

ENTRE CANCIONES Y VERSOS: VOZES LATINOAMERICANAS, LETRAMENTO CRÍTICO E FEMINISMO NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM ESPANHOL

ENTRE CANCIONES Y VERSOS: VOCES LATINOAMERICANAS, LITERACIA CRÍTICA Y
FEMINISMO EN LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA EN ESPAÑOL

BETWEEN SONGS AND VERSES: LATINOAMERICAN VOICES, CRITICAL LITERACIES AND
FEMINISM LITERACY IN LINGUISTIC EDUCATION IN SPANISH

Álvaro José dos Santos Gomes*

Ana Karla Pereira de Miranda**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

RESUMO: A música, como recurso didático, favorece uma abordagem multimodal, intercultural e crítica na educação linguística, especialmente em aulas de língua adicional. Este artigo analisa as canções *Antipatriarca* e *Canción sin miedo*, relacionando-as ao feminismo e ao desenvolvimento do letramento crítico no ensino de espanhol. Ancorado na Linguística Aplicada crítica, o estudo adota abordagem qualitativa de caráter interpretativista, focalizada nos sentidos construídos nas letras e sua articulação com denúncia, resistência, identidade e agência. O *corpus* foi examinado mediante leitura/escuta analítica, categorização temática e interpretação crítica dos enunciados em diálogos com contextos latino-americanos e brasileiros. Os resultados indicam que ambas as canções operam como textos multimodais com potencial para problematizar patriarcado, violência de gênero e identidades femininas, ampliando repertórios e favorecendo reposicionamentos discursivos dos/as estudantes. Como contribuição prática, apresenta-se uma proposta didática orientada a tarefas (manifestos, *podcasts*, produtos multimodais) que articula análise crítica e produção, com atenção a protocolos de cuidado e rede de proteção. Conclui-se que o trabalho com canções pode promover uma

* Professor adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), atua como coordenador da Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. E-mail: alvaro.gomes@ufms.br.

** Professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), onde atua no Curso de Letras Português e Espanhol e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL). E-mail: ana.miranda@ufms.br.

educação linguística comprometida com a justiça social, possibilitando que aprendizes (re)piensem seus repertórios culturais e compreendam a língua como um instrumento de emancipação.

PALAVRAS-CHAVE: Língua adicional. Letramento crítico. Multimodalidade. Feminismo. Violência de gênero.

RESUMEN: La música, como recurso didáctico, favorece un enfoque multimodal, intercultural y crítico en la educación lingüística, especialmente en clases de lengua adicional. Este artículo analiza las canciones “Antipatriarca” y “Canción sin miedo”, relacionándolas con el feminismo y con el desarrollo de la literacidad crítica en la enseñanza de español. Anclado en la lingüística aplicada crítica, el estudio adopta un enfoque cualitativo de carácter interpretativista, centrado en los sentidos construidos en las letras y su articulación con denuncia, resistencia, identidad y agencia. El *corpus* fue examinado mediante lectura/escucha analítica, categorización temática e interpretación crítica de los enunciados en diálogo con contextos latinoamericanos y brasileños. Los resultados indican que ambas canciones operan como textos multimodales con potencial para problematizar el patriarcado, la violencia de género y las identidades femeninas, ampliando repertorios y favoreciendo reposicionamientos discursivos de las y los estudiantes. Como contribución práctica, se presenta una propuesta didáctica orientada a tareas (manifiestos, pódcast, productos multimodales) que articula análisis crítico y producción, con atención a protocolos de cuidado y red de protección. Se concluye que el trabajo con canciones puede promover una educación lingüística comprometida con la justicia social, posibilitando que las personas aprendices (re)piensen sus repertorios culturales y comprendan la lengua como un instrumento de emancipación.

PALABRAS CLAVE: Lengua adicional. Literacidad crítica. Multimodalidad. Feminismo. Violencia de género.

ABSTRACT: Music, as a teaching resource, supports a multimodal, intercultural, and critical approach to language education, especially in additional-language classrooms. This article analyzes the songs “Antipatriarca” and “Canción sin miedo,” relating them to feminism and to the development of critical literacy in the teaching of Spanish. Grounded in Critical Applied Linguistics, the study adopts a qualitative, interpretivist approach focused on the meanings constructed in the lyrics and their articulation with denunciation, resistance, identity, and agency. The corpus was examined through analytical reading/listening, thematic categorization, and critical interpretation of the utterances in dialogue with Latin American and Brazilian contexts. The findings indicate that both songs function as multimodal texts with the potential to problematize patriarchy, gender-based violence, and feminine identities, expanding repertoires and fostering students’ discursive repositionings. As a practical contribution, the paper presents a task-based didactic proposal (manifestos, podcasts, multimodal products) that links critical analysis and production, with attention to care protocols and a protection network. It concludes that work with songs can promote language education committed to social justice, enabling learners to (re)think their cultural repertoires and to understand language as an instrument of emancipation.

KEYWORDS: Additional language. Critical literacy. Multimodality. Feminism. Gender-based violence.

1 INTRODUÇÃO

*Cantamos sin miedo, pedimos justicia
Gritamos por cada desaparecida
Que resuene fuerte: ¡Nos queremos vivas!
¡Que caiga con fuerza el feminicida!
(Vivir Quintana, Canción sin miedo)*

*No pasiva ni oprimida
Mujer linda que das vida
Emancipada en autonomía
Antipatriarca y alegría
(Ana Tijoux, Antipatriarca)*

A música, enquanto manifestação artística e prática social, constitui um potente recurso pedagógico para a educação linguística, especialmente quando integrada a perspectivas críticas e emancipatórias. Ao adentrar a sala de aula de língua adicional, ela não apenas amplia o contato do aprendiz com repertórios linguísticos, artísticos e culturais diversificados, mas também tensiona

discursos, promove reflexões e cria espaços de escuta para vozes historicamente silenciadas. No contexto do ensino de espanhol no Brasil, a utilização de canções como textos multimodais pode favorecer práticas de letramento crítico (Jordão, 2014; Monte Mór; Duboc; Ferraz, 2021), ao mesmo tempo em que possibilita a problematização de questões sociais urgentes, como a desigualdade de gênero.

A associação das noções de letramento crítico e feminismo, situada no campo dos estudos críticos de linguagem, emerge como uma abordagem que, além de reconhecer a língua como um artefato político e ideológico, busca desestabilizar estruturas patriarcais e promover a agência discursiva de sujeitos diversos (Pennycook, 2021; Jordão, 2014; hooks, 2017). Articulada a uma perspectiva interseccional (Crenshaw, 2002) e uma pedagogia engajada (hooks, 2017), essa abordagem compreende que práticas de linguagens não se dissociam das relações de poder, dos marcadores sociais da diferença e das narrativas de resistência. Nesse sentido, trazer para o espaço acadêmico e, sobretudo, para a sala de aula canções como *Antipatriarca*, de Ana Tijoux, e *Canción sin miedo*, de Vivir Quintana, com participação de El Palomar, significa mobilizar enunciados que denunciam a violência, reivindicam direitos e reafirmam identidades.

As duas canções analisadas neste estudo mobilizam temáticas convergentes: (i) a denúncia explícita das estruturas patriarcais; (ii) a visibilização da violência de gênero; (iii) a afirmação de identidades femininas plurais; e (iv) a convocação à sororidade e à resistência coletiva. Ambas funcionam como narrativas sonoras que entrelaçam denúncia e esperança possibilitando leituras críticas sobre o espaço das mulheres na sociedade contemporânea e sobre as múltiplas formas de resistência que emergem no espaço da arte.

Para compreender a potência pedagógica dessas obras, é fundamental situar a análise em um contexto social marcado por dados alarmantes de violência contra a mulher. Segundo o *Relatório Anual Socioeconômico da Mulher* (Brasil, 2025), foram registrados 1.450 feminicídios no Brasil em 2024, número que equivale, em média, a quatro mulheres assassinadas por dia (Almeida, 2025; Bertolaccini, 2025). Apesar de apresentar ligeira redução em relação a 2023, o índice nacional permaneceu elevado, com taxa de 1,4 por 100 mil mulheres.

No Mato Grosso do Sul, *lócus* enunciativo de onde emergem nossas reflexões, a situação é ainda mais grave. Em 2024, o estado registrou 35 feminicídios, o que corresponde à segunda maior taxa do país, 2,4 por 100 mil mulheres, e a um aumento de 15,7% em relação ao ano anterior (Modena, 2025). Os registros de tentativas de feminicídio também cresceram de forma expressiva, alcançando um aumento de 53,8% (Modena, 2025). Na capital Campo Grande, até novembro de 2024, tinham sido contabilizados 9 feminicídios consumados e 15 tentativas, dentro de um panorama estadual de 78 tentativas e 30 feminicídios até aquele momento (Ribeiro; Victor, 2024). Esses números refletem a urgência de pensar a educação linguística como prática social situada, capaz de dialogar com realidades locais e de se comprometer com o enfrentamento da violência de gênero.

A gravidade dessa situação fica ainda mais evidente quando se considera a violência sexual. O Anuário Brasileiro de Segurança Pública (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025) registrou 87.545 casos de estupro e estupro de vulnerável em 2024, o maior número da série histórica desde 2011, o que corresponde a uma pessoa estuprada a cada seis minutos. Esse número alarmante inclui majoritariamente menores de 14 anos (76,8%), com faixa etária entre 10 e 13 anos concentrando o maior volume de ocorrências; 55,6% das vítimas eram mulheres negras; e 65% dos crimes ocorreram dentro de casa, muitas vezes cometidos por familiares (45,5%) ou parceiros/ex-parceiros (20,3%).

A Linguística Aplicada (LA) contemporânea tem reiterado a necessidade de repensar o papel do ensino de línguas como prática comprometida com a justiça social (Rajagopalan, 2003; Kubota, 2020). Tal perspectiva reconhece que a aprendizagem linguística vai muito além do domínio de estruturas gramaticais ou da aquisição de vocabulário, trata-se de um processo de participação em comunidade, de construção de sentidos e de (re)posicionamento crítico diante de discursos hegemônicos. A música, nesse cenário, atua como dispositivo de mediação cultural (Rojo, 2012) capaz de provocar deslocamentos nos modos de ler, dizer e agir dos aprendizes, articulando dimensões estéticas e políticas da linguagem.

Ao inserir o letramento crítico e o feminismo no ensino de espanhol como língua adicional, cria-se a oportunidade de promover uma educação linguística que, inspirada na pedagogia da liberdade (hooks, 2017; Freire, 2019), valoriza o diálogo, a problematização

e a transformação social. Mais do que ensinar outra língua, essa abordagem propõe formar leitores e ouvintes críticos, aptos a identificar e contestar as violências simbólicas (desvalorização da mulher, estereótipos de gênero, silenciamento etc.) e materiais (violência física, sexual, moral e patrimonial, por exemplo) que permeiam o cotidiano. Este artigo, assim, investiga como as canções selecionadas podem contribuir para essa proposta pedagógica, analisando seus recursos discursivos e seu potencial de engajamento em prol de uma educação mais equitativa e emancipatória.

2 METODOLOGIA

Este estudo insere-se no campo da Linguística Aplicada crítica, adotando uma abordagem qualitativa de caráter interpretativista. A pesquisa foi conduzida a partir da análise de duas canções latino-americanas, *Antipatriarca*, de Ana Tijoux, e *Canción sin miedo*, de Vivir Quintana, com participação de El Palomar. A seleção do *corpus* considerou o potencial dessas obras como textos multimodais para a problematização de questões de gênero, violência e empoderamento em aulas de espanhol como língua adicional.

A metodologia baseou-se na análise textual e discursiva das letras, orientada pelos pressupostos do feminismo interseccional (Crenshaw, 2002) e da educação como prática da liberdade (Freire, 2019; hooks, 2017). A análise seguiu três etapas principais: (i) leitura integral e escuta repetida das canções para identificação de recursos linguísticos, estilísticos e semióticos; (ii) categorização temática dos enunciados, considerando aspectos como denúncia, resistência, identidade e agência; e (iii) interpretação crítica dos sentidos produzidos, articulando-os a contextos socioculturais latino-americanos e à realidade brasileira, com ênfase na problemática de gênero.

Para interpretação dos dados, dialogou-se com estudos sobre letramento crítico, (Pennycook, 2021; Jordão, 2014), feminismo (Crenshaw, 2002; Gonzalez, 2020; Ahmed, 2017; Segato, 2016) e multimodalidade (Rojo, 2012), com foco na potencialidade pedagógica das canções na educação linguística em espanhol. A análise tentou evidenciar de que modo tais textos multimodais podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e a formação crítica de aprendizes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção está dedicada à análise textual e discursiva das duas canções que compõem o *corpus* deste trabalho, a saber: *Antipatriarca*, de Ana Tijoux; e *Canción sin miedo*, de Vivir Quintana.

3.1 ANÁLISE DA CANÇÃO ANTIPATRIARCA

Antipatriarca, composta pela cantora franco-chilena Ana Tijoux e pelo compositor Cristóbal Pérez Serrano, lançada em 2014, na voz da artista, no álbum *Vengo*, foi inspirada em um manifesto do *Movimento pela Dignidade*, elaborado por mulheres moradoras de favelas argentinas (Bouza, 2015). A canção trata-se de um chamado à libertação e autonomia feminina, bem como de uma reivindicação dos direitos das mulheres.

A cantora em questão é pertencente ao movimento *hip-hop* e aborda questões feministas, ativismo ambiental e pós-colonialismo latino-americano em sua produção musical. Em *Antipatriarca*, podemos observar como seu ritmo mescla elementos do *rap* e da música andina característica do Chile. Conforme a canção avança, há a mistura de momentos melódicos que refletem tranquilidade com momentos com sons de tambores, que remontam a uma marcha (Alves, 2021). Da perspectiva didática, é preciso perceber que os sons são constitutivos dos sentidos produzidos na música, possibilitando outros caminhos além daqueles que são estabelecidos quando se enfoca somente as palavras.

Na primeira estrofe, o eu-lírico feminino da canção enuncia aquilo que ela pode ser, a depender de como ela é apelidada por seu interlocutor:

*Yo puedo ser tu hermana, tu hija, Tamara, Pamela o Valentina
Yo puedo ser tu gran amiga, incluso tu compañera de vida
Yo puedo ser tu gran aliada, la que aconseja y la que apaña
Yo puedo ser cualquiera de todas, depende de cómo tú me apodas¹*

Observam-se, então, diferentes identidades femininas sendo trazidas à tona: irmã, filha, grande amiga, companheira de vida, aliada, aquela que aconselha, a que apoia, qualquer uma de todas. Destaca-se o uso do verbo “poder”, *puedo ser*, que instala limites na relação estabelecida com o interlocutor masculino: “[...] ela pode ser, não necessariamente é; mas sua vontade, disponibilidade e domínio sobre si imporão os limites para que sua existência seja de camaradagem para com seus interlocutores homens” (Alves, 2021, p. 145-146). Do ponto de vista linguístico pedagógico, é possível relacionar as acepções do verbo *poder* em espanhol e os efeitos de sentido que seu uso produz na construção da obra musical, além de estabelecer discussões sobre quais são os papéis sociais que as mulheres ocupam na sociedade brasileira.

No entanto, a estrofe seguinte inicia com uma conjunção adversativa, *pero* (“mas”), enunciando o papel que o eu-poético não vai ocupar, “não vou ser a que obedece”. A partir de então destaca-se a agência feminina:

*Pero no voy a ser la que obedece porque mi cuerpo me pertenece
Yo decido de mi tiempo, cómo quiero y dónde quiero
Independiente yo nací, independiente decidí
Yo no camino detrás de ti, yo camino de la par a ti²*

Há, assim, a evidência de que, embora ela possa ocupar papéis amigáveis como os de amiga, companheira e aliada, entre outros, isso não a impedirá de ser desobediente, independente e dona de si – estabelecendo, portanto, marcadores de limites bastante definidos entre o que dela “se espera” e aquilo que efetivamente ela deseja. Sua liberdade será mantida, caminhando ao lado de seu companheiro e não atrás dele. Nas palavras de Alves (2021, p. 146),

[...] compreender que a mulher pode assumir papéis de companheirismos em todos os relacionamentos possíveis com homens é, também, discutir que as relações de gênero devam ser reconfiguradas a fim de, finalmente, alcançarmos o que sinalizamos como essencial para mulheres: a descolonização de seus corpos e decisões e suas emancipações dos moldes heteronormativos, sempre sinalizando os contextos afro-latino-americanos que, por sua vez, também compõem a eu-poético da canção.

Nas três estrofes seguintes, na sequência proposital da conjunção adversativa *pero*, a resistência ganha a cena:

*Tú no me vas a humillar, tú no me vas a gritar
Tú no me vas someter, tú no me vas golpear
Tú no me vas denigrar, tú no me vas obligar
Tú no me vas a silenciar, tú no me vas a callar*

*No sumisa ni obediente
Mujer fuerte insurgente
Independiente y valiente
Romper las cadenas de lo indiferente*

No pasiva ni oprimida

¹ Tradução nossa: “Eu posso ser sua irmã, sua filha, Tamara, Pamela ou Valentina / Eu posso ser sua grande amiga, inclusive sua companheira de vida / Eu posso ser sua grande aliada, a que aconselha e a que apoia / Eu posso ser qualquer uma de todas, depende de como você me apelida”.

² Tradução nossa: “Mas não vou ser a que obedece, porque o meu corpo me pertence / Eu decido sobre meu tempo, como quero e onde quero / Independente eu nasci, independente decidi / Eu não caminho atrás de você, eu caminho lado a lado com você”.

*Mujer linda que das vida
Emancipada en autonomía
Antipatriarca y alegría³*

Antes de mais nada, é preciso salientar os efeitos da multimodalidade nesse trecho da canção, que passa de uma entoação que usava como ritmo o *rap*, nas duas primeiras estrofes, e utiliza, a partir de então, o som de tambores, em um ritmo de marcha. Pedagogicamente, é possível explorar como essa transição de ritmos aliada àquilo que é dito possibilita a construção de sentidos que vão além das palavras.

Do ponto de vista textual e discursivo, observa-se, em um primeiro momento, aquilo que o eu-lírico feminino não permitirá que seu interlocutor faça com ela: “humilhar”, “gritar”, “submeter”, “bater”, “denegrir”⁴, “obrigar”, “silenciar” e “calar”. Tem-se, portanto, um ato de resistência a diferentes tipos de violência de gênero, de cunho psicológico, moral e físico. Nesse sentido, Bandeira (2019, p. 295) aponta que “[...] a expressiva concentração desse tipo de violência se impõe historicamente sobre os corpos femininos e que as relações violentas existem porque as relações assimétricas de poder permeiam o cotidiano das pessoas”.

Em seu ato de resistência às relações patriarcais, a eu-poética assume características com as quais se identifica e por meio das quais quebra “as correntes do indiferente”: “insubmissa”, “desobediente”, “forte”, “insurgente”, “independente” e “corajosa”. Além disso, ela não se qualifica como “passiva” ou “oprimida”, mas sim como uma “mulher linda, que dá a vida”, “emancipada” e “autônoma”. Ao final dessa estrofe, vemos o adjetivo “antipatriarca” sendo relacionado ao substantivo “alegria”, para, na sequência, na estrofe seguinte, o eu-lírico realizar um chamado à libertação feminina, por meio da estrutura “a + verbo no infinitivo” (*a liberar*) e do uso do imperativo (*libera*):

*A liberar, a liberar, a liberar, ah ah
Libera, libera, libera⁵*

Por fim, encerrando nossa análise de *Antipatriarca*, o eu-lírico retoma suas possibilidades de existência: “chefe de casa”, “empregada”, “intelectual”, “protagonista da nossa história”, “aquela que agita a comunidade”, “aquela que desperta a vizinhança”, “a que organiza a economia da casa”. Vemos, então, a mulher que pode se assumir como “líder” e “quebrar as correntes da pele”.

*Yo puedo ser jefa de hogar, empleada o intelectual
Yo puedo ser protagonista de nuestra historia y la que agita
La gente la comunidad, la que despierta la vecindad*

*La que organiza la economía de su casa de su familia
Mujer líder se pone de pie
Y a romper las cadenas de la piel⁶*

Nesse contexto, destacamos o feminismo interseccional, pois, além das discriminações relativas ao gênero impostas às mulheres latino-americanas de origem indígena e africana, há ainda questões que envolvem raça. Nas palavras de Gonzalez (2020, p. 145-146),

³ Tradução nossa: “Você não vai me humilhar, você não vai gritar comigo / Você não vai me submeter, você não vai me bater / Você não vai me denegrir, você não vai me obrigar / Você não vai me silenciar, você não vai me calar / Não submissa nem obediente / Mulher forte insurgente / Independente e corajosa / Quebrar as correntes do indiferente / Não passiva nem oprimida / Mulher linda que dá vida / Emancipada em autonomia / Antipatriarca e alegria”.

⁴ Estamos de acordo com a análise de Alves (2021) que chama a atenção para o fato de que o verbo “denegrir” se configura como uma expressão racista que relaciona o sentido de “tornar negro” a algo pejorativo e de desqualificação. No entanto, no contexto da canção, é necessário analisá-lo como termo relacionado ao sentido de violência.

⁵ Tradução nossa: “A libertar, a libertar, a libertar, ah ah / Liberta, liberta, liberta”.

⁶ Tradução nossa: “Eu posso ser a chefe do lar, empregada ou intelectual / Eu posso ser protagonista da nossa história e a que agita / As pessoas da comunidade, a que despertar a vizinhança / A que organizar a economia da sua casa, de sua família / Mulher líder que se põe em pé / E a quebrar as correntes da pele”.

É importante salientar que, dentro da estrutura das profundas desigualdades raciais existentes no continente, a desigualdade sexual está inscrita e muito bem articulada. Trata-se de uma dupla discriminação de mulheres não brancas na região: as amefricanas e as ameríndias. O caráter duplo de sua condição biológica – racial e/ou sexual – as torna as mulheres mais oprimidas e exploradas em uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente. Precisamente porque esse sistema transforma diferenças em desigualdades, a discriminação que sofrem assume um caráter triplo, dada a sua posição de classe: as mulheres ameríndias e amefricanas são, na maioria, parte do imenso proletariado afro-latino-americano.

Essa citação se alinha com os dados referentes ao Anuário Brasileiro de Segurança Pública (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025), segundo o qual 55,6% das vítimas de estupro no Brasil eram mulheres negras. Esse número demonstra que a violência no Brasil tem cor e atinge, sobretudo, as populações que vivem em situação de maior vulnerabilidade social. Nesse sentido, Crenshaw (2002) chama a atenção para a importância de que se perceba as formas pelas quais gênero e outras identidades, tais como raça e etnia, intersectam-se e contribuem para uma maior vulnerabilidade de mulheres pertencentes a grupos diferentes. Sob o aspecto didático, essa é uma oportunidade para levar à sala de aula o debate sobre os diferentes tipos de discriminação sofridas pelas mulheres e de que modo isso atinge em maior grau às ameríndias e amefricanas, para usar a terminologia de Gonzalez (2020).

3.2 ANÁLISE DA CANÇÃO *CANCIÓN SIN MIEDO*

Canción sin miedo é uma canção do gênero regional mexicano composta em fevereiro de 2020 por Vivir Quintana, a pedido de Mon Laferte, para ser apresentada no Festival *Tiempo de Mujeres*, no Zócalo da Cidade do México, em 7 de março de 2020 (Pressbooks, 2021). Escrita em poucas horas e estreada por Quintana, Laferte e o coro feminino El Palomar (com mais de 70 vozes), a performance converteu-se em ato público de denúncia e solidariedade (Huerta, 2021). Desde então, tornou-se hino feminista latino-americano, entoado em marchas de 8 de março, amplamente difundido nas redes e regravado em diferentes formatos, do mariachi a versões em línguas indígenas (El País, 2020; Pressbooks, 2021). Para Quintana, trata-se de “[...] un oxímoron de dulce alegría pero también amarga dulzura”, fórmula que combina dor e empoderamento (Marie Claire, 2020).

A letra opera como nomeação pública da violência: *Soy la niña que subiste por la fuerza*⁷; desloca o estupro do silêncio para o espaço da escuta coletiva na comunidade escolar (estudantes, docentes e equipe pedagógica, com apoio de serviços psicossociais quando necessário) e da responsabilização do agressor e das instituições encarregadas da proteção (escola, Conselho Tutelar, Ministério Público, rede de saúde e segurança), quando omissas. Em termos ético-políticos, ressoa a provocação de Ahmed (2017): “[...] você pode se tornar uma desmancha-prazeres simplesmente ao dizer: a vida não precisa ser assim”⁸, nomear a violência já interrompe sua normalização (Ahmed, 2017, p. 196). No Brasil, a materialidade desse enunciado se confirma nos dados do *19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública* (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025): 87.545 vítimas de estupro e estupro de vulnerável em 2024, maior valor da série histórica. Esses números reforçam a urgência de trabalhar a canção como texto de denúncia e cuidado pedagógico, articulando leitura crítica, acolhimento e protocolos de proteção.

A voz coletiva e a sororidade constituem o eixo estético-político da obra. O coro El Palomar performa um “nós” insurgente que exige justiça, dispositivo que dialoga com a historicidade do canto de protesto latino-americano e com a recepção pública da canção como hino transnacional (El País, 2020; Pressbooks, 2021). Tal construção coletiva é evidenciada nos dois últimos versos da primeira estrofe e no refrão da canção:

⁷ Tradução nossa: “sou a menina que você tomou à força”.

⁸ No original: “[...] you can become a killjoy just by saying: life does not have to be like this”.

[...]
Hoy a las mujeres nos quitan la calma
Nos sembraron miedo, nos crecieron alas

[...]
Cantamos sin miedo, pedimos justicia
Gritamos por cada desaparecida
Que retumbe fuerte: ¡Nos queremos vivas!
*¡Que caiga con fuerza el feminicida!*⁹

Do ponto de vista pedagógico, essa passagem do testemunho singular à ação coletiva alinha-se à prática da liberdade de hooks (2017, p. 29): “[...] quando a educação é a prática da liberdade, não são apenas os estudantes que são chamados a partilhar, a confessar”. Em sala, esse horizonte desautoriza o silenciamento de corpos e experiências, pois quando esse silenciamento ocorre, “[...] a educação deixa de dizer respeito à prática da liberdade” (hooks, 2017, p. 12).

A canção também evidencia a violência sexual como expressão de poder de homens sobre mulheres. Em diálogo com Segato (2016, p. 8), não se trata de mero desvio individual, mas de produção de mensagens e hierarquias no corpo social: “[...] *la violencia expresiva engloba [...] relaciones [...] entre los cuerpos*¹⁰”. Esse enquadramento converge com a geografia da violência no Brasil, na qual a vitimização recai majoritariamente sobre meninas e adolescentes, sendo os crimes cometidos, em grande parte, no espaço doméstico (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025).

Ao transformar o adjunto adverbial de tempo (“a cada minuto de cada semana”) em métrica de rotina letal, a letra revela a violência de gênero como padrão estrutural, que rouba amigas, assassina irmãs, dilacera corpos e oculta cadáveres, conforme explicitado na segunda estrofe:

A cada minuto de cada semana
Nos roban amigas, nos matan hermanas
Destrozan sus cuerpos, las desaparecen
No olviden sus nombres, por favor, señor presidente

Como canção-protesto, *Canción sin miedo* materializa, em linguagem poético-performativa, o que as estatísticas reiteram: mulheres são mortas por serem mulheres (Brasil, 2025; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025). A interpelação *No olviden sus nombres, por favor, señor presidente*¹¹ exige memória, responsabilização e políticas à altura do problema público.

Nos versos *yo todo lo incendio, yo todo lo rompo* e *si un día algún fulano te apaga los ojos*¹², o eu-lírico projeta a possibilidade concreta da violência letal e converte o medo em ética de insurgência, *ya nada me calla... si tocan a una, respondemos todas*¹³. A dor vira ação coletiva, rompendo ciclos de silenciamento e reposicionando a vítima como sujeito político (hooks, 2017; Segato, 2016).

⁹ Tradução nossa: “[...] Hoje, tiram de nós, mulheres, a calma / Semearam medo em nós; em nós cresceram asas / [...] / Cantamos sem medo, pedimos justiça / Gritamos por cada desaparecida / Que ecoe forte: queremos-nos vivas! / Que caia com força o feminicida!”

¹⁰ Tradução nossa: “[...] a violência expressiva engloba [...] relações [...] entre os corpos”.

¹¹ Tradução nossa: “A cada minuto de cada semana / Nos roubam amigas, nos matam irmãs / Destroem seus corpos, as fazem desaparecer / Não esqueçam seus nomes, por favor, senhor presidente”.

¹² Tradução nossa: “Eu tudo incendeio, eu tudo rompo / e se um dia algum fulano te apagar os olhos”.

¹³ Tradução nossa: “Já nada me cala... se mexem com uma, respondemos todas”.

Por fim, a arquitetura retórico-musical combina anáforas imperativas (*Que tiemble el Estado...*, *Que caiga con fuerza el feminicida*), refrões convocatórios (*¡Justicia!*, *¡Nos queremos vivas!*)¹⁴ e a textura coral para produzir efeito de marcha e clamor público. Esses recursos multimodais (repetição, sobreposição de vozes, pulsação rítmica) funcionam como dispositivos de mediação cultural, ampliando a inteligibilidade pública da pauta e favorecendo o engajamento afetivo-discursivo de aprendizes (Rojo, 2012). No plano didático, desdobram-se em atos de fala diretivos (convocatórios), léxico de agência (nomear, denunciar, exigir) e reposicionamentos identitários associados a investimento no aprendizado (Norton, 2013; Pennycook, 2021).

Em termos de LA, interessa menos “conteudizar” violências e mais situar a linguagem como prática social: no Brasil, lembra Jordão (2014), o deslocamento de “língua estrangeira” para “língua adicional” abre brechas para pensar línguas como repertórios de ação, não como objetos neutros (Jordão, 2014). Com Freire (2019), reafirma-se o horizonte ético-político da educação como prática social: “Não há docência sem discência” (Freire, 2019, p. 25). O trabalho com *Canción sin miedo* deve culminar em ação dialógica (investigação temática, coautoria de produtos multimodais, intervenção comunitária).

4 LETRAMENTO CRÍTICO E FEMINISMO EM UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA EM ESPANHOL

No contexto contemporâneo da LA, as práticas de letramento devem ser contextualizadas social, cultural, política, econômica e historicamente, em detrimento de uma visão estritamente cognitiva. Pensar o letramento sob o viés crítico significa alinhá-lo a determinadas noções de produção do conhecimento e processos de produção de significados (crítica) e ao espaço ocupado pelo sujeito no mundo (cidadania) (Monte Mór; Duboc; Ferraz, 2021).

É nesse viés que o feminismo – ou feminismos, se consideram-se as diversas demandas dos grupos específicos (mulheres negras, indígenas, lésbicas, transgênero, entre outras) que lutam pela equidade de tratamento entre homens e mulheres – converge com a educação linguística em espanhol. Por meio de uma educação que promova um olhar crítico e emancipatório, que vá além da análise puramente linguística e pense o contexto social, histórico, discursivo e multimodal em que as canções apresentadas são produzidas, os estudantes podem produzir sentidos e conhecimentos que lhes permitam exercer sua cidadania de maneira consciente.

Nesse sentido, apresenta-se, na sequência, uma proposta didática em espanhol que pode ser usada para trabalhar as duas canções aqui analisadas. Reforça-se que essa não pretende ser uma proposta exaustiva e que há outras possibilidades de trabalho a depender da intencionalidade e dos objetivos da aula.

4.1 CONOCIENDO A LAS CANTANTES

Ana María Merino Tijoux, conhecida como Ana Tijoux o Anita Tijoux, es una cantante franco-chilena, nacida en Lille, Francia, en 1977, tras el exilio de sus padres debido a la dictadura militar de Augusto Pinochet en Chile. Inició su carrera en los años 1990 como MC en el grupo Makiza y se lanzó solo a partir de 2006. Sus canciones tratan de temas como postcolonialismo, feminismo, ambientalismo y justicia social.

¹⁴ Tradução nossa: “(Que estremeça o Estado..., Que caia com força o feminicida) (Justiça!, Queremo-nos vivas!)”.



Imagen 1: Ana Tijoux

Fuente: Por Felipe Cantillana (Tijoux, 2010)

Viviana Montserrat Quintana Rodríguez es una cantautora mexicana, conocida como Vivir Quintana y nacida en Francisco I. Madero, Coahuila, en 1985. Su música es una mezcla del género tradicional mexicano y la música *folk*. Sus canciones tratan de temas comunes como el amor, pero también del feminicidio.



Imagen 2: Vivir Quintana

Fuente: Por Tania Victoria/Secretaría de Cultura de la Ciudad de México (2021)

ACTIVIDADES

Pre-audición: Establecer una relación entre el título de las canciones (*Antipatriarca* y *Canción sin miedo*) y las expectativas de los estudiantes sobre su temática. Preguntarles si saben qué significa ser antipatriarca; a quién eso importa; qué es necesario para que alguien viva sin miedo; y si se puede considerar los mismos aspectos para hombres y mujeres.

Audición:

Tras escuchar las canciones *Antipatriarca*, de Ana Tijoux, y *Canción sin miedo*, de Vivir Quintana, con participación de El Palomar, contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo cada artista representa la resistencia de las mujeres frente al sistema patriarcal?
Respuesta esperada: Ana Tijoux representa la resistencia desde la autonomía individual, por medio de la reivindicación del derecho de las mujeres de decidir sobre sus cuerpos, sus vidas e identidades. Vivir Quintana, por su parte, representa la resistencia de manera colectiva, tras la visibilidad del dolor de las víctimas de feminicidio y del llamado a transformarlo en fuerza.
- ¿Cómo se critica y responsabiliza el sistema patriarcal por la opresión que sufren las mujeres, en *Antipatriarca*?
Respuesta esperada: La canción denuncia cómo el sistema patriarcal impone roles, limita libertades y perpetúa la violencia.
- ¿De qué modo se denuncia la violencia de género en *Canción sin miedo*?

Respuesta esperada: Se denuncia de forma explícita, nombrando mujeres asesinadas y exigiendo justicia. Se puede citar como ejemplo los versos “Nos roban amigas, nos matan hermanas / Destrozan sus cuerpos, las desaparecen”, que muestran la gravedad de la violencia.

- ¿Qué recursos lingüísticos (repetición, metáfora, enumeración, construcciones imperativas, etc.) se utilizan para reforzar el mensaje?

Respuesta esperada:

Repetición: En Antipatriarca, se repite la estructura “Yo soy...” para afirmar identidades múltiples y romper con estereotipos impuestos por el patriarcado. En canción sin miedo, la estructura “Por todas...” enfatiza el carácter colectivo de la resistencia propuesta.

Metáfora: Antipatriarca usa metáforas como “Soy todas las que han sido” para expresar la conexión histórica entre mujeres que han resistido. En Canción sin miedo, la frase “Nos sembraron miedo, nos crecieron alas” transforma el dolor en fuerza, resignificando el trauma como impulso para la lucha.

Enumeración: Antipatriarca enumera características y roles femeninos para mostrar la diversidad de mujeres (“Soy la que levanta la voz, la que rompe con todo”). Canción sin miedo enumera nombres de víctimas (“Soy Claudia, soy Esther y soy Teresa...”) para darles visibilidad y construir memoria colectiva.

Imperativos: Aunque menos explícitos, en Antipatriarca, hay llamados implícitos a la acción y a la ruptura del silencio. Canción sin miedo usa construcciones como “¡Que caiga con fuerza el feminicida!” para exigir justicia.

- ¿De qué manera los sonidos (ritmos, instrumentos utilizados, voces) contribuyen a la construcción de sentidos en ambas canciones?

Respuesta esperada: En Antipatriarca, el ritmo urbano, el estilo *rap* y el sonido de tambores refuerzan el tono combativo y desafiante. En Canción sin miedo, el coro femenino crea una atmósfera de ritual colectivo, donde la música se convierte en espacio de memoria y resistencia.

- ¿Qué semejanzas y diferencias encuentras en las dos canciones con relación al modo de abordar los temas centrales de la discusión que proponen?

Respuesta esperada:

Semejanzas: denuncia al patriarcado y a la violencia de género; uso de la música como herramienta de empoderamiento y transformación social; presencia de las mujeres como protagonistas de la lucha.

Diferencias: Antipatriarca enfoca la liberación individual y la crítica a la estructura patriarcal, mientras Canción sin miedo se centra en la memoria colectiva y la exigencia por justicia.

- ¿Cómo esas canciones dialogan con las cuestiones de género que vivimos en Brasil?

Respuesta esperada: En Brasil, los altos índices de feminicidio, violencia doméstica y desigualdad de género hacen que estas canciones sean profundamente relevantes.

Post-audición:

Investiga y profundiza:

- ¿Cómo se puede establecer una relación entre movimientos sociales mundialmente conocidos como *Ni una menos* o *Me too* y la letra de las canciones?

Respuesta esperada: Las letras de las canciones reflejan la denuncia de feminicidios, la visibilización de víctimas y la exigencia de justicia del movimiento *Ni una menos*. También expresan la ruptura del silencio, la denuncia de abusos y el empoderamiento de las voces, tal como el movimiento *Me too*.

Elabora un panel con fragmentos de las canciones y citas sobre el feminismo.

Sugerencia: solicitar que los estudiantes investiguen citas sobre el feminismo y traigan a la clase. Además, se puede complementar la propuesta, añadiendo imágenes escogidas por los aprendices al panel.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscou-se realizar a análise de duas canções representativas do feminismo latino-americano, estabelecendo relações entre o letramento crítico e a educação linguística em espanhol. A análise revela que *Antipatriarca* e *Canción sin miedo* funcionam como textos multimodais carregados de potencial pedagógico e político. As letras articulam discursos de resistência, denúncia,

afirmação de identidades femininas e agência, permitindo que estudantes de espanhol como língua adicional entrem em contato com narrativas que problematizam o patriarcado e a violência de gênero, bem como relacionem as vozes que ecoam na América Latina ao contexto nacional.

Considera-se que o uso de músicas com forte carga política e afetiva favorece não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a formação de aprendizes conscientes, capazes de ler o mundo e agir sobre ele. Nesse sentido, como resultado, apresenta-se uma proposta didática que não pretende ser exaustiva, mas sim uma amostra daquilo que é possível desenvolver em uma aula de espanhol engajada com as problemáticas contemporâneas, sensível às desigualdades sociais e aberta à pluralidade de vozes femininas.

Espera-se promover uma educação antipatriarcal que permita a meninas e mulheres viver sem medo de ser e existir nos mais diversos contextos sociais!

REFERÊNCIAS

AHMED, S. *Living a feminist life*. Durham: Duke University Press, 2017.

ALMEIDA, D. Brasil registra 1.450 feminicídios em 2024. *Agência Brasil*. Brasília, 5 mar. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/direitos-humanos/noticia/2025-03/brasil-registra-1450-feminicidios-em-2024-12-mais-que-ano-anterior>. Acesso em: 14 ago. 2025.

ALVES, L. C. *A lírica subalterna em canções feministas na América Latina: um feminismo unido pela emancipação de todas*. 2021. 192 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5617>. Acesso em: 09 jan. 2026.

BANDEIRA, L. M. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. In: HOLLANDA, H. B. de (org.). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 292-313.

BERTOLACCINI, A. J. Quatro mulheres são assassinadas por dia no Brasil. *CNN Brasil*. São Paulo, 5 mar. 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/feminicidio-quatro-mulheres-sao-assassinadas-por-dia-no-brasil/>. Acesso em: 14 ago. 2025.

BOUZA, C. “Todo lo que escribo es el resultado de una reflexión colectiva”. *Pikara*. Bilbao, 5 nov. 2015. Disponível em: <https://www.pikaramagazine.com/2015/11/entrevista-ana-tijoux/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. Ministério das Mulheres. Observatório Brasil da Igualdade de Gênero. *Relatório anual socioeconômico da mulher*. RASEAM. Ano 7, mar. 2025. Brasília: Observatório Brasil da Igualdade de Gênero/MMULHERES, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/publicacoes/raseam-2025.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2026.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTp4SFXPn/Z397j8fSBQQ/?lang=pt> Acesso em: 09 jan. 2026.

EL PAÍS. ‘Canción sin miedo’, un himno contra los feminicídios en México. *El País*, Sociedad, Madri, 8 mar. 2020. Disponível em: <https://elpais.com/sociedad/2020-03-08/cancion-sin-miedo-un-himno-contra-los-feminicidios-en-mexico.html>. Acesso em: 17 ago. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/279>. Acesso em: 16 ago. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano. In: RIOS, F.; LIMA, M. (org.). *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 139-150.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HUERTA, S. C. *La historia detrás del himno al feminismo: Canción sin miedo* por Vivir Quintana. Rolling Stone. Cidade do México, 2021. Disponível em: <https://es.rollingstone.com/la-historia-detras-del-himno-al-feminismo-cancion-sin-miedo-por-vivir-quintana/>. Acesso em: 17 ago. 2025.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbla/article/view/27368>. Acesso em: 09 jan. 2026.

KUBOTA, R. Confronting epistemological racism, decolonizing scholarly knowledge: Race and gender in applied linguistics. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 41, n. 5, p. 712-732, 2020.

MARIE CLAIRE. Canción sin miedo: Vivir Quintana y el himno feminista que marcó a una generación. *Marie Claire*, Cultura, Música, Cidade do México, 10 mar. 2020. Disponível em: <https://marieclaire.com.mx/cancion-sin-miedo-vivir-quintana-himno-feminista/>. Acesso em: 17 ago. 2025.

MODENA, C. MS segue no topo com a segunda maior taxa de feminicídios do país. *Campo Grande News*. Campo Grande, 24 jul. 2025. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/brasil/cidades/ms-segue-no-topo-com-a-segunda-maior-taxa-de-feminicidios-do-pais>. Acesso em: 14 ago. 2025.

MONTE MÓR, W.; DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. Critical literacies made in Brazil. In: PANDYA, J. Z.; MORA, R. A.; ALFORD, J. H.; GOLDEN, N. A.; DE ROOCK, R. S. (ed.). *The Handbook of Critical Literacies*. 1. ed. London: Routledge, 2021. p. 133-141. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781003023425>. Acesso em: 10 ago. 2025.

NORTON, B. *Identity and language learning: extending the conversation*. 2. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: A critical introduction*. 2. ed. London: Routledge, 2021.

PRESSBOOKS. Canción sin miedo (2020) de Vivir Quintana y el coro El Palomar – feminicídios. *Pressbooks* – via Minnesota Libraries Publishing Project, 2021. Disponível em: <https://mlpp.pressbooks.pub/spanishthroughmedialens/chapter/cancion-sin-miedo-2020-de-vivir-quintana-y-el-coro-el-palomar-feminicidios/>. Acesso em: 17 ago. 2025.

QUINTANA, V. *Canción sin miedo*. Participação: El Palomar. México: independente, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VhC9zGv3cuI>. Acesso em: 18 ago. 2025.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RIBEIRO, L.; VICTOR, P. Boletim do Observatório da Mulher revela dados alarmantes sobre violência contra a mulher em Campo Grande. *Câmara Municipal Campo Grande – MS*, 29 nov. 2024. Disponível em: <https://camara.ms.gov.br/vereador-luiza-ribeiro/boletim-do-observatorio-da-mulher-revela-dados-alarmantes-sobre-violencia-contra-a-mulher-em-campo-grande/>. Acesso em: 09 jan. 2026.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2012.

SECRETARÍA DE CULTURA DE LA CIUDAD DE MÉXICO. Tania Victoria. *MX TV VIVIR QUINTANA XXI FILZ*. 16 out. 2021. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/culturacdmx/51597004639/>. Acesso em: 09 jan. 2026.

SEGATO, R. L. *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2016. Disponível em: https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45_segato_web.pdf. Acesso em: 17 ago. 2025.

TIJOUX, A. *Antipatriarca*. Santiago: Nacional Records, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RoKoj8bFg2E>. Acesso em: 18 ago. 2025.

TIJOUX, A. Felipe Cantillana. *Anita Tijox*. 30 abr. 2010. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/anatijoux/4565762331/>. Acesso em: 09 jan. 2026.



Recebido em 05/09/2025.

Aceito em 25/10/2025.

Publicado em 15/03/2026.