

**PRÁTICAS
EDUCATIVAS
DIALÓGICAS
COM ANÁLISE
MULTISSEMIÓTICA
DE CANÇÕES
DE DENÚNCIA**

**PRÁCTICAS EDUCATIVAS DIALÓGICAS CON ANÁLISIS MULTISEMIÓTICO DE
CANCIONES DE DENUNCIA**

**DIALOGICAL EDUCATIONAL PRACTICES WITH MULTISEMIOTIC ANALYSIS OF
DENUNCIATION SONGS**

Marcos Antonio Rocha Baltar*

Universidade Federal de Santa Catarina

Roberto Baron**

Universidade Federal de Santa Catarina

Camila Farias Fraga***

Instituto Federal de Santa Catarina

* Professor do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS (2003). Pós-doutorado na Univ. de Genebra (2006). Pós-doutorado na ESPE de Versailles - Universidade de Cergy Pontoise, França (2015). E-mail: marcosarbaltar@gmail.com.

** Doutor em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Ciências da Linguagem na Unisul. Especialista em Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal Catarinense (IFC) de Camboriú / SC. E-mail: rorobato@gmail.com.

*** Doutoranda em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pedagoga na Coordenadoria Pedagógica do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Campus Florianópolis. E-mail: milaffraga@gmail.com.

RESUMO: Neste artigo, seguindo a pedagogia crítica, fundamentados em abordagens enunciativista e interacionista dos estudos da linguagem, consideramos a canção um gênero discursivo multissemiótico. As canções de denúncia, com enunciados completos, complexos, conforme Círculo Bakhtin, saturadas de ideologias, memórias sociais, podem mobilizar interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, multiculturais, cronotópicas nas práticas educacionais dialógicas de ensino-aprendizagem de línguas. Na metodologia de negociação consensual, professores e alunos escolhem canções como objetos de conhecimento, participam da escuta, leitura, análise e produção de textos. O tetragrama de análise multissemiótica da canção, elaborado pelo Grupo de Estudos da Canção, rege a análise. Resultados parciais com essas práticas educativas indicam que, além de fortalecer os estudantes para o uso consciente das linguagens, é possível orientar pessoas para a autonomia social, com pensamento crítico, para aprender a ler o mundo como um mundo historicamente constituído, com esperança, tolerância, para promover ética e sensibilidade estética nas aulas de língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas educacionais dialógicas. Ensino-aprendizagem de línguas. Canção de denúncia. Tetragrama de análise multissemiótica.

RESUMEN: En este artículo, siguiendo la pedagogía crítica, basada en enfoques enunciativistas, interaccionistas de los estudios del lenguaje, consideramos la canción como un género discursivo multisemiótico. Canciones de denuncia, con enunciados completos y complejos (Círculo de Bakhtin), saturados de ideologías, memorias sociales, pueden movilizar interacciones discursivas multisemióticas, intergenéricas, multiculturales, cronotópicas en prácticas pedagógicas dialógicas de enseñanza y aprendizaje de lenguas. En la metodología de negociación consensuada, docentes y alumnos eligen canciones como objetos de conocimiento, participan en la escucha, lectura, análisis y producción de textos. El tetragrama de análisis multisemiótico de la canción, gobierna el análisis. Resultados parciales indican que además de fortalecer en los estudiantes el uso consciente de los idiomas, posiblemente desarrolla la autonomía social, pensamiento crítico, para aprender a leer el mundo como un mundo históricamente constituido, con esperanza, tolerancia, para promover la ética y la sensibilidad estética en las clases de lengua portuguesa

PALABRAS CLAVE: Prácticas pedagógicas dialógicas. Enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Canción de denuncia. Tetragrama de análisis multisemiótico.

ABSTRACT: In this article, following the critical pedagogy, based on enunciativist and interactionist approaches to language studies, we consider song as a multisemiotic discursive genre. Songs of denunciation, with complete, complex utterances, according to the Bakhtin Circle, saturated with ideologies, social memories, can mobilize multisemiotic, intergeneric, multicultural, chronotopic discursive interactions in dialogical educational practices of language teaching and learning. In the consensual negotiation methodology, teachers and students choose songs as objects of knowledge, participate in listening, reading, analyzing and producing texts. The song's multisemiotic analysis tetragram, prepared by the Song Study Group, governs the analysis. Partial results with these educational practices indicate that, in addition to strengthening students for the conscious use of languages, it is possible to guide people towards social autonomy, with critical thinking, to learn to read the world as a historically constituted world, with hope, tolerance, to promote ethics and aesthetic sensitivity in Portuguese language classes.

KEYWORDS: Dialogical educational practices. Language teaching and learning. Denunciation song. Tetragram of multisemiotic analysis.

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre a centralidade do texto nas práticas educacionais desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa no Brasil, no início do século XXI, é um ponto comum entre pesquisadores e professores que trabalham a partir de uma perspectiva linguística formal e aplicada. Entretanto, 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, os discursos 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, 2011 [1984]). No que diz respeito à análise, o Grupo de Estudos da Canção (GECAN), do Núcleo de Linguística Aplicada (NELA), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), procura tratar o texto em sua dimensão multissemiótica, levando em consideração os componentes verbal e musical (BALTAR *et al.*, 2019).

A fim de orientar o ensino e aprendizagem de linguagens, voltado à democratização das atividades humanas, para que os indivíduos, como atores sociais, possam desenvolver seu espírito crítico e ser protagonistas de sua própria história, baseamos nossa pesquisa nos fundamentos epistemológicos, teóricos e metodológicos do círculo de Bakhtin, notadamente nos conceitos de enunciado e de interação desenvolvidos por Bakhtin (2011 [1979]), Volóchinov (2017 [1929]); na pedagogia dialógica crítica de Paulo Freire (1987 [1968]), (2015 [1992]), (1999 [1996]); no debate sobre a “indústria cultural” em Adorno e Horkheimer (1969 [1947]); na dimensão tática e no conceito de “bricolagem” de Certeau (2020 [1994]); e no conceito de hegemonia de Gramsci (1999), aglutinados na proposta de análise da canção como gênero multissemiótico de Baltar *et al* (2019).

Dentro dessa abordagem, o *Tetragrama de Análise Multissemiótica da Canção* é a principal contribuição do GECAN. A proposta é ir além da visão estritamente linguística do texto para enriquecer a análise com outros componentes, tais como os musicais, sócio situacionais e autorais. Com o componente musical, é possível analisar as interações discursivas multissemióticas nas canções. A análise vai além do ritmo e da melodia e pode, também, dizer respeito às cadências harmônicas utilizadas pelos compositores para se expressarem na música tonal. Com o componente sócio situacional, torna-se possível analisar as interações intergenéricas, os entrelaçamentos multiculturais e cronotópicos da canção, que se manifestam em diferentes esferas da atividade humana.



Figura 1: Tetragrama de Análise Multissemiótica da Canção

Fonte: GECAN/NELA/UFSC (2021)

Neste artigo, visando enriquecer o debate sobre a canção como gênero do discurso e artefato cultural e levando em consideração sua importância como ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua natural, a partir da perspectiva dialógica, crítica, enunciativista e interacionista, apresentamos uma prática educativa dialógica para o trabalho com a canção na escola, na universidade ou em qualquer outro contexto educacional, que pode ser acrescentada às diferentes propostas metodológicas para o ensino-aprendizagem de línguas, especialmente para a língua portuguesa. Práticas educativas dialógicas com canções de denúncia como objeto de conhecimento são projetadas para oferecer, tanto aos educadores quanto aos estudantes, uma possibilidade real de

voz¹, contribuindo para minimizar a opressão e o silêncio sobre a cultura, o gênero, a etnia, a religião, as condições sociais e econômicas de cada participante na aula de língua portuguesa, parafraseando Krenak² (2020, p. 27), para poder cantar sempre mais uma canção “[...] para adiar o fim do mundo”.

Propomos uma prática educacional que pode desenvolver o uso consciente das linguagens, uma formação crítica, na perspectiva freiriana, para a tomada de decisões democráticas, a partir das escolhas consensuais de uma canção local e global e de um tema gerador de reflexão, contemporâneo e socialmente relevante para a comunidade em que vivem e convivem os estudantes. O exemplo de análise que será apresentado neste artigo é pensado para ser desenvolvido com uma turma de Ensino Médio.

Partimos da premissa de que, após uma negociação consensual entre estudantes e professores, foram escolhidas as músicas “Um Índio” de Caetano Veloso, como exemplo de uma canção de denúncia global, e “Sepé Tiaraju” de Marcos Baltar, como exemplo de uma canção de denúncia local. O tema a ser discutido, através de ambas as canções, é o ataque e a tentativa de extermínio dos povos nativos brasileiros, também chamados de povos originários do Brasil, e em literatura mais conservadora, de indígenas e de índios, cuja realidade é cada vez mais impactada pelos avanços de uma cultura hegemonicamente neoliberal e neocolonial, neofascista, imposta por uma minoria branca que sustenta o atual governo desde o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff em 2016, além de dominar de forma contínua, com exceção de breves intervalos, como de 1961 a 1963 e de 2003 a 2016, a política brasileira ao longo da história do país, desde a primeira invasão registrada oficialmente em 1.500.

Para efeito de sistematização, a seguir, no tópico 2, apresentaremos nossa visão sobre ensino de línguas, ancorada nas perspectivas dialógica, enunciativista, interacionista e na pedagogia crítica. No tópico 3, defendemos a validade do trabalho com canções de denúncia em uma prática educativa dialógica, por intermédio da escolha consensual das canções a serem trabalhadas em sala como objetos de conhecimento, um exercício de democracia nas aulas de língua portuguesa, bem como damos relevo ao ato de escuta sistematizado das canções escolhidas pela turma. Na sequência, no tópico 4, apresentamos um exemplo de análise multissemiótica das canções “Um Índio” de Caetano Veloso, uma canção global, e “Sepé Tiaraju” de Marcos Baltar, uma canção local. Na atividade comparativa entre duas canções analisamos os componentes verbais, musicais, sócio situacionais e de desdobramento de autoria. Em seguida, concluímos, reforçando a possibilidade de ampliar os processos de ensino-aprendizagem de línguas com as canções de denúncia como objetos de conhecimento, trazendo para as aulas de língua portuguesa as interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, multiculturais e cronotópicas através do Tetragrama de Análise Multissemiótica da Canção.

2 ENSINO DE LÍNGUAS: FUNDAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

As práticas de linguagem com o gênero canção, no ensino e aprendizagem de línguas, têm o potencial de desenvolver a competência multissemiótica dos estudantes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, destaca o aspecto multissemiótico de textos de diferentes esferas da atividade humana a serem trabalhados em classe ao longo da educação básica. De acordo com este documento “normativo”, o ensino da língua portuguesa no Ensino Médio tem como objetivo

[...] *aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos*, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e *alargar as referências estéticas, éticas e políticas* que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 498, grifos no original)

Canções de denúncia são entendidas aqui como um gênero discursivo multissemiótico, contemplando conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 261); e, quando adotadas como recurso para a prática educativa

¹ Voz compreendida no sentido freiriano de poder dizer a sua palavra, de criar e recriar, de transformar o mundo, como um direito humano (FREIRE, 1987 [1968]).

² Citação parafraseada. Texto original no livro: *Ideias para adiar o fim do mundo* de Ailton Krenak (2020, p.27). “E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim.”

com a língua, permitem aos estudantes e aos professores explorar a língua e as linguagens em sua expressão verbal, musical, sócio situacional e de autoria, incluindo seus aspectos ideológicos e formais. Baltar *et al* explica que: “No domínio da linguística de perspectiva interacionista do círculo de Bakhtin, Volóchinov (1997) e Bakhtin (1997), Schnewly e Dolz (2004) a canção pode ser definida como um mega-instrumento a serviço da interação humana, um gênero do discurso multissemiótico com unidade temática, unidade composicional e estilo” (BALTAR *et al.*, 2019, p. 17-18).

Se canções de denúncia estão a serviço da interação humana, constituídas historicamente, podem ser uma oportunidade de transpor ou de romper os muros sociais de várias esferas da atividade humana, como a da educação escolar, aumentando a visibilidade e a audibilidade das vozes das pessoas na conjuntura política, econômica e social contemporânea, com versões históricas de resistência e luta pelos direitos humanos e pela educação libertadora, pela democracia. Freire; Macedo (2011 [1990], p. 91) perguntavam: “Por que a maioria das pessoas está atualmente silenciada? Por que eles têm que abafar seu próprio discurso? Quando são chamados a ler, por que só lêem o discurso dominante?”.

A sociedade brasileira passou por um controle linguístico colonizador que nos impôs a língua portuguesa como única língua para nos expressarmos, sem levar em conta os povos e as culturas que nos constituem. Freire descreveu sua convivência com a diversidade cultural e linguística, como um exilado, nos livros *Pedagogia do Oprimido* (1987 [1968]), *Pedagogia da Esperança* (2015 [1992]) e *Pedagogia da Autonomia* (1999 [1996]). Volóchinov, em 1930, apresentou-nos essa questão como um dos componentes das lutas de classe em que a língua, seu ensino-aprendizagem, é um instrumento de segregação, de controle e de manutenção de um estilo padronizado de uso de certas palavras e não de outras (2019, p. 316-317, 320-321). Em 1947, Adorno e Horkheimer criticaram a indústria cultural por causarem efeitos danosos à identidade das pessoas. Baron e Baltar ressaltam que

A música mecanizada, a música comercial, os cânticos religiosos, as esculturas e imagens sacras, os hinos militares, a música erudita, as pinturas canonizadas, algumas das suas correntes, são os exemplos mais cruéis de uma face opressora da arte a serviço das atividades econômicas, ideológicas e religiosas, que sem ninguém perceber, podem promover a desconstrução da identidade e da cultura das pessoas, impondo padrões de consumo, de comportamento, de conhecimentos e de arte por meio da educação. O ensino da arte e da literatura, valorizando só os cânones, é prática reificadora, comum e natural nas escolas. (BARON; BALTAR, 2019, p. 167)

Canções de denúncia podem pôr em relevo as ideologias de uma sociedade, de um povo, de uma nação, pois são historicamente constituídas dentro da luta de classes. Na atual situação política e econômica do Brasil, ouvimos canções que contribuem para manter o *status quo* de dominação, do imperialismo americano e colonialismo europeu, que mantém a opressão de populações subalternas, entre as quais estão os povos originários; canções que defendem a supremacia “branca e heterossexual” sobre outras raças, etnicidades, sexualidades, condições econômicas, sociais e de gênero que representam as pessoas que formam, vivem e convivem na sociedade brasileira e fazem parte do público que está nas escolas para, “autoritariamente”, receber apenas os “ensinamentos” da língua portuguesa. Paulo Freire explica que

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. [...] Não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser com puras incidências de sua ação. (FREIRE, 1987[1968], p. 117-118)

Canções de denúncia podem ser um instrumento importante para a compreensão do multiculturalismo, pois essas pessoas, com suas diferentes origens, etnias, raças e gêneros, encontram-se nas salas de aula. Certeau (2020 [1994], p. 43) aponta que não são apenas as minorias que são silenciadas:

A figura atual de uma marginalidade não é mais a de pequenos grupos, mas uma marginalidade de massa; atividade cultural dos não produtores de cultura, uma atividade não assinada, não legível, mas simbolizada, e que é a única possível a todos aqueles que, no entanto, pagam, comprando-os, os produtos-espetáculos onde se soletra uma economia produtivista. Ela se universaliza. Essa marginalidade se tornou maioria silenciosa.

E essas pessoas, em sua vida diária, no lugar de vida e convivência, podem, de alguma forma, preservar vários valores culturais e conhecimentos relacionados às suas origens, inclusive através das canções do seu cotidiano, e a escola seria o último (e até mesmo o único) lugar onde esses valores culturais poderiam se tornar visíveis e audíveis. A BNCC (BRASIL, 2018), embora sugira o trabalho com textos multissemióticos, nesse ponto, deixa de avançar, quando mantém o *status quo* e pressiona pela padronização cultural e linguística³, e quando impõe os mesmos textos de cânones para uma sociedade estudantil multicultural. De forma velada a BNCC impede assim a arte do fazer criativo. Restaria aos estudantes, como Certeau (2020, p. 40) sugere aos usuários, “[...] que à maneira dos povos originários, os usuários “façam uma bricolagem” com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras.”

A seguir, apresentamos uma breve descrição de prática educativa dialógica, com o exercício da negociação consensual e da democracia, no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa brasileira, com a escolha de canções local e global e do tema gerador que orienta o debate entre estudantes e professores.

3 CANÇÕES DE DENÚNCIA EM PRÁTICAS EDUCATIVAS DIALÓGICAS

Práticas educativas dialógicas com canções de denúncia como objetos de ensino e aprendizagem do português brasileiro, tanto como língua materna ou como língua estrangeira, representam uma oportunidade para exercitar, diariamente, em sala de aula, a valorização do multiculturalismo, da democracia, da coexistência racial, étnica, de gênero e sexualidade com solidariedade, tolerância e esperança.

Com o exercício diário dessas práticas orientando o ensino e a aprendizagem de línguas, é possível construir inteligibilidades para desconstruir as relações de poder opressivas, dominantes, colonizadoras e “padronizadoras” que prevalecem na sociedade ocidental contemporânea.

As aulas seguem uma sequência inicial sugerida aqui, mas que o professor poderá alterar conforme sua leitura do contexto imediato escolar. As atividades podem ser individuais ou em grupos, e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes poderá acontecer durante as aulas e/ou com a avaliação de uma atividade criativa final, com critérios negociados no planejamento das aulas. A sequência inicial da proposta poderia:

- a) Iniciar com o planejamento do trabalho de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, de preferência se fosse um Plano Político Pedagógico Dialógico (PPPD) (PADILHA, (2017) [2001]), com o Plano anual de atividades da área de Língua Portuguesa, LP, e do professor de LP, levando-se em consideração o documento de área vigente no seu estado, município. Esse planejamento pode ser feito com colegas da mesma área ou de áreas diferentes de conhecimento, numa perspectiva transdisciplinar. Além disso, é importante levar em consideração os recursos materiais da escola e o tempo necessário, medido em aulas/encontros, para a realização do trabalho com a canção de denúncia nas aulas de LP.
- b) Primeiro encontro – apresentar aos estudantes a dinâmica da prática educativa dialógica, com debate sobre os conceitos básicos sobre canção e canção de denúncia, sobre análise, para, se necessário, efetuar eventual reorganização do planejamento.
- c) Segundo encontro – definir critérios para a realização da escolha das canções locais e globais; definir público que vai votar e o sistema de votação, campanha de cada estudante para defender as canções de sua preferência.

³ Sugerimos a leitura do livro *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular*: compreensões subjacentes, organizado por Terezinha da Conceição Costa-Hübes & Márcia Adriana Dias Kraemer (2019).

- d) Terceiro encontro – escutar as canções de denúncia, uma local e outra global, de cada estudante que fará apresentação argumentativa na defesa das canções que escolheu.
- e) Quarto encontro – apurar, escutar as canções eleitas e definir a ou as expressões ou palavras geradoras.
- f) Quinto encontro – escutar as canções com debate e análise, fundamentando-se nos componentes do *Tetragrama de Análise Multissemiótica de Canção*, de acordo com o planejamento reorganizado.

A metodologia, brevemente apresentada e aqui descrita, pode partir de uma aula na qual os professores apresentam aos estudantes um processo de conscientização sobre o que são canções de denúncia, como elas podem ser compreendidas, como ocorrem as interações discursivas, intergenéricas, multissemióticas, cronotópicas e multiculturais.

Após essa preparação inicial, os professores organizam a ação de escolher canções e palavras ou expressões-tema, com valores para promover o processo de ensino-aprendizagem de línguas, com seus estudantes. De início, podem pedir para que cada estudante traga para a aula seguinte uma gravação ou *link* com acesso a uma canção local e outro para uma global, com acesso à letra, se possível cifrada, e a gravação sonora ou em vídeo da canção, de preferência no fonograma da versão original.

Na aula seguinte, o primeiro passo é que todos escutem a música que cada colega escolheu. A atividade de escuta, por vezes, não é colocada como uma ação central nas práticas educativas. Em nossa proposta, esse momento de escuta de canções é imprescindível, pois permite uma escuta ativa das canções, observando-se os recursos linguísticos e musicais, identificando-se as estratégias discursivas e os efeitos de sentido produzidos.

O ato de escutar extrapola, vai além do ato de apenas ouvir as canções locais e globais que os estudantes trazem para a aula e eleger as canções a serem trabalhadas em aula. A negociação é também um processo de escuta da voz de cada estudante. Para Paulo Freire,

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gosto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. [...] Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (FREIRE, 1999 [1996], p. 135)

Nesta prática educativa dialógica que estamos propondo, a escuta das canções que cada estudante escolheu é prioritária e poderá trazer uma oportunidade de educação para a escuta, para a responsividade e alteridade. A escuta só é possível quando estudamos e aprendemos. Depois de conhecer melhor os componentes de análise multissemiótica da canção propostos no tetragrama, é possível dizer que, de fato, estamos aprendendo a escutar uma canção. 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, escritas, compostas e interpretadas, encerram uma relação dialógica entre muitos “eus” e muitos “outros” (FREIRE, 1999 [1996]). E, novamente aqui, inicialmente na nossa proposição, e depois nas relações entre professores e estudantes nas escolas, acontecem as escutas que viabilizam os diálogos entre os artistas das canções escolhidas por cada estudante, o dizer e a escuta na relação entre professores e estudantes, durante o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Então, continuando a descrição de como pensamos as práticas educativas dialógicas com canções de denúncia, agora com a sensibilidade da escuta dialógica, ainda antes de começarem a escutar as canções que cada estudante escolheu, professores e estudantes negociam entre si os métodos de seleção das canções, uma local e uma global, entre as que serão apresentadas.

É fundamental que haja uma exposição inicial, rápida, de cada estudante defendendo a eleição de suas canções, mas com uma argumentação baseada nos conceitos expostos na lição inicial. O método de escolha final, que depende do planejamento do tempo de aula disponível e da quantidade de estudantes que fazem parte da sala de aula, pode ser por aclamação, eleição ou pela formação de grupos para decidir sobre canções e valores.

É importante manter o mesmo número de canções desde o início do processo, por exemplo, uma local e uma global, ou duas locais e duas globais. Caberia aos professores, com a ajuda de estudantes, motivar e criar as condições para que cada estudante possa se expressar e participar de todo o processo, apresentando suas canções, argumentando sobre elas durante um período de tempo previamente negociado.

Numa dinâmica mais complexa, integradora, de escolha das canções, os temas a serem abordados, por exemplo, também poderiam ser solicitados ao público de toda a escola ou ao público externo à escola, como pais e pessoas da comunidade, através de consulta, enquete, incluindo a possibilidade de interação com a comunidade. Essa dinâmica dependerá do modo como a escola costuma interagir com a comunidade, através de canais próprios e/ou de redes sociais, por exemplo.

Os elementos disponíveis para a avaliação de cada estudante e do processo de ensino- aprendizagem da língua portuguesa, que essa prática educativa dialógica torna possível, são: o resultado do processo de seleção das canções; o procedimento de análise das canções, com base nos diferentes componentes do *Tetragrama de Análise Multissemiótica da Canção*; as conclusões sobre os temas abordados; as competências e as 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.

A duração de tal prática educacional dialógica, seguindo esses e outros procedimentos, conforme a realidade escolar possa exigir, corresponderá ao tempo dos fonogramas das canções a escutar, da evolução da consciência crítica dos estudantes sobre o tema selecionado para debate e discussão problematizadora e abordado pelas canções eleitas, assim como o aperfeiçoamento de suas habilidades para analisar as canções a partir da perspectiva multissemiótica.

A seguir, apresentamos um exemplo de análise multissemiótica de uma canção local e outra global, após uma negociação consensual em uma escola pública em Florianópolis, SC.

4 ANÁLISE DAS CANÇÕES “UM ÍNDIO” E “SEPÉ TIARAJU”

Após um consenso entre professores e estudantes, as canções de denúncia escolhidas foram “Um Índio” de Caetano Veloso, uma canção global, e “Sepé Tiaraju” de Marcos Baltar, uma canção local.

Levando em consideração o processo de escuta das canções de denúncia como um procedimento que estimula a compreensão holística do gênero canção, colocando em relevo o seu todo multissemiótico, sugerimos, como primeira atividade da prática educativa dialógica, a escuta das duas canções de denúncia.

O tema gerador da prática, definido junto com a escolha das canções de denúncia, diz respeito ao histórico ataque contra os povos originários brasileiros. Com estas decisões, o professor coordena as atividades de análise de canções de denúncia com base no “*Tetragrama da Análise Multissemiótica das Canções*”, proposto pelo GECAN.

O tetragrama é composto por quatro componentes principais: *componente verbal*; *componente musical*; *componente sócio situacional* e *componente desdobramento de autoria*, os quais abarcam diferentes categorias analíticas. Essas categorias são provenientes de diferentes áreas de conhecimento, baseadas em correntes teóricas diversas, tais como a teoria musical, a linguística aplicada, a linguística textual, o interacionismo sócio discursivo, o círculo de Bakhtin, a literatura, a sociologia, a antropologia, a história etc. Segue a descrição de cada componente associado às respectivas categorias analíticas.

- **Análise do componente verbal:** conteúdo temático; motivo verbal; prosa ou poesia; intertexto e interdiscurso; atitudes discursivas (BALTAR, 2007); interações discursivas; versificação; figuras de linguagem; etc.

- **Análise do componente musical:** gênero musical; forma; tonalidade; tonema; cadência; motivo musical; ritmo; melodia; textura; prosódia; mapa Instrumental; fonograma etc.
- **Análise do componente sócio situacional:** esferas das atividades humanas; cronotopo; contexto histórico, político, social, ideológico, cultural, de gênero, étnico, axiológico, econômico etc.
- **Análise do componente desdobramento de autoria:** relação de autoria com Eu-Tu-Lírico; coautoria; composição; audiência; intérpretes; motivo verbal etc.

Os quatro componentes apresentados no *Tetragrama de Análise Multissemiótica da Canção*, que não é um instrumento analítico fechado, podem ser aprimorados, inclusive com a inclusão de novas ou reformulação das categorias de análise nele apresentadas. Como já mencionamos nesse texto, o início do trabalho com uma canção é sempre feito pela sua escuta. Sugerimos que a primeira escuta seja de fruição para que a audiência perceba, de modo impressionista, os efeitos de sentido provocados pela canção. Antes de iniciar a análise, o professor pode explicar que a canção está sendo entendida como um gênero do discurso para a interação sociodiscursiva em uma determinada esfera da atividade humana, que também figura como um artefato da indústria cultural que circula e é acessado em diferentes mídias da sociedade contemporânea, e que está sendo trabalhado na esfera escolar com objetivos de ensino-aprendizagem de linguagens, buscando qualificar sua escuta. A partir de uma segunda escuta, o professor e os estudantes podem dirigir sua atenção para um componente específico de análise. Em nosso entendimento, não é necessário seguir sempre a mesma ordem prescritiva de análise. Nós projetamos o tetragrama imaginando um LP girando na vitrola e uma agulha analítica percorrendo o sulco do vinil, captando as nuances do gênero canção nas diferentes categorias dos quatro componentes. A seguir, apresentamos nossa análise comparativa de duas canções de denúncia que escolhemos para exemplificar nossa proposta.

O *componente verbal* da análise multissemiótica da canção já é conhecido no ensino de línguas, especialmente nas aulas de línguas estrangeiras – mas entendemos que há espaço para expandir a forma como ele é trabalhado. A exploração dos aspectos verbais da canção permite a expansão do léxico, o reconhecimento e a apropriação do conteúdo temático, a expansão do repertório linguístico, o contato com variações linguísticas e com figuras de linguagem, o desenvolvimento das habilidades de leitura e de compreensão auditiva, de compreensão textual e discursiva, e uma compreensão das atitudes discursivas prevalentes no projeto de dizer do compositor. Na figura 2 temos uma tabela que apresenta um perfil comparativo da análise do componente verbal das duas canções.



Categorias de análise	Canções	
	UM ÍNDIO	SEPÉ TIARAJU
TEMA Intertextualidade e Interdiscursividade	Estória fantástica. Predição futurista da chegada de um mítico salvador indígena (impassível, calmo e infalível, com os Filhos de Gandhi da Bahia em seu centro).	Crônica histórica realista. A resistência do herói indígena dos Sete Povos do Missões, que morreu em batalha durante a Guerra Guarani, no Brasil colonial. A história é baseada no sentimento de luta para defender sua origem, sua língua, sua terra e sua cultura. Inspirado na história de "Sepé Tiaraju - Romance dos Sete Povos das Missões" (1750 - 1975 - 2015) - Alcy Cheuiche e Leonid Streliaev. A canção denuncia a realidade contemporânea enfrentada pelos povos nativos e de origem no Brasil.
FORMA	Poesia - uso de palavras proparoxítonas como físico, líquido, Atlântico, Pacífico, explícito.	Prosa dialógica - "Quando você se lembra do índio" - "Tudo o que você lê nos livros"
ATITUDE DISCURSIVA	Explicativa e argumentativa	Narração argumentativa
TEMPO VERBAL	Futuro	Presente e passado
REFRÃO	Usado para reforçar a ideia do retorno do índio no final dos tempos	Utilizado para continuar a história que está sendo contada

Figura 2: Análise do componente verbal

Fonte: Autores (2021)

Nas canções analisadas, no que diz respeito ao tema, em “Um Índio”, há uma história fantástica e futurista que prevê a chegada de um ser mítico salvador. Em “Sepé Tiaraju”, há uma crônica histórico-realista que honra a resistência do herói dos Sete Povos das

Missões (Guaraníticas-Jesuíticas), que morreu em combate durante a guerra Guaranítica do século XVIII, despertando o sentimento de luta para defender sua terra e cultura. Ambas as canções representam uma denúncia da realidade contemporânea enfrentada pelos povos originários brasileiros. Em termos de forma, a canção de Caetano Veloso está organizada como um poema, fazendo uso de recursos sonoros estilísticos específicos da LP como as proparoxítonas (físicos, líquidos, atlânticos, pacíficos, explícitos); Marcos Baltar utiliza-se de uma prosa dialógica “Quando você lembra do índio / Tudo o que se lê nos livros”. Quanto ao tempo verbal, em “Um Índio”, predomina o tempo futuro, e, em “Sepé Tiaraju”, o tempo presente e o passado. Com relação à atitude discursiva, destacamos a exposição, a explicação e a argumentação na canção de Caetano Veloso, e o relato e a argumentação na canção de Baltar.

A análise proposta do **componente musical** destaca a importância desse aspecto no projeto de dizer dos compositores, para compreender melhor a totalidade de uma canção. A música é fundamentalmente o resultado da combinação de signos sonoros – frequências – amalgamados pela harmonia, melodia e o ritmo, estimulando a audiência a

[...] perceber os acordes do campo harmônico da tonalidade da canção; identificar suas cadências e buscar reconhecê-las na música; perceber na audição as síncopes e a diversidade rítmica das canções; compreender os movimentos ascendentes e descendentes da melodia; perceber seu motivo melódico etc. Enfim, interagir com os(as) compositores(as), sentir a sensação estética sonora da canção pela emoção e despertar canais de inteligibilidade de modo mais holístico, sobre sua forma e conteúdo. (BALTAR et al, 2019, p. 22-23)

A análise do som, do componente musical de uma canção requer conhecimentos que os professores de língua portuguesa do Brasil nem sempre tiveram nos cursos de formação. Por isso, consideramos a possibilidade de estabelecer parcerias com outros professores, estudantes ou pessoas do entorno da escola (comunidade local) que tenham conhecimento musical. Ambas as canções estão no tom de E (mi maior) e estão estruturadas na forma AB. Em termos de sonoridade, a canção “Um Índio”, além da voz é arranjada em violão, baixo e bateria, percussão, teclado e orquestra de cordas, e “Sepé Tiaraju”, voz e violão elétrico com sintetizador. A duração do fonograma da primeira canção é de 2'55", e a da segunda é de 4'04".

Categorias de análise	Canções	
	UM ÍNDIO	SEPÉ TIARAJU
Álbum	Álbum: Bicho, faixa 5, LP Selo Philips - Universal Music Ltda	Álbum: Luzes Acesas, faixa 7, Composição de 2016/2017
Ano	1977 (remixado em 2018)	2017
Tempo do fonograma	2'55"	4'04"
Forma - Estrutura	AB	AB
Tonalidade	E Maior	E Maior
Cadência A	A - I - IV - V	A - I (9) - IV (9) - I (9) - IV (9) - VI - I (9) - VI - V (sus) (VI = C - empréstimo tonal)
Cadência B	B - VI - II - IV - V (II = F#7 - F#7 (secundária dominante)	B - I - bII - I - bII - I - bII - I - bI - I
Textura	Guitarra, Teclado, Orquestra de Cordas	Guitarra elétrica com sintetizador



Figura 3: Análise do componente musical

Fonte: Autores (2021)

A análise do **componente sócio situacional** da canção destaca tanto a dimensão social e cultural do tempo e do lugar em que foi produzida quanto os contextos em que o público ou a audiência se engajou e lutou pelos temas que geraram e mobilizaram as

canções. Quarenta anos separam a produção das duas canções. Caetano Veloso lançou “Um Índio” em 1977, no álbum “Bicho”, e Marcos Baltar lançou “Sepé Tiaraju” em 2017, no álbum “Luzes Acesas”.

No caso das canções que estamos analisando, cujo tema é o ataque aos povos originários brasileiros, enfatizamos que é urgente que este tema seja abordado em sala de aula. A canção “Um Índio” é caracterizada como (+ -) global, porque é produzida por um artista famoso, reconhecido e amplamente distribuído pela indústria cultural. Composta em 1977, ela se situa no período histórico do início do fim da ditadura no Brasil (1964-1985), um período de intensa repressão à cultura dos povos originários. A partir de 2018, com o aumento da violência contra os mesmos e outros povos originários, o álbum Bicho foi “remixado”.



O diagrama mostra um círculo dividido em setores, com o texto 'Análise do Componente Sócio Situacional' no topo. Abaixo dele, há uma lista de 'Esferas das Atividades Humanas': Contexto Histórico, Político, Social, Ideológico, Cultural, De Gênero, Étnico, Axiológico e Econômico.

Categorias de análise	Canções	
	UM ÍNDIO	SEPÉ TIARAJU
Esferas da Atividade Humana.	(+ -) Global - Composição de 1977 que marca o início do fim da ditadura no Brasil (1964-1985); - Remixada em 2018 com o aumento da violência contra os povos nativos ou indígenas;	(+ -) Local - Composição de 2017 aludindo ao massacre do povo Guarani (1750), na atual região de Missões, RS, Brasil, em reação ao Tratado de Madri entre Portugal e Espanha;
Contexto Histórico e Cronotópico.	- Conecta figuras históricas de povos nativos ou originários e do mundo ocidental, uns com os outros; - Romantiza o índio com valores e poderes ocidentais como um retorno triunfante de um herói salvador no final; Espaços de circulação - indústria cultural.	- Composta no contexto da Impeachment da Presidente Dilma Rousseff (2016), um ataque à soberania nacional; - Aumento e retomada dos ataques às reservas indígenas (2017 - 2021); - O ataque do governo federal eleito em 2018, no Brasil, à saúde, educação, universidades públicas e direitos humanos; Espaços de circulação - festivais locais.

Figura 4: Análise do componente sócio situacional

Fonte: Autores (2021)

Essa canção liga figuras históricas locais dos povos originários com figuras e personalidades históricas globais, romantizando, de alguma forma, os povos originários com valores e poderes ocidentais, como um retorno triunfante de um herói salvador: Virá! (Ele virá!) / Impávido que nem Muhammed Ali / Virá, que eu vi / Apaixonadamente como Peri / Virá, que eu vi / Tranquilo e infalível como Bruce Lee / Virá, que eu vi / O axé do afoxé Filhos de Gandhi / Virá!

“Sepé Tiaraju”, por sua vez, é caracterizada como uma canção (+ -) local, pois está circunscrita à esfera da atividade humana na qual foi produzida, a festivais de música locais. Seu compositor não é conhecido na indústria cultural brasileira. Composta no início dos anos 2000 e gravada em 2017, ela alude ao massacre do povo Guarani (1750), na atual região de Missões, no estado do Rio Grande do Sul (Brasil), em decorrência do Tratado de Madri, firmado entre Portugal e Espanha. A canção foi lançada no álbum *Luzes Acesas*, produzido no contexto do *impeachment* (golpe político) da presidente Dilma Rousseff (2016), visto como um ataque à democracia nacional. Após este episódio, houve um aumento e a retomada dos ataques às reservas indígenas, autorizados pelo governo federal em favor dos grandes proprietários de terras que querem utilizar as terras amazônicas para aumentar a área de criação de gado e da plantação de soja. Depois do período do governo “golpista” do vice Temer, o atual governo, que tomou posse em janeiro de 2019, governa pela ordem do neoliberalismo, promovendo o desmantelamento da saúde, da educação, das universidades públicas e dos direitos humanos. Marcos Baltar descreve e denuncia a realidade dos povos originários brasileiros: “Hoje, os índios são caricaturados na TV e queimados em Brasília / Uns vendem artesanato para alimentar a família / Uns escondem terras jazidas sob leis ambientais / Uns negociam direto com as multinacionais”.

Na análise do *componente desdobramento de autoria*, destacamos que ambas as canções têm um público engajado, apesar do escopo diferenciado, como colocado anteriormente, quanto ao relacionamento local e global. A figura 5 apresenta uma análise contrastiva do componente desdobramento de autoria das duas canções.

Categorias de análise	Canções	
	UM ÍNDIO	SEPÉ TIARAJU
AUTOR	CAETANO Emanuel Viana Teles VELOSO - Músico, poeta, produtor, arranjador e escritor brasileiro. Suas composições e performances atravessam continentes há mais de cinco décadas.	MARCOS Antonio Rocha BALTAR escritor, poeta, músico, compositor, intérprete e professor universitário nascido nas terras das missões no RS e atualmente vivendo em Florianópolis, SC.
EU LÍRICO	Ele anuncia o que vai acontecer Ele anuncia um salvador Relaciona os heróis do mundo contra-hegêmicos com os heróis dos povos nativos e indígenas do Brasil.	Ele relata o que aconteceu na forma de um diálogo, e narra a atual condição do índio nas cidades Ele dialoga com o mítico Tiaraju e com seus interlocutores.
INTÉRPRETE – Desdobramento de autoria	Caetano, Milton Nascimento, Maria Bethânia, Elba Ramalho, etc.	Marcos Baltar Voz de apoio - Marissol Mwaba
AUDIÊNCIA	Audiência nacional e internacional (público engajado)	Audiência local, Florianópolis, SC (público engajado)



Figura 5: Análise do componente desdobramento da autoria

Fonte: Autores (2021)

Quanto aos compositores, Caetano Emanuel Viana Teles Veloso é um músico brasileiro, poeta, produtor, arranjador e escritor. Suas composições e *performances* atravessam continentes há mais de cinco décadas. Ele nasceu em Santo Amaro, na Bahia, e, atualmente, vive no Rio de Janeiro. Marcos Antonio Rocha Baltar, por sua vez, é escritor, compositor, intérprete e professor universitário. Ele nasceu em Santo Ângelo, no Rio Grande do Sul, e, atualmente, vive em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Na canção de denúncia “Um Índio”, a letra aponta o que vai acontecer no hemisfério sul “após o extermínio da última nação indígena”, anunciando a chegada de um salvador indígena, comparando-o a alguns heróis do mundo ocidental. Em “Sepé Tiaraju”, a letra relata eventos históricos em forma de diálogo, destacando a situação das pessoas pertencentes aos povos originários, fora das suas origens, na convivência com outras culturas, nas cidades contemporâneas, por exemplo. O autor dialoga com o mítico Tiaraju e com seus interlocutores: “Tiaraju, o teu braço escreveu o tempo / Tua coragem cortou o vento / Fez teu povo reagir / Tiaraju, com teu canto missionário / Faz o povo brasileiro essa terra merecer”.

Finalmente, com a análise da canção de denúncia a partir do tetrágono, reiteramos a importância de considerar a relação entre os quatro componentes, evitando-se, assim, a redução do gênero canção, o que não está de acordo com a perspectiva multissemiótica e multicultural do ensino e aprendizagem de línguas que valorizamos em nossa proposta.

Vale mencionar, também, que as escolhas das categorias analisadas aqui refletem nossa visão, levando em conta nossas experiências acadêmicas, pedagógicas, musicais, pessoais e políticas. Todavia, entendemos que muitas outras leituras podem ser feitas. É importante lembrar que as canções analisadas neste trabalho são apenas uma amostra do extenso repertório brasileiro sobre o tema relacionado aos povos originários brasileiros.

5 CONCLUSÃO

Com a análise das canções de denúncia “Um Índio” e “Sepé Tiaraju”, a partir dos componentes do *Tetrágono de Análise Multissemiótica da Canção*, foi possível mostrar a riqueza das canções “Um Índio” e “Sepé Tiaraju”, como ferramentas para o ensino e aprendizagem de línguas e idiomas, especialmente o português, tratado neste artigo, tanto como língua materna quanto como

uma língua estrangeira, por intermédio de práticas educativas dialógicas freirianas, adotadas por nosso grupo de estudo de canções GECAN/UFSC. Nessa perspectiva, consideramos que a escolha consensual do tema, de uma canção local e de uma canção global de denúncia e do procedimento analítico semiótico múltiplo previsto no tetragrama, com os componentes verbal, musical, sócio situacional e desdobramento de autoria, pode contribuir para a formação de pessoas com autonomia social, com espírito crítico, para a leitura de mundos historicamente constituídos, preparadas para o exercício da democracia.

A análise equilibrada dos componentes verbais, dos elementos linguísticos (como figuras de linguagem, atitudes discursivas etc.) e de elementos musicais (como melodia, ritmo, cadência etc.), juntamente com o contexto sócio situacional da produção das obras e do desdobramento de autoria, permite que estudantes e professores entrem no campo da arte e da cultura, através da compreensão multissemiótica do gênero. Ademais, o contraste entre a canção de denúncia local e global pode promover o desenvolvimento de uma percepção ética e estética dos artefatos da indústria da cultura, o que pode explicar o conceito de hegemonia cultural proposto em Gramsci, em seus *Cadernos do Cárcere*. A atenção dada também aos aspectos rítmicos, melódicos e harmônicos da canção, quando essa é tomada como objeto de ensino, pode favorecer uma aprendizagem sensível da língua portuguesa e pode permitir, a professores e alunos, uma compreensão mais sólida sobre a relação entre diferentes linguagens, isto é, entres os signos verbal e musical.

Ouvir canções e cantar são dois atos diários, especialmente para estudantes do Ensino Médio que, muitas vezes, têm um grande repertório musical. Após uma prática educativa dialógica nas condições aqui propostas, eles passam também a *escutar* as canções de forma mais qualificada, ampliando sua primeira percepção impressionista de audição para uma escuta analítica mais consciente. Essa escuta analítica mais consciente pode ajudar estudantes e, também, professores a compreenderem os meandros dos processos da hegemonia cultural, pois, segundo o que nos propõe Gramsci (1999), para chegarem à sua hegemonia, as classes subalternas precisam passar pelos processos de *identificação, cisão e superação*.

Assim, cada vez que os professores valorizam as experiências pessoais de seus estudantes e eles são “escutados” nas aulas de língua portuguesa – e o trabalho com a análise de canções pode possibilitar isso –, estamos nos aproximando de uma prática educacional libertadora e integradora, no sentido freiriano, entendendo o homem integrado em seu contexto “[...] resultante não só de estar nele, mas com ele, e não de mera adaptação, acomodação ou ajuste, já que [...] sua integração o enraíza” (FREIRE, 2014 [1965], p. 58-59).

Em suma, nesse artigo, foi apresentada uma proposição de prática educativa dialógica de ensino-aprendizagem de línguas em que, após um consenso entre professores e estudantes, as canções de denúncia escolhidas foram “Um Índio” de Caetano Veloso, uma canção global, e “Sepé Tiaraju” de Marcos Baltar, uma canção local, como objetos de conhecimento. Com a análise destas canções, consideradas como gêneros do discurso multissemióticos, através do *Tetragrama de Análise Multissemiótica das Canções*, foi possível aproximar os processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa com as experiências de vida de professores e estudantes, na medida que prevaleçam as relações democráticas, dialógicas, interacionistas, estimuladas por uma pedagogia crítica e libertadora.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Fragmentos Filosóficos. 1947. (Dialektik der Aufklärung – Philosophische Fragmente). Versão traduzida do alemão para o português. Frankfurt, 1969. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf. Acesso em: 28 ago. 2021.

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.

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

BALTAR, M. O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. In: GUIMARÃES, A. M. de M. *et al* (org.). *O Interacionismo Sociodiscursivo. Questões epistemológicas e metodológicas*. Mercado de Letras. Campinas, SP: 2007. p. 145-160.

BALTAR, M. *Sepé Tiaraju*. Áudio disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ajvqwKULI9U>. Letra cifrada disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/marcos-baltar/sepe-tiaraju-2/>. Acesso em: 08 jun. 2021.

BARON, R.; BALTAR, M. A literatura, as canções e a humanização das práticas sociais no ensino da língua escrita. *Revista Cerrados*, v. 28, n. 51, 2019. p. 149-173. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/26883>. Acesso em: 16 maio 2021.

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

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. 1994. Tradução: Ephraim Ferreira Alvez. 22 ed. 5. reimpressão. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2020.

COSTA-HÜBES, T. da C.; KRAEMER, M. A. D. (org.). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum curricular: compreensões subjacentes*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

FREIRE, P. *A pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. Coleção de leitura. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2011.

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

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KRENAK, A. 2019. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

PADILHA, P. R. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola*. IPF 2001. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

VELOSO, C. *Um índio*. Áudio disponível em: <https://youtu.be/-n1ZRbRKHOo>. Letra disponível em: http://mappesonore.altervista.org/dettagli/dettaglio_branco.php?musicistabrano=17603 Acesso em: 02 dez 2021.

VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 1929. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.



Recebido em 02/09/2021. Aceito em 04/12/2021.