relevantes.

Na introdução da prática, que intitulamos pré-escuta, o professor deve explicar sinteticamente as atividades a serem desenvolvidas ao longo de todo o trabalho com as canções, sinalizando que elas abordarão as resistências de grupos minoritários, ao preconceito e às formas de opressão, e ouvindo os estudantes acerca do tema. Em seguida ele deve sondar os discentes sobre conhecerem Belchior e/ou Emicida e sobre as épocas em que se situam as canções de cada um.

Também seria interessante ouvir os educandos, acerca do que eles pensam da canção, enquanto objeto de fruição e objeto de ensino.

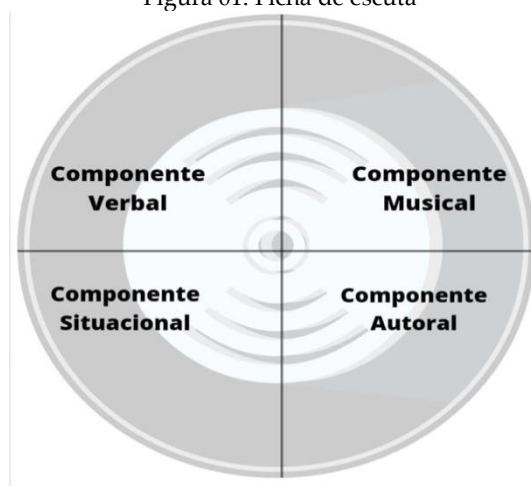
4.1 Primeiro caminho: as escutas

O primeiro caminho, então, seria composto pela primeira escuta das canções em sala de aula para fruição, na ordem cronológica de

lançamentos. Recomenda-se sugerir aos estudantes que escutem as canções de olhos fechados, a fim de possibilitar fluírem as emoções despertadas por cada canção. Em seguida, seria feito o convite ao diálogo sobre as impressões geradas por *Sujeito de Sorte AmarElo*, primeiramente pela parte musical e, após, pela parte verbal.

Logo a seguir, seria desenhada no quadro a seguinte ficha de escuta:

Figura 01: Ficha de escuta



Fonte: Grupo de Estudos da Canção

Aqui o proponente da prática poderia, talvez, em conjunto com o professor de música, explicar, em linhas gerais, o que seria cada componente (o de música auxiliaria na compreensão do componente musical) e conduzir a uma segunda escuta, na qual os estudantes poderiam tentar preencher a ficha com seus conhecimentos prévios. Logo após, seriam discutidas as respostas, tanto as mais quanto as menos coerentes, e os professores explicariam que cada estilo musical tem os instrumentos e sonoridades responsáveis por efeitos de sentido que ampliam a compreensão do que se lê/canta na letra.

Posteriormente seria feita a leitura de cada canção, com sua referida cifra, para uma interpretação da parte verbal a partir de estimulações que conduzissem o estudante à percepção dos

interdiscursos presentes na canção, em especial às opressões. Neste sentido, estaria sendo cumprida a segunda orientação para a dialogia e a relação entre textos no eixo da leitura, a saber:

- Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações. (BRASIL, 2018, p. 73)

Um estímulo possível seria apresentar diversas situações em que os versos “Tenho sangrado demais/Tenho chorado pra cachorro/Ano passado eu morri/Mas esse ano eu não morro” e perguntar quem é o “verdadeiro autor” e/ou se, embora enunciados por sujeitos diferentes e em épocas diferentes, os versos preservam o mesmo sentido.

O fomento à criticidade proposto em Freire (2007), então, teria início, pois as representatividades e o espaço para reflexão sobre as diversidades brasileiras que “gritam” em *Sujeito de Sorte* e em *AmarElo* seriam ouvidos, na esfera escolar, pela voz dos próprios sujeitos, revelando como se identificam, rompendo com o ciclo em que o professor/opressor prescreve e o estudante/oprimido aceita.

4.2 Segundo caminho: a prática de análise linguística/ (multi)semiótica

A segunda unidade de ensino proposta por Geraldini (1984) também recebe uma ampliação de seu sentido na BNCC (BRASIL, 2018), assim, a prática que, na década de 1980, foi proposta como Prática de Análise Linguística, agora é nomeada Prática de Análise Linguística/Semiótica.

No documento nacional, a prática enuncia análises metalinguísticas orientadas pela situação de produção na materialidade linguística e que efeitos de sentido as escolhas linguísticas provocam. Retornando-se à análise multisemiótica das canções, no componente musical e no componente situacional tem-se

que *Sujeito de Sorte* é um MPB e *AmarElo* é um RAP/Neo-samba que dialogam com outros estilos, assim, em sua materialidade figurarão marcas que aludem a outros estilos originados nas camadas oprimidas na sociedade, como o forró e o spiritual.

O segundo caminho seria a condução do professor à observação ocorrências coloquiais como, “pra”; “nóis” e “merd*”, bem como ao destaque das expressões faladas em tom de voz baixo que imprime o tom de diálogo na canção de Emicida (2019) para compreender que estas são características que singularizam o RAP em relação aos demais gêneros musicais.

Aqui, o professor poderia abordar, também, as variações linguísticas socialmente motivadas, para apresentar a compreensão de que os falares coloquiais e determinados dialetos são típicos no RAP, devido a esse ser um gênero que surgiu nas periferias e que eles são a voz de uma resistência que não precisa ser “corrigida”. Nessa etapa, o descortinar de situações de opressão poderia ser fomentado, pois o coloquial costuma ser marginalizado na esfera escolar e isso provavelmente seria observado pelos estudantes.

Neste sentido, à proposta de trabalho com a Prática de Análise Linguística/Semiótica, na BNCC, estaria contemplada, mais especificamente, no aspecto variação linguística, para o qual assim se orienta:

- Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.
- Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica. (BRASIL, 2018, p. 83)

4.3 Terceiro caminho: a produção textual

Como ocorreu em ambas as unidades de ensino supracitadas, a proposta original para a produção textual como unidade de ensino (GERALDI, 1984) também recebeu contribuições da BNCC, e passou

a ser chamada “produção (escrita e multissemiótica)” BRASIL, 2018, p.71), compreendendo os eixos da escrita e da oralidade.

Em relação à produção textual, sugere-se recuperar a seção autoral do diagrama e a reflexão de que *Sujeito de Sorte e AmarElo* que evidenciam vozes de resistência não só na interpretação, mas também, e principalmente, na audiência. Recomenda-se associar esta percepção à parte verbal no trecho em que há a colagem do poema *Permita que eu fale* para a compreensão da importância de cada voz no efeito de sentido final na audiência.

Em seguida, a proposta de produção poderia ser dividida conforme o lugar de fala que o estudante assumisse:

a) Caso o estudante se identificasse como sulista, branco e heterossexual e já tivesse presenciado casos de xenofobia/racismo/homofobia, a produção textual seria uma fotodemúncia que representasse ou retratasse um desses casos que tenha ocorrido preferencialmente na escola;

b) Caso o estudante se identificasse como nortista/nordestino, preto e/ou LGBTQIA+ e já tivesse sofrido casos de racismo/homofobia, a produção textual seria um poema relatando como se sente com relação à sua identidade na sociedade contemporânea.

Em ambas as atividades seria exercitado o que a BNCC propõe para a Produção textual escrita/multissemiótica no aspecto construção da textualidade, a saber:

Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos. (BRASIL, 2018, p. 77)

Por fim, após a prática, o professor teria avançado ainda mais em relação ao fomento à integração dos estudantes à realidade em que se inserem à medida que a compreendem e a transformam (FREIRE, 2007). Ademais, compreende-se que práticas educativas que sigam algum dos caminhos supracitados, associadas a uma postura não opressora do docente, podem despertar a promoção da liberdade do

processo de coisificação, proporcionando que os educandos ajam conforme o que querem, pensam e sentem (FREIRE, 2007).

Considerações finais

Se compreender a situação de opressão é o primeiro passo para combatê-la e se a atribuição de descortinar a situação de opressão que os negros vivem no Brasil já é prevista ao professor por lei, o presente trabalho se afirma enquanto um direcionamento significativo para a atuação do professor de Língua Portuguesa da Educação Básica.

Nesse sentido, buscando fornecer uma reflexão que transcenda a separação entre teoria e prática, entre academia e escola, o estudo aqui empreendido buscou ser ponte entre conhecimentos que precisam ser ativados, pelo professor, previamente à aula. Assim, o conceito de gêneros do discurso; a metodologia de análise multissemiótica da canção; somadas às orientações para o ensino em documentadores nacionais foram pontos de partida para o empreendimento de uma análise ilustrativa, na qual se tentou mostrar como as aparentes fronteiras supracitadas pudessem ser transpostas.

Chegou-se à conclusão de que, partindo das canções *Sujeito de sorte* e *AmarElo* para a análise dos interdiscursos, do estilo, do contexto situacional e das interpretações agenciados nas canções, é possível compreender que, por meio delas, tanto Belchior (1976) quanto Emicida (2019) imprimiram efeitos de sentido de resistência, de compaixão por outros oprimidos e de esperança em seus enunciados, falando por eles mesmo e por quem compartilha de suas lutas. Ademais, por meio da presença de vozes como essas em a sala de aula é possível permitir que o oprimido fale, bem como promover a reflexão sobre a diversidade enquanto se atende aos direcionamentos dos documentos basilares da educação nacional.

É importante reafirmar, a consciência das pesquisadoras, de que o assunto não foi esgotado, pois, considerando os mesmos aspectos

elencados para a análise multissemiótica da canção, poderiam ser pensadas infinitas práticas educativas que se direcionassem ao atendimento das mais diversas necessidades educacionais no país, em todos os anos da Educação Básica. Assim, fica o convite e o estabelecimento do compromisso de construção de maiores pontes e da transposição de maiores fronteiras aparentes no ensino-aprendizagem e desenvolvimento situados no escopo do componente curricular Língua Portuguesa na Educação Básica no Brasil.

Referências:

- BAKHTIN, Mikhail [1963]. **Estética da Criação Verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BALTAR, Marcos et al. **Oficina da canção: do maxixe ao samba-canção**. A primeira metade do século XX. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019.
- BELCHIOR, Antônio Carlos. **Sujeito de sorte**. In: BELCHIOR. *Alucinação*. São Paulo: PolyGram, 1976. Lado A, faixa 4.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.
- CHEDIAK, Almir. **Harmonia & improvisação**. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, Vol. 1, 1986.
- EMICIDA. *Emicida – AmarElo (álbum completo)*. YouTube, 2019. Disponível em https://www.youtube.com/playlist?list=PL_N6VL1gm0aLlr0HQ6yl2IRXdSfuxMt-s Acesso em: 05 mai. 2021.
- FARIAS, Iara Rosa. Elementos de Semiótica aplicados à canção RAP. **CASA. Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 1, p. 14-34, 2003. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/570/491>. Acesso em: 20 mai. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____: **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GERALDI, J. W. Unidades Básicas do Ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. Cascavel- PR: Assoeste. 1984 p. 49-70.

NAPOLITANO, M. **História e música: história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NAPOLITANO, M. MPB: a trilha sonora da abertura política (1975/1982). **Estudos Avançados**. v. 24, n. 69. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142010000200024>. Acesso em: 23 jan. 2022.

PAULO RODRIGUES, M. C.; TIRIBA, L.; CORDEIRO ANTUNES, J. L. ANO PASSADO EU MORRI, MAS ESSE ANO EU NÃO MORRO!. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 38, p. 1-6, 16 jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/48789>. Acesso em: 23 jan. 2022

Anexos: Cifras das canções

Sujeito de sorte	
<p>E F#7 Presentemente eu posso me considerar um sujeito de sorte</p> <p style="text-align: center;">A E</p> <p>Porque, apesar de muito moço, me sinto são e salvo e forte</p> <p style="text-align: center;">E</p> <p>E tenho comigo pensado</p> <p style="text-align: center;">F#7</p> <p>Deus é brasileiro e anda do meu lado</p> <p style="text-align: center;">A E</p> <p>Assim já não posso sofrer no ano passado</p>	<p>E F#7 Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro</p> <p style="text-align: center;">A E</p> <p>Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro</p> <p style="text-align: center;">E F#7</p> <p>Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro</p> <p style="text-align: center;">A E</p> <p>Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro</p> <p style="text-align: center;">A E</p> <p>Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro</p>

AmarElo	
<p>[Refrão]</p> <p style="text-align: center;">Eb F</p> <p>Presentemente eu posso me considerar um sujeito de sorte</p> <p style="text-align: center;">Ab Eb</p> <p>Porque apesar de muito moço me sinto são e salvo e forte</p> <p style="text-align: center;">F</p> <p>E tenho comigo pensado, Deus é brasileiro e anda do meu lado</p> <p style="text-align: center;">Ab Eb</p> <p>E assim já não posso sofrer no ano passado</p> <p style="text-align: center;">F</p> <p>Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro</p> <p style="text-align: center;">Ab Eb</p> <p>Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro</p> <p style="text-align: center;">F</p> <p>Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro</p> <p style="text-align: center;">Ab Eb</p> <p>Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro</p> <p style="text-align: center;">Ab Eb</p> <p>Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro</p> <p style="text-align: center;">Ab Eb</p> <p>Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro</p> <p>[Primeira Parte]</p>	<p style="text-align: center;">Ab</p> <p style="text-align: center;">Com uma presença aérea</p> <p>Onde a última tendência é depressão com aparência de férias</p> <p style="text-align: center;">Eb F</p> <p>Vovó diz, odiar o diabo é mó boi, difícil é viver no inferno</p> <p>E vem a tona</p> <p style="text-align: center;">Ab</p> <p>Que o mesmo império canalha, que não te leva a sério</p> <p>Interfere pra te levar a lona</p> <p>Revide</p> <p>[Refrão]</p> <p style="text-align: center;">Eb F</p> <p>Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro</p> <p style="text-align: center;">Ab Eb</p> <p>Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro</p> <p style="text-align: center;">F</p> <p>Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro</p> <p style="text-align: center;">Ab Eb</p> <p>Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro</p>

<p>Eb Eu sonho mais alto que drones</p> <p>Combustível do meu tipo? A fome</p> <p>Pra arregaçar como um ciclone (entendeu?)</p> <p>Pra que amanhã não seja só um ontem</p> <p>Com um novo nome</p> <p>O abutre ronda, ansioso pela queda (sem sorte)</p> <p>Findo mágoa, mano, sou mais que essa merda (bem mais)</p> <p>Corpo, mente, alma, um, tipo Ayurveda</p> <p>Estilo água, eu corro no meio das pedra</p> <p>Na trama, tudo os drama turvo, eu sou um dramaturgo</p> <p>F Conclama a se afastar da lama, enquanto inflama o mundo</p> <p>Ab Sem melodrama, busco grana, isso é hosana em curso</p> <p>Eb Capulanas, catanas, buscar nirvana é o recurso</p> <p>É um mundo cão pra nóiz, perder não é opção, certo?</p> <p>F De onde o vento faz a curva, brota o papo reto</p> <p>Ab Num deixo quieto, num tem como deixar quieto</p> <p>Eb A meta é deixar sem chão, quem riu de nóiz sem teto</p> <p>[Refrão]</p> <p>Eb F Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro</p> <p>Ab Eb Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro</p> <p>F Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro</p> <p>Ab Eb Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro</p>	<p>Ab Eb Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro</p> <p>[Terceira Parte]</p> <p>Eb F Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes</p> <p>Ab Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes</p> <p>Que nem devia tá aqui</p> <p>Eb F Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes</p> <p>Ab Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós?</p> <p>Alvos passeando por aí</p> <p>Eb F Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes</p> <p>Ab Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência</p> <p>É roubar o pouco de bom que vivi</p> <p>Eb F Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes</p> <p>Ab Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes</p> <p>É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir</p> <p>[Refrão]</p> <p>Eb F Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro</p> <p>Ab Eb Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro</p> <p>F Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro</p> <p>Ab Eb Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro</p> <p>F Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro</p> <p>Ab Eb Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro</p> <p>F</p>
--	--

<p>Ab Eb Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro</p> <p>[Segunda Parte]</p> <p>Eb F Figurinha premiada, brilho no escuro, desde a quebrada avulso</p> <p>Ab De gorro, alto do morro e os camarada tudo</p> <p>Eb De peça no forro e os piores impulsos</p> <p>Só eu e Deus sabe o que é não ter nada, ser expulso</p> <p>F Ponho linhas no mundo, mas já quis pôr no pulso</p> <p>Ab Sem o torro, nossa vida não vale a de um cachorro, triste</p> <p>Eb Hoje cedo não era um hit, era um pedido de socorro</p> <p>Mano, rancor é igual tumor envenena raiz</p> <p>F Onde a platéia só deseja ser feliz (ser feliz)</p>	<p>Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro</p> <p>Ab Eb Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro</p> <p>(Eb F Ab) (Eb F Ab Eb)</p> <p>Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro</p>
---	---

A canção de denúncia em sala de aula:
uma análise multissemiótica de *Dona Georgina*, de Dandara
Manoela e *Não sei rezar*, de Djonga

Amanda Zamboni
Ana Gabriela de Andrade Albuquerque
Levi Mateus Domingos
Lucas Alexandre Brasil de Gois

1. Introdução

A proposta apresentada neste capítulo é resultado do acúmulo de pesquisa e discussões do projeto PIBID - Língua Portuguesa, que teve como intuito pensar o estudo da canção como gênero multissemiótico na educação básica, com base na teoria de Baltar *et al* (2019). Partindo do pressuposto de que, considerando a realidade da educação brasileira, torna-se desafiador trazer propostas inovadoras para a sala de aula, que contemplem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e tenham o intuito de auxiliar na formação de um estudante de espírito crítico, essa proposta visa, fundamentalmente, servir de aporte para os docentes da educação básica.

Para tanto, propõe-se uma análise propriamente multissemiótica das canções de denúncia, tendo por base quatro componentes: verbal, que se debruça, primordialmente, nas temáticas complexas das canções e nas estruturas narrativas da mesma; autoral, que relaciona as subjetividades dos autores e dos eu-líricos com as canções, assim como suas respectivas influências; musical, que permite a análise do gênero, ritmo, melodia, etc, das canções, tanto quanto seus respectivos significados; sócio situacional, propondo uma reflexão de todos os outros componentes da canção com a realidade social vigente. Esse estudo apresenta a análise de duas canções unidas pela temática comum: racismo

estrutural, são elas: *Dona Georgina*, de Dandara Manoela e *Não sei rezar*, de Djonga. Para ambas, dedica-se uma seção de estudo e reflexão direcionada ao docente, a partir dos componentes supracitados, nomeada “Planejamento do professor para o trabalho em sala de aula” e outra de “Trabalho com as canções em sala de aula”, dedicada a proposta de encontros de debates e atividades com os estudantes.

A proposta de prática educativa foi pensada para ser desenvolvida com estudantes do 1º ano do Ensino Médio, buscando contemplar as habilidades EM13LGG603, EM13LGG703, EM13LGG502, EM13LP13 previstas na BNCC. Quanto ao perfil desse estudante recém-chegado ao Ensino Médio, têm-se uma faixa etária de 15/16 anos, período em que as mudanças físicas são evidentes somadas às importantes transformações cognitivas, afetivas e psicológicas. De acordo com Becker (1989),

Quanto às mudanças no nível físico, corporal, do adolescente, até onde sabemos, elas são universais (com algumas e importantes variações). Mas o mesmo não acontece no nível psicológico e das relações do indivíduo com o ambiente. Sabemos que os padrões de comportamento são muito variáveis: de cultura para cultura, de grupo para grupo numa mesma cultura, e de indivíduo num mesmo grupo. (p. 48)

Para muitos estudantes, essa fase de transição escolar, saída do Ensino Fundamental e chegada ao Ensino Médio, acumula uma série de novidades: escola nova (desafio de construir novas amizades); aumento na quantidade de componentes curriculares e, por conseguinte, de professores; conteúdos escolares mais complexos; novos professores com práticas pedagógicas diferentes. Ao mesmo tempo, em geral, os estudantes começam a se interessar por temas sociopolíticos, passam a questionar e buscar entender o funcionamento da sociedade, refletindo sobre sua atuação no contexto social, político e econômico do qual faz parte.

Desse modo, o docente de Língua Portuguesa, ao tratar o tema racismo estrutural no Brasil por meio de canções, buscando integrar

os componentes verbal, musical, sócio situacional e autoral terá o potencial de facultar o engajamento dos estudantes nas atividades propostas. Isso porque entendemos que a análise multissemiótica da canção (BALTAR *et al*, 2019) em sala de aula, na Educação Básica, abre espaço para práticas educativas dialógicas, levando em conta as subjetividades e valorizando os conhecimentos que cada um leva para a sala de aula, nas palavras de Paulo Freire:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? (1996, p. 30).

Em vista disso, o objetivo final dessa proposta é sugerir ao professor um caminho de trabalho em sala de aula, no qual os estudantes, por intermédio do estudo das canções como gênero multissemiótico, aprimorem sua visão das questões sociopolíticas, especialmente do racismo estrutural, aproximando-as da sua realidade para que construam um senso de cidadania, crítica e justiça.

2. Planejamento docente para o trabalho com a canção

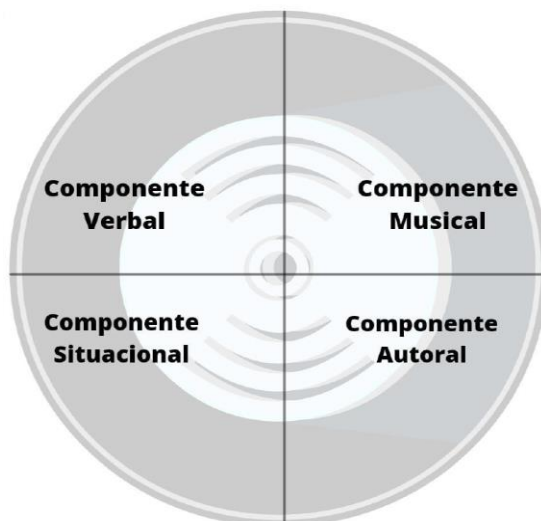
A primeira etapa da prática educativa com canções refere-se à escolha dos exemplares disponíveis no cancioneiro brasileiro, que dispõe de rica diversidade de ritmos, temas, estilos, artistas, gêneros etc. Dentro de uma perspectiva dialógica e democrática, é muito importante que a definição das canções seja realizada junto à turma valorizando, assim, a voz dos estudantes e promovendo, sobretudo, a ampliação do seu repertório musical. Supondo-se que as canções escolhidas foram *Não sei rezar*, de Djonga e *Dona Georgina*, de Dandara Manoela, o docente vai partir para o planejamento das aulas considerando o que poderá ser extraído dessas canções.

Tanto no planejamento docente, quanto no desenvolvimento da prática educativa junto aos estudantes, tendo em vista a proposta de análise multissemiótica da canção, propõe-se que o primeiro contato

com as canções seja por intermédio da prática de escuta. Inicialmente, é importante que a canção seja apenas escutada, sem uma preocupação prévia, dando ênfase às sensações trazidas por cada canção.

No segundo momento, sugere-se uma escuta mais atenta, com o uso do *Tetragrama de análise multissemiótica da canção*, desenvolvido pelo Grupo de estudos da canção - GECAN, do Núcleo de Linguística Aplicada - NELA, da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, que propõe levar em conta os componentes **verbal**, **musical**, **sócio situacional** e **autoral**, para desenvolver a análise das canções para além das letras, considerando melodia, autoria e contexto no qual cada uma está inserida. Em vista disso, sugere-se que, esse segundo contato com as canções, seja dedicado a uma reflexão, mesmo que breve, sobre cada componente presente no tetragrama, fazendo uso da figura abaixo para anotações iniciais.

Figura 1: Tetragrama de análise multissemiótica da canção sem as categorias analíticas de cada componente



Fonte: GECAN/NELA/UFSC (2021)

Superadas essas primeiras etapas de contato e análise inicial, importantes para que o docente consiga ter sua própria noção e compreensão das canções, propõe-se a realização de pesquisa e análise mais detalhada das canções, dedicando-se a cada elemento da análise multissemiótica, sinalizando em quais aspectos as canções de Djonga e Dandara se encontram, e onde divergem. Essa etapa de estudo e reflexão prévia é demasiada importante para o planejamento das futuras aulas, visando que os resultados desse estudo agreguem ao entendimento e ao conhecimento do docente, tendo por objetivo uma proposta que realmente abranja todos os componentes de análise das canções e explore as práticas de linguagem: escuta, leitura, análise multissemiótica e produção de texto (oral e/ou escrito), contribuindo, assim, para que os estudantes desenvolvam sua competência discursiva.

A seguir, apresenta-se uma alternativa de análise contrastiva das duas canções, mas ressalta-se que outros aspectos poderão ser destacados de acordo com o olhar do docente e com o foco que dará em seu planejamento e desenvolvimento da sua prática educativa com os estudantes. É importante salientar que o professor de Língua Portuguesa que não tem conhecimentos musicais poderá buscar parcerias com outros profissionais da escola, estudantes da turma ou de outras turmas da unidade de ensino, bem como com pessoas da comunidade que possam colaborar na análise do componente musical.

Quanto à análise do componente verbal, em especial do tema das canções, ambas tratam de denunciar o racismo estrutural existente na sociedade, especificamente no Brasil. Em *Não sei rezar*, de Djonga, a abordagem dessa temática é feita por meio de uma narração contada, no tempo passado, a partir das memórias e vivências do próprio *rapper*. A narrativa é baseada nos sentimentos de Djonga após a perda de um amigo, devido à violência policial, tendo o intuito de denunciar a situação de marginalidade à qual este jovem, assim como tantos outros, foi submetido. Em suma, Djonga, como compositor, utiliza estratégias de uma narrativa, não só factual, como também repleta de

sentimentalismo próprio, para expor a violência consequente do racismo estrutural e, ainda, clamar por justiça.

Referente à canção *Dona Georgina*, de Dandara Manoela, também se trata de uma narração que conta a história de Dona Georgina, personagem morta em um cenário parecido com o da canção de Djonga, vítima da situação de marginalização perante a sociedade. O intuito da canção é de denúncia da realidade das periferias brasileiras, evidenciando as brutalidades consequentes da desigualdade social e, primordialmente, do racismo estrutural. A estrutura temporal da narrativa possui variação, a história da personagem é contada prioritariamente no tempo passado, mas a composição propõe uma espécie de diálogo com o interlocutor, propondo questionamentos, através de sentenças interrogativas, a exemplo de: *E essa tal liberdade, aonde é que anda, aonde é que vai?*, e também comandos, através do modo imperativo, como em: *E se não acredita e quer conferir, desligue a televisão e vai dar na janela*, nessas estruturas que se dirigem ao interlocutor, a preferência é pelo tempo verbal no presente.

Além disso, seguindo nessa estratégia de diálogo, também há a utilização de uma espécie de ironia na canção, em destaque no trecho: *Acabou o racismo, quer conferir liga a televisão*, dado que a temática da música explora justamente a existência do racismo estrutural, a afirmação de que o mesmo acabou, por si só, já possui um teor de ironia. Em síntese, Dandara, como compositora, utiliza-se de uma narração intermediada por estratégias de diálogo com o *tu*, reforçando o teor de denúncia da canção.

Com o lançamento de seu primeiro álbum, Dandara fez uma série de vídeos intitulada “Série Retrato Falado” onde discorre sobre algumas faixas do álbum que tratam sobre vivências de mulheres negras contando suas experiências e inspirações. No vídeo da série em que Dandara fala sobre a canção que estamos analisando, *Dona Georgina*, que foi composta em 2016, ela diz que teve sua inspiração no poema de Solano Trindade “Rainhas e escravas”, que retrata como mulheres negras, mesmo em seu momento de “exaltação” que seria o carnaval, têm seus corpos objetificados e, depois desse

momento, voltam à mesma marginalidade de antes, que seriam seus barracos e suas vidas de escravas. Inspirada na ideia desse poema e em toda uma reflexão sobre a pirâmide social e a posição em que mulheres negras são colocadas pela sociedade, Dandara conta a história de Dona Georgina que está subindo o morro voltando do carnaval, um cenário muito parecido com o do poema.

Sobre o **componente musical**, importante para a compreensão da totalidade e complexidade das canções, *Não sei rezar* é a segunda faixa do álbum “Histórias da minha área”, de Djonga, tendo como gênero musical o hip-hop e o rap. O fonograma da canção é de 3min10s, enquanto o tom é F#m. Essa canção, assim como a maioria do rapper Djonga, é produzida pelo produtor Coyote Beatz. A música inicia com uma melodia de flauta e o Djonga cantando *Eu ‘tava lá, eu vi acontecer/ Tô chei’ de ódio e saudade de você*, quando ele pronuncia a palavra “ódio” o beat começa e, em seguida, começa a parte do rap de fato. Esse início mais delicado e suave, contrastando com o beat exatamente quando o *rapper* pronuncia a palavra “ódio”, reforça a ideia de que essa canção não se trata apenas de um lamento pela morte do amigo (e de tantos jovens na mesma situação), mas que também é uma denúncia e resistência perante à essa realidade. Outro ponto interessante da produção dessa canção é que no final, quando ele para de cantar, o instrumental e o beat param também e a canção termina de maneira abrupta, como se estivesse sendo interrompida, assim como a vida do jovem à qual a canção se refere foi.

Já a canção *Dona Georgina* é a sexta faixa do álbum “Retrato Falado”, de Dandara Manoela, tendo como gênero musical MPB com percussão. O fonograma é de 3min29s, enquanto o tom é Am. No início da música apenas a percussão embala a introdução e o começo da parte cantada, só depois entram o baixo e o violão com uma parte apenas instrumental antes da música seguir. Assim como na canção de Djonga, há a ideia de interrupção da vida, intensificada por uma pausa na voz e no instrumental depois de pronunciada a sentença: *e a vida acabou*. A parte final da canção, a partir do momento que ela canta *cadê o amor?*, um coro começa a cantar junto

a ela e segue até que a canção termine, mostra como a canção de Dandara e a sua luta não se tratam de algo individual e seu relato não é sobre um caso isolado.

Nas imagens a seguir, apresentamos os motivos melódicos das duas canções:

Não sei rezar

Eu ta - va lá eu vi a - con - te - cer
es - sa é pros a - mi - gos que par - tiu pru - ma me - lhor eu
can - to pra su - bir ma eu não sei re - zar

The image shows three staves of musical notation for the song 'Não sei rezar'. The first staff is in treble clef, key of D major (two sharps), and 4/4 time. It contains the lyrics 'Eu ta - va lá eu vi a - con - te - cer'. The second staff continues the melody with lyrics 'es - sa é pros a - mi - gos que par - tiu pru - ma me - lhor eu'. The third staff starts with a '2' above it, indicating a second ending, and contains the lyrics 'can - to pra su - bir ma eu não sei re - zar'. The notation includes various rhythmic values such as eighth and sixteenth notes, and rests.

Dona Georgina

E's-sa tal li - ber - da - de'aon-de é que an - da'aon-de é que vai

The image shows a single staff of musical notation for the song 'Dona Georgina'. It is in treble clef, key of D major (two sharps), and 8/8 time. The lyrics are 'E's-sa tal li - ber - da - de'aon-de é que an - da'aon-de é que vai'. The notation features a mix of eighth and sixteenth notes, with a final double bar line.

Referente ao **componente sócio situacional**, a canção *Não sei rezar*, foi lançada no dia 13 de março de 2020 (sexta-feira), data que já é marcada no cenário do *rap* nacional, porque Djonga mantém o costume de lançar seus álbuns nesse mesmo dia desde 2017, com o álbum “Heresia”. No início de 2020, o Brasil vivia uma ascensão, mesmo que tardia, da discussão da pauta antirracista, após, especialmente, as denúncias das brutalidades racistas cometidas pelo então governador do Rio de Janeiro, Wilson Witzel, que, rotineiramente, invadia as comunidades periféricas utilizando helicópteros que, constantemente, lançavam tiros na população local, atingindo inclusive escolas em funcionamento. Além disso, também seguia em repercussão, o julgamento do assassinato da menina Ágatha Félix, de 8 anos, baleada no Complexo do Alemão,

no final do ano anterior. Nesse contexto de violência causada pelo racismo estrutural, em pleno ano de 2020, e do ganho de força da luta antirracista, surge a canção de Djonga.

Passando para a canção *Dona Georgina*, o lançamento oficial ocorreu em agosto de 2018, fazendo parte do primeiro álbum da cantora, “Retrato Falado”, que foi gravado com auxílio de um financiamento coletivo e estreado em um show no Teatro Álvaro de Carvalho, em Florianópolis/SC. O ano de 2018, no Brasil, foi marcado pelo início das campanhas eleitorais, seguidas das eleições presidenciais (pós lançamento da canção), marco do crescimento da extrema-direita no Brasil. A democracia, como a própria canção já traz no trecho: *E a democracia aonde é que anda, aonde é que vai?*, estava em ameaça desde o golpe de 2016. O então governo Temer, por sua vez, foi agente de ataque às principais e primordiais políticas públicas brasileiras; unido a isso, em meados do ano de 2018, começam as manifestações bolsonaristas, de cunho fascista e racista. Ademais, também era pautado, no mesmo mês do lançamento da canção, os 12 anos de existência da lei Maria da Penha, levantando questionamentos da contradição entre o proposto pela lei e a posição de 5º lugar que o país ocupava no ranking mundial de feminicídios, feito pela OMS. Nesse contexto, parece existir uma grande coerência entre a canção e a realidade, pois a personagem Dona Georgina é claramente afetada, quiçá completa vítima, das precárias condições que vivia, consequência da desigualdade imposta pela estrutura social, racista e patriarcal, que vinha sendo cada vez mais precarizada no ano de lançamento da canção.

Seguindo a análise das canções, sobre o **componente autoral**, em *Não sei rezar*, Gustavo Pereira Marques, mais conhecido como Djonga, rapper e compositor, nasceu na Favela do Índio, no dia 4 de junho de 1994, em Belo Horizonte (BH), e cresceu no bairro de São Lucas, localizado na zona leste da capital mineira. O artista começou sua carreira nas ruas, participando dos saraus de poesia em 2012, enquanto ainda cursava o Ensino Médio, numa época em que os movimentos independentes de rua de BH estavam em ascensão e se espalhando pela

cidade. Tal experiência, dentro de uma escola pública, afirma que ouvir a voz dos jovens é também lhes oferecer a possibilidade de participar do processo educativo de maneira mais ativa, proporcionando significado aos conteúdos programáticos e fazendo com que eles se sintam sujeitos da sua própria história. O rapper cursou História na Universidade Federal de Ouro Preto, porém trancou o curso um semestre antes de sua conclusão, e começou a escrever seus primeiros versos para o sarau de poesia chamado “Sarau Vira-Lata”, logo seu interesse pelo cenário do rap cresceu. Criou o grupo de rap “DV Tribo” junto com FBC, Clara Lima, Hot e Oreia além do beatmaker Coyote Beatz em 2015, e permaneceu no grupo até seu fim em 2018. Já com grande notoriedade na cena do rap nacional, Djonga segue carreira solo e atualmente (2021) participa também do grupo “A Quadrilha”, que, fundado pelo próprio, busca dar voz a outros artistas de BH como Marina Sena (ex-vocalista Rosa Neon), Dougnow, X Sem Peita, Laura Sette, entre outros.

Em 2015, lançou seu primeiro álbum solo: “Fechando o Corpo”, seguido por diversos trabalhos que foram premiados por todo o país: “Heresia” (2017), “O Menino Que Queria Ser Deus” (2018), “Ladrão” (2019), “Histórias da Minha Área” (2020) e “NU” (2021). Como dito anteriormente, a partir de 2017, todos os álbuns foram lançados no dia 13 de março – uma referência ao número do galo no jogo do bicho, em homenagem ao Clube Atlético Mineiro, seu time de coração no futebol.

Além desses trabalhos já terem conquistado diversos prêmios da música nacional, o artista continua se destacando na indústria do rap, sendo o primeiro músico brasileiro a ser indicado ao BET Hip-Hop Awards e tendo total reconhecimento por seus antecessores no rap, como por exemplo: Racionais Mc's, Dexter e Emicida.

Destacando-se pela politização e letras contundentes, Djonga estabelece sua musicalidade denunciando as inseguranças do sistema vigente, expondo o racismo que fere, segrega e assassina corpos negros diariamente. O artista segue criticando o Estado e a polícia de maneira veemente em sua lírica. Partindo de um

diagnóstico das mais delicadas questões sociais, como as condições políticas e morais, ele faz de sua música uma ferramenta de luta e uma estratégia de descolonização do cotidiano com o lema “fogo nos racistas”, ou seja, provocando um combate ao intolerável com a mesma força, convidando a população subjugada, marginalizada e excluída ao antagonismo, à insurgência, à desobediência.

Dandara Manoela, por sua vez, é cantora, compositora, intérprete e percussionista natural de Campinas, São Paulo (SP). Iniciou seu contato com a música ainda criança quando cantava e tocava na igreja. Quando veio para Florianópolis, lançou um CD com a banda de MPB autoral “Seu Baldecir”, com a qual realizou shows. Em 2015, Dandara entra na banda de samba reggae “Cores de Aidê”, como uma das percussionistas e vocalistas, nesse meio tempo Dandara se aproxima mais da percussão e principalmente do instrumento repique. Entre 2015 e 2016, Dandara estudou canto e teoria musical na Escola Livre de Música (ELM) e, ainda em 2016, entrou no cenário do samba participando de rodas em diferentes grupos. Em 2018, Dandara lançou seu primeiro álbum solo “Retrato Falado” que, gravado via financiamento coletivo, tem como finalidade falar sobre vivências de pessoas negras e serve como denúncia e crítica social da realidade dos seus.

Quanto ao eu-lírico, nas duas canções ele acaba por se misturar às vivências reais dos compositores/intérpretes, em *Não sei rezar* o eu-lírico, em primeira pessoa, mostra sua vulnerabilidade e sentimentos em relação à perda do seu amigo e sua vontade de se vingar da sociedade que o coloca em tal situação, em *Dona Georgina* o eu-lírico pressiona a sociedade a notar a realidade das vivências de pessoas como Dona Georgina. As duas canções têm público alvo majoritariamente composto por pessoas jovens.

3. Trabalho com as canções em sala de aula

Na proposta de prática educativa que estamos apresentando neste capítulo, buscamos desenvolver as seguintes habilidades junto

aos estudantes do 1º ano do Ensino Médio: análise verbal e musical; reconhecimento do contexto social e histórico das canções analisadas; identificação de recursos da linguagem; uso de recursos linguísticos; e análise de gráficos.

Como subsídio para orientar o diálogo junto aos estudantes, sugerimos a leitura de Carneiro (2005), em especial do terceiro capítulo, intitulado "Do epistemicídio", pois busca demonstrar, através da crítica à hegemonia eurocêntrica, como os fundamentos educacionais baseados na ficção darwinista-social, ainda se encontram presentes nos dias atuais, reforçando a estrutura racista dentro de sala de aula. Nesse sentido, é necessário que se possa levantar esses conceitos de maneira multissemiótica através das canções em um processo transformador do aluno para sujeito crítico.

Quanto aos objetivos da proposta de prática educativa, buscamos: analisar contrastivamente as canções *Não sei rezar* - Djonga e *Dona Georgina* - Dandara Manoela, utilizando o tetragrama de análise multissemiótica da canção, buscando compreender a denúncia em cada composição com foco nos recursos linguísticos e musicais escolhidos pelos autores/compositores; proporcionar aos estudantes protagonismo na construção dos conhecimentos analíticos, por meio do diálogo, resgate de vivências e análise de maneira comparativa, pontuando as semelhanças e divergências das canções; e identificar de que forma os recursos da linguagem (sejam da língua portuguesa ou musicais) contribuem para a finalidade denunciativa das músicas.

Em relação ao desenvolvimento didático-metodológico, sugerimos cinco encontros⁹, sendo quatro destinados à exposição do tema e dos conhecimentos multissemióticos extraídos das canções através da proposição de atividades, e um último encontro, podendo

⁹Em termos de carga horária, estamos prevendo que cada encontro seja composto por 2 h/a que pode variar entre 80 e 120 minutos de acordo com a unidade escolar, como comumente é estipulado nas grades curriculares para o componente curricular de Língua Portuguesa no 1º ano do Ensino Médio no Brasil.

ser ampliado de acordo com o tamanho da turma, para apresentação da produção textual final proposta.

Encontro 1

Dedicamos o primeiro encontro à prática de escuta que será desenvolvida em quatro partes. Antes de iniciar as atividades aqui propostas, sugerimos mudar a organização da sala de aula, deixando um espaço mais aberto, sem hierarquização, com as mesas postas perto das paredes formando uma grande mesa de debate.

Primeiramente, o docente apresentará informações sobre as duas canções (nome dos artistas e título das canções) e perguntará aos estudantes se conhecem as canções e os artistas, se já ouviram outras canções desses artistas, se sabem de onde são, se conhecem o gênero e os temas comumente tratados pelos artistas. Essa etapa inicial, que estamos nomeando de pré-escuta, é importante para valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes quanto às canções já buscando explorar os componentes do tetragrama.

Em seguida, ainda sem material de apoio impresso ou projetado em slides, apenas para que os estudantes tenham um primeiro contato com as duas canções, o docente poderá sugerir que a turma escute de olhos fechados, para não haver distração, de modo a desenvolver uma escuta mais atenta.

Após essas etapas iniciais, o docente irá apresentar a letra¹⁰ das canções, com o recurso multimídia ou impressas e novamente a turma vai ouvi-las, agora acompanhando as letras sendo estimulada a prestar atenção nos recursos verbais, como figuras de linguagem, tempo verbal, tema, personagens. Posteriormente, as músicas serão reproduzidas novamente, mas desta vez será pedido que os estudantes prestem atenção no “fundo” das canções, ou seja, o que há por trás da letra: melodia, ritmo, instrumentos e recursos

¹⁰Como estamos propondo que a canção como objeto de ensino multissemiótico seja trabalhada em todos os seus componentes, sempre é importante apresentar à turma a letra cifrada das canções.

musicais - como a percussão na música de Dandara e os beats na canção de Djonga.

Ainda nessa etapa de escuta e de leitura, os estudantes preencherão uma ficha de escuta, sendo incentivados a exporem suas impressões sobre as canções, explorando todos os componentes do tetragrama. A seguir, apresentamos uma proposta de ficha de escuta que poderá ser adaptada de acordo com o olhar e o foco do docente conforme seu planejamento.

Figura 2: Proposta de ficha de escuta

Componente verbal	Componente musical
Qual é o tema da canção? Essa canção trata do passado, presente ou futuro? Quais aspectos verbais chamaram a sua atenção?	Como você sente o ritmo das canções? Sente vontade de dançar? Quais instrumentos musicais você consegue identificar? Que outros aspectos relacionados ao componente musical você conseguiu perceber?
Componente sócio situacional	Componente autoral
Para você, essa canção pode ter sido produzida em qual época? Por quê? Em que locais/situações essas canções poderiam ser ouvidas?	Como você se sentiu ouvindo essas canções? Quem são os personagens das canções? Como o tema das canções são desenvolvidos? Para qual público essas canções se destinam?

Fonte: Autores (2021)

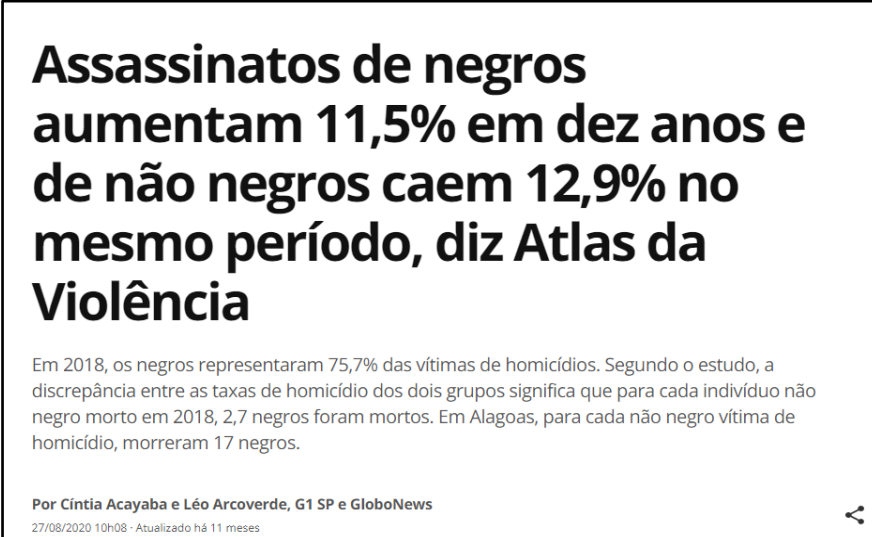
Na última parte da aula, com o objetivo de evidenciar a questão racial, o docente vai propor um debate a partir dos conhecimentos trabalhados nas etapas anteriores, porém com foco no componente sócio situacional das canções, desenvolvendo conceitos como racismo estrutural, necropolítica e epistemicídio (para evitar a reprodução de conceitos prontos e levar os estudantes a um diálogo pautado no

componente histórico e na compreensão da estrutura racista, reforçamos a recomendação de leitura do texto de Carneiro (2005).

Por fim, sugerimos uma atividade, a ser realizada como tarefa de casa, que proporcione analisar a realidade de forma crítica e com consciência racial. O docente levará para a sala de aula notícias e/ou reportagens que abordem o racismo, e fará um questionário buscando relacionar as canções estudadas com esses gêneros. A título de exemplo, apresentamos uma proposta de atividade com quatro recortes de notícias/reportagens divulgadas em sites de notícias.

1 - Observe os seguintes recortes de sites de notícias, relembrando as canções que ouvimos e refletindo sobre o que discutimos em aula.

Imagem 1:



Assassinatos de negros aumentam 11,5% em dez anos e de não negros caem 12,9% no mesmo período, diz Atlas da Violência

Em 2018, os negros representaram 75,7% das vítimas de homicídios. Segundo o estudo, a discrepância entre as taxas de homicídio dos dois grupos significa que para cada indivíduo não negro morto em 2018, 2,7 negros foram mortos. Em Alagoas, para cada não negro vítima de homicídio, morreram 17 negros.

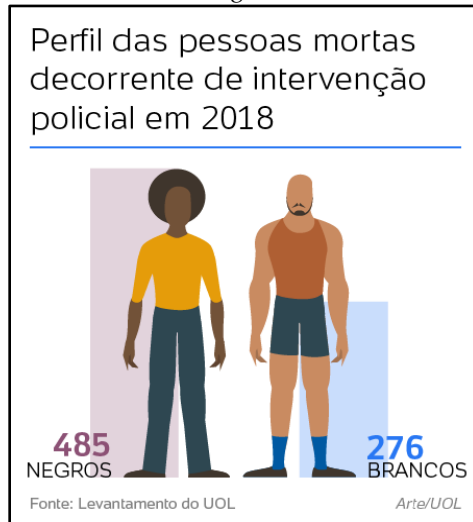
Por **Cíntia Acayaba** e **Léo Arcoverde**, G1 SP e GloboNews

27/08/2020 10h08 - Atualizado há 11 meses

<

Fonte: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/08/27/assassinatos-de-negros-aumentam-115percent-em-dez-anos-e-de-nao-negros-caem-129percent-no-mesmo-periodo-diz-atlas-da-violencia.ghtml>

Imagem 2:



Fonte: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/03/04/60-pessoas-mortas-pm-sao-negras-sao-paulo-2018.htm>

Imagem 3:



Fonte: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/08/27/assassinatos-de-negros-aumentam-115percent-em-dez-anos-e-de-nao-negros-caem-129percent-no-mesmo-periodo-diz-atlas-da-violencia.ghtml>

Imagem 4:

SÃO PAULO — A letalidade policial bateu recorde no país mesmo em meio à pandemia da Covid-19. De acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, o número de pessoas mortas pela polícia em 2020 foi o maior da série histórica, cujos dados são compilados desde 2013.

Ao todo, 6.416 pessoas foram mortas pelas polícias Civil e Militar, por agentes de folga ou em serviço. O aumento foi de 1% ante 2019, quando houve 6351 registros. O levantamento chama atenção para o fato de que os negros foram as principais vítimas das forças de segurança: respondem por 78,9% das mortes. Além disso, a maioria dos mortos por policiais são jovens de 12 a 29 anos (76,2%) e homens (98,4%). Os dados foram divulgados nesta quinta-feira no 15º Anuário Brasileiro de Segurança Pública.

Fonte: <https://oglobo.globo.com/politica/violencia-policial-bate-recorde-em-2020-attinge-maioria-negra-jovem-25111227>

2 - Agora, responda às seguintes questões:

A. Você consegue encontrar alguma relação entre esses textos jornalísticos e as canções que ouvimos?

B. Qual classe social aparenta sofrer genocídio de acordo com esses textos jornalísticos e com as canções que ouvimos?

C. O que a cantora Dandara Manoela quis dizer com *Acabou o racismo, quer conferir? Liga a televisão?*

D. O que você compreende do verso *vingança vai ser ficar vivo* do cantor Djonga?

E. Observando o que ouvimos, debatemos e lemos, você acha que a canção é uma das formas de luta por mudanças numa sociedade? Justifique sua resposta.

F. Você lembra outros acontecimentos/notícias que estão relacionados com as canções que ouvimos?

G. Sobre o verso *vingança vai ser ficar vivo*, considerando tudo o que vimos até aqui, você acredita que a escola deveria debater o preconceito

e desenvolver ações de valorização das diferenças? Apresente intervenções que a sua escola poderia desenvolver nesse sentido.

Encontro 2

Esse encontro será dedicado à abordagem do componente verbal do tetragrama. O docente fará uma exposição da análise prévia que fez sobre as canções, fazendo referências às suas reflexões e dos estudantes, considerando a discussão do encontro anterior. É importante, também, que seja explicado para a turma quais aspectos das canções são contemplados no componente verbal do tetragrama. Feito isso, será proposta uma atividade de comparação entre as duas canções, conforme figura 3:

Figura 3: Proposta de ficha comparativa para trabalhar o componente verbal

FICHA COMPARATIVA - COMPONENTE VERBAL		
Questões	“Não sei rezar” - Djonga	“Dona Georgina” - Dandara Manoela
Qual é o tema das canções?		
Essas canções se estruturam como poemas? Por quê?		
Qual tempo verbal predomina nas canções?		
Quais aspectos mais chamaram a sua atenção na forma como o tema foi desenvolvido nas canções?		
O que mais chamou a sua atenção quanto aos recursos verbais usados pelos artistas?		

Fonte: Autores (2021)

Para essa primeira parte da aula, a sugestão de apresentar as questões em formato de tabela busca exercitar o cunho comparativo

dessas análises, além disso, julgamos que seja mais fácil e curioso para o estudante ter suas análises escritas neste formato, permitindo uma comparação direta e clara. Aconselhamos que o preenchimento dessa ficha seja feito individualmente para, em seguida, encaminhar a turma para a segunda parte da atividade, desta vez em duplas/trios/quartetos, oportunizando aos estudantes debater com os colegas questões mais reflexivas, possibilitando novas ideias, construindo e desconstruindo concepções, de forma a aprimorar a discussão. Por mais que seja um momento de diálogo, sugerimos que seja incentivada a escrita do que conversarem, exercitando o trabalho de comunicação dos alunos e resultando em um registro de informações/reflexões complexas e importantes, que poderão ser consultadas futuramente.

Como uma proposta de síntese desse trabalho em grupo, o docente poderá solicitar que os grupos respondam por escrito os seguintes questionamentos:

A. Quais são as semelhanças e diferenças entre as temáticas das canções? Como é possível associá-las com a questão sócio situacional abordada na última aula? Como é possível associá-las com o seu próprio cotidiano?

B. Vocês notaram semelhanças entre os tempos verbais das canções? Que efeito vocês acham que a utilização do tempo verbal causa em cada canção?

C. Os artistas utilizam diferentes estratégias para estabelecer conexão e comunicação com o ouvinte. Na canção de Djonga, há forte presença de um sentimentalismo do próprio *rapper*, em função das suas memórias particulares, já na canção de Dandara, há perguntas direcionadas ao ouvinte. Considerando a questão do racismo, como temos discutido em aula, essas estratégias geram qual reflexão para os ouvintes?

A depender do tempo disponível para finalização da aula, o docente poderá encaminhar um momento de socialização dos grupos acerca dos pontos mais debatidos entre os integrantes de cada grupo.

Encontro 3

Dando continuidade à análise multissemiótica das canções, nesta aula serão tratados os componentes musical e de autoria. Sendo possível, de acordo com as condições materiais da escola, o uso de recursos visuais, como imagens e vídeos, pois poderá facultar maior atenção e engajamento da turma. Caso seja realizável o trabalho com vídeo, sugerimos que, para apresentar informações sobre os artistas, sejam exibidas as entrevistas com os dois artistas: *Entrevista com Dandara Manoela*, por Hai Studio e *Djonga: “Até hoje eu não tenho dimensão do meu tamanho”*, por Papo de Música. Caso haja restrição de materiais, apenas o docente pode assistir aos vídeos e trazer para os estudantes as informações mais relevantes ou, ainda, pode se basear exclusivamente no levantamento que fizemos na subseção anterior, referente ao componente autoral. Além disso, o docente apresentará os aspectos musicais de cada canção, versando sobre os instrumentos de percussão e o *beat*, as sensações musicais causadas pelas escolhas dos artistas, o ritmo, o fonograma, etc. Durante a exposição, é importante que os estudantes se sintam à vontade para expressarem suas opiniões e informações sobre os artistas, bem como fazerem relações com o que foi discutido nas aulas anteriores. Ao final da exposição, o docente poderá lançar algumas questões para provocar um debate com a turma:

A. A quem você acha que essas canções se dirigem? Elas possuem o mesmo público-alvo?

B. Como cada cantor interpreta a canção? Qual é a intenção de cada interpretação?

C. Quais elementos musicais são importantes para melhor compreender o projeto de dizer desses artistas? Produzir essas canções é uma forma de perpetuar a luta pela qual eles se engajam?

D. Quais são os efeitos da combinação entre a prosódia e o *beat*?

E. Qual aspecto musical mais sensibilizou você?

Reconhecemos que, caso o trabalho seja feito a partir da exibição dos vídeos, o tempo de um encontro pode não ser

suficiente. Se for o caso, sugerimos que as questões anteriores fiquem como tarefa de casa, já adiantando que essas serão importantes para a atividade final que virá a seguir.

Encontro 4:

Nesta aula, o docente vai propor uma atividade final a ser desenvolvida em grupo. Caso as questões do último encontro tenham ficado como tarefa de casa, é importante retomá-las antes da proposição final. Essa proposta de atividade final, por sua vez, visa sintetizar os conhecimentos levantados nas aulas anteriores e provocar a criatividade dos estudantes. Após apresentação da atividade pelo docente, os grupos planejarão suas produções, podendo, de acordo com a realidade da escola, explorar a biblioteca, a sala multimídia e o laboratório de informática.

Proposta de atividade final

Escolham um tema social (racismo, desigualdade social, criminalidade, violência policial, gênero, etc) que vocês queiram denunciar, assim como foi feito nas canções que analisamos, e criem um conteúdo audiovisual: um poema recitado, uma canção, um vídeo etc, para elaborarmos uma campanha de conscientização nas redes sociais da escola, transformando esses materiais em posts. Sejam criativos! Utilizem recursos linguísticos e musicais que vocês entendem que seriam apelativos, assim como Djonga e Dandara fizeram em suas canções. Vocês podem brincar com a língua, com o que vocês conhecem dela e sintam-se livres para fazer o que quiserem. Pensem em apresentar dados e argumentos que conscientizem as pessoas a respeito da problemática em questão.

Encontro 5

Nesta aula, os grupos vão apresentar suas produções para a turma e professor, que poderão traçar considerações sobre o

trabalho produzido, de modo a contribuir com as equipes. Ao final das apresentações, caso ainda haja tempo disponível, poderão iniciar a organização dos trabalhos para divulgação nas redes sociais da escola. A critério do docente e de acordo com o tempo disponível, o próximo encontro com a turma poderá ser ocupado com a finalização dessa atividade.

4. Considerações finais

Retomando o objetivo principal dessa proposta, de servir como aporte para que o docente consiga efetivamente trabalhar as questões sociopolíticas, especialmente o racismo estrutural, através do estudo da canção como gênero multissemiótico em sala de aula, conclui-se que há infinitas possibilidades de abordagens que sigam esse mesmo caminho de orientar os estudantes na construção do seu espírito cidadão e crítico. Em relação às canções escolhidas e analisadas, *Dona Georgina* e *Não sei rezar*, foi possível notar que ambas possuem caráter de denúncia do racismo, evidenciando o quanto essa problemática está presente na sociedade brasileira e denunciando algumas de suas violentas consequências. Portanto, é um excelente caminho para abordar a temática em sala de aula, em forma de problematização, denúncia e combate.

Além disso, é importante reforçar também que, por meio desse estudo, foi possível aprimorar o entendimento do potencial que o gênero canção tem ao ser trabalhado em sala de aula, dentro da proposta de extrapolar os limites da letra da canção, muito mais tradicional nas aulas de Língua Portuguesa. Abordar a canção em caráter multissemiótico não só vai ao encontro tanto do pensamento freiriano, quanto da BNCC, como também traz uma inovação no ambiente escolar que tem grande capacidade de cativar o interesse do estudante, principalmente do 1º ano do Ensino Médio, nesse caso.

Por fim, é primordial reconhecer que o trabalho com essas duas canções possui caráter sugestivo, deixando o caminho aberto para adaptações conforme as particularidades de cada realidade: do

docente, dos discentes e do ambiente escolar como um todo. Ademais, manifesta-se a consciência de que esse estudo não esgota a temática do racismo estrutural, que tanto precisa ser efetivamente trabalhada no ambiente escolar; também não esgota as possibilidades de abordagem da canção como gênero multissemiótico, já que próprio tetragrama permite outras inúmeras abordagens. Por fim, fica o convite para aprimorar essa proposta e construir inúmeras outras relacionadas ao estudo da canção, tendo sempre o intuito de ultrapassar as fronteiras do ensino tradicional, demonstrando o potencial que pode ter uma aula de Língua Portuguesa.

Referências

BALTAR, M. *et al.* **Oficina da canção: do maxixe ao samba-canção**. Curitiba: Appris, 2019.

BECKER, Daniel. **O que é a adolescência**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Pós-graduação em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 238. 2005.

DJONGA. *Djonga: “Uma hora você quer pegar no revólver; outra hora quer ler um livro, até entender seu caminho”*. [Entrevista concedida a] Guilherme Henrique. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/cultura/2020-03-16/uma-hora-voce-quer-pegar-no-revolver-outra-hora-quer-ler-um-livro-ate-entender-seu-caminho.html>. Acesso em: 12 out. 2021.

DJONGA. *Não sei rezar*. Rio de Janeiro: Ceia ent, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/fw6mvxNdhKM>. Acesso em: 19 set. 2021.

ENTENDA como foi a morte da menina Ágatha no Complexo do Alemão, segundo a família e a PM. G1 Rio, Rio de Janeiro, 23 set.

de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/09/23/entenda-como-foi-a-morte-da-menina-agatha-no-complexo-do-alemao-zona-norte-do-rio.ghtml>. Acesso em: 12 out 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Coleção de leitura. 1. ed. 1996. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

MANOELA, Dandara. **Exclusivo: Dandara Manoela lança “Retrato Falado”, seu álbum de estreia**. [Entrevista concedida a] Mulheres na Música. 2019. Disponível em: <http://mulhernamusica.com.br/2018/08/23/noticias/exclusivo-dandara-manoela-lanca-retrato-falado-seu-album-de-estreia/>. Acesso em: 12 out 2021.

MANOELA, Dandara. **Série retrato falado** | Da base ao centro | Dona Georgina. Youtube, 30 de out. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wk9ywI2tuuM&list=PLnyiqPiQTFr2wHYCT1ohYd-4yd3CU52yS&index=2>.

MANOELA, Dandara. **Cores de Aidê**. Disponível em: <http://coresdeaide.com.br/artist/dandara-manoela/>. Acesso em: 07 de dez. de 2021.

MANOELA, Dandara. **Dona Georgina**. Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://youtu.be/6ApWnXYRtR>. Acesso em: 19 set. 2021.

PAPO DE MÚSICA. **Djonga: “Até hoje eu não tenho dimensão do meu tamanho”**. Youtube, 7 abr. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GjUK0Fc9dT4>. Acesso em: 16 fev. 2022.

RROOMM. **Hai Studio/Entrevista com Dandara Manoela**. Youtube, 29 mar. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gTvP3qGZUKk>. Acesso em: 16 fev. 2022.

SOUZA, Gisele; SOARES, Morena Gomes Marques.

Contrarreformas e recuo civilizatório: um breve balanço do governo Temer. SER SOCIAL. Brasília, v. 21, n. 44, 2019. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/download/23478/21169/44060. Acesso em: 12 out 2021.

Anexos - Letras das canções

<i>Não sei rezar</i>	<i>Dona Georgina</i>
Eu tava lá, eu vi acontecer (tudo) Tô chei' de ódio e saudades de você (amigo)	E essa tal liberdade, aonde é que anda, aonde é que vai? Pela minha janela vejo que o meu povo é o primeiro que cai
Essa é pros amigo que partiu pr'uma melhor	É que agora mudamos, deixa de papo é pura ilusão
Eu canto pra subir, mano, eu não sei rezar, woah	Acabou o racismo, quer conferir liga a televisão
Essa é pros amigo que partiu pr'uma melhor	A Dona Georgina sobe cansada, a filha no colo, roupa dourada, veio um estouro e a assustou e
Eu rezo pra subir, mano, eu não sei cantar, woah	A batida no peito desacelerou até que parou pra ver a vida passar, e a vida acabou
Essa é pros amigo que partiu pr'uma melhor	É choro perdido, é tiro encontrado, é corpo no chão
Eu canto pra subir, mano, eu não sei rezar, woah	Todo mundo assustado e parece que foi só uma confusão
Essa é pros amigo que partiu pr'uma melhor	E se não acredita e quer conferir, desligue a televisão e vai dar na janela
Eu rezo pra subir, mano, eu não sei cantar, woah	Na sua janela, olha que situação
Mas não há nada que se compare À dor de perder quem não tá pronto pra partir	E essa tal liberdade, aonde é que anda, aonde é que vai?
Dobro da minha disposição, metade da minha idade	E a democracia aonde é que anda, aonde é que vai?
E nem um terço da oportunidade que eu tive	E os meus direitos, aonde é que anda, aonde é que vai?
Ontem eu te vi na rua acendendo um balão	E teu respeito, aonde é que anda, aonde é que vai?
Cuidado, meu cria, que é pra tu não voar demais	Cadê o amor, aonde é que anda, aonde é que vai?
Só de pente goiabada, pilotando carrão	E a justiça, aonde é que anda, aonde é que vai?
Sempre armado, nunca amador, somos profissionais	
Lembro o finado Joquinha, tomou tapa na cara	

Esse rosto mamãe beijou, mano, vou me vingar
Então reuniu os mais brabo, o mano era sem palavra
Mas solução pra ter poder aqui é traficar (é foda)

Essa é pros amigo que partiu pr'uma melhor
Eu canto pra subir, mano, eu não sei rezar, woah
Essa é pros amigo que partiu pr'uma melhor
Eu rezo pra subir, mano, eu não sei cantar, woah
Essa é pros amigo que partiu pr'uma melhor
Eu canto pra subir, mano, eu não sei rezar, woah
Essa é pros amigo que partiu pr'uma melhor
Eu rezo pra subir, mano, eu não sei cantar

Enquanto não houver justiça pra nós
Juro que pra vocês não vai ter paz
Se a meta é dez, nossa nota é cem, nossa nota é cem
Cercado dos irmãozinho eu me sinto capaz
Black só com água de coco pra não desidratar
Quem estoura abandona a área, eu vou fazer o inverso
Com mil motivos pra sorrir, mas o que faz chorar
Saber que uns tava na derrota, mas não viu o progresso
Seu nome no céu vou honrar, dessa vez com algo efetivo
Parei de pensar em matar, vingança vai ser ficar vivo

<p>Armas e droga é fetiche dos cara Porque não sabem o estrago que faz Na vibe do som meu swing é do jazz Pra nunca mais ter que ouvir o aqui jaz, é</p> <p>Essa é pros amigo que partiu pr'uma melhor Eu canto pra subir, mano, eu não sei rezar, woah Essa é pros amigo que partiu pr'uma melhor Eu rezo pra subir, mano, eu não sei cantar</p> <p>O ego te constrói por dentro e destrói o que tá por fora Tá brincando que ainda não sabe o final dessa história E a última lembrança que eu tenho desse irmão É lágrima e caixão fechado e não dias de glória</p>	
<p>Disponível em: https://www.letas.mus.br/djonga/nao-sei-rezar/nao-sei-rezar-print.html. Acesso em: 19 set. 2021.</p>	<p>Disponível em: https://www.letas.mus.br/dandara-manoela/dona-georgina/dona-georgina-print.html. Acesso em: 19 set. 2021.</p>

Análise multissemiótica de canções em sala de aula:
direcionando o olhar para a imposição de padrões de gênero na
sociedade e suas problemáticas

Laura Eliza Soares

Leticia Elisete Palumbo Rodrigues

Sabrina Zanon

Thais Piloto da Silva

1. Introdução

Os integrantes do projeto do PIBID - Língua Portuguesa, amparados teoricamente por Baltar, Baron e Fraga (s.d.) e Baltar *et al* (2019), compreendem a canção como um gênero multissemiótico. Isso significa dizer que entendemos a canção como um gênero composto por diversos elementos, como o som (harmonia, ritmo e melodia), a letra, o contexto do momento da produção da canção e o projeto de dizer das/os autoras/es que colaboraram em sua produção. O fato de ser multissemiótico faz com que o gênero canção seja de grande importância para o ensino de Língua Portuguesa, já que ele mobiliza diferentes formas de linguagem que podem ser associadas a diversos conteúdos trabalhados na disciplina, além de ser um gênero a partir do qual pode-se trabalhar a criatividade, os afetos e a sensibilidade das/os estudantes. Tendo isso em vista, o projeto do PIBID - Língua Portuguesa propõe que a canção seja estudada nas escolas como um gênero multissemiótico, de modo que sejam trabalhados todos os elementos utilizados em sua composição.

A fim de difundir esta maneira de trabalhar com o gênero canção em sala de aula, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de trabalho que auxilie no estudo da canção como gênero multissemiótico nas salas de aula do Ensino Básico, mais especificamente no 2º ano do Ensino Médio. Vale

ressaltar que o capítulo apresenta uma proposta de trabalho a ser desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa, mas nada impede que as atividades sejam realizadas de maneira interdisciplinar, em conjunto com o/a professor/a de música da escola (caso haja), com a disciplina de história, por exemplo, ou apenas em conjunto com algum/a professor/a que tenha conhecimento de teoria musical.

Para desenvolver a proposta de trabalho em questão, foram selecionadas duas canções: *Resposta da Rita*, interpretada por Ana Carolina e Chico Buarque, e *Triste, louca ou má*, do grupo Francisco, el Hombre. Essas duas canções foram escolhidas por apresentarem diferentes abordagens de uma mesma temática: os padrões de comportamento impostos às mulheres. Além disso, a escolha do tema também levou em consideração a faixa etária das/os estudantes, que têm por volta de 16 e 17 anos e estão cursando o 2º ano do Ensino Médio, pois, como mostrado por Xavier e Nunes (2015), a adolescência é um período de transformações e de desenvolvimento intelectual, assim, a temática fará com que as/os alunas/os possam questionar e refletir sobre questões presentes em suas realidades, ao mesmo tempo que será estimulada a interação entre as/os estudantes, fator de extrema importância para o período de desenvolvimento humano no qual se encontram. Estas/es alunas/os já passaram por um período de mudança ao adentrar o Ensino Médio e agora se encontram cada vez mais perto da vida adulta, preocupando-se, também, com a escolha profissional e com os vestibulares, período que, muitas vezes, faz com que as/os alunas/os fiquem ansiosas/os e preocupadas/os. Elas/es ficam cada vez mais interessadas/os por questões sociais, o que torna essencial a criação de um espaço para que elas sejam discutidas e para que as/os estudantes sejam ouvidas/os.

Caso você deseje trabalhar com outras músicas e/ou com estudantes de outra faixa etária, esta etapa de seleção das canções pode ocorrer em conjunto com a turma, por meio, por exemplo, de uma conversa em que se defina uma temática que as/os estudantes gostariam de trabalhar, seguida da apresentação de algumas

canções que tratam da temática e posterior votação para que duas sejam escolhidas.

Esta proposta de trabalho com a canção contempla as práticas de linguagem de leitura e escuta, de análise multissemiótica e de produção, além de ter levado em conta as competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sendo assim, algumas competências foram selecionadas de modo a contemplar os objetivos do trabalho com as canções aqui proposto. A primeira das competências está relacionada ao trabalho com o contexto do momento da produção da canção e o projeto de dizer das/os autoras/es que colaboraram em sua produção:

(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 506).

Outra das competências selecionadas diz respeito ao trabalho com as relações de intertextualidade e interdiscursividade:

(EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 506).

Já a terceira competência relaciona-se à análise dos elementos do componente musical:

(EM13LP13) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando-os em

conta na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 508).

Outras das competências contempladas pelo desenvolvimento desta proposta trata da prática de produção a ser desenvolvida pelas/os estudantes:

(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 509).

E a última competência mobilizada a partir desta proposta de trabalho relaciona-se com a ampliação do repertório cultural e da sensibilidade das/os estudantes a partir do contato com as canções selecionadas:

(EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 525).

A fim de trabalhar nesta proposta da melhor maneira possível todos os pontos elencados nesta introdução, este capítulo foi dividido em cinco partes, sendo: a primeira delas a introdução; a segunda, a parte que contempla o planejamento do professor para o trabalho com

a canção; a terceira, a etapa que trata do trabalho a ser de fato desenvolvido em sala de aula, contemplando as práticas de linguagem de escuta, leitura, análise multissemiótica e de produção; a quarta, as considerações finais; e a quinta, a parte em que são apresentadas integralmente as letras das canções e suas respectivas cifras.

2. Planejamento do professor para o trabalho com a canção

Nesta parte da proposta, será apresentada a análise multissemiótica das duas canções selecionadas que serviu como base para a elaboração da proposta de prática pedagógica a ser apresentada na próxima seção. Aqui, serão explorados todos os componentes analíticos do tetragrama, sendo eles: o verbal, o musical, o contexto-situacional e autoral. A ordem de análise dos componentes do tetragrama foi escolhida aleatoriamente, portanto, ao desenvolver uma outra análise com canções selecionadas por você ou por sua turma, não é necessário que esta ordem seja seguida.

O primeiro dos componentes a ser aqui analisado é aquele referente ao **autoral**. A análise desse componente visa compreender quem são as pessoas que fizeram parte da produção da canção e qual é a relação da trajetória delas com as características desta canção.

A música *Resposta da Rita* foi composta por Ana Carolina Souza, Chico Buarque e Edu Krieger. Ana Carolina é mineira, cantora, compositora, musicista, instrumentista e empresária, além de intérprete da música junto com Chico Buarque, um carioca, cantor, músico e compositor. Edu Krieger é também carioca, cantor e compositor.

A canção *Resposta da Rita*, lançada em 2013, é literalmente uma resposta à canção *A Rita*, feita por Chico Buarque em 1966. A letra da canção descreve o término de um relacionamento entre o eu lírico e Rita. Nessa descrição, o eu lírico faz questão de mostrar os estigmas que a moça deixa em sua vida, culpando-a pelo término e pelas dificuldades que ele está enfrentando. Na canção aqui analisada, *Resposta da Rita*, o eu lírico Rita apresenta uma resposta

ao ex-parceiro, contrapondo o discurso feito por ele. A marca de autoria da canção está diretamente relacionada ao contexto situacional, como veremos um pouco adiante, já que os compositores estavam em um momento histórico em que as discussões sobre os padrões de comportamento impostos às mulheres já haviam avançado.

Entraremos agora na análise do componente autoral da segunda canção. *Triste, Louca ou Má* foi composta pelo grupo Francisco, el Hombre, que foi criado pelos irmãos Sebastián e Mateo Piráces-Ugarte, mexicanos naturalizados brasileiros. O grupo é formado por uma mistura de latino-americanos que está na ativa desde 2013 e já recebeu um Grammy Latino, em 2017, pela melhor canção em português com *Triste, Louca, ou Má*. A música foi composta por todos os integrantes do grupo, Andrei Martinez Kozyreff, Juliana Strassacapa, Mateo Piracés-Ugarte e Sebastián Piracés-Ugarte, e faz parte do primeiro álbum oficial do grupo, SOLTASBRUXAS, gravado em Cuba durante o ano de 2016.

A canção feminista tem um eu lírico que critica com intensidade o patriarcado e as suas imposições às mulheres, como o casamento e as responsabilidades de cuidar da família. Também lança críticas à ideia de que as mulheres necessitam de um homem para terem um valor ou moral na sociedade. A letra da canção opõe-se a esses paradigmas e o eu lírico da canção afirma que um homem, uma família ou um lar não são capazes de definir uma mulher, mas apenas ela mesma o pode fazer. A música vai ao encontro dos ideais do grupo, que sempre apresenta em suas letras questões políticas, sociais e de gênero.

Agora analisaremos o **componente situacional**, que diz respeito ao momento histórico e cultural em que as canções foram produzidas. As duas canções foram lançadas no mesmo contexto, *Resposta da Rita* em 2013 e *Triste, louca ou má* em 2016, e trabalham a mesma questão: a representação de gênero na sociedade e suas problemáticas. Ambas tentam discutir os padrões de gênero impostos pela sociedade e apresentam personagens femininas que

não se mantêm nos paradigmas de gênero, ou seja, mulheres que fogem dos padrões de comportamento e que se impõem diante de padrões sociais machistas.

Em *Resposta da Rita* é possível ver uma representação da mulher que não se limita ao discurso masculino e que toma a palavra para si, mostrando que a responsabilidade do fim de um relacionamento não seria dela: “Não levei o seu sorriso/ Porque sempre tive o meu/ Se você não tem assunto/ A culpada não sou eu”. Isso vai ao encontro das discussões atuais sobre relacionamentos e sobre a representação da mulher dentro deles, que agora não se coloca como submissa. Em *Triste, louca ou má*, são apresentados ao ouvinte os questionamentos em relação aos padrões sociais. A canção mostra como as mulheres que transgridem os padrões são tratadas, ou seja, como aquelas mulheres que não seguem a “receita” social são vistas como tristes, loucas ou más. Além disso, a canção retrata a mulher que não é mais submissa e que é dona de suas vontades: “Que um homem não te define/ Sua casa não te define/ Sua carne não te define/ Você é seu próprio lar”.

Essa temática é resultado das discussões a respeito dos padrões de gênero que são propostas pelo discurso feminista, que buscou “aprofundar os debates já travados nas gerações anteriores, na busca por compreender os papéis e funções atribuídos às mulheres na sociedade com base nas suas condições sociais, para além do fato puro e simples de ser um ‘ser humano fêmea’” (SILVA, 2019, p. 17). Assim, *Triste, Louca ou Má* apresenta um questionamento e mostra a realidade das mulheres na sociedade atual.

Relacionando as canções *A Rita* e *Resposta da Rita* ao ano em que cada uma delas foi produzida -- 1966 e 2013, respectivamente --, podemos intuir por que uma canção com uma letra machista foi composta em 1966, quando os problemas relacionados aos padrões de comportamento impostos às mulheres ainda não eram amplamente discutidos e combatidos, e por que ela precisou e recebeu uma resposta no ano de 2013, quando pautas relacionadas ao machismo e aos problemas de uma sociedade patriarcal já

estavam mais colocados. Nossa hipótese é de que foram justamente os avanços nas discussões dessas pautas que contribuíram para que a *Resposta da Rita* fosse produzida para contrapor o discurso apresentado em *A Rita*.

Entrando na análise do **componente verbal**, direcionamos nosso olhar para a letra das canções e, a partir delas, podemos pensar em algumas questões como: qual é o conteúdo temático da canção? Como é sua forma? Qual(is) é(são) a(s) atitude(s) discursiva(s) predominante(s)? Se há refrão, qual é o papel desempenhado por ele na canção?

Uma análise do conteúdo temático da canção *Resposta da Rita* nos mostra que do verso 1 ao 16, temos o eu lírico, em primeira pessoa, dirigindo-se a uma segunda pessoa (você); esse eu lírico parece estar se defendendo de acusações feitas pela pessoa a quem ele dirige-se. Do verso 17 ao 36, temos a repetição de toda a canção, mas dessa vez ouvimos também um segundo eu lírico que canta em primeira pessoa dirigindo-se a uma terceira pessoa (ela); esse eu lírico fala sobre algumas coisas que essa terceira pessoa, chamada Rita, lhe causou. Diante dessas informações, é possível perceber que o eu lírico que canta os primeiros 16 versos, e depois os repete, é Rita e que ela está apresentando uma resposta às afirmações feitas pelo segundo eu lírico, que aparece entre os versos 17 e 36. Esse segundo eu lírico que aparece do verso 17 ao 36 representa o ex-parceiro de Rita, portanto, o eu lírico da canção *A Rita*.

É possível observar que as rimas da canção *Resposta da Rita* ocorrem em todos os versos, mas que elas não têm um local de ocorrência fixa, e que a música não apresenta um refrão. Além disso, sobre a atitude discursiva da canção, observamos que em *Resposta da Rita* a atitude discursiva é argumentar; já em *A Rita* (e, portanto, dentro de *Resposta da Rita* também) é predominante a atitude discursiva relatar. São essas as atitudes discursivas predominantes em cada uma das canções porque na canção *A Rita* o eu lírico conta a história do término de seu relacionamento com Rita e fala que ela levou tudo o que

ele tinha, enquanto em *A resposta da Rita*, Rita apresenta argumentos para contestar as afirmações feitas pelo ex-parceiro.

O conteúdo temático de *Triste, louca ou má* nos mostra que do verso 1 ao 11 a história de uma *ela* é narrada. A canção afirma, nestes versos, que será chamada de triste, louca ou má a mulher que se recusar a seguir os padrões de comportamento que o marido e família, por exemplo, esperam dela. Do verso 12 ao 19, temos o refrão da canção, em que, em primeira pessoa, o eu lírico afirma que nada pode limitá-lo e que apenas ela é dona de si mesma. Do verso 20 ao 25, voltamos a ouvir a história daquela mesma *ela* em versos que afirmam que *ela* decidiu rejeitar a “bem conhecida receita” e vai viver só. Do verso 26 ao 32, a música passa a ser cantada em primeira pessoa e o eu lírico afirma que não se reconhece nos padrões impostos às mulheres e por isso não vai segui-los e vai repensar e inventar um novo caminho para seguir. Do verso 33 ao 40, o refrão é repetido. Do verso 41 ao 46, são repetidos os versos cantados do verso 20 ao 25. Por fim, do verso 47 ao 54, os versos cantados do 41 ao 46 são repetidos enquanto o refrão é cantado ao fundo.

Essa canção apresenta rimas bem mais esparsas do que a anterior. O refrão dela aparece sob a forma de “E um homem não me define/Minha casa não me define/Minha carne não me define/Eu sou meu próprio lar” e tem a função reforçar a mensagem que quer passar: que ninguém limita/define uma mulher e que apenas ela é dona de si mesma. Vemos predominar na canção a atitude discursiva de argumentar, amalgamada no poetizar, pois defende uma ideia enquanto conta a história de uma maneira menos direta, mais figurativa e poética.

Partindo para a análise do **componente musical**, direcionamos nossa atenção para a análise dos itens relacionados diretamente à parte da harmonia da canção, à parte do som. Para isso, alguns elementos foram selecionados para serem estudados e analisados em ambas canções junto dos estudantes.

O primeiro ítem a ser estudado é a textura, que se refere ao arranjo, à maneira como as vozes dos instrumentos musicais se

relacionam. A análise deste ítem é muito interessante nas duas composições, uma vez que ambas contam com diversas vozes para serem analisadas e reconhecidas pelas/os estudantes, que poderão diferenciar os diversos sons e timbres de cada instrumento musical. Na canção do grupo Francisco el Hombre, é possível observar vários vocais dialogando entre si e na canção interpretada por Ana Carolina e Chico Buarque tem-se a novidade do trompete que chama muito a atenção, principalmente no início e no final da canção.

Outro elemento muito importante é a tonalidade. A canção *Triste, louca ou Má* está em tom menor, mais especificamente em Gm (sol menor), o que transmite uma certa melancolia a quem a escuta. Já a música *Resposta da Rita*, que é um samba, está em A (lá maior), tendo alguns acordes emprestados de outras tonalidades, e é uma música mais animada. É comum tonalidades maiores transmitirem mais alegria e as menores serem mais melancólicas.

Quanto ao ritmo, *Resposta da Rita* está escrita no compasso 2/4, por se tratar de um samba, e *Triste, Louca ou Má*, por outro lado, está escrita no compasso 4/4. Essa diferença no ritmo das canções era esperado já que elas são muito diferentes entre si. Outro aspecto a ser estudado é a forma, que é como a canção está estruturada em partes distintas. Na canção *Triste, Louca ou Má*, temos a forma ABCCB, enquanto na música *Resposta da Rita* temos a forma ABAB.

Nas imagens a seguir, apresentamos os motivos melódicos das duas canções:

Resposta da Rita



Triste, louca ou má



A partir da análise de todos os componentes, é interessante montar uma tabela de análise contrastiva na qual semelhanças e diferenças entre as duas canções sejam elencadas contrastivamente. Como a análise multissemiótica expande o estudo para diversos aspectos das canções, são muitas as informações que podem ser colocadas em uma tabela como esta. Abaixo, a Tabela 1 apresenta uma análise contrastiva feita por nós, nela elencamos algumas semelhanças e diferenças das canções, mas você, professor/a, não deve se limitar às informações desta tabela. Busque criar a sua própria tabela de análise contrastiva de modo que ela possa te auxiliar enquanto você direciona a análise que suas/seus alunas/os desenvolverão a partir da próxima seção da proposta.

Tabela 1: Análise contrastiva das canções.

RESPOSTA DA RITA	TRISTE, LOUCA OU MÁ
Letra que tem a intenção de problematizar a visão apresentada na canção <i>A Rita</i> , de Chico Buarque, sendo uma resposta ao eu lírico dessa música.	Reflete o pensamento que muitas mulheres têm sobre sua independência no século XXI.
A canção revela um teor de desprendimento dos valores patriarcais que fazem com que uma mulher dependa de um homem para ser considerada digna na sociedade.	A canção é de cunho feminista e tem como objetivo quebrar os paradigmas machistas e preconceituosos da sociedade em relação à autonomia das mulheres sobre suas vidas e seus corpos.
<i>Resposta de Rita</i> é uma canção que fala de um processo de transição de uma mulher que termina um relacionamento e busca sua independência sozinha.	<i>Triste, Louca ou Má</i> é uma canção que já traz uma mulher que procura se desprender de estigmas da sociedade patriarcal e que, portanto, já é reconhecida por não seguir o padrão de comportamento esperado.
O nome da canção faz jus ao sentido da letra, pois, <i>Resposta de Rita</i> é literalmente uma resposta à canção <i>A Rita</i> , de Chico Buarque.	O nome da canção está completamente relacionado com o sentido que a letra quer transmitir. Segundo a canção, uma mulher disposta a seguir seus ideais sem depender de um homem é considerada “triste, louca ou má”.
Tonalidade maior (A ou Lá maior) - canção alegre.	Tonalidade menor (Gm ou Sol menor) - canção melancólica.

Não apresenta refrão.	Apresenta refrão que reforça ideia defendida ao longo da canção.
Atitude discursiva de argumentar e narrar.	Atitude discursiva de argumentar e poetizar.

A análise de todos os componentes do tetragrama apresentada nesta seção do capítulo nos serviu, como comentado anteriormente, como base para a elaboração da prática pedagógica desenvolvida na seção seguinte. Da mesma maneira, esta primeira análise também deve servir como base para você, professor/a, poder guiar seus/seus estudantes durante o estudo das canções. Portanto, é importante que esta parte do trabalho de análise seja desenvolvida previamente por você sempre que for utilizar alguma canção em sala de aula.

3. Trabalho com as canções em sala de aula

Esta parte do capítulo apresentará as etapas de trabalho com a canção em sala de aula, sendo elas divididas em: prática de escuta, prática de leitura, prática de análise multissemiótica e prática de produção.

3.1 Prática de escuta

As atividades com as canções começam com a prática da escuta. Essa atividade está prevista para ser realizada em 2h/aula. Para isso, é sugerido que você, professor/a, mude a configuração da sala fazendo com que as/os alunas/os se sentem em círculo, depois você pode deixar a sala escura ou pedir que as/os alunas/os coloquem uma venda nos olhos, para que elas/es se concentrem apenas em ouvir a música.

A prática acontecerá em dois momentos. No primeiro momento, será colocado a primeira música para as/os alunas/os ouvirem sem terem a possibilidade de ler a letra da canção; depois disso, será proposta uma pequena discussão com algumas perguntas para serem respondidas oralmente. O mesmo acontecerá,

depois, com a segunda canção. As perguntas da prática de escuta serão elaboradas com base no tetragrama, envolvendo os quatro componentes, porém, no momento da primeira escuta serão realizadas somente as perguntas referentes ao componente musical. Para essa etapa, sugerimos as seguintes perguntas:

1. O que você sentiu ao ouvir a música?
2. Quais instrumentos você conseguiu identificar?

O segundo momento de escuta será realizado com o acompanhamento da letra e cifra das canções, de modo que, nesta parte do desenvolvimento da atividade, a prática de escuta se mesclará com a prática de leitura. As músicas serão ouvidas novamente, mas dessa vez propondo outras reflexões que podem ser estabelecidas com o conhecimento da letra. Agora, serão realizadas perguntas que envolvam os quatro componentes, o verbal, o musical, o de autoria e o situacional:

Componente Verbal:

1. Você percebe a temática que está sendo apresentada nas canções? Fale sobre ela.
2. Você percebe as duas narrativas/os dois pontos de vista defendidos na canção *Resposta da Rita*? Comente.
3. As canções ouvidas apresentam refrão?
4. Se você percebeu a ocorrência de refrão em alguma das canções, fale sobre qual é o papel do refrão. Ele serve para, por exemplo, contestar ou para reafirmar algo dito no restante da canção?

Componente Musical:

1. Uma das canções soa mais triste ou melancólica do que a outra. Você consegue dizer, apenas ouvindo as canções, qual você considera mais triste ou melancólica ?
2. O tom em uma das canções é menor e em outra é maior. O que você imagina que pode ser o tom de uma música?
3. O ritmo das duas canções é semelhante?

Componente Situacional:

1. Você conhece histórias parecidas com as que são narradas nas canções ouvidas?
2. Você acha que essas músicas são importantes no contexto da nossa sociedade, levando em conta seus dois contextos históricos distintos?
3. Como você relaciona as duas canções?

Componente Autoral:

1. Já conhecia algum dos cantores/compositores da canção?
2. Quantos eu líricos você identificou em cada canção e seus projetos de dizer?
3. O eu lírico consegue transmitir as sensações que ele sente, seu projeto de dizer, para quem escuta a canção?

3.2 Prática de leitura

A prática de leitura da canção é feita com base na letra e cifra da música. A análise será feita por meio das questões propostas acima, nos componentes verbal, situacional, autoral e musical. Além disso, cabe ao/a professor/a realizar uma proposta de análise voltada para o reconhecimento do vocabulário das canções, se estes estão presentes na vida das/os alunas/os, etc. Nesse viés, as/os estudantes identificam as partes das canções que mais as/os impactaram e em um diálogo com a turma destacam e justificam o motivo pelo qual escolheram esse trecho.

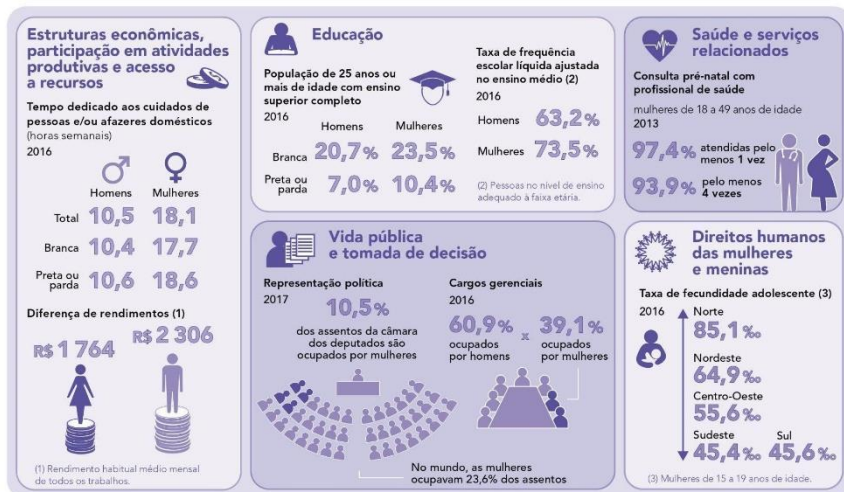
3.3 Prática de análise multissemiótica

A prática da análise multissemiótica apresentará questões relacionadas aos quatro componentes do tetragrama e, de certa maneira, já vem sendo desenvolvida ao longo das práticas anteriores. Essa atividade é para ser realizada em 2h/aula e fica a seu

critério, professor/a, se suas/seus estudantes responderão às questões oralmente ou no caderno.

Para iniciar mais esta etapa do trabalho, discuta com as/os estudantes questões de gênero, como a imposição de padrões de comportamento e a desigualdade entre gêneros, por exemplo. Você pode, também, conversar com elas/es sobre as histórias contadas nas canções trabalhadas. Após a discussão, trabalhe as seguintes questões com as/os alunas/os:

1. Após ver os dados da imagem abaixo, como você interpreta o conteúdo das duas canções? Você acha que as histórias contadas nas canções têm alguma relação com os dados abaixo?



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

1 As tabelas completas, as notas técnicas e demais informações sobre o presente estudo, encontram-se disponíveis no portal do IBGE na Internet, no endereço: . 2 Em 2014, o IBGE, no âmbito do Sistema Nacional de Informações de Gênero, elaborou, em convênio com a Secretaria de Políticas para as Mulheres, um estudo sobre estatísticas de gênero baseado nos resultados do Censo Demográfico 2010. Para informações mais detalhadas, consultar a publicação: ESTATÍSTICAS de gênero: uma análise dos resultados do censo demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. 162 p. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 33). Acima do título: Sistema Nacional de Informações de Gênero. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=288941>.

2. A canção *Resposta da Rita*, de Ana Carolina, Chico Buarque e Edu Krieger, é uma resposta à canção *A Rita*, de Chico Buarque, e estas duas canções foram compostas em momentos e contextos diferentes, a primeira em 2013 e a segunda em 1966. Você acha que o contexto em que cada uma das duas canções foi produzida influenciou na maneira como Rita foi retratada? Comente.

3. As duas canções são músicas da MPB, estilo musical conhecido por suas letras com teor de manifestações, críticas e problematizações sobre a sociedade. Tendo isso em vista, você acha que essas duas canções selecionadas, caso fossem de outro estilo musical, teriam o mesmo impacto?

4. Com a ajuda de qualquer instrumento musical (pode ser por aplicativos), dê o primeiro acorde de uma das músicas em um tom acima e cante a melodia da canção.

Resposta da Rita: tom A (lá maior) -- um tom acima = B (si maior)

Triste, Louca ou Má: tom Gm (sol menor) -- um tom acima = Am (lá menor)

Conseguiu cantar a música? Ficou diferente da original? Ficou mais grave ou mais agudo do que a que você ouviu?

5. Monte uma tabela de análise contrastiva elencando características diferentes e semelhantes observadas nas duas canções.

As questões da prática de análise multissemiótica, muito relevantes para a melhor compreensão de cada componente, encerram a etapa do trabalho de análise das canções selecionadas. Tendo em mente tudo o que foi trabalhado até aqui, partiremos para a prática de produção que a seguir será apresentada.

3.4 Prática de produção

A Prática de produção (oral/escrita) será realizada por meio da produção de uma paródia em resposta a alguma música. Para a realização da atividade, os estudantes serão apresentados ao site da Música Machista Popular Brasileira (<http://mmpb.com.br/>), que

apresenta diversas músicas populares brasileiras que tem algum posicionamento machista e explica o motivo da música ser problemática. O aluno escolherá uma música encontrada no site e escreverá uma paródia problematizando os posicionamentos machistas nela presentes. Após escrever a paródia, os estudantes deverão produzir um vídeo apresentando sua produção. A partir dessa atividade, os alunos trabalharão a temática central do projeto e desenvolverão uma maior sensibilidade para perceber posicionamentos machistas em letras de canções e também em situações de seu cotidiano.

Essa prática de produção será desenvolvida em dois encontros de 2h/aula, sendo que a primeira hora/aula terá um intervalo de uma semana até a outra hora/aula. A primeira hora/aula servirá para que o/a professor/a apresente às/aos estudantes o site <http://mmpb.com.br/> e explore com elas/es a mecânica da plataforma. A nossa sugestão é que o/a professor/a aproveite esta aula para conversar mais com as/os estudantes sobre a relação existente entre as músicas *A Rita* e *Resposta da Rita*, de modo a deixar mais claro o que elas/es precisarão fazer. Além disso, é importante que o/a professor/a explore com calma o site e busque orientar as/os estudantes a perceberem sozinhas/os o machismo presente nas letras das canções. Ainda nessa aula, o/a professor/a apresentará a proposta de produção indicada no parágrafo acima e poderá começar a conversar com as/os estudantes sobre a divisão de grupos que será feita na sala de aula e sobre as canções que elas/es escolherão para produzir a paródia.

Após a primeira aula, será dado um intervalo de uma semana para que os estudantes possam escrever suas paródias e produzir o vídeo de apresentação. Passado esse tempo, mais uma hora/aula será destinada à apresentação dos vídeos das paródias produzidas pelos grupos. Sugerimos, ainda, que os vídeos produzidos sejam postados no *YouTube* ou compartilhados na página de *Instagram* ou *Facebook* da escola ou divulgados de alguma outra maneira que se adeque melhor às condições da escola. Esta divulgação da produção das/os estudantes

tem como objetivo levar para além da escola as questões trabalhadas a partir desta proposta, como sugere Geraldi (1997).

4. Considerações finais

A proposta apresentada neste capítulo teve o intuito de guiar o estudo de canções na aula de Língua Portuguesa e, especificamente neste caso, dar destaque aos padrões de comportamento impostos às mulheres através das músicas *Resposta da Rita* e *Triste, Louca ou Má*, que como já foi visto, trazem figuras de mulheres buscando sua independência e desprendimento do patriarcado no século XXI. Além disso, para realizar este trabalho com a canção, foi desenvolvida a análise multissemiótica das músicas selecionadas, o que possibilita que seu estudo se relacione com outras matérias, tornando-se, assim, um estudo interdisciplinar.

Com este capítulo, você, professor/a, terá em mãos uma sugestão para o estudo de canções em sala de aula na perspectiva multissemiótica. Consideramos importante que você esteja ciente de que, a depender do contexto de suas/seus alunas/os e de sua escola, você pode fazer os ajustes que considerar necessários, fazendo com que o trabalho seja mais adequado para cada situação. O trabalho com as atividades parte de uma grande reflexão sobre os possíveis desdobramentos das canções, exercício que deve ser realizado pelo/a professor/a com antecedência, para que ele consiga auxiliar as/os alunas/os durante o processo da melhor forma. Além disso, é prevista a realização de quatro momentos de atividade, a prática de escuta, de leitura, de análise multissemiótica e a de produção textual, o que faz com que todos os desdobramentos das canções sejam trabalhados em aula ao mesmo tempo que se trabalha conteúdos voltados à disciplina de Língua Portuguesa, como a produção textual de uma paródia.

Por fim, convidamos você a explorar o estudo e ensino do gênero canção em sala de aula, já que ele pode ser um meio para trabalhar e discutir questões que são importantes para o

desenvolvimento das/os estudantes, ao mesmo tempo que se utiliza de uma linguagem muito familiar a elas/es, possibilitando um maior envolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

- BALTAR, Marcos *et al.* **Oficina da canção**: do maxixe ao samba-canção. Curitiba: Appris, 2019.
- BALTAR, M.; BARON, R.; FRAGA, C. F. Práticas educativas dialógicas com análise multissemiótica de canções de denúncia. **Fórum Linguístico**. No prelo 2022.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- IBGE. **Estatísticas de gênero**: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.
- SILVA, Jacilene Maria. **Feminismo na Atualidade**: Formação da quarta onda. Recife: Independently published, 2019. *E-book*.
- XAVIER, Alessandra Silva; NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Psicologia do desenvolvimento**. 4. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431892/2/Livro_Psicologia%20do%20Desenvolvimento.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

Anexos - Cifras das canções

Resposta da Rita	
<p>1 Não levei o seu sorriso E7(9) A7m</p> <p>2 Porque sempre tive o meu Em7</p> <p>3 Se você não tem assunto A7 D7m</p> <p>4 A culpada não sou eu D6 Dm</p> <p>5 Nada te arranquei do peito Dm6 C#m7</p> <p>6 Você não tem jeito faz drama demais F#7 Bm7</p> <p>7 Seu retrato, seu trapo, seu prato E7</p> <p>8 Devolvo no ato pra mim tanto faz Bm7</p> <p>9 Construí meu botequim E7 A7m</p> <p>10 Sem pedir nenhum tostão Em7</p> <p>11 A imagem de São Francisco A7 D7m</p> <p>12 E aquele bom disco estão lá no balcão D6 Dm</p> <p>13 Não matei nosso amor de vingança Dm6 C#m7</p> <p>14 E deixei como herança um samba também F#7 Bm7</p> <p>15 Seu violão nunca foi isso tudo E7 A7m</p> <p>16 E se hoje está mudo por mim tudo bem Am7 Bm7</p> <p>17 Não levei o seu sorriso (A Rita levou e o sorriso) E7(9) A7m</p>	<p>D6 Dm</p> <p>21 Nada te arranquei do peito (Levou seu retrato, seu trapo, seu prato) Dm6 C#m7</p> <p>22 Você não tem jeito faz drama demais (Que papel) F#7 Bm7</p> <p>23 Seu retrato, seu trapo, seu prato (Uma imagem de São Francisco) E7</p> <p>24 Devolvo no ato pra mim tanto faz (E um bom disco de Noel) Bm7</p> <p>25 Construí meu botequim (A Rita matou nosso amor de vingança) E7 A7m</p> <p>26 Sem pedir nenhum tostão (Nem herança deixou) Em7</p> <p>27 A imagem de São Francisco (Não levou um tostão) A7 D7m</p> <p>28 E aquele bom disco estão lá no balcão (Porque não tinha não, mas causou perdas e danos) D6 Dm</p> <p>29 Não matei nosso amor de vingança (Levou os meus planos) Dm6 C#m7</p> <p>30 E deixei como herança um samba também (Meus pobres enganos, os meus vinte anos e o meu coração) F#7 Bm7</p> <p>31 Seu violão nunca foi isso tudo (E além de tudo) E7 A7m</p> <p>32 E se hoje está mudo por mim tudo bem (Me deixou mudo, o violão) F#7 Bm7</p>

<p>18 Porque sempre tive o meu (No sorriso dela meu assunto)</p> <p style="text-align: center;">Em7</p> <p>19 Se você não tem assunto (Levou junto com ela o que me é de direito)</p> <p style="text-align: center;">A7 D7m</p> <p>20 A culpada não sou eu (E arrancou-me do peito e tem mais)</p>	<p>33 Seu violão nunca foi isso tudo (E além de tudo)</p> <p style="text-align: center;">E7 A7m</p> <p>34 E se hoje está mudo por mim tu-tudo bem (Me deixou mudo, o violão)</p> <p style="text-align: center;">F#7 Bm7</p> <p>35 Seu violão nunca foi isso tudo (E além de tudo)</p> <p style="text-align: center;">E7 A7m</p> <p>36 E se hoje está mudo por mim tudo bem (Me deixou mudo, o violão)</p>
---	---

Triste, Louca ou má	
<p>[Intro] Gm F Cm Gm F Cm</p> <p style="text-align: center;">Gm F Cm</p> <p>1 Triste, louca ou má</p> <p style="text-align: center;">Gm</p> <p>2 Será qualificada ela</p> <p style="text-align: center;">F Cm</p> <p>3 Quem recusar</p> <p style="text-align: center;">Gm</p> <p>4 Seguir receita tal</p> <p style="text-align: center;">F Cm</p> <p>5 A receita cultural</p> <p style="text-align: center;">Gm</p> <p>6 Do marido, da família</p> <p style="text-align: center;">F Cm</p> <p>7 Cuida, cuida da rotina</p> <p style="text-align: center;">Gm F Cm</p> <p>8 Só mesmo rejeita</p> <p style="text-align: center;">Gm F Cm</p> <p>9 Bem conhecida receita</p> <p style="text-align: center;">Gm F Cm</p> <p>10 Quem, não sem dores</p> <p style="text-align: center;">Gm F Cm</p> <p>11 Aceita que tudo deve mudar</p>	<p style="text-align: center;">Gm F Cm</p> <p>26 Eu não me vejo na palavra</p> <p style="text-align: center;">Gm</p> <p>27 Fêmea: Alvo de caça</p> <p style="text-align: center;">F Cm</p> <p>28 Conformada vítima</p> <p style="text-align: center;">Gm F Cm</p> <p>29 Prefiro queimar o mapa</p> <p style="text-align: center;">Gm</p> <p>30 Traçar de novo a estrada</p> <p style="text-align: center;">F Cm</p> <p>31 Ver cores nas cinzas</p> <p>32 E a vida reinventar</p> <p style="text-align: center;">Gm F Cm</p> <p>33 E um homem não me define</p> <p style="text-align: center;">Gm</p> <p>34 Minha casa não me define</p> <p style="text-align: center;">F Cm</p> <p>35 Minha carne não me define</p> <p>36 Eu sou meu próprio lar</p> <p style="text-align: center;">Gm F Cm</p> <p>37 E um homem não me define</p> <p style="text-align: center;">Gm</p> <p>38 Minha casa não me define</p> <p style="text-align: center;">F Cm</p> <p>39 Minha carne não me define</p> <p>40 Eu sou meu próprio lar</p> <p style="text-align: center;">Gm F Cm</p>

<p>Gm F Cm 12 Que um homem não te define</p> <p>Gm 13 Sua casa não te define</p> <p>F Cm 14 Sua carne não te define</p> <p>15 Você é seu próprio lar</p> <p>Gm F Cm 16 Um homem não te define</p> <p>Gm 17 Sua casa não te define</p> <p>F Cm 18 Sua carne não te define</p> <p>19 Você é seu próprio lar</p> <p>Gm F Cm 20 Ela desatinou</p> <p>Gm 21 Desatou nós</p> <p>F Cm 22 Vai viver só</p> <p>Gm F Cm 23 Ela desatinou</p> <p>Gm 24 Desatou nós</p> <p>F Cm 25 Vai viver só</p>	<p>41 Ela desatinou</p> <p>Gm 42 Desatou nós</p> <p>F Cm 43 Vai viver só</p> <p>Gm F Cm 44 Ela desatinou</p> <p>Gm 45 Desatou nós</p> <p>F Cm 46 Vai viver só</p> <p>Gm F Cm 47 Ela desatinou (e um homem não me define)</p> <p>Gm 48 Desatou nós (minha casa não me define)</p> <p>F Cm 49 Vai viver só (minha carne não me define)</p> <p>50 Eu sou meu próprio lar</p> <p>Gm F Cm 51 Ela desatinou (e um homem não me define)</p> <p>Gm 52 Desatou nós (minha casa não me define)</p> <p>F Cm 53 Vai viver (minha carne não me define)</p> <p>54 Eu sou meu próprio lar</p>
---	---

Da cova ao caos:
caminhos metalinguísticos para o estudo da canção, de Chico
Science a Chico Buarque

Gabriel G. Barreto
Gustavo F. F. de Oliveira
Luiza Dias
Matheus Iotti Crepaldi

1. Introdução

Como resultado das pesquisas e atividades desenvolvidas ao longo do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-LP/UFSC), nos debruçamos aqui sobre os caminhos metodológicos possíveis para o trabalho de análise multissemiótica da canção nas salas de aula dos terceiros anos do E.M, em particular com as obras *Funeral de um lavrador* (1968) e *Da lama ao caos* (1994), de Chico Buarque e João Cabral de Melo Neto, e Chico Science e Nação Zumbi, respectivamente.

O intuito aqui é utilizar tais canções para realizar uma análise comparativa e contrastiva de seus componentes, com ênfase analítica sendo dada para como cada canção articula seu discurso. Sucintamente, podemos observar uma notória convergência temática entre ambas as canções, em especial a exploração de temas como a fome, direito à terra e à moradia, dinâmicas entre cidade e campo, êxodo rural, os desenvolvimentos e particularidades dos conflitos de classe em ambos esses meios. Ademais, nota-se um conflito dialético entre as soluções propostas pelos autores de cada canção, o que torna o método de análise contrastivo especialmente interessante, nos permitindo traçar uma problemática comum nas canções, em que ponto as soluções se apresentam e se distanciam e quais as implicações que podem ser tiradas em cada etapa.

Além de terem formas discursivas muito ímpares, as canções abrem debates extremamente relevantes para o ambiente da sala de aula, existindo ainda a possibilidade de integrarmos a análise histórica, geográfica, sociológica e econômica a partir da colaboração interdisciplinar com os colegas docentes das respectivas áreas, ao mesmo passo que atendemos diversas competências de documentos educacionais como a BNCC, como demonstraremos mais adiante.

A proposta de prática educativa apresentada neste artigo foi pensada para o 3º ano do Ensino Médio. O estudante conluente do Ensino Médio, a depender da sua trajetória escolar, tem em torno de 17 anos de idade. Nesse período, as mudanças corporais, emocionais e cognitivas, aceleradas e intensas nos anos anteriores, ficam mais comedidas.

Para alguns jovens brasileiros, o fim do Ensino Médio representa a entrada no Ensino Superior e, portanto, a escolha da área que vai seguir seus estudos e atuar profissionalmente. Mas esse direito de escolha, infelizmente, em um país com tantas desigualdades, não é acessado por muitos estudantes que estão finalizando a Educação Básica – a quem, aliás, o próprio direito à conclusão da Educação Básica tem sido negado. De acordo com Becker (1989),

Vários fatores influenciam na escolha da futura profissão: saúde, tendências e habilidades inatas, educação, estrutura e tradição familiar, ocupação e abertura dos pais, grupo cultural e especialmente a classe sócio-econômica à qual pertence o indivíduo. As opções que se oferecem a um jovem de bom nível de renda são muito diferentes das possibilidades de um menino de doze anos, analfabeto, que precisa sustentar a família de sete irmãos num barraco de um cômodo. (p. 66)

Nesse contexto, a escola tem o potencial de agenciar temas que levem os jovens a refletirem sobre o lugar que ocupam na sociedade, questionando e buscando alternativas às injustiças sociais, nas palavras de Paulo Freire: “[...] *consciência de e ação sobre* a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual

homens e mulheres se fazem seres de relação.” (2015[1975], p. 108, grifos no original).

Como ponto de partida, também utilizamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Julgamos como essencial trabalhar, principalmente, com as habilidades de Língua Portuguesa que mobilizam ações comparativas e analíticas dos alunos, em especial, no que diz respeito aos gêneros do discurso, trabalhando tanto com a questão verbal quanto com a musical, como: EM13LP27, EM13LP02, EM13LP13, EM13LP50. Ainda usando a Base como aporte, trabalhamos com a interdisciplinaridade, aproveitando as possibilidades de adentrar a área e as habilidades de Ciências Humanas (EM13CHS101, EM13CHS202) que estimulam aspectos mais voltados à aplicação das habilidades de análise dentro de situações do campo da vida social do alunado.

Por fim, na aplicação prática deste princípio, esperamos que você sempre leve em consideração as particularidades materiais da escola onde leciona, dos alunos com os quais trabalha e dos recursos disponíveis para a efetivação das atividades em si. Sinta-se confortável, também, para elaborar os detalhes da prática educativa utilizando as referências disponibilizadas aqui como algo que instigue a sua criatividade e possibilite contemplar os mais diversos caminhos metodológicos que podem ser trilhados durante a sua atuação em sala de aula.

2. Caminhos metodológicos e planejamento docente

Para alcançar nosso objetivo aqui proposto de desenvolver a sensibilidade de leitura, escuta e análise dos discentes, propomos a experiência de comparação e contraste dos sentidos evocados e proporcionados pelas canções. Para tanto, utilizamos de uma metodologia denominada *Tetragrama de análise multissemiótica*¹¹, que

¹¹ Tetragrama de análise desenvolvido pelo GECAN - Grupo de estudos da canção, que compõe o Núcleo de Linguística Aplicada - NELA, da UFSC que analisa a

permite com que os discentes possam analisar de maneira mais totalizante e aprofundada as obras escolhidas.

As canções apresentadas aqui são *Funeral de um lavrador* (1968) e *Da lama ao caos* (1994), de Chico Buarque e João Cabral de Melo Neto, e Chico Science e Nação Zumbi. A motivação para tais escolhas se deu tanto por conta da temática quanto pelas semelhanças e contrastes existentes dentro dos componentes musicais, sociais e autorais de cada uma delas.

A canção *Funeral de um lavrador*, musicalizada por Chico Buarque, faz parte do livro de poemas *Morte e vida Severina*, escrito por João Cabral de Melo Neto em 1955 e retrata a condição do lavrador que luta por um pedaço de terra para sobreviver, tema principal da obra de referência. O tom melancólico adotado pelo artista denuncia as tristezas e dificuldades vividas pelo camponês e parece suplicar pela comoção do ouvinte para a conscientização de uma reforma agrária.

Já a canção *Da lama ao caos*, escrita por Chico Science e musicalizada pelo grupo Nação Zumbi, aborda contexto e temas semelhantes de uma maneira diferente. Ao lado da banda Mundo Livre S/A, a banda Nação Zumbi foi responsável pela criação do movimento cultural manguebeat, que combina diversos gêneros musicais de uma forma original e autêntica, unindo ritmos regionais (maracatu) com ritmos da cultura pop (rock, funk, música eletrônica). O movimento preza pelo estado de conservação do manguezal, pela valorização das culturas regionais nordestina e critica as condições de vida da população local. Em *Da lama ao caos* podemos perceber o tom de raiva e revolta presente na canção, que, no decorrer da música, se transforma em um sentimento de revolução.

É importante ressaltar que, por conta da temática abordada nas canções, cabe também a nós, professores, a formulação de uma análise ideológica delas, isto é, indicar quais lentes compreendem a realidade material, que problemas são identificados a partir dessas

canção a partir de seus 4 principais componentes, que são: musical, verbal, sócio situacional e autoral.

percepções, e finalmente como elas são encarnadas narrativa e musicalmente de forma a mobilizar politicamente o ouvinte.

Ademais, buscamos aqui ampliar o debate político que permeia os componentes da canção na medida em que o(a) professor(a) de Língua Portuguesa ousa romper com as censuras veladas e explícitas que invadem as salas de aula na nossa atual conjuntura político-educacional, instigando seus alunos a refletirem de forma crítica, aos moldes do conceito de “pensar certo” desenvolvido pelo professor brasileiro Paulo Freire (2001, p. 21), sobre o qual nosso Patrono conceitua como sendo “(...) uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para (...) ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”. (FREIRE, 2020, p. 27).

2.1. A importância de uma análise multissemiótica para a abordagem metalinguística

A Semiótica, como descrita em SANTOS (2021), “[...] assume, na verdade, um lugar central no ensino das práticas de linguagem, tendo em vista que – por promover o estudo e a compreensão dos diferentes signos que constituem um texto – é transversal às práticas de leitura, oralidade e produção de textos.” (p. 6215). Portanto, torna-se categoricamente indispensável que professores e professoras que venham a entrar em contato com este material compreendam que trabalhar com uma obra – seja ela literária, fotográfica, plástica, musical, teatral, etc. – significa compreendê-la como um todo, buscando analisar profundamente cada elemento que integra seu filamento linguístico e comunicativo.

Começamos pelo **componente verbal**: este é, por certo, o direcionamento analítico mais popular e bem difundido, tanto nas esferas de análise popular quanto nas salas de aula, justamente por trabalhar com uma modalidade linguística mais familiar – a escrita. O lirismo de cada canção sempre atrai as mentes inquietas, que percebem

nas letras das canções um chamado para decifrar os versos, buscando os mais variados sentidos dentro da própria composição da letra, sentidos esses que tomam dimensões variadas (dimensão pessoal subjetiva, dimensão autoral, histórico cultural, política, etc.).

No âmbito da análise multissemiótica da canção, é comum que muitos de nossos colegas acabem dando muito mais ênfase — senão toda ela — no componente verbal da canção, isto é, a letra. Embora seja um elemento crucial a ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, ele não deve ganhar destaque em detrimento dos aspectos musicais da canção — visto que estamos lidando com o gênero discursivo da canção, e não apenas da literatura, prosa ou lírica. Nesse sentido, GUEST (2005) descreve um vocabulário muito mais expansivo que deve ser trabalhado em sala de aula (embora o próprio autor admite que o letramento musical não marca presença integral na sala de aula, seja no conhecimento dos professores ou dos alunos).

O trinômio vocabulário/percepção/liberdade resulta no domínio da harmonia e, obviamente, cada pessoa deve dar ênfase à atividade da qual mais carece. Tocar músicas dos outros desenvolve o vocabulário (pois nos obriga a encontrar acordes ainda não empregados); por outro lado, tocar músicas de autoria própria desenvolve a liberdade. É necessário combinar riqueza de vocabulário e liberdade, e não depender só de leitura (ela poderá aposentar o ouvido). (GUEST, 2005, p. 11)

2.2. Caminhos dialógicos: intertextualidades e relações interdisciplinares

Pensar o conceito de diálogo — discutido e elaborado por Mikhail Bakhtin, fundamentalmente presente na obra de Paulo Freire — pode ajudar a enriquecer considerações sobre estas canções escolhidas.

Em uma síntese muito breve: o conceito de diálogo, pensado por Bakhtin, reflete a vivacidade do signo, de como linguagens/discursos/enunciados comunicam-se e se recobrem de novos

significados no curso do tempo. Isto ocorre por constituírem a arquitetura da existência, mas antes por partirem materialmente de para lugares comuns — social, histórico, geográfico, cultural, político, etc. Na obra de Freire, a ideia de diálogo consiste na prática fundamental à autonomia, ao caminho da humanização, pois o diálogo é o encontro discursivo que encerra a alienação, que constrói um novo sentido aos signos através da reflexão, da crítica e da participação ativa dos seres antes passivos na comunicação. Nesse sentido, a ideia de diálogo nada mais é do que o reconhecimento do ser humano em seu semelhante, do *eu* no *outro*, que juntos constroem e reconstroem o mundo.

Pensando agora nas canções, podemos desenhar uma constelação dialógica que orbita as produções escolhidas. Geograficamente, as duas canções estão contextualizadas no mesmo ambiente (Recife, Pernambuco) e socialmente tratam questões comuns (Miséria, Fome, Desigualdade). Em *Da Lama ao Caos*, há um trecho que diz “Ô Josué, eu nunca vi tamanha desgraça / Quanto mais miséria tem, mais urubu ameaça”. Este “Josué” mencionado é Josué de Castro, personalidade fundamental na luta contra a fome, recifense, autor de livros consagrados como *Geografia da Fome* (1946) e *Geopolítica da Fome* (1951), que por sua vez está presente na obra de João Cabral de Melo Neto, autor de *Morte e Vida Severina* (1955), poema que inspira a peça teatral de mesmo título e é musicado por Chico Buarque em *Funeral de um Lavrador* (1966), compondo a trilha sonora da peça.

Musicalmente, *Da Lama ao Caos* dialoga com a embolada no ritmo do cantar de Chico Science e traz o maracatu nos instrumentos, evocando a cultura tradicional nordestina, remontando um passado que pode ser mais antigo ainda pensando que a embolada muito parece ter tido inspiração nos trovadores medievais e repentistas nordestinos. *Da lama ao caos* dialoga com este passado, mas também com o futuro, uma vez que a cadência, o discurso, o uso de samples e toda a estética autêntica que germinou o movimento Manguebeat, prenuncia um ritmo que ganha espaço no Brasil na segunda metade da década de 90: o RAP.

Também consideramos válida a experiência da proposta envolvendo a comparação narrativa e dos sentidos evocados através das adaptações (ou traduções intermédias) das canções. Em particular, propomos olhar para como a obra de João Cabral de Melo Neto foi adaptada para o meio de revista em quadrinhos (HQs) e como os elementos narrativos transparecem através dessa mídia.

Os caminhos dialógicos são diversos e conectam vozes-expressões-manifestações de lugares diferentes no tempo. Seria possível dedicar extensos parágrafos e mencionar infinitas conexões possíveis partindo destas canções, e nesse sentido, fica como proposta pensar em conversa com os discentes as tessituras da Cultura — que é este mosaico vivo.

2.3. Trabalhando o componente musical

Em vista das canções aqui selecionadas, *Da lama ao caos* (1994) e *Funeral de um lavrador*, traçamos uma análise do **componente musical** que serve de exemplo prático de como você, professor(a), pode vir a realizar sua análise em conjunto com suas turmas.

Nesse sentido, observamos um compartilhamento de uma ampla gama de explorações temáticas nos componentes verbais de ambas as músicas — tais como êxodo rural, conflitos de classe, fome, desigualdades que se manifestam em recortes raciais, de classe e regionais, entre alguns outros —, mas que assumem posturas discursivas e musicais distintas, além de diferir em seus contextos sociohistóricos de composição, é claro.

Pensando no componente musical, é a partir dos elementos e sensações mapeadas pelos(as) alunos(as) nas atividades iniciais que se tornará possível que o(a) professor(a) abra espaço para algo mais teórico dentro dessas análises. Uma proposta interessante é pedir para que os alunos façam a escuta das canções acompanhando a cifra e/ou a partitura para observar as sensações que eles descrevem anteriormente na ficha de escuta.

Fazendo esse acompanhamento é possível perceber que a canção musicada por Chico Buarque, tocada em tom de C (Dó maior), possui um tom fúnebre, se assemelhando quase que a um canto de velório. Utiliza-se de acordes menores, os quais têm como intenção ali compor a melodia de forma mais melancólica e triste. Conta também com o E (Mi maior), que se põe fora do campo harmônico de C (Dó maior), gerando certa tensão ao final das frases melódicas, trazendo a sensação de não finalização.

Pensando na intertextualidade com o poema de João Cabral de Mello Neto, vemos que Chico tenta representar um pouco da intenção do poeta ao trazer à canção a repetição, repetindo os motivos melódicos. A vocalização também contribui para uma expressiva alteração rítmica, na forma de alongamentos e adoção de uma tonalidade vocal monotônica, repetindo os dois últimos versos com abertura de vozes, contando com variações prosódicas.

Já a canção *Da lama ao caos* mistura elementos de heavy/thrash metal com ritmos afro-brasileiros como o maracatu e a embolada. Na introdução da música existe uma certa tensão causada tanto pela bateria quanto pelo som (que se parece uma guitarra) sendo tocada com as cordas soltas, porém abafadas, como uma marcação. Não existe muita variação vocal, é quase como algo falado.

Pegando como exemplo o contraste entre ambas as canções, é possível perceber que a primeira tem uma forma muito mais suave e melancólica de expressar a mensagem, enquanto, a segunda, possui um vocal muito mais agressivo. Essas distinções se desdobram como reflexos diretos das atitudes discursivas e planos de sociedade que são expressos nos corpos multissemióticos das canções, seja intencionalmente ou não.

Por um lado, a melancolia e o luto imobilizantes em *Funeral de um lavrador* geram um efeito contrário, mas que ainda oferece uma perspectiva valiosa sobre os mesmos problemas que a canção anterior enfrenta abertamente: a opressão exercida sobre o campesinato, em uma negação categórica e absoluta de qualquer

direito à terra, à vida e a dignidade, é plenamente capaz de afunilar o destino dos camponeses a um único horizonte... a cova.

A voz melódica de Chico Buarque, acompanhada pelo coro de apoio, estabelecem a cena de um funeral de um camponês que só foi capaz de conquistar sua terra no momento de sua morte, a partir da qual o trabalhador nutre a terra com a sua própria carne, após décadas de exploração por parte dos latifundiários que dominam a terra. É um trágico e justo lamento, que apresenta uma perspectiva “distópica”, um conto de advertência para a classe trabalhadora como um todo (tanto camponeses quanto operários) de que a única perspectiva viável sob controle do latifúndio, dos senhores, da fome, do capitalismo, é a cova: “É uma cova grande pra tua carne pouca / Mas à terra dada, não se abre a boca / É a conta menor que tiraste em vida / É a parte que te cabe deste latifúndio / É a terra que querias ver dividida”

Como alternativa, o uso de instrumentos elétricos e vocais altos em *Da lama ao caos* reforçam a postura revolucionária de (re)organização política da sociedade como um todo, através da organização político-ideológica da classe trabalhadora e das minorias sociais em uníssono, que ao tomarem controle efetivo dos meios de produção e reprodução da vida — encarnados na música de forma singular, através da possibilidade de acesso à comida — são capazes de romper com as estruturas de poder que lucravam com a sua “tamanho desgraça”: “Aí minha véia, deixa a cenoura aqui / Com a barriga vazia não consigo dormir / E com o bucho mais cheio comecei a pensar / Que eu me organizando posso desorganizar / Que eu desorganizando posso me organizar”.

Assim, Chico Science e Nação Zumbi ousam imaginar uma alternativa de mundo através da música, e através da energia revolucionária que transborda pelos versos e pelos instrumentos, são capazes de organizar um arranjo para desorganizar a partitura.

Por fim, nas imagens a seguir, apresentamos os motivos melódicos das duas canções:

Funeral de um lavrador



Da lama ao caos



3. Proposta educacional

3.1. Encontro 01

Para o início do trabalho, o(a) professor(a) deve introduzir a relação da música com o ser humano através de comentários durante e entre as aulas, além de recomendar e fornecer, se possível, conteúdos sobre teoria musical básica. O intuito dessa etapa é medir o nível geral de interesse da turma com o tema e filtrar as pessoas mais interessadas que poderiam motivar as outras. Ao final da aula, fica como tarefa de casa para os alunos que escutem as canções propostas, neste caso: *Funeral de um lavrador*, de Chico Buarque e *Da lama ao caos*, de Chico Science e Nação Zumbi.

3.2. Encontro 02

Durante a aula, o(a) professor(a) deverá dialogar com a turma sobre quem ouviu as músicas. No primeiro momento, sugerimos que os professores levem os alunos para um ambiente propício para realização da atividade de escuta, de preferência um auditório ou laboratório de linguagens (se houverem nas dependências da escola), desde que conte com um aparelho para a reprodução das canções. O ideal é que essas escutas possam se alternar, sendo, primeiramente, escutas coletivas (em uma caixa de som, onde todos escutem juntos) e, em seguida, se possível, individuais (em fones de ouvido).

A seguir, o(a) professor(a) poderá fazer alguns questionamentos pontuais - pensando naquilo que foi apresentado

na primeira aula - sobre harmonia, poesia, temática social e demais impressões subjetivas para incentivar a curiosidade de análise de cada aluno(a) para, com isso, construir um conhecimento coletivo durante a discussão na sala de aula. Quanto à disposição dos alunos, é interessante que formem um círculo, dispondo-se bem a vontade, fazendo com que a própria estrutura da classe incentive o debate, uma vez que os estudantes estarão em contato direto e dinâmico uns com os outros.

O objetivo dessa etapa é expandir o interesse da turma sobre a música ao apresentar a relação multissemiótica do fenômeno e fazer com que possam questionar tudo aquilo que envolve a canção, indicando os diferentes caminhos de análise e observação que são seguidos para a impressão subjetiva.

3.3. Encontro 03

FICHA DE ESCUTA	
Conhece essas canções? Gosta ou não gosta? Por quê?	
Quais semelhanças você consegue encontrar entre as canções?	
As canções contrastam entre si?	
Quais temáticas comuns podem ser traçadas entre as canções?	
Há um plano de ação traçado no nível da autoria? Como pode ser definido?	
Quais foram as características musicais mais marcantes para você em cada canção?	
Quais instrumentos você consegue identificar na canção?	
Que sensações os instrumentos identificados te despertam?	
Quais imagens mentais as canções despertaram na sua impressão?	

Onde mais essas sensações e imagens podem existir para além da canção?	
Como você acha que a musicalidade pode ter interferido nas suas sensações e imagens mentais ao longo da canção?	
O contexto histórico e social da canção marca presença na sua musicalidade? E em sua letra?	
Que pontes podem ser construídas entre o contexto histórico, os autores, a musicalidade e a letra? Quais relações você pode fazer com a sua vida individual e social?	
Como você abordaria essas temáticas em uma conversa casual com um(a) amigo(a) que desconhecesse dos temas?	
Como você abordaria essas temáticas em uma apresentação para a turma?	
Como você acha que a canção pode auxiliar o processo de expressão e subjetivação?	

Neste encontro, o(a) professor(a) irá reproduzir novamente as músicas e realizar a distribuição de uma ficha de escuta (modelo acima), a qual deve ser adaptada por cada docente de forma a contemplar as possibilidades e limitações materiais da sua sala de aula.

Os conteúdos e componentes abordados nessa lista de escuta são de característica preliminar em sua abordagem, garantindo que os alunos tenham a possibilidade de guardá-la e reutilizá-la ao longo das aulas, servindo como um material base e um registro histórico do desenvolvimento pedagógico dos alunos. A ficha contempla os quatro eixos fundamentais da análise multissemiótica — vitais para uma compreensão totalizante da canção como mídia, forma de arte, de expressão e de manifestação política e intelectual. São eles: componente musical, sócio situacional, verbal e autoral — o Tetragrama Multissemiótico.

No momento de escuta, é essencial que os docentes respeitem e incentivem a autonomia, experiências e bagagem cultural dos estudantes, pois esses aspectos são fundamentais para o sucesso das análises, dos debates e da compreensão dos componentes multissemióticos das canções — desde os musicais até os verbais.

Após a entrega das fichas, o(a) professor(a) deverá orientar um debate coletivo com a turma sob a luz dos temas e características presentes na ficha de escuta. Assim, com o andamento do debate, os(as) alunos(as) deverão preencher progressivamente a ficha de escuta durante o momento da aula ao passo em que forem percebendo os componentes das canções nos diferentes momentos de escuta. É de suma importância que cada canção seja ouvida pelos alunos mais de uma vez — no mínimo duas —, na esperança de que a capacidade de escuta dos alunos seja exercitada, ao mesmo tempo que eles possam realizar uma análise crítica independente, ao examinar diferentes aspectos de cada canção. Um foco importante que sugerimos é o da realização de uma análise contrastiva entre *Funeral de um lavrador* e *Da lama ao caos*.

Para isso, recomenda-se que o(a) professor(a) oriente a entrega de uma atividade de escuta como dever de casa a ser entregue individualmente. Na atividade, o(a) professor(a) deve recomendar novamente a escuta das músicas e estimular a reflexão dos(as) alunos(as) com perguntas abertas que exercitem suas percepções metalinguísticas¹².

3.4. Encontro 04

Tendo em vista que os(as) alunos(as) tiveram como tarefa de casa uma segunda atividade de escuta das canções, o(a) professor(a) deve abrir um espaço de conversa entre a turma sobre impressões e manifestações gerais sobre aquilo que foi escutado. A sugestão é que este momento de apresentação e análise das canções sejam mediados pelo professor, mas protagonizado pelos alunos. É importante que

¹² Consultar a ficha de escuta no início do subcapítulo.

cada aluno sintá-se livre para refletir e expressar seus próprios sentimentos e perspectivas sobre cada canção.

O(a) professor(a) pode incentivar observações sobre contrastes e semelhanças, características próprias — musicais e verbais — que marcam cada canção, relações interdisciplinares e intertextualidades, discussões sobre o contexto histórico de produção (político, fonográfico, inserção em movimentos culturais, etc), a construção musical e as sensações que cada canção traz. Para tanto, é interessante que o(a) professor(a) identifique brechas nas falas dos alunos, inserindo comentários assertivos de forma orgânica, agregando dados sobre a musicalidade, o contexto de composição, apresentando os autores, suas motivações, etc.

Feita a reflexão em sala de aula e no dever de casa, o(a) professor(a) deverá incentivar um novo debate coletivo com os alunos(as) para que a turma possa revisitar e ampliar o conhecimento coletivo do encontro anterior, que recorre às seguintes categorias de análise: componente musical, atividades de escuta.

No final da aula, o(a) professor(a) deverá propor a formação de grupos e a entrega de um trabalho sobre análise multissemiótica de uma canção escolhida pelo grupo. O grupo deverá ser escolhido pelo professor(a) de acordo com os filtros de interesse de cada aula, de forma a maximizar o nível de participação ao unir alunos “desinteressados” com os mais engajados. O objetivo é estimular a experimentação dos(as) alunos(as) com a canção.

3.5. Encontro 05

Neste encontro, cada grupo apresenta a análise das canções escolhidas. Após as apresentações, o(a) professor(a) deverá motivar a prática multilinguística das músicas ao longo da prática educacional. O objetivo é exemplificar os resultados da expressão musical na construção subjetiva de anos de experiência e prática levando os discentes a perceberem as nuances do componente autoral presentes em cada músico, motivando-os a encontrarem

suas próprias motivações e expressões. No final da aula, o(a) professora(a) deve propor a elaboração de um trabalho final mais extenso exemplificado a seguir.

3.6. Proposta final

Como resultado de toda a proposta educacional, propomos a realização de um trabalho final com a turma, o qual envolve a divisão da mesma em grupos de, pelo menos, quatro integrantes. Cada grupo será responsável por um **trabalho de escrita e/ou composição criativa**, seja de uma canção, uma letra, um poema ou até uma breve peça de teatro, que deverá ser performado(a) por todos os membros do grupo.

A nossa proposta tem como principal envergadura desenvolver as habilidades de análise multimídia e metalinguística (EM13CHS101 e EM13LP50, na BNCC), não levando em conta apenas a análise dos estudantes em relação ao estudo da canção, seus componentes e seus desdobramentos, mas também direcionando-os para um letramento midiático mais abrangente.

A ideia é que os alunos tenham a chance de exercitar suas faculdades criativas, elegendo uma temática trabalhada em sala de aula como seu objeto discursivo, ao mesmo passo que flexionam suas influências multi e metalinguísticas, também trabalhadas em sala de aula. A avaliação caberá ao(a) professor(a), mas sugerimos uma divisão no peso da nota entre o material entregue e a performance realizada.

4. Considerações finais

A proposta desenvolvida neste capítulo é uma possibilidade ao docente, que deve sentir-se livre para adaptá-la e colocá-la em prática conforme a realidade material do ambiente onde leciona. Durante o capítulo, trabalhando as canções *Da lama ao Caos* e *Funeral de um Lavrador* com base no Tetragrama Multissemiótico, foi

marcada a importância de olhá-las como um gênero discursivo que é composto integralmente pelos componentes **Verbal, Musical, Sócio situacional e Autoral**, portanto mesmo que o docente prefira privilegiar algum aspecto para analisar as canções, é importante que não restrinja a abordagem em único componente e relacione esses quatro aspectos das canções.

Conforme apontamos no texto, a prática desta proposta contempla múltiplas habilidades e competências presentes na BNCC direcionada ao 3º ano do Ensino Médio, e o faz trabalhando com um objeto rico em possibilidades e de grande apreço: a canção.

A escolha das canções foi pensada com base no potencial imenso de comparações e análises possíveis, sendo assim os caminhos apresentados aqui levam a outros, relacionam diversos campos de estudo, outros textos, outras canções, outros gêneros, e isso pode ser explorado em complementações por parte do docente-leitor nas atividades.

Por fim, esperamos que as reflexões aqui apresentadas possam abrir os horizontes educacionais dentro da sala de aula, reconhecendo a canção como um gênero discursivo digno de ser explorado ao lado da literatura, teatro e as demais formas artísticas e de expressão.

Referências

- BALTAR, M. et al. **Oficina da canção**: do maxixe ao samba-canção. Curitiba: Appris, 2019.
- BECKER, Daniel. **O que é a adolescência**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BUARQUE, Chico. NETO, João Cabral de Melo. **Funeral de um lavrador**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jF_YGEAeQgw>. Acesso em: 11 set. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015[1975].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa - 66ª edição - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.

GUEST, Ian. **Harmonia**: Método Prático - Vol. 1 - Rio de Janeiro: Editora Lumiar, 2005.

Morte e Vida Severina | Animação - Completo. Disponível em: <<https://youtu.be/clKnAG2Ygyw>>. Acesso em: 11 set. 2021.

NETO, João Cabral de Melo. **Morte e vida severina**. Morte e vida severina. São Paulo: Philips, 1966. Disponível em: <<http://biblioteca.digital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Joao%20Cabral%20de%20Melo%20Neto.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2021.

SANTOS, Fernanda Almeida Maria dos. **Análise multissemiótica e ensino de língua portuguesa na educação básica**: das teorias à proposição didática. Forum lingüístic., Florianópolis, v.18, n. 2, p.6214- 6232, abr./jun. 2021.

SCIENCE, Chico. **Da lama ao caos**. Recife: Chaos, 1994. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jDI5rZCnPc>>. Acesso em: 11 set. 2021.

Anexos - Cifras das canções

<i>Funeral de um lavrador</i>	
Intro: (50-42-50-42-40-42-53-50) 2x	
Am Fº E7 Am Esta cova em que estás com palmos medida	Fº E7 Am É uma cova grande pra teu defunto parco
Fº Am É a conta menor que tiraste em vida	Fº E7 Am Porém mais que no mundo te sentirás largo
Fº Am (É a conta menor que tiraste em vida)	Fº E7 Am (Porém mais que no mundo te sentirás largo)
Fº Am É de bom tamanho nem largo nem fundo	Fº E7 Am É uma cova grande pra tua carne pouca
Fº E7 Am É a parte que te cabe deste latifúndio	Fº E7 Am Mas a terra dada, não se abre a boca
Fº E7 Am (É a parte que te cabe deste latifúndio)	Fº E7 Am É a conta menor que tiraste em vida
Fº E7 Am Não é cova grande, é cova medida	Fº E7 Am É a parte que te cabe deste latifúndio
Fº E7 Am É a terra que querias ver dividida	Fº E7 Am É a terra que querias ver dividida
Fº E7 Am (É a terra que querias ver dividida)	Fº E7 Am Estarás mais ancho que estavas no mundo
Fº Am É uma cova grande pra teu pouco defunto	Fº E7 Am9 Mas a terra dada não se abre a boca
Fº E7 Am Mas estarás mais ancho que estavas no mundo	
Fº E7 Am (Estarás mais ancho que estavas no mundo)	
Disponível em: https://www.cifraclub.com.br/chico-buarque/funeral-de-um-lavrador/ . Acesso em: 16 mai. 2022.	

Chico Science & Nação Zumbi

Composição: Chico Science

Tom: G

Introdução:

(Em)

Posso sair daqui pra me organizar
Posso sair daqui pra me desorganizar (2x)

(Em)

Da lama ao caos, do caos a lama
Um homem roubado nunca se engana

Ponte A:

(Em G Em G Em Em Bb) (2x)

Verso A:

Em
O sol queimou, queimou a lama do rio
Bb

Eu vi um chié andando devagar

Em

E um aratú pra lá e pra cá

Bb
E um caranguejo andando pro sul

Em Bb
Saiu do mangue e virou gabiru

Em
Ô Josué eu nunca vi tamanha desgraça
Bb

Quanto mais miséria tem, mais urubú ameaça
(Em Bb) (2x)

Em
Peguei um balaio fui na feira roubar tomate e cebola
Bb
la passando uma véia e pegou a minha cenoura

Em
- "Aê minha véia deixa a cenoura aqui
Bb
Com a barriga vazia não consigo dormir"

Pré-Refrão:

Em
E com o bucho mais cheio comecei a pensar
Bb

Que eu me organizando posso desorganizar

Em
Que eu desorganizando posso me organizar
Bb

Que eu me organizando posso desorganizar
(Em Bb) (2x)

Refrão:

Em
Da lama ao caos, do caos a lama
Bb
Um homem roubado nunca se engana (2x)

(solo)

Verso A:

Em
O sol queimou, queimou a lama do rio
Bb

Eu vi um chié andando devagar

Em

E um aratú pra lá e pra cá

Bb

E um caranguejo andando pro sul

Em Bb

Saiu do mangue e virou gabiru

(Em Bb) (2x)

Em
Ô Josué eu nunca vi tamanha desgraça
Bb

Quanto mais miséria tem, mais urubú ameaça
(Em Bb) (2x)

Em
Peguei um balaio fui na feira roubar tomate e cebola
Bb
la passando uma véia e pegou a minha cenoura

Em
- "Aê minha véia deixa a cenoura aqui
Bb

Com a barriga vazia não consigo dormir"

Pré-Refrão:

Em
E com o bucho mais cheio comecei a pensar
Bb

Que eu me organizando posso desorganizar

Em

Que eu desorganizando posso me organizar

Bb

Que eu me organizando posso desorganizar
(Em Bb) (2x)

Refrão:

Em
Da lama ao caos, do caos a lama
Bb
Um homem roubado nunca se engana (2x)
(Em Bb) (2x)

Em
Da lama ao caos, do caos a lama
Bb

Um homem roubado nunca se engana (2x)
(Em Bb) (2x)

(solo final)

Em
Da lama ao caos, do caos a lama
Bb
Um homem roubado nunca se engana (2x)

Fonte (Adaptada): <http://www.recife.pe.gov.br/chicoscience/cifras.html>.

Acesso em: 12 jan. 2022.

Loucos de Cara e o convite ao surreal:
a canção como objeto de conhecimento

Katia Regina Diniz Pinto
Marcos Baltar
Tayná Miranda de Andrade

1. Introdução

Este artigo, inserido no contexto dos trabalhos do Grupo de Estudos da Canção - GECAN, justifica-se inicialmente pelo diálogo estabelecido com os trabalhos já publicados em uma cronologia na qual são elencados alguns estudos multidisciplinares, a saber: Tinhorão (1990), com sua metodologia Histórico-Sociológica que consolidou os estudos em relação à Música Popular no Brasil; Luiz Tatit (1995): semioticista que considerou o aspecto musical das canções em trabalhos que apontava a semelhança entre o canto e a fala cotidiana; Marcos Napolitano (2001), o qual atribuiu à canção uma significação política marcada pela associação entre o desejo comum de manifestação dela e de ideologias; Nelson da Costa (2001) que propunha a separação entre canção e literatura, bem como a análise do gênero canção nos documentos parametrizadores; Gonçalves e Bruzadelli (2017) historiadores que apontaram a necessidade de considerar-se o contexto histórico e o tom além das letras de canção no Ensino de História; e, mais recentemente Baltar et al (2019), o qual, na área da Linguística Aplicada, concebe a canção em suas multissemiões.

Neste ensejo, o estudo aqui empreendido tem como objetivo apresentar uma proposta de reflexão para o trabalho com a canção, concebida como gênero multissemiótico, conforme a proposta da Base Nacional Comum Curricular nos âmbitos das Linguagens e das Ciências Humanas no Ensino Fundamental a partir da relação entre

a canção Loucos de Cara e o Movimento Surrealista. Esta proposta desenvolve-se à luz da perspectiva enunciativista-interacionista (VOLOCHINOV, 1929; BAKHTIN, 1997); considerando o fato de que o ensino de música exerce funções emocional, social e cognitiva em crianças e em pré-adolescentes conforme Palheiros e Hargreaves (2002) e visando à ampliação do repertório para compreensão da construção da identidade do povo brasileiro, buscando o contraste entre letramentos locais e globais, a fim de proporcionar ao estudante “ajustar-se à realidade, transformá-la e, principalmente, opinar sobre ela.” (FREIRE, 1965, p. 41).

Com relação à atual BNCC, uma das propostas que ganham destaque é a articulação entre as práticas, compreendendo que a língua mobiliza diversos saberes. As habilidades de escrita, por exemplo, aparecem integradas com as práticas de linguagem como a leitura e a análise linguística/semiótica. O desenvolvimento das habilidades necessárias para a prática da linguagem como escuta, fala, leitura e escrita, permanecem como era antes na nova BNCC.

A escola sempre privilegiou o texto escrito e, com o avanço tecnológico, aumenta paulatinamente a atenção para a necessidade de desenvolver outras capacidades, como a de interagir com textos multissemióticos, Neste aspecto, a análise da canção como gênero multissemiótico apresenta-se como um novo recurso que pode propiciar uma ampliação dos letramentos e das capacidades dos alunos de mobilizar e compreender signos verbais e musicais. Além disso, a análise em seus diferentes contextos de produção, diferentes lugares e tempo – cronotopo –, e com a perspectiva da responsabilidade e responsividade autoral pode ajudar os alunos e professores da educação básica a penetrar nesse esquema complexo da canção, compreendendo sua dimensão de gênero de discurso como meio de interação humana em diferentes esferas da atividade humana e como um artefato a serviço da cultura hegemônica em diferentes momentos da história.

Sugerimos que esta prática educativa utilizando a canção em sala de aula seja feita em quatro encontros, que serão divididos em:

um encontro para a prática de escuta, um encontro para a prática de leitura, nos quais os alunos divididos em grupos farão a análise multissemiótica, um encontro para a prática de produção, no qual os alunos serão divididos em grupos para a composição da letra e da música de uma canção e o quarto encontro, no qual a composição dos alunos será gravada via aplicativo de vídeo ou áudio.

2. Prática de escuta

A linguagem oral e escrita tem suas especificidades, mas estão intrinsecamente relacionadas e, no caso do gênero canção, podem ser trabalhadas, sistematizadamente pela prática de escuta.

Os “Círculos de Cultura”¹³ de Paulo Freire tinham como proposta justamente a prática da fala e da escuta. A prática da escuta nos coloca na posição de aprendiz ativo e responsivo, ou seja, abertos ao conhecimento, para exercitar o pensar crítico, a partir de um diálogo de experiências no qual as vozes transcendem o tempo cronológico e o espaço material. Para Paulo Freire, a escuta atenta é uma das principais práticas que conduzem à transformação social.

A escuta sempre foi parte fundamental de todo o processo de produção de conhecimento, desde as civilizações tribais, griôs, pagés. No contexto escolar, essa prática tornou-se cansativa no momento em que o conhecimento passou a ser depositado e o aluno perdeu o interesse em escutar. A canção permite sensibilizar e estimular a escuta atenta, aberta à recepção do conhecimento. "A escuta é o direcionamento do olhar." (MATOS, 2011).

A prática da escuta pode ser o meio pelo qual o estudante desenvolve alteridade e autonomia sobre o próprio processo de aprendizagem, dentro do contexto de um processo colaborativo. Aprender a ouvir e escutar antes de falar é, paralelamente, aprender a perguntar, ou seja, é durante o tempo da escuta que as perguntas

¹³ Os Círculos de Cultura, como propunha Paulo Freire, podem ser excelentes exemplos de prática de escuta responsiva e responsável, para estimular o debate entre as diferentes vozes que são mobilizadas nas canções.

surtem. No caso da escuta da canção, o momento da fala também pode ser exercitado e isso permite que o ouvinte tenha tempo para desenvolver a compreensão e formular suas perguntas para participar do debate.

A atividade a ser proposta em sala de aula como exercício de escuta do fonograma pode ser dividida em dois ou mais momentos. No primeiro momento prevalece apenas a escuta livre e intuitiva e em um segundo momento, mais analítico, poderiam ocorrer anotações em uma ficha de escuta elaborada pela turma em conjunto ou pelos alunos individualmente, ou em grupos.

A análise mais minuciosa da canção, de seus elementos multissemióticos, aspectos composicionais, discursivos, podem ser trabalhados a partir da segunda escuta, que será repetida sempre que necessário para o exercício de análise.

O professor pode direcionar a escuta a fim de estimular a percepção da articulação entre os elementos textuais, sonoros e verbais, as estratégias discursivas, os recursos linguísticos e o contexto situacional e autoral, elementos que no tetragrama analítico elaborado pelo GECAN estão dispostos em diferentes categorias, conforme exposto na introdução deste livro.

A escuta atenta pode ser pensada como estratégia de sensibilização, tanto por sua versatilidade como recurso didático, quanto pelo envolvimento emocional que o trabalho com a canção permite.

Para a compreensão de textos orais, o contexto de produção das canções possibilita pensar porque certas coisas são ditas, como são ditas e o que é presente no discurso além do que está dito. A partir desse estímulo, a percepção individual e a reflexão coletiva permitem o envolvimento de todos no próprio processo de aprendizagem, em uma prática colaborativa e multi-dialogal, já que, o diálogo entre professores e alunos, entre os autores e sua audiência entre os ouvintes e os elementos da canção sempre há um diálogo de subjetividades.

3. Prática de leitura

Em se tratando da BNCC, a canção insere-se nas práticas de linguagem envolvendo a oralidade, as quais assim são orientadas:

Figura 2: Orientações para práticas envolvendo a oralidade

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	<ul style="list-style-type: none">• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multisssemiose.• Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
Compreensão de textos orais	<ul style="list-style-type: none">• Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multisssemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
Produção de textos orais	<ul style="list-style-type: none">• Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i>, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multisssemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	<ul style="list-style-type: none">• Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.

Fonte: BRASIL, 2016, p.72 grifos do autor

Dentre os encaminhamentos do quadro, destacam-se a consideração das condições de produção; os recursos linguísticos e semióticos; a observação das estratégias discursivas e a análise dos efeitos de sentido as quais, em se tratando especificamente do gênero canção, podem ser contemplada em análise de textos a partir da proposta de Baltar et al (2019), a qual considera observação do componente verbal, do componente musical, das condições de produção e dos desdobramentos de autoria. A prática de leitura

pode ser materializada em sala de aula, a partir da exposição dos alunos às letras e às cifras das canções.

4. Prática de análise multisemiótica

4.1. Análise do componente verbal

Categorias de análise	Canção
	Loucos de Cara
Tema	Coleção de imagens simbólicas, de significado aberto, misturando tempos e espacialidades. Nem todas as imagens têm um sentido concreto, mas surpreendente, diante das quais aconselho a pessoa a ficar na dela. Imagens que provocam as pessoas a pensar coisas; Aspiração coletiva, mobilizar pessoas, afetividade.
Forma	Prosa
Forma	Prosa
Atitude discursiva	Expor, Argumentar Relatar, Poetizar
Tempo verbal	Presente
Refrão	Reitera o convite à fuga e ao sumiço
Intertextualidade e interdiscursividade	- Entrevista de John Lennon -Mitologia: Rei Midas, -Lenda do Boitatá -Conto “As moedas caídas do céu” - Irmãos Grimm -Bob Dylan, em “Joey”, fala sobre loucura em contexto surreal, tal qual Ramil em “Loucos de Caras”.
Figuras de linguagem	- Metáfora: “Não importa que Lennon [...] mostre as orelhas de burro aos peruanos” - Ambiguidade: “Na encruzilhada da noite sem luz” - Gradação: “”Poetas loucos de cara/Soldados loucos de cara/Malditos loucos de cara” -Antítese: “imundos e limpos”

4.2. Análise do componente musical

Categorias de análise	Canção
	Loucos de Cara
Álbum	Tango. Gravadora: EMI-Odeon
Ano	1987

Fonograma	Tempo: 6'37" Batimentos por minuto: 96 Sonoridade (db): -4.313
Isrc	064 422970
Forma - Estrutura	A- B-B'
Tonalidade	A
Cadência	Cadência 1 - Movimento de tônica – subdominate - tônica - dominante I-A VII-G VI-F#m V-E7# Cadência 2- Movimento de tônica – subdominate - tônica - dominante I-A/C# IV-F#m7 II-Bm7 I-A Cadência 2': I-A/C# IV-F#m7 II-Bm7 Empréstimo-A7
Textura	Guitarra: Hélio Delmiro; Baixo: Nico Assumpção; Bateria- Carlos Bala; Voz- Vitor Ramil
Ritmo	Balada 4/4

Na imagem a seguir, apresentamos o pentagrama com a representação do motivo melódico da canção *Loucos de cara*:

4.3. Análise do componente sócio situacional

Categorias de análise	Canção
	Loucos de Cara
Esferas da atividade humana	Artístico-cultural
Contexto histórico, político e cronotrópico	- Crise de identidade do jovem brasileiro com a MPB, rock era visto como alternativa de representação; -Juventude acompanhava as inovações musicais do rock vindas da Inglaterra e dos EUA. -Crise econômica, o mercado fonográfico investia nas inovações de baixo custo, tal qual o rock. Em especial o disco Tango, disco do qual "Loucos de cara" faz parte, foi gravado com poucos músicos, sem orquestra, gravado pelo próprio letrista, que também era cantor.

	<p>-Um tema comum nas canções da década de 1980 era a perspectiva distópica da realidade, em que era quase impossível debater sobre o futuro.</p> <p>-“se o ecletismo musical fizera sentido na música brasileira da minha infância e adolescência nos anos 70, anos da ditadura militar, como reação natural a um mundo que tendia a se perpetuar em formas estanques, agora, num mundo plural cujas partes estavam abertas, fazia menos sentido que uma linguagem capaz de pôr unidade na diversidade” (RAMIL, 2004, p. 18). Conferência a estética do frio.</p>
--	--

4.4. Análise do componente autoral

Categorias de análise	Canção
	Loucos de Cara
Autoria	Composição- Kleiton Ramil; Autoria: Vitor Ramil
Relação autor/ eu-lírico	- Vitor se enuncia como Louco de Cara em resposta a artistas da época.
INTÉRPRETE – desdobramento de autoria	Vitor Ramil Re Interpretações: Regravação 1988 - Por favor sucesso -Glória Oliveira Regravação 2013- No mês que vem- Vitor toca violão. Mudança da letra: os versos que, em 1987, eram “Pega carona no carro que vem/ se ele é azul não importa”, foram cantados “Pega carona no carro que vem/ se ele não vem , não importa”.
Audiência	Embora as canções do disco Tango não fossem rock e, no caso de “Joquin” e “Loucos de cara”, terem duração maior do que as faixas que faziam sucesso na rádio na época (que duravam entre 3 e 4 minutos), as canções agradaram bastante o público. Além disso, “Joquin” foi uma das MÚSICAS mais pedidas nas rádios de Porto Alegre na época do lançamento. Mais de 30 anos depois de seu lançamento, o disco Tango segue recebendo críticas positivas e foi recomendado, em 2020, como um dos discos para descobrir em casa durante a pandemia pelo jornalista Mauro Ferreira, no portal G1.
Motivo verbal	O projeto de dizer expresso pelo eu lírico da canção é: “Vem andar comigo, vamos sumir pelo planeta, já que somos loucos de cara.”

Como ilustração da proposta aqui sugerida, propõe-se a análise multissemiótica da canção Loucos de Cara, lançada em 1987, no disco Tango de Vitor Ramil, destacando sua relação com o Surrealismo, posto que, conforme o próprio artista, nela há colagens de imagens surrealistas, o que, embora não seja suficiente para classificar Loucos de Cara como texto surrealista, configura-se como um convite à conversa com o movimento preconizado por André Breton ([1924] 2002), como se pode observar na tabela abaixo:

Paralelos entre Loucos de Cara e o Surrealismo

Em Loucos de Cara	No Surrealismo
“Vem, anda comigo [...] loucos de cara, vamos sumir” “Não importa” “Fica na tua”	Aspiração à liberdade, indiferença às críticas e aos castigos, loucura
Aceleração do ritmo nas colagens de imagens	Monólogo em fluência rápida, sem coerção
Distopia da década de 80	Homem sonhador desgostoso com o destino
Relação do autor com os loucos de cara	Compreensão da loucura além das coerções

Fonte: Grupo Estudos da Canção (2020)

Da tabela, primeiramente destaca-se o fato de que os elementos foram assim apresentados para efeito didático, pois, nas situações reais de interação, estão imbricados e constituindo simultaneamente os efeitos de sentido. Assim, ao seccionar-se as considerações, tem-se, na primeira linha da tabela, um resultado da análise do componente verbal da canção e seu paralelo com o Surrealismo; na segunda, o componente musical e o aspecto surrealista com que se assemelha; na terceira, o contexto histórico com uma tendência da década em que foi lançada a canção, a qual se assemelha com uma ideologia comum nas artes da vanguarda supracitada; e, finalmente, na quarta; uma peculiaridade do projeto de dizer do autor, a qual

encontra paralelo na tendência surrealista de protagonizar a “loucura”.

No trabalho com um ou mais destes elementos em práticas educativas, é possível contemplar, dependendo da condução do professor animador da proposta algumas orientações e/ou habilidades previstas na BNCC, nos componentes História, Língua Portuguesa e Música, no Ensino Fundamental, como se pode observar na tabela abaixo:

Diretrizes da BNCC contempladas na prática educativa proposta

Em História	Em Língua Portuguesa	Em Música
2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.	(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ <i>redesign</i> (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinestésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.	(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

Fonte: BRASIL (2016 Adaptado por Grupo de Estudos da Canção)

Assim, reitera-se a contribuição do trabalho com o gênero canção em suas múltiplas semioses para práticas educativas

desenvolvidas a partir das orientações da BNCC e sua importância não apenas para o desenvolvimento das habilidades propostas no documento, mas para a aprendizagem e o desenvolvimento do discente. Estes resultados são viabilizados à medida que se proporciona a compreensão da identidade nacional, do projeto de dizer que orienta os textos, do efeito de sentido dos textos de múltiplas semioses em determinado contexto em busca da transitividade crítica proposta por Freire (1965) sem preterir os efeitos estéticos e de fruição a partir das canções na esfera escolar.

5. Produção textual escrita e multissemiótica

A BNCC propõe uma progressão de conhecimento que vai dos usos mais frequentes aos menos habituais e mais complexos, ou seja, uma continuidade dos conteúdos. Das práticas de linguagem, campos de atuação, eixos, objetos de conhecimento até chegar nas habilidades. As habilidades estão em consonância com a perspectiva de multiletramento e ressaltam o uso de material multimodal, onde o sentido depende da relação de várias semioses.

Habilidade: EM13LP01 - Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.) (BRASIL, 2018, p. 505)

No eixo da produção de texto, a perspectiva da BNCC tem ênfase no processo, ou seja, produzir, revisar, editar, etc, considerando as regularidades do gênero proposto. No trabalho com a canção, em consonância com a proposta da BNCC, o processo de produção pode considerar aspectos formais do gênero canção, ou seja, aspectos que diferenciam esse gênero de outros como o poema, por exemplo. A canção tem sido trabalhada em sala de aula apenas no aspecto da interpretação do texto, deixando de lado as relações

multissemióticas que a constituem como gênero distinto no qual o componente musical e o verbal estão relacionados.

Propomos, para trabalhar com a produção textual escrita e multissemiótica, que sejam feitos três momentos dos quais, no primeiro, a escuta de uma base instrumental que pode ser preparada previamente caso o professor retire a parte cantada da canção via aplicativos específicos para esta função, como o *Moises* – esta base será retomada ao final da prática, na prática de produção textual –. Em seguida, o professor pode conduzir um diálogo entre os alunos a fim de escolher uma temática que eles considerem coerente com a melodia que ouviram, a fim de decidirem em consenso um tema que toda a turma deve desenvolver na produção a seguir.

Definida a temática, seria interessante a divisão dos alunos em três grupos dos quais cada um ficaria responsável por desenvolver a composição de uma das partes da letra de uma canção, referente a uma das partes da música (A-B-C), de acordo com a base disponibilizada. Nesse momento, é interessante falar dos aspectos prosódicos e definir questões de progressão ou outras envolvendo os aspectos temáticos.

Considerando que a própria proposta da Canção Loucos de Cara parte de uma ideia surrealista da escrita livre – do fluxo de pensamento, aos moldes da psicologia de Freud – sugerimos que o professor aborde previamente essa questão. Uma referência interessante seria o processo de escrita proposto por Breton. Breton, um dos principais precursores do movimento surrealista, propôs a escrita a partir de automatismos psíquicos, certa espontaneidade e desprendimentos das estéticas tradicionais, algo próximo ao onírico ou experimental.

O segundo momento seria o planejamento textual, seguido da escrita e da reescrita das partes da letra de cada grupo. Em seguida, o professor escreveria no quadro a montagem das partes da letra resultantes do trabalho dos grupos e chamaria a turma para cantar a letra, tendo como fundo o instrumental de "Loucos de Cara". Esta etapa seria concluída com os ajustes que a turma inteira considerasse

relevantes para a letra como um todo, a fim de garantir acabamento para a produção escrita.

Por fim, no terceiro momento, para fechar o processo de produção textual, seria proposta a produção multissemiótica. A turma seria reunida em forma de coral para cantar e gravar o áudio da letra autoral, em seguida seria produzido um vídeo, que pode ser feito a partir de diversos aplicativos, inserindo a parte cantada, da canção composta pelos alunos junto com o instrumental disponibilizado para a atividade.

6. Considerações finais

Ao adotar o trabalho com o gênero canção em suas múltiplas semioses na perspectiva analítica e educativa, como um objeto do conhecimento, nosso grupo de pesquisa busca dialogar com a base parametrizadora representada atualmente pela BNCC, com o intuito de contribuir para uma formação humana mais enriquecedora, visando o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos da educação básica e superior de modo consciente e criativo.

Estes resultados poderão ser viabilizados à medida que se aprimore a compreensão de aspectos de identidade nacional, regional e global, a compreensão da elaboração e execução de projetos de dizer de autores orientados e regulados pelos textos do gênero do discurso canção, com seus efeitos de sentido construídos pelas imbricamentos semióticos entre palavra e música, em diferentes contextos situacionais, que podem produzir a transitividade do pensamento ingênuo ao crítico, proposta por Freire (1965), e potencializar os efeitos estéticos e de fruição das canções na esfera escolar.

Em síntese, a proposta de prática educativa apresentada neste capítulo pode ser um caminho para o trabalho com a canção nas salas de aula de LP e de outras disciplinas afins. Ressaltamos que a proposta pode ser adaptada conforme os objetivos do professor e a realidade da turma, e da escola, de forma consensual, conduzida por

intermédio de negociações envolvendo docentes e discentes. Com os devidos ajustes e com a participação ativa dos educandos no processo, compreendemos que é possível proporcionar um ensino-aprendizagem significativo ao aluno, além de ajudar em seu desenvolvimento afetivo e intelectual, conforme orienta a BNCC e outros documentos parametrizadores e segundo os princípios de uma Linguística Aplicada transformadora.

Referências

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997b, p.277-326. [1952-1953].
- BALTAR, Marcos et al. **Oficina da canção: do maxixe ao samba-canção**. A primeira metade do século XX. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019.
- COSTA, Nelson Barros da. **A produção do discurso lítero-musical brasileiro**. 2001. 486 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2016.
- BRETON, André. **Manifesto Surrealista**. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~cec/arquivos/referencias/Manifesto%20do%20Surrealismo%20%20Andr%20Breton.htm>. Acessado em: 22, set. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- NAPOLITANO, M. **Seguindo a canção: engajamento político e indústria cultural na MPB (1959/1969)**. 1. ed. São Paulo: Anna Blume / FAPESP, 2001. v. 1. 370p
- NASCIMENTO, Maria Célia do Nascimento; ARAÚJO, Denise Lino de, **De que escrita estamos falando?** Concepções de escrita na BNCC, Instrumento: R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 20, n. 1, jan./jun. 2018

RAMIL, Vitor. **Loucos de Cara**. In: Tango. LP. Pelotas: Satolep, 1987.

_____. Ao pé da Letra – Vitor Ramil explica Loucos de Cara. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GnDZs4YwbHw>. Acesso em: 22 set. 2020.

Vitor Ramil: 40 anos de música, Ato Criativo, Youtube, 23 no. 2020, (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F1OJIB736j0>), Acesso em 17 fev. 2022.

SCHOENBERG, Arnold. **Fundamentos da composição musical**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1991.

SOUSA, Rainer Gonçalves; BRUZADELLI, Victor Creti . **História da Música Popular Brasileira para Vestibulares e ENEM**. 1. ed. Goiânia: Kelps, 2017. v. 1. 147p.

TATIT, Luiz. **O cancionista: composição de canções no Brasil**. São Paulo: Edusp, 1996

TINHORÃO, J. R. **História social da música popular brasileira**. São Paulo: Editora 34, 1998. 365 p.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1988[2006].

Anexos - Cifras da canção

Loucos de cara

A9 G D9/F# E7/4
VEM, ANDA COMIGO, PELO PLANETA, VAMOS SUMIR!

A9 G D9/F# E7/4
VEM, NADA NOS PRENDE, OMBRO NO OMBRO, VAMOS SUMIR!

A9 D7+A/C# E7/4
NÃO IMPORTA QUE DEUS JOGUE PESADAS MOEDAS DO CÉU / VIRE SACOLAS DE LIXO PELO CAMINHO

A9 D7+ A/C# E7/4
SE NA PRAÇA EM MOSCOU LÊNIN CAMINHA E PROCURA POR TI / SOB O LUAR DO ORIENTE, FICA NA TUA

A9 D7+
NÃO IMPORTAM VITÓRIAS, GRANDES DERROTAS, BILHÕES DE FUZIS

A/C# E7/4
AÇO E PERFUME DOS MÍSSEIS NOS TEUS SAPATOS

A9 D7+
OS CHINESES E OS NEGROS LOTAM NAVIOS E DECORAM CANÇÕES

A/C# E7/4
FUMAM HAXIXE NA ESQUINA, FICA NA TUA **Refrão**

A9 D7+
NÃO IMPORTA QUE LENNON ARME NO INFERNO A POLÍCIA CIVIL

A/C# E7/4
MOSTRE AS ORELHAS DE BURRO AOS PERUANOS

A9 D7+A/C# E7/4
GARIBALDI DELIRA PUXA NO CAMPO UM PROVÁVEL NAVIO / GRITA NO MAR FARROUPILHA, FICA NA TUA

A9 D7+
NÃO IMPORTA QUE OS VIKINGS QUEIEM AS FÁBRICAS DO CONE SUL

A/C# E7/4
VIREM BARRIS DE BEBIDAS NO RIO DA PRATA

A9 D7+ A/C# E7/4
M'BOITATÁ NOS ESPERA NA ENCRUZILHADA DA NOITE SEM LUZ COM SUA FOME ENCANTADA, FICA NA TUA

A9 D7+ A/C# E7/4
POETAS LOUCOS DE CARA, SOLDADOS LOUCOS DE CARA, MALDITOS LOUCOS DE CARA, AH, VAMOS SUMIR!

A9 D7+ A/C# E7/4
PARCEIROS LOUCOS DE CARA, CIGANOS LOUCOS DE CARA, INQUIETOS LOUCOS DE CARA, AH, VAMOS SUMIR! R

Considerações finais

É com sentimento de dever cumprido que finalizamos este livro, cuja coletânea de artigos materializa incontáveis momentos de estudo e de trocas de experiências entre graduandos, profissionais da educação básica e superior, e pós-graduandos.

Para nós, editores, que acompanhamos o processo de escrita dos artigos, está evidente que o que ora entregamos aos leitores superou nossas expectativas, pois além de termos atingido o objetivo de apresentar aos professores da Educação Básica possibilidades de práticas educativas com o gênero canção na perspectiva multissemiótica, estamos diante de um rico material analítico de exemplares importantes do cancionário brasileiro. Com cada prática educativa proposta, anunciamos que, se é difícil confrontar as aulas de Língua Portuguesa com redes sociais, como *Youtube* e *Tik Tok*, por exemplo, é possível utilizá-las a favor dos nossos objetivos.

Precisamos, mais uma vez, reforçar que o uso do tetragrama como recurso metodológico para a análise de canções é uma alternativa possível, mas não é a única, estando aberto para alterações, ajustes, adaptações. O mesmo ocorre com as propostas de práticas educativas que podem ser modificadas de acordo com o planejamento docente, perfil da turma e condições materiais da escola. Isso marca o caráter dinâmico que constitui esta obra.

Vimos, também, que a canção como objeto de ensino e de conhecimento, ao ser explorada em sua totalidade, oferece subsídios e pode ser excelente ponto de partida para o trabalho com as práticas de linguagem, pois a abordagem de ensino-aprendizagem proposta da universidade à sala de aula buscou apertar os laços entre teoria e prática, deixando claro que, a partir da concepção freireana de educação que move nosso trabalho como educadores, elas são indissolúveis. É a relação entre teoria e prática em constante diálogo

que possibilita a reflexão sobre a ação e dá sentido à práxis, sendo ela o encontro e o caminho da educação para a liberdade, para a autonomia e para a responsabilidade pelo ato educativo dialógico, para que os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem possam atuar no mundo com vistas a melhorá-lo para si e para as futuras gerações.

Assim, as práticas educativas aqui propostas buscaram enriquecer o *quefazer* nas aulas de Língua Portuguesa, elucidando possibilidades de trabalho com o gênero canção em busca da emancipação humana do ser, do acontecer, do questionar e do agir por meio da linguagem. Logo, esperamos que este material promova experiências profícuas entre docentes e estudantes nas aulas de Língua Portuguesa dos diversos cantos do país.

Por fim, saberemos que o diálogo iniciado aqui foi bem sucedido quando recebermos respostas ativas de nosso enunciatório: você estudante, pesquisador, professor de Linguagens. O Círculo de Bakhtin afirma que elas (as respostas) sempre existem e nós complementamos dizendo que seria recompensador conhecê-las. Portanto, gostaríamos de convidá-los ao contato conosco para nos dizer de que forma este material reverberou na sua vida. Para continuidade desse diálogo, você encontrará ao final do livro uma pequena biografia e o contato dos autores.

Até a próxima conversa.

Biodata das autoras e dos autores



Amanda Zamboni é graduanda do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas na UFSC; bolsista PIBID – Língua Portuguesa (CAPES); bolsista voluntária PIBIC (CNPq) na área de Teoria e Análise Linguística.

Contato:

amandazambonada@gmail.com



Ana Gabriela de Andrade Albuquerque é graduanda do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas na UFSC; bolsista PIBID – Língua Portuguesa (CAPES); no momento atua como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil.

Contato:

anagalbuquerq@gmail.com



Camila Caroline Rezende é estudante na área de Letras com ênfase em Português Brasileiro e Literaturas na Universidade Federal de Santa Catarina. Realizou pesquisa na área da Linguística Formal com ênfase na sintaxe da aquisição do sujeito pelo programa PIBIC UFSC e também participou do PIBID Português UFSC com alunos do 9º ano em uma escola da rede municipal de Florianópolis. Possui interesse nas áreas de sintaxe e semântica do Português Brasileiro e ensino de gramáticas na escola.



Camila Farias Fraga é pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina; doutoranda em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina; colaboradora voluntária no PIBID - Língua Portuguesa da Universidade Federal de Santa Catarina; mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina; especialista em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina; graduada em Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Catarina; graduada em Pedagogia

pela Universidade do Estado de Santa Catarina.

Contato: milaffraga@gmail.com



Carolina Fronza é graduanda do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literatura da UFSC. É bolsista do PIBID (CAPES).



Débora Caroline da Rocha do Vale é formanda do curso de Letras - Língua e Literaturas Vernáculas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Foi bolsista CAPES do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID (2017) e do Programa Nacional de Incentivo à Leitura - PROLER (2017) na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Atuou como bolsista voluntária no FonApli - Laboratório de Fonética Aplicada (2019) e frequentou as reuniões semanais do LabLing - Laboratório da Linguagem e Processos Cognitivos (2019); em ambos realizou pesquisas na área da

Linguística. Atualmente, desde 2020, é novamente bolsista CAPES no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Interessa-se por estudos experimentais psicolinguísticos sobre a relação entre linguagem, mente e cérebro, com ênfase em fenômenos de interface entre a linguagem e outros processos cognitivos, além de questões que envolvem a aquisição de língua materna.



Ernesto da Costa Gama possui graduação em Abi - Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Catarina (2019). Atualmente é bolsista de mestrado da Universidade Federal de Santa Catarina e participou no projeto de iniciação à docência da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música.
Contato: ernibass@gmail.com



Gabriel Grisotti Barreto é graduando do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas da UFSC. Foi bolsista PIBIC (CNPq) desenvolvendo uma pesquisa nas áreas de literatura e cinema. Atualmente compõe a equipe de pesquisadores e pesquisadoras no PIBID (CAPES). Defensor do projeto de educação popular e apaixonado por literatura.



Gabriel Walter Fuchsberger é formando do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas da UFSC, nas modalidades bacharelado e licenciatura. Foi bolsista PIBIC (CNPq), PET (MEC) e atualmente é bolsista PIBID (CAPES). Tem experiência como professor voluntário em cursinhos sociais e como professor substituto na rede estadual de ensino de Santa Catarina (SED/SC).

Contato:

gabrielwfuchsberger@gmail.com.



Gustavo Felgueiras Feliciano de Oliveira é graduando do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Faz parte da turma de bolsistas do PIBID (CAPES).



Hanna Caroline Fanton Boassi é graduanda do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literatura da UFSC. Atualmente é bolsista PIBID (CAPES) e bolsista voluntária PIBIC (CNPq).
Contato: hannaboassi16@gmail.com



João Victor da Silva Mariano é estudante de Letras - Português e Literatura na Universidade Federal de Santa Catarina, bolsista do PIBID (CAPES), e é coordenador do Centro Acadêmico Livre de Letras.

Contato:

joaovictorsm2018@gmail.com



Katia Regina Diniz Pinto é graduanda do curso de Letras Português, bolsista do PIBIC e bolsista voluntária do PIBID. Participa do projeto Oficina da Canção na Universidade Federal de Santa Catarina há 3 anos, colaborando com as pesquisas, desenvolvimento de conteúdo, design gráfico de materiais de apoio e ministrando oficinas nos projetos de extensão apoiados pela Secarte sob orientação do professor Dr. Marcos Baltar.



Laíse Maciel Barros trabalhou como professora de Língua Portuguesa na rede municipal de Florianópolis e na rede estadual de Santa Catarina; doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina; mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará; graduada em Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará.
Contato: barros.laise@gmail.com



Laura Eliza Soares é graduanda do curso de Letras Português e suas Literaturas da Universidade Federal de Santa Catarina. É bolsista do PIBID (CAPES).



Leticia Elisete Palumbo Rodrigues trabalhou como professora na rede estadual de Santa Catarina (professor substituto) na área de Língua Portuguesa e Literatura, participa do PIBID (CAPES), é graduanda do curso de Letras Português e suas Literaturas, também é a artista com destaque na área da música com suas composições postadas em todas as plataformas.

Contato:

lepalumbo1922@gmail.com



Levi Mateus Domingos é graduando do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas na UFSC; bolsista PIBID – Língua Portuguesa (CAPES).

Contato: levisman1996@gmail.com



Liamara Aparecida Rotta é professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola da rede estadual de educação de Santa Catarina; graduada em Letras – Português e Espanhol pela Universidade do Contestado – UNC – e especialização em Ação Interdisciplinar no Processo Ensino Aprendizagem com ênfase nos Paradigmas Atuais da Educação pela Faculdade de Itapiranga - FAI.
Contato:
profliamararotta@gmail.com



Lucas Alexandre Brasil de Gois é graduando do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas na UFSC; bolsista PIBID – Língua Portuguesa (CAPES); formado em tec. em administração pelo IFPR; currículo Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/0663812261356962>.
Contato: lucas.ag.brasil@gmail.com



Luiza Dias da Silva é graduanda do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas da UFSC. Atualmente é bolsista PIBID (CAPES) e atua como Editora numa plataforma de avaliações e diagnósticos de aprendizagem.

Contato: luizadds@gmail.com



Márcia Rocha Baltar é professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da rede municipal de ensino de Florianópolis; possui Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL e especialização em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci.

Contato: marcinhabal@gmail.com



Marcos Baltar possui licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Francesa pela UFPEL, mestrado em Linguística pela UFSC e doutorado em Teorias do Texto e do Discurso pela UFRGS. Pós-doutorado em Didactique des Langues na UNIGE, Suíça, supervisionado por Jean-Paul-Bronckart. Pós-doutorado em Formations de Maîtres no ESPE de Versailles, Université Cergy Pontoise, França, supervisionado por Max Butlen. Pós doutorado em Cultura e apropriação de segunda língua no INALCO de Paris, supervisionado por Thomas Szende. Membro do Núcleo de Linguística Aplicada - NELA da UFSC, coordenador da área de Língua Portuguesa do PIBID da UFSC. Secondary Proposer do projeto Culture & Second Language Appropriation COST – European Cooperation in Science and Technology, coordenado por Thomas Szende (INALCO – Paris).

Contatos:

marcosarbaltar@gmail.com



Martina Domingues Chiaradia

Formanda em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas na Universidade de Santa Catarina. É professora da disciplina de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino de Santa Catarina e participou do Programa de Iniciação à Docência (PIBID).

Contato:

martinadomingues@hotmail.com



Matheus Iotti Crepaldi é graduando de Letras Português pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e apaixonado pelo ensino-aprendizagem.

Viver para aprender, ensinar para viver.



Michela Ribeiro Espíndola é gaúcha, natural de Rio Grande/RS, professora de língua portuguesa na rede municipal de ensino de Florianópolis; supervisora na área de Língua Portuguesa - PIBID/UFSC; licenciada em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande; especialista em Leitura e produção textual pela Universidade Federal de Pelotas; mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina e doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Contato:

michela.r.espindola@gmail.com



Osmar Cunha da Silva é graduando do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); bolsista PIBID (CAPES) e atua como músico.

Contato:

reizinhodoviola@hotmail.com



Sabrina Zanon é graduanda do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e é bolsista PIBID (CAPES).

Contato:

sabrinazanon03@gmail.com



Taciana Auler é bacharel e licencianda em Letras Português pela Universidade Federal de Santa Catarina e bolsista Capes no PIBID de Língua Portuguesa da UFSC.



Tainá Miranda de Andrade é graduada em Letras - Língua Portuguesa pela UFPA e mestranda em Linguística Aplicada pela UFSC. Atua como professora de Redação há dez anos, com ênfase na preparação para ENEM e vestibulares. Na pesquisa, sua área de interesse são os gêneros multissemióticos como objetos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Contato: tay.letras@gmail.com



Thais Piloto da Silva é graduanda do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Foi bolsista PIBIC (CNPq) e atualmente é bolsista PIBID (CAPES).

Contato: thaispilotoo@gmail.com

Em tempos de *twitter*, *instagram*, *tik tok* e *youtube*, coordenar atividades de linguagem em aulas de Língua Portuguesa tem sido um desafio cada dia mais complexo. Na realidade, não podemos mais ignorar o fato de que nossos estudantes estejam, hoje, muito mais próximos dos celulares que dos livros, mesmo quando contamos para eles que o criador do Windows teria afirmado, há algumas décadas, que seus filhos só usariam computador depois de se transformarem em leitores de livros. Paradoxalmente, os professores de português sabem dos benefícios de um ensino-aprendizagem de linguagem, alicerçado em muita leitura e muita produção de texto, de diferentes gêneros, e diferentes semioses, para a formação integral dos humaninhos com os quais convivem. Com o nosso livro *Práticas educativas com o gênero canção na Educação Básica* pretendemos entrar nesse debate. Nosso intuito é dialogar com os professores de linguagens sobre a possibilidade de abordar o ensino-aprendizagem de línguas em sala de aula, por intermédio de um gênero do discurso muito próximo de nossos estudantes da educação básica, notadamente das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, buscando aumentar seu engajamento em sala de aula. Consideramos a canção como potente artefato de cultura e, por conseguinte, importante ferramenta para o desenvolvimento intelectual e afetivo de nossos educandos e de todos nós professores. Por essa razão estamos propondo nesta obra considerar a canção como um objeto de conhecimento a ser trabalhado em sala de aula, visando a nossa formação integral, histórica e social, multicultural e transdisciplinar.



PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGÜÍSTICA
DA UFSC



ISBN 978-65-5869-916-3



9 786558 699163 >