



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS FLORIANÓPOLIS
CENTRO COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Roberto Baron

A canção de denúncia em práxis educativas democráticas e dialógicas: ensino-aprendizagem de línguas com análise multissemiótica para humanizar práticas sociais

Florianópolis

2022

Roberto Baron

A canção de denúncia em práxis educativas democráticas e dialógicas: ensino-aprendizagem de línguas com análise multissemiótica para humanizar práticas sociais

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada.
Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio Rocha Baltar.

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Baron, Roberto

A canção de denúncia em práxis educativas democráticas e dialógicas : ensino-aprendizagem de línguas com análise multissemiótica para humanizar práticas sociais / Roberto Baron ; orientador, Marcos Antonio Rocha Baltar, 2022.
301 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Linguística, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Linguística Aplicada. ensino aprendizagem de língua portuguesa e linguagens.. 3. análise multissemiótica comparativa das canções de denúncia locais e globais.. 4. interação discursiva multissemiótica, intertranscultural, intergenérica e cronotópica.. 5. práxis educativas democráticas e dialógicas para humanizar práticas sociais; Decisão dialogada consensual para escolha de objetos de conhecimento.. I. Baltar, Marcos Antonio Rocha. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Roberto Baron

A canção de denúncia em práxis educativas democráticas e dialógicas: ensino-aprendizagem de línguas com análise multissemiótica para humanizar práticas sociais

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado, em 29 de julho de 2022, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof^a Rosângela Hammes Rodrigues, Dr^a
Instituição Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof^a Charlene Bezerra dos Santos, Dr^a
Instituição Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Prof. Paulo Roberto Padilha, Dr
Instituição Instituto Paulo Freire - IPF/SP

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Marcos Antonio Rocha Baltar, Dr.
Orientador

Florianópolis, 2022.

Dedico a pesquisa *A canção de denúncia em práxis educativas democráticas e dialógicas: ensino-aprendizagem de línguas com análise multissemiótica para humanizar práticas sociais* a cada pessoa, artista, educador, educadora, estudante, professor, professora, pesquisador, pesquisadora, que se inquieta, pensa, estuda, pesquisa, cria, desenvolve, age e compartilha as condições para que proposições de *práxis educativas democráticas e dialógicas*, em condições de humanizar as práticas escolares e sociais, possam estar presentes em todos os cantos do Brasil e do planeta Terra.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha companheira, cúmplice e parceira de todas as horas nos últimos 46 anos da minha vida, Cláudia Rieg Baron, que, como artista plástica, arte educadora, mulher, inspirou-me e deu motivação, em inúmeras situações ao longo da pesquisa, para que pudesse pensar e escrever da forma como está. Agradeço, também, à Angela Baron, ao Silvano Baron, à Adriana Baron de Simas e à Gabriela Baron, filho e filhas que incentivaram minha busca por conhecimentos. Ao Rafael e à Luiza, meus netos, que, meio que sem entender direito, aceitaram minha ausência parcial nos últimos cinco anos.

Quero agradecer à minha mãe, Helga Kohler Baron, pela compreensão e tolerância para receber menos visitas, mais curtas e mais espaçadas, durante o período da pesquisa, e, com 89 anos completos em fevereiro de 2022, relatou com detalhes, nomes das pessoas e locais, o *modus operandi* das forças de opressão integralista e colonizadoras na implantação autoritária da língua portuguesa, segundo ela, “os camisas verdes”, que, durante a noite espionavam as pessoas para ouvir e saber quem não se expressava na língua portuguesa, nas décadas de 1930 a 1950.

Quero agradecer ao professor, pesquisador, artista, músico, compositor e orientador Dr. Marcos Antonio Rocha Baltar, que soube criar as condições para me aproximar do seu projeto de pesquisa de análise multissemiótica das canções e oferecer conhecimentos que tornaram a pesquisa *A canção de denúncia em práxis educativas democráticas e dialógicas: ensino-aprendizagem de línguas com análise multissemiótica para humanizar práticas sociais* uma realidade possível para nós e para outros educadores que acreditam na humanização e na democratização, com diálogo, das práxis educativas, das relações sociais e das relações de poder, inclusive na escolha do objeto de conhecimento através de decisão dialogada consensual entre estudantes e docentes, para os processos de ensino-aprendizagem.

Agradecer à UFSC que, por ser universidade pública e gratuita para estudantes e pesquisadores, tornou viável esta e muitas outras pesquisas; ao Programa de Pós-graduação em Linguística, PPGL, por oferecer e manter o curso de pós-graduação em Linguística; aos professores e professoras do programa com quem pude ter disciplinas curriculares e, em especial, às pessoas pesquisadoras que encontrei no GECAN/NELA, pela parceria, reuniões, debates, troca de experiências e de conhecimentos.

O autor é um prisioneiro de sua época, de sua atualidade. Os tempos posteriores o libertam dessa prisão, e os estudos literários têm a incumbência de ajudá-lo nessa libertação. (BAKHTIN, [1979] 2011, p.364).

A arte incorpora algo como liberdade no seio da não-liberdade. O fato de, por sua própria existência, desviar-se do caminho da dominação a coloca como parceira de uma promessa de felicidade, que ela, de certa maneira, expressa em meio ao desespero. (ADORNO, [1947] 2001, p.12).

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. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das idéias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz da sua posição com desenvoltura. Precisamente porque *escuta*, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (FREIRE, [1999] 1996, p. 135).

se as *Canções de Denúncia* podem representar a voz, multissemiótica, intertranscultural, intergenérica, cronotopicamente constituída na língua viva das pessoas que formam a sociedade brasileira, através da arte, da cultura, da escuta; se os gêneros do discurso regulam as interações humanas; se os gêneros organizam as interações entre as diferentes esferas das atividades humanas; e se as *práxis educativas democráticas e dialógicas* estabelecem um diálogo valorativo entre a teoria e os processos de ensino-aprendizagem para superação e na formulação de novas perspectivas políticas, econômicas e sociais; então a comparação entre canções de denúncia locais e globais e a escolha do objeto do conhecimento, por meio das decisões dialogadas consensuais entre estudantes e entre estudantes e docentes, podem caracterizar a escuta da voz de cada estudante com a análise multissemiótica das canções. (BARON, p. 17, nesta pesquisa).

RESUMO

A pesquisa *A canção de denúncia em práxis educativa democrática e dialógica: ensino-aprendizagem de línguas com análise multissemiótica para humanizar práticas sociais* partiu do questionamento inicial de como trazer as canções de denúncia da esfera da atividade humana de circulação original – onde foram compostas e criadas, predominantemente caracterizadas pelo entretenimento e diversão – para as atividades humanas de educação, como objetos de conhecimento para o ensino-aprendizagem de línguas e da língua portuguesa. Desenvolve condições e movimentos metodológicos para que professores e professoras de Língua Portuguesa, em contextos educativos do Ensino Básico, do Ensino Médio e do Ensino Universitário e extensão, para a formação de docentes de línguas e da formação continuada, possam analisar canções de denúncia como objetos de ensino e conhecimento contemporâneos, com enunciados completos, complexos e historicamente constituídos, para incentivar as *práxis educativas democráticas e dialógicas* que humanizam os processos de ensino-aprendizagem de línguas, especialmente a língua portuguesa. Visa a teorizar, organizar e ressignificar propostas epistemológicas, teóricas e metodológicas para problematizar a educação bancária, as lições em formato "púlpito", "pódio", "plataforma" ou "palco", e as transformar em práticas educativas como as dos círculos de cultura freirianos, em que predomine a decisão dialógica consensual na escolha de canções de denúncia a serem estudadas por estudantes, professoras e professores, necessariamente uma local e outra global. A investigação é fundamentada no campo da Linguística Aplicada, na perspectiva dialógica e enunciativa do Círculo de Bakhtin, na Pedagogia Crítica de Paulo Freire, e na Análise Multissemiótica da Canção de Baltar. Metodologicamente, está organizada como uma pesquisa proposicional ensaística, experiencial e de revisão bibliográfica intertransdisciplinar, a fim de oferecer apoio aos professores e professoras que trabalham em diferentes contextos educativos, especialmente nas áreas de Língua Portuguesa, Música, Sociologia, Filosofia, entre outras. Como resultado, apresenta as propostas de práticas educativas com canções de denúncia e a ressignificação do tetragrama proposto pelo Grupo de Estudos da Canção - GECAN, do Núcleo de Linguística Aplicada - NELA, do PPGL da UFSC, em pentagrama para a análise multissemiótica comparativa das canções de denúncia.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; ensino-aprendizagem de língua portuguesa e linguagens; análise multissemiótica comparativa das canções de denúncia locais e globais; interação discursiva multissemiótica, intertranscultural, intergenérica e cronotópica; *práxis educativas democráticas e dialógicas* para humanizar práticas sociais; Decisão dialogada consensual para escolha de objetos de conhecimento.

ABSTRACT

The research "The song of denunciation in democratic and dialogical educational praxis: teaching-learning of languages with multisemiotic analysis to humanize social practices" started from the initial questioning of how to bring the songs of denunciation from the spheres of human activities of original circulation, where they were composed and created, predominantly characterized by entertainment and fun, to human activities of education, as objects of knowledge for the teaching-learning of languages and the Portuguese language. It provides subsidies for Portuguese language teachers, in educational contexts of elementary School, middle school, high school, university degree courses to train a language teacher and continuing education, to analyze songs of denunciation as objects of contemporary teaching and knowledge, as complete, complex and historically constituted enunciates, to enable democratic and dialogical educational practices that humanize the processes of teaching-learning of languages, especially the Portuguese language. It aims at theorizing, organizing, and re-signifying epistemological, theoretical and methodological proposals to problematize banking education, the lessons in "pulpit", "podium", "platform" or "stage" format, and transform them into educational practices such as Freirean culture circles, in which the dialogical decision and the consensual choice of the songs of denunciation to be studied by students and teachers predominate, necessarily one local and one global. The research is grounded in the field of Applied Linguistics, in the dialogical and enunciative perspective of Bakhtin's Circle, in Paulo Freire's Critical Pedagogy, and in Baltar's Multisemiotic Analysis of Song. Methodologically, it is organized as essayistic propositional research, experiential and of intertransdisciplinary literature review, in order to offer support to teachers who work in different educational contexts, especially in the areas of Portuguese Language, Music, Sociology, Philosophy, among others. As a result, it presents proposals for educational practices with songs of denunciation and the re-signifying of the tetragram proposed by the Group of Studies of Song - GECAN, of the Nucleus of Applied Linguistics - NELA, of the PPGL of UFSC, for a multisemiotic analysis of songs.

Keywords: Applied Linguistics; teaching-learning of Portuguese and languages; multisemiotic analysis of local and global denunciation song; multisemiotic, intertranscultural, intergeneric and chronotopic discursive interaction; democratic and dialogic educational practices to humanize social practices; consensual negotiation for choosing objects of knowledge.

RESUMEN

La investigación "La canción de denuncia en la praxis educativa democrática y dialógica: enseñanza-aprendizaje de lenguas con análisis multisemiótico para humanizar las prácticas sociales" partió del cuestionamiento inicial de cómo llevar las canciones de denuncia de las esferas de las actividades humanas de circulación original, donde fueron compuestas y creadas, caracterizadas predominantemente por el entretenimiento y la diversión, a las actividades humanas de la educación, como objetos de conocimiento para la enseñanza-aprendizaje de lenguas y del idioma portugués. Proporciona subsidios para que los profesores de lengua portuguesa, en contextos educativos de la escuela primaria, la escuela media, la escuela secundaria, los cursos de grado universitario para la formación de un profesor de idiomas y la formación continua, analicen las canciones de denuncia como objetos de enseñanza y conocimiento contemporáneos, como enunciados completos, complejos e históricamente constituidos, para posibilitar prácticas educativas democráticas y dialógicas que humanicen los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, especialmente la lengua portuguesa. Pretende teorizar, organizar y resignificar propuestas epistemológicas, teóricas y metodológicas para problematizar la educación bancaria, las lecciones en formato "púlpito", "podio", "tarima" o "escenario", y transformarlas en prácticas educativas como los círculos de cultura freireanos, en los que predomina la decisión dialógica y la elección consensuada de las canciones y temas de denuncia. La investigación se fundamenta en el campo de la Lingüística Aplicada, en la perspectiva dialógica y enunciativa del Círculo de Bajtín, en la Pedagogía Crítica de Paulo Freire y en el Análisis Multisemiótico de la Canción de Baltar. Metodológicamente, se organiza como una investigación propositiva ensayística, vivencial y de revisión bibliográfica intertransdisciplinaria, con el fin de ofrecer apoyo a los profesores que trabajan en diferentes contextos educativos, especialmente en las áreas de Lengua Portuguesa, Música, Sociología, Filosofía, entre otras. Como resultado, presenta propuestas de prácticas educativas con canciones de denuncia y la resignificación del tetragrama propuesto por el Grupo de Estudios de la Canción - GECAN, del Núcleo de Lingüística Aplicada - NELA, del PPGL de la UFSC, para un análisis multisemiótico de las canciones.

Palabras clave: Lingüística Aplicada; enseñanza-aprendizaje del portugués y lenguas; análisis multisemiótico de canciones de denuncia local y global; interacción discursiva multisemiótica, intercultural, intergenérica y cronotópica; prácticas educativas democráticas y dialógicas para humanizar las prácticas sociales; negociación consensuada para la elección de objetos de conocimiento.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tetragrama de Análise Multissemiótica da Canção	196
Figura 2 - Pentagrama de Análise Multissemiótica da Canção de Denúncia.....	202
Figura 3 - Análise do componente Verbal.....	215
Figura 4 - Análise do componente Musical.....	217
Figura 5 - Análise do componente Sócio Cultural	218
Figura 6 - Análise do componente Autoral	220
Figura 7 - Análise do componente de criação e escuta de <i>Cálice</i> e <i>Vai Vir Ar</i>	253
Figura 8 - Análise do componente de criação e escuta de <i>Um Índio</i> e <i>Sepé Tiaraju</i>	263

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD: Análise dialógica dos discursos.

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

GECAN: Grupo de estudos das canções.

IM: Inteligências Múltiplas.

NELA: Núcleo de estudos em Linguística Aplicada.

PPGL: Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada.

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina.

ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: POR QUE PRÁXIS EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS E DIALÓGICAS COM AS CANÇÕES DE DENÚNCIA?	15
1.1 AS CANÇÕES DE DENÚNCIA: QUESTÕES DE PESQUISA	60
1.2 COMO E QUEM VAI LEVAR AS CANÇÕES DE DENÚNCIA PARA A ESCOLA: OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS	66
1.3 AS CANÇÕES DE DENÚNCIA: UMA METODOLOGIA DA PESQUISA E OUTRA PARA AS <i>PRÁXIS EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS E DIALÓGICAS</i> ?	71
2 A TEORIZAÇÃO DIALÓGICA E DEMOCRÁTICA: DO PALCO AO CÍRCULO COM AS CANÇÕES DE DENÚNCIA	80
2.1 AS CANÇÕES DE DENÚNCIA PODEM SER O <i>ALÉM</i> DAS SITUAÇÕES LIMITE	81
2.2 AS CANÇÕES DE DENÚNCIA NA ESCOLA DO CÍRCULO DE CULTURA PENSADA E SONHADA POR PAULO FREIRE	102
2.3 AS CANÇÕES DE DENÚNCIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	106
2.4 AS CANÇÕES DE DENÚNCIA: A RELAÇÃO ENTRE BNCC, ZDP, IM COM AS INTERAÇÕES DISCURSIVAS	108
2.5 A RELAÇÃO ENTRE AS CANÇÕES LOCAIS E GLOBAIS COM ESCOLHA CONSENSUAL	116
2.6 AS CANÇÕES DE DENÚNCIA E AS INTERAÇÕES DISCURSIVAS MULTISSEMIÓTICA, INTERGENÉRICA, INTERTRANSCULTURAL E CRONOTÓPICA	122
2.7 O INACABAMENTO E A INCOMPLETUDE TEÓRICA DAS PRÁXIS EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS E DIALÓGICAS E DAS CANÇÕES DE DENÚNCIA	126
3 A DECISÃO DIALOGADA CONSENSUAL COM HUMANIZAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	132
3.1 A DECISÃO DIALOGADA CONSENSUAL: DECISÕES FUNDAMENTAIS	137
3.2 A DECISÃO DIALOGADA CONSENSUAL: SEQUÊNCIA NA ESCOLHA DE CANÇÃO DE DENÚNCIA LOCAL E GLOBAL	140

3.3 A DECISÃO DIALOGADA CONSENSUAL: O PENTAGRAMA OU TETRAGRAMA DE ANÁLISE MULTISSEMIÓTICA DA CANÇÃO E A AVALIAÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA	143
3.4 A DECISÃO DIALOGADA CONSENSUAL: CONDIÇÕES E MOVIMENTOS METODOLÓGICOS QUE PODEM HUMANIZAR AS PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA	145
4 CANÇÕES DE DENÚNCIA COM VOZES INTERTRANSCULTURAIS, MULTISSEMIÓTICAS, INTERGENÉRICAS, CRONOTÓPICAS QUE FORMAM A POPULAÇÃO BRASILEIRA	148
4.1 AS CANÇÕES DE DENÚNCIA QUANTO ÀS INTERAÇÕES DISCURSIVAS MULTISSEMIÓTICAS	158
4.2 AS CANÇÕES DE DENÚNCIA QUANTO ÀS INTERAÇÕES DISCURSIVAS INTERGENÉRICAS	165
4.3 AS CANÇÕES DE DENÚNCIA QUANTO ÀS INTERAÇÕES DISCURSIVAS INTERTRANSCULTURAIS	168
4.4 AS CANÇÕES DE DENÚNCIA QUANTO ÀS INTERAÇÕES DISCURSIVAS CRONOTÓPICAS	174
4.5 AS CANÇÕES DE DENÚNCIA COMO VOZES DE PESSOAS E GRUPOS SOCIAIS DIALOGAM COM AS VOZES DE OUTRAS PESSOAS	178
5 PRÁXIS EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS E DIALÓGICAS COM A ANÁLISE MULTISSEMIÓTICA DAS CANÇÕES DE DENÚNCIA: RESSONHANDO COM O CÍRCULO DE CULTURA DE PAULO FREIRE	181
5.1 A CONSTRUÇÃO IDEOLÓGICA DAS PRÁXIS EDUCATIVAS COM AS CANÇÕES DE DENÚNCIA COMO OBJETOS DO CONHECIMENTO	183
5.2 PROPOSIÇÕES IDEOLÓGICAS QUE PODEM MEDIAR AS PRÁXIS COM CANÇÕES DE DENÚNCIA	187
5.2.1 Práxis educativas democráticas e dialógicas de incentivo aos sonhos.	188
5.2.2 Práxis educativas democráticas de diálogo com pessoas que vivem no entorno da escola.	191

5.3 TETRAGRAMA E PENTAGRAMA DE ANÁLISE MULTISSEMIÓTICA DA CANÇÃO	194
5.3.1 Apresentação do pentagrama de análise multissemiótica da canção de denúncia	198
5.4 <i>PRÁXIS EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS E DIALÓGICAS COM A ANÁLISE MULTISSEMIÓTICA DE CANÇÕES DE DENÚNCIA</i>	203
5.4.1 Práxis com a análise multissemiótica de canções Sepé Tiaraju e Um Índio	204
5.4.1.1 Ensino de línguas: condições e movimentos teórico-metodológicos	208
5.4.1.2 Canções de denúncia em práxis educativas dialógicas	211
5.4.1.3 Análise das canções Um Índio e Sepé Tiaraju	214
5.4.1.4 Finalizando a análise e a práxis	221
5.4.1.5 Considerações sobre esta práxis educativa dialógica e democrática	223
5.4.2 Práxis com análise das canções Vai Vir Ar e Cálice	225
5.4.2.1 As canções na oposição do crítico ao conservador	232
5.4.2.2 A linguagem literária e o efeito dos subentendidos no discursivo	235
5.4.2.3 Voltou o tempo de perguntar-nos: “que povo é este?”	236
5.4.2.4 Quando as canções não são apenas diversão, alegria, festa e entretenimento?	238
5.4.2.5 Como a educação, a arte, a violência e a opressão social apagam identidades?	241
5.4.2.6 Concluindo: a literatura, as canções e a humanização das práticas sociais no ensino da língua escrita	246
5.4.3 Uma análise multissemiótica de canções com o componente de Criação e Escuta	248
5.4.3.1 Canções Cálice e Vai Vir Ar analisadas com o componente de criação e escuta	249
5.4.3.2 Canções Sepe Tiaraju e Um Índio: análise componente de criação e escuta	254
5.5 CONCLUSÃO SOBRE AS ANÁLISES DAS PRÁTICAS APRESENTADAS	264
6 CONCLUSÃO: O “ESPERANÇAR” COM DEMOCRACIA E DIÁLOGO COM A ANÁLISE MULTISSEMIÓTICA DAS CANÇÕES DE DENÚNCIA	268
REFERÊNCIAS	288

1 INTRODUÇÃO: POR QUE PRÁXIS EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS E DIALÓGICAS COM AS CANÇÕES DE DENÚNCIA?

A pesquisa *A canção de denúncia em práxis educativas democráticas e dialógicas: ensino-aprendizagem de línguas com análise multissemiótica para humanizar as práticas sociais* considera e parte de premissas¹ como:

De que

- I. “O autor é um prisioneiro de sua época, de sua atualidade. Os tempos posteriores o libertam dessa prisão, e os estudos literários têm a incumbência de ajudá-lo nessa libertação.” (BAKHTIN, 2011, p.364);
- II. “A arte incorpora algo como liberdade no seio da não-liberdade. O fato de, por sua própria existência, desviar-se do caminho da dominação a coloca como parceira de uma promessa de felicidade, que ela, de certa maneira, expressa em meio ao desespero.” (ADORNO, [1947] 2001, p.12);
- III. “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. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das idéias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz da sua posição com desenvoltura. Precisamente porque *escuta*, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária.” (FREIRE, 1999, p. 135);
- IV. “Não é possível estar no mundo, enquanto ser humano, sem estar com ele e estar com o mundo e com os outros é fazer política. Fazer política é assim a forma natural de os seres humanos estarem no mundo e com ele. Saber que é possível mudar o mundo é conhecimento tão indispensável a quem faz política quanto o

¹ Premissas: para escrever as premissas iniciais, não observei as configurações textuais recomendadas pela ABNT para as citações, como margem e tamanho da fonte.

é para quem estuda Marx saber a importância no seu pensamento do conceito de Práxis. (FREIRE, 2000, p. 44);

- V. “Ao trabalharmos na perspectiva da intertransculturalidade, os nossos **pontos de partida** não são exatamente as disciplinas, as áreas do conhecimento ou as ciências. Os pontos de partida são as pessoas, os coletivos humanos e as relações que eles estabelecem entre si e com o mundo em que vivem. Portanto, começamos o processo educacional, na perspectiva da Educação Intertranscultural, pelo reconhecimento das histórias de vida, das culturas e das identidades, semelhanças e diferenças culturais entre as pessoas.” (PADILHA, 2007, p. 220 grifos do autor);
- VI. “A intergenericidade refere-se à mobilização entre gêneros (de um gênero para outro ou de vários gêneros que dialogam entre si como mais que reles incorporação parasitária. Afinal, o eu se constitui a partir do outro, mas não em simbiose total), para fins de realização de seu projeto enunciativo típico. Essa é uma relação dinâmica, um processo e não um produto acabado. Centramo-nos, portanto, no movimento.” (PAULA, 2014, p. 220);
- VII. Os gêneros textuais ou gêneros do discurso regulam toda a interação humana. Homens e mulheres interagem uns com os outros em diferentes ambientes discursivos sempre por intermédio dos gêneros específicos desses lugares sociais. Os textos são a matéria desses gêneros do discurso e a matéria-prima dos textos são os signos verbais, sonoros e imagéticos. A natureza da interação humana, portanto, é sempre semiótica e sempre ocorre por intermédio de gêneros do discurso. (BALTAR *et al*, 2019, p. 17);
- VIII. seguindo os encaminhamentos teórico-metodológicos da ADD transcritos de (ACOSTA PEREIRA. RODRIGUES. 2015, p. 80-81); (i) a concepção de discurso como língua viva, sendo ela usada em contextos de interação específicos; (ii) o estudo do enunciado como a forma material do discurso;(iii) o estudo do discurso a partir das relações dialógicas com outros discursos; (iv) o estudo das relações dialógicas enquanto relações semântico-axiológicas, isto é, relações de sentido que se engendram na constituição e no funcionamento do discurso, saturadas de projeções valorativas e ideológicas; (v) o estudo das projeções valorativas e ideológicas como índices sociais plurivalentes que consubstanciam o discurso e o situam em determinados horizontes sócio-histórico-culturais; (vi) o estudo das formas da língua (uso de recursos lexicais,

gramaticais, textuais) como resultado da relação expressiva do sujeito com o seu discurso em situações reais, singulares e concretas de interação verbal;

- IX. se as *Canções de Denúncia* podem representar a voz, multissemiótica, intertranscultural, intergenérica, cronotopicamente constituída na língua viva das pessoas que formam a sociedade brasileira, através da arte, da cultura, da escuta; se os gêneros do discurso regulam as interações humanas; se os gêneros organizam as interações entre as diferentes esferas das atividades humanas; e se as práxis educativas democráticas e dialógicas estabelecem um diálogo valorativo entre a teoria e os processos de ensino-aprendizagem para superação e na formulação de novas perspectivas políticas, econômicas e sociais; então a comparação entre canções de denúncia locais e globais e a escolha do objeto do conhecimento, por meio das decisões dialogadas consensuais entre estudantes e entre estudantes e docentes, podem caracterizar a escuta da voz de cada estudante com a análise multissemiótica das canções.

Sendo assim, com essas condições à disposição na minha relação com meus estudantes, posso criar as condições e os movimentos metodológicos e pedagógicos para as *práxis educativas democráticas e dialógicas*, com as canções de denúncia como objetos de conhecimento para o ensino-aprendizagem de línguas, linguagens, da língua portuguesa, e contribuir para formar pessoas que queiram humanizar as práticas sociais e escolares. Dito com outras palavras: A pesquisa *A canção de denúncia em práxis educativas democráticas e dialógicas: ensino-aprendizagem de línguas com análise multissemiótica para humanizar as práticas sociais*, construída a partir da minha vivência social, profissional e escolar, a partir das minhas leituras do mundo – a partir da leitura do mundo de outros pesquisadores e pesquisadoras, a partir de pesquisa bibliográfica intertransdisciplinar, comparativa e descritiva – desenvolve proposição ensaística teórica para pensar, desenvolver e organizar conhecimentos para dizer que, se a escolha das canções de denúncia – com seus recursos e interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas – for incluída nos objetos de conhecimento para o ensino-aprendizagem de linguagens e de línguas das práxis educativas democráticas e dialógicas nos contextos educacionais por meio de um processo de decisão dialógica consensual entre educadores, educadoras e estudantes, será possível pesquisar as condições para educar, diariamente, para o exercício da democracia e do diálogo. Além disso a educação e formação de pessoas será promovida com autonomia, com consciência crítica, para o uso dos gêneros discursivos e de suas interações discursivas para intervir na e transformar as práticas sociais em práticas e relações de humanização da sociedade em que convivemos, em

detrimento de considerar apenas, ensinar, treinar e adestrar a repetição mecânica dos códigos da língua, como aprendizagem.

A fim de compreender melhor a pesquisa, seu fundamento ideológico, filosófico e teórico, acredito ser necessário dizer um pouco sobre o termo *práxis educativa democrática e dialógica*, particularmente sobre o termo *práxis*, já que as qualificações de *democrática e dialógica* que lhe atribuo, são discussões que marcam as proposições ensaísticas cujas condições teóricas são desenvolvidas ao longo de toda a pesquisa. *Práxis educativa* ajuda a entender as inquietações que me mobilizaram para a pesquisa, pois, através dele, busco ir além do sentido de ensino-aprendizagem atribuído para as aulas de Língua Portuguesa. Entendo que esses processos de ensino-aprendizagem, por não serem neutros, influenciam ideologicamente a formação de cidadãs e cidadãos. Portanto, são processos educativos. Considerando que as aulas de Língua portuguesa recebem um tempo significativo da grade curricular do Ensino Fundamental e Médio, descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), posso entender que elas são uma oportunidade para transformar os processos de formação para que as crianças, jovens e pessoas adultas possam participar de processos educativos que preparam cidadãos e cidadãs para o exercício da democracia e do diálogo, com condições de humanizar as práticas sociais. Adotei o termo *práxis*, pois oferece a condição de uma relação de fundamentação teórica, de dependência – não de oposição – entre teoria e prática. O filósofo grego Aristóteles² “consagrou a **práxis** como um termo filosófico, para assim poder designar as ações intransitivas ou morais que têm em si mesmo um sentido completo ou pleno, como, por exemplo, a ação de ver, julgar, dançar, etc.³” Outra leitura, embora não dialogue com as proposições teóricas desta pesquisa, precisa ser exposta para entender melhor os conflitos que envolvem a arte e alguns modelos de *práxis* educativas presentes nas escolas brasileiras.

A distinção entre *praxis* e *poiêsis* serve, nos capítulos IV e V do Livro VI da *Ética a Nicômaco*, para separar a arte, que constitui a competência ou o domínio na ordem da “produção”¹, e a “prudência”, excelência da ação, ou ao menos excelência dianoética da ação (pois a qualidade da ação depende também da qualidade do *êthos*). Esta distinção é levada a um grau de contraste que não é regularmente seguido no conjunto do *corpus* e é expressa segundo fórmulas cuja justificação não é patente. (BESNIER, 1996, p.127).

² Disponível em: <https://www.ebiografia.com/aristoteles/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

³ PORTO EDITORA. Editora – *práxis* na **Infopédia**. Porto: Porto Editora. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/\\$praxis](https://www.infopedia.pt/$praxis). Acesso em: 15 ago. 2022.

Historicamente, de Aristóteles ao filósofo e revolucionário alemão Karl Marx⁴, o termo *práxis* sofre um movimento de transformação, não apenas nas palavras e nos sentidos, mas ideológica, como o de distinção para reconciliação.

Com esta palavra (que é a transcrição da palavra grega que significa ação), a terminologia marxista designa o conjunto de relações de produção e trabalho, que constituem a estrutura social, e a ação transformadora que a revolução deve exercer sobre tais relações. Marx dizia que é preciso explicar a formação das idéias a partir da "práxis material", e que, por conseguinte, formas e produtos da consciência só podem ser eliminados por meio da "inversão prática das relações sociais existentes", e não por meio da "crítica intelectual" (A ideologia alemã, 2; trad. it., p. 34) (v. MATERIALISMO HISTÓRICO). (ABBAGNANO, 2007, p. 786).

A necessidade de explicar as ideias a partir da *práxis material*, surge por conta das inquietações que foram se formando a partir das atividades que desenvolvi e da minha leitura de mundo – tanto como professor quanto como estudante e pesquisador –, ao seguir as ideias de Paulo Freire, como um suporte e um fundamento para desenvolver proposições ensaísticas teóricas, pois nelas está um caminho que parte das práticas em sala de aula de Língua Portuguesa, passa pela materialização dessa pesquisa e pretende criar outras condições para retomar a pesquisa na sala de aula, ou melhor, para que outros professores, outras professoras e estudantes também possam fazê-lo.

Freire coloca a práxis como o foco central para se chegar à verdadeira assunção humana sobre sua própria desumanidade. Assim, a práxis se traduz em fonte abundante para que os homens conheçam sua verdadeira condição, ou melhor, os fundamentos ontológicos de sua existência. Ao relacionar a categoria filosófica da práxis à realidade, Freire visa romper com a ideia de mundo imutável, ou seja, defende a existência do homem inserido no mundo em constante transformação; remete à práxis num sentido de atividade questionadora, sugestiva, reflexiva e prática, que objetiva a libertação dos homens do estado de alienação, da inércia diante das relações determinadas pela classe dominante, hegemônica e opressora do sistema capitalista. (CARVALHO *et al*, 2017, p. 443).

Com esse enunciado de práxis que, de certa forma, permeia a ideologia e os sentidos das qualificações que acompanham o termo, nesta pesquisa, *canções de denúncia em práxis educativas democráticas e dialógicas*, e que sugerem as condições iniciais, é que desenvolvi a revisão bibliográfica – com conhecimentos intertransdisciplinares, com inquietações experienciais provenientes da minha leitura do mundo enquanto estudante, professor, pai e pesquisador –. O objetivo deste estudo é construir proposição ensaística teórica, na qual busco desenvolver e sistematizar condições para que estudantes, professores e professoras possam

⁴ Disponível em: https://www.ebiografia.com/karl_marx/. Acesso em: 15 ago. 2022.

aprender-ensinar linguagens ao analisar as canções de denúncia, locais e globais, como objetos de conhecimento em práxis educativas democráticas e dialógicas.

Tais práxis, nas aulas de Língua Portuguesa, possibilitam relacionar entre si as teorias de ensino-aprendizagem com os processos educativos de ensino-aprendizagem a desenvolver na sala de aula para formação de pessoas para o uso consciente das linguagens, o exercício diário da democracia, para fazer escolhas com decisões dialogadas consensuais, analisar a língua viva para humanizar as práticas sociais e possibilitar a inclusão das interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, intertransculturais e cronotópicas nos processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas escolas brasileiras ou em outros espaços educacionais.

Afinal, as canções são vozes que, aludindo à expressão Freiriana, *pronunciam o mundo*, o denunciam e anunciam, quando “associam música e letra não folclórica, cantada individualmente pela voz humana,” (BALTAR, 2019, p.19), com a “fala cantada ou o canto falado”, Oliveira (2004, p.2) referindo-se ao enunciado do musicólogo Luiz Tatit, com enunciados musicados, ou com o “enunciado musical” Vasconcelos (2020, p.2) que podem tornar consciente a percepção de origem histórica e cultural, com enunciados completos e complexos das canções de denúncia.

Se a própria composição musical tem o dialogismo em código genético – um dialogismo constitutivo que se estende “do passado sem limite ao futuro sem limite”, como propõe Bakhtin (2011) na linguagem verbal e nas artes –, a análise musical pode empenhar-se em encontrar e evidenciar essas conexões entre obras, ou mesmo estabelecer novos diálogos outrora inimagináveis. Com isso, é possível deslocar uma obra de sua época de origem, explorá-la em novos fundos aperceptíveis. Fazendo assim, nem os sentidos do passado, nem do presente, ou do futuro, permanecerão imutáveis, estarão atrelados aos novos fios dialógicos estabelecidos. Nessa perspectiva, é possível renovar a postura axiológica diante de obras do passado, “voltar no tempo” e, a partir de novas visões, reconfigurar o presente. (VASCONCELOS, 2020, p.11).

Além disso, com a possibilidade de comparação das *vozes de ontem com as de hoje*; das *vozes locais com as globais*; dos valores; das vulnerabilidades que estão nestas canções de denúncia em suas diferentes edições e interpretações, podemos contribuir, por exemplo, para perceber, enfrentar e até anular os efeitos das nuances fascistas e de outras violências sociais.

No nosso tempo, o perigo é a ascensão do fascismo como regime social. Contrariamente ao fascismo político, o fascismo social é pluralista, coexiste facilmente com o Estado democrático, e o seu espaço-tempo privilegiado, em vez de ser nacional, é simultaneamente local e global. (BOAVENTURA, 2018, p.543).

Os artistas, com as canções de denúncia, com suas inumeráveis possibilidades multissemióticas de manifestação, resistem, ressurgem, pois alguém sempre canta de novo, e outra vez, mesmo que seus compositores, autores, intérpretes, eventos e shows possam ser censurados, torturados e proibidos com autoritarismos políticos, econômicos, sociais,

religiosos, policiais ou militares, linguísticos e com pseudomoralismos, como é recorrente nos jogos e disputas de poder político, e cujo momento estamos revivendo na atualidade. São algumas das inquietações, leituras do mundo, vivências e convivências que motivaram a pesquisa por *práxis educativas democráticas e dialógicas*.

Essas inquietações podem encontrar transformação quando em um processo pedagógico, ou com as condições e movimentos metodológicos de decisão dialogada consensual, para a escolha de duas canções de denúncia, com decisão dialogada consensual entre os estudantes e docentes, entre as quais, uma local e outra global, na decisão dialogada de um tema gerador contemporâneo e relevante para a sociedade em que vivem e convivem esses estudantes. A partir das canções de denúncia sugeridas e escolhidas pelos próprios estudantes, acrescenta-se uma análise comparativa multissemiótica das canções de denúncia eleitas, por meio dos componentes do tetragrama, ressignificado como pentagrama de análise multissemiótica comparativa das canções de denúncia, elaborado pelo Grupo de estudos da canção (GECAN), vinculado ao Núcleo de estudos em linguística aplicada (NELA), do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A decisão dialogada consensual na escolha das canções de denúncia representa uma das respostas às inquietações desenvolvidas e relatadas nesta pesquisa. Essa ideia, que vem de longa data, foi se formando ao longo de minha história de vida, constituída por situações que enfrentei como estudante, como professor e como pesquisador, tais como: a imposição historicamente autoritária, como única língua, da língua portuguesa como língua mãe, correta e padrão para as pessoas que vivem e convivem no Brasil com a proibição violenta, colonialista e arbitrária das línguas nativas e de imigrantes e migrantes; o método de ensino-aprendizagem da língua unicamente por meio da estrutura linguística, sintática, semântica, morfológica e gramatical padrão; o ensino e a aprendizagem da língua com o uso da palavra de forma isolada e descontextualizada; a língua como objeto neutro contemplando somente a semiose da escrita; o aculturamento do ensino-aprendizagem da língua; e o ensino-aprendizagem da língua sem a história das pessoas que a falam e que produziram os objetos de conhecimentos, usados de forma fragmentada e descontextualizada, nos processos de ensino-aprendizagem, além dos sentidos e significados distantes da realidade de alunos, alunas, professores e professoras.

Essa imposição historicamente autoritária da língua portuguesa como *língua mãe, correta e padrão* às pessoas que vivem e convivem no Brasil, com a proibição das línguas nativas naturais e de migrantes – imigrantes se consideramos as pessoas que aqui chegaram de outros lugares, países e continentes – , envolve, também, ignorar, apagar, alienar, reificar,

condicionar e submeter a população a um sistema de ensino-aprendizagem da língua do povo colonizador, doutrinador, como uma verdade única, e conduz à formação de pessoas vulneráveis à exploração política, econômica, intelectual, religiosa, de gênero, étnica e social.

Senti essa sensação de vulnerabilidade linguística quando entrei no ensino primário, no ano de 1964. Segundo a Comissão Nacional da Verdade (CNV),⁵ 1964 foi ano de início de um dos golpes mais autoritários que a população brasileira já sofreu, cujas consequências afetam a contemporaneidade da educação brasileira e da pesquisa e escrita desta tese.

Como criança, a ida para escola, em 1964, foi um processo de rompimento linguístico e cultural com os valores e conhecimentos da minha origem, que na escola era considerada vulgar, errada e proibida. Esta ruptura não ocorreu por conta do golpe de 1964, do qual não tinha muita consciência e nem sabia o que representava na época, mas pelo fato de ser descendente de pessoas de origem franco/alemã e italiana, que ousaram não ensinar a língua portuguesa para seus filhos como língua mãe. Eu não sabia falar uma única palavra em português, mas entendia a fala de outras pessoas. Meus próprios pais e avós diziam que, para meu bem e segurança, deveria aprender a ler, escrever e falar a língua portuguesa.

A repressão do governo brasileiro ao ensino de línguas de imigrantes nas escolas, em particular ao alemão, chegava ao limite de agentes infiltrados espionarem as casas durante a noite e durante o dia. Escondiam-se para ouvir as conversas das pessoas nas famílias. Segundo relato de minha mãe: “eram os camisas verdes que eram pagos pelo governo para espiar e, depois, prender as pessoas e famílias que fossem falar uma língua diferente da língua portuguesa”. Segundo Mombach (2012, p.33), “A ação governamental contra o ‘perigo alemão’ constituía-se em dois níveis: o educativo, exigindo o ensino do português nas escolas; e o repressivo, proibindo o uso cotidiano da língua alemã.” Estas ações de repressão, com métodos muito parecidos, foram estendidas a imigrantes italianos, japoneses e de outras nacionalidades.

Oliveira (2008, 2009) descreve e enfatiza a violência física, ideológica, cultural e linguística no intuito de reprimir a cultura e a língua alemã em Santa Catarina no texto *Plurilinguismo*⁶. Antes disso, a repressão linguística, econômica, social, religiosa, étnica e cultural foi imposta aos povos nativos, aos povos indígenas e aos povos africanos, principais

⁵ CNV - Comissão Nacional da Verdade: A Comissão Nacional da Verdade (CNV), órgão temporário criado pela Lei 12.528, de 18 de novembro de 2011, encerrou suas atividades em 10 de dezembro de 2014, com a entrega de seu Relatório Final. Esta cópia do portal da CNV é mantida pelo Centro de Referência Memórias Reveladas, do Arquivo Nacional. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

⁶ Plurilinguismo: Publicação de 2008 Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161167por.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.
Publicação de 2009 disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf>. Acesso em: 05 jan.2022.

matrizes étnicas na formação do povo brasileiro. A discussão e os estudos sobre as tentativas históricas de *apagar* as línguas diferentes da portuguesa no Brasil pode ser aprofundada a partir de estudos de pesquisadores como Morello e Oliveira (1998) quando discutiram *as diretrizes de criação do Livro de registro das línguas* no texto *Uma política patrimonial e de registro para as línguas Brasileiras*⁷. Outras pesquisas e trabalhos dos pesquisadores podem ser acessados no link da página do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL)⁸.

Diante dessa realidade, vivenciada na minha infância, iniciei minha formação como leitor quando tive acesso à leitura de jornais e revistas, desde criança, que eram editados e produzidos por instituições ligadas à religião católica. Destaques para o jornal impresso *Correio Riograndense*⁹, editado pelos Freis Capuchinhos, de Caxias do Sul, editado até 08 de fevereiro de 2017, hoje jornal online CR4 ligado ao sistema *Tua Rádio*¹⁰ e à revista *Família Cristã*¹¹, publicada pelas Irmãs Paulinas. Meus pais e avós, tanto paternos quanto maternos, praticavam essa religião e a seguiam à risca como seu padrão ético e moral de comportamento e de vida.

Meus professores do primeiro ao quarto ano primário tinham influência pedagógica e ideológica de Paulo Freire e Darcy Ribeiro. Dessa influência só tomei conhecimento em 2008, com leituras durante o curso de mestrado em Ciências da Linguagem na Universidade do Sul de Santa Catarina, em Palhoça, SC, quando tive acesso às obras de Paulo Freire. Antes disso, no curso de Letras, cursei uma disciplina em que a professora era apaixonada pelas ideias de Paulo Freire. Ainda no final de 1964, percebi que existia um lado humano nos meus professores. Procuravam se aproximar de nós e tentavam entender quem nós éramos. Uma situação particular que aconteceu comigo durante o recreio de um dia de aula, descrevo a seguir.

Hoje entendo a atitude pedagógica desse professor, diante de uma reação minha, que ele provocou. E ele não era o meu professor, o da minha turma. Não lembro direito, acho que foi outubro ou novembro de 1964. Gostava de praticar um jogo com bolinhas de gude, esferas de vidro, clicas, com diferentes tamanhos e cores, chamado de *vera*. Traçávamos, no chão de areia, um triângulo, e, em cada vértice, cada jogador participante colocava uma de suas bolinhas de gude. Jogava-se em duas ou três crianças. A sequência de quem jogava era tirada no *par ou*

⁷ MORELLO, R. ; OLIVEIRA, G. M. . Uma Política Patrimonial e de Registro de Línguas Brasileiras. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, p. 1 - 8. Disponível em: <http://www.labjor.unicamp.br/patrimonio/materia.php?id=211> Acesso em: 05 jan. 2022.

⁸ Página do instituto. Disponível em: <http://ipol.org.br/publicacoes/>. Acesso em: 05 jan. 2022.

⁹ Link de acesso: <https://www.capuchinhosrs.org.br/caprs/nossa-missao/meios-de-comunicacao/jornal-correio-riograndense> .

¹⁰ Link de acesso: <https://www.tuaradio.com.br/>

¹¹ Link de acesso: <https://revistafamiliacrista.com.br/>

impar, e era marcado um local do qual o primeiro jogador iniciaria o jogo, arremessando uma outra bolinha de gude contra as bolinhas que estavam no vértice do triângulo. Se errasse, era a vez de outro jogador tentar a partir de onde ficava a bolinha arremessada pelo jogador anterior. Se acertasse e empurrasse a bolinha de gude para fora do triângulo, recebia, como prêmio, a bolinha de gude do adversário.

Então, quando eu estava recuperando a penúltima bolinha – estava perdendo naquele dia–, esse professor, que não era meu professor de turma, chegou e recolheu todas as bolinhas do triângulo, impedindo que eu continuasse a jogar, pois era a minha vez. Como reação, enquanto o professor se abaixou para apanhar nossas bolinhas, acabei dando um tapa no rosto do professor. O professor, sem se exaltar, pegou no meu braço e pediu que eu o acompanhasse até uma das salas de aula. Fiquei imobilizado e só ouvi as outras crianças gritando: castigo, castigo, castigo. Acompanhei o professor sem resistir, não teria forças para isso. Chorando, sentei-me no banco em que o professor pediu e, para minha surpresa, a primeira coisa que ele falou foi pedir desculpas pelo que fez.

Depois, então, com um discurso muito humano, ensinou, ou repetiu, tudo que meu pai e minha mãe diziam: não se bate rosto de ninguém, não se levanta a mão para uma pessoa mais velha, você precisa ter respeito. O tão esperado castigo, o de ajoelhar no canto da sala sobre areia, grãos de milho, feijão ou outros grãos, ou levar um puxão de orelha, ou ainda uma *reguada*, não aconteceu. Devolveu as bolinhas de gude e pediu que não repetisse esse gesto de desrespeito. Esse professor também quis conhecer a minha maneira de pensar, pois me escutou, embora entre as poucas palavras que tive coragem de pronunciar – ainda não sabia falar em português de forma fluente e, na escola, só era permitido falar o português –, lembro que consegui dizer, “desculpa, professor”.

Fui autorizado a voltar ao recreio e, para meu espanto, as demais crianças atrás da porta, penduradas nas janelas, estavam em total silêncio quando me viram sair pela porta da sala de aula. Então, provavelmente não só eu recebi esse tratamento mais humano, mas muitos outros colegas e crianças. Com isso houve uma suavização do trauma linguístico, autoritário e cultural que nos foi imposto com a frequência obrigatória da escola. Por essa e outras atitudes humanas com que esse grupo de professores educava seus alunos, pois, lá em 1964, eu sequer teria condições de esboçar uma defesa oral, muito menos escrita, o autoritarismo linguístico foi levemente atenuado.

No entanto, o autoritarismo está cada vez mais presente, oprimindo a vida de estudantes dentro e fora das escolas. Entre as legislações que caracterizam a reafirmação do autoritarismo linguístico, recentemente, após o golpe do impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, uma

das primeiras medidas do Presidente empossado Michel Temer, foi a revogação da lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005¹², que abria espaço para o ensino do espanhol e das línguas de povos de fronteira em todas as escolas brasileiras, primeiro a medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 e depois com a lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017¹³. Soma-se a ela o decreto instituído com o projeto de lei que prevê a instalação de câmeras,¹⁴ violando a liberdade de expressão e a privacidade de estudantes, professores e professoras, nos ambientes escolares, ou como, em 2021, e, em Santa Catarina, de leis, como

¹⁵O Decreto estadual 1.329/2021 proíbe as instituições de ensino em Santa Catarina, independentemente do nível de atuação e da natureza pública ou privada, e os órgãos da administração pública estadual, de utilizarem, em documentos oficiais, novas formas de flexão de gênero e de número das palavras da língua portuguesa, em contrariedade às regras gramaticais consolidadas e nacionalmente ensinadas.

Hoje, consigo fazer a leitura do mundo sobre o autoritarismo linguístico, mas, lá no início da minha vida escolar, tive que aprender a conviver com esse desafio linguístico e cultural de submissão, de forma inconsciente, diante da premissa, ideologicamente naturalizada, de que sou obrigado a estudar o português para ter sucesso pessoal e profissional. Depois, então, já como professor de Língua Portuguesa, por volta de 2002, ao tentar cumprir o ensino previsto pela grade da disciplina de língua portuguesa nas escolas públicas e privadas do Brasil, tive que ouvir, de meus alunos e alunas, a clássica pergunta proferida por estudantes revoltados depois de tirar nota baixa em língua portuguesa: “por que preciso estudar/aprender gramática? Onde vou usar isso e pra¹⁶ que serve?”.

Essas manifestações de alunos e alunas que, primeiramente, imaginava como uma dificuldade ou até desculpa para não estudar. Mais tarde, após auto reflexões sobre a minha práxis nos processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, depois de escutar a leitura do mundo destes estudantes, um primeiro contato com os gêneros textuais e acrescidas de várias leituras, entre elas *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE [1996], 1999) e *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE [1968], 1987), fui percebendo que estas dificuldades e falta de motivação

¹² BRASIL, **Lei 13.415**, de 2017. Revoga a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em 18 ago.2022.

¹³BRASIL, **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 18 ago. 2022.

¹⁴ BRASIL, **Árvore de apensados de PL 5343/2019**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2223551/arvore-de-apensados>. Acesso 15 ago. 2022.

¹⁵ADI questiona decreto que proíbe o uso de linguagem neutra de gênero em SC. **Consultor Jurídico**, Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-jul-09/adi-questiona-decreto-proibe-uso-linguagem-neutra-sc>. Acesso em: 15 nov. 2021.

¹⁶ “pra” – termo da linguagem informal, contração de “para”.

poderiam ser consequências do método de ensino-aprendizagem da língua unicamente por meio da estrutura linguística, sintática, semântica, morfológica e gramatical padrão. Estas dificuldades também podem ser atribuídas ao rompimento cultural com a história de vida de cada criança ou estudante adulto, como ocorreu comigo.

Enfrentei este tipo de dificuldade durante toda minha vida escolar. Por ser descendente de imigrantes, mesmo já nascidos no Brasil, e até quase oito anos não falar a língua portuguesa, ainda hoje, 57 anos depois, ainda sinto os efeitos no meu modo de pensar, agir e falar, tendo dificuldade para pronunciar alguns encontros consonantais, palavras de forma isolada e do modo de organizar minhas ideias em forma de enunciados, sem nunca ter frequentado aulas da língua alemã. Isso ocorreu durante o ensino primário, ginásio, científico, graduação e especialização, e ainda nos momentos em que estou escrevendo esta tese.

Só com leituras de pesquisas desenvolvidas na Análise do Discurso, durante o mestrado de Ciências da Linguagem, tive acesso a estudos teóricos e a uma linha ideológica que considerava essa dificuldade como um traço cultural e linguístico, um valor que revela a minha origem étnica, social e linguística, embora não tenha me aprofundado no estudo da minha língua de origem, provavelmente por conta de bloqueios causados pela proibição histórica da língua, da cultura e da forma de pensar. Então, hoje, consigo perceber com mais sentido, com auxílio teórico e ideológico, os efeitos que a proibição da língua materna, de origem, pode causar nas pessoas.

Por conta de mais essa dificuldade e vulnerabilidade, que sei ser comum no país inteiro, é que hoje tento defender o uso da língua viva, aquela falada por estudantes, com suas diferenças provocadas pela cultura de origem, também nas escolas, como ponto de partida para as *práxis educativas democráticas e dialógicas*, ou nos que antes chamava apenas de processos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

A *práxis educativa democrática e dialógica* – que considera o conhecimento cultural, linguístico, ideológico, a leitura do mundo, a realidade de vida, a origem, a etnia e a história de cada estudante como ponto de partida para o desenvolvimento teórico de inspirações, debates, a partir de leituras, como as discussões em grupos de estudo, como o do GECAN, como a participação em congressos, dias de estudo e da frequência em disciplinas no curso de pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina –, é a construção coletiva do conhecimento enquanto participava do desenvolvimento do meu pensamento acadêmico, epistemológico e filosófico e que, em 2022, deram corpo a esta pesquisa.

Além disso, meu pensamento foi ressignificado e reformulado a partir de leituras de pesquisas contemporâneas desenvolvidas a partir do Círculo de Bakhtin, da Análise Dialógica

do Discurso (ADD) a principal tendência brasileira dos estudos do Círculo, da Pedagogia Crítica de Paulo Freire, na Análise Multissemiótica da Canção de Baltar, com os quais tenho referências ideológicas, epistemológicas e filosóficas que dialogam com valores como o próprio diálogo, a democracia, a alteridade, o enunciado, o anúncio, as condições e movimentos metodológicos, a decisão dialogada consensual na escolha de valores e de canções de denúncia, uma local e outra global. A adoção destes valores possibilita condições de pensar em metodologias ou processos pedagógicos voltados para a decisão dialogada consensual, para o diálogo, para a humanização das relações escolares, sociais e de poder e para o exercício da democracia com objetos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, como as canções de denúncia.

Com os estudos desenvolvidos pelos pesquisadores que relaciono na sequência, cujo pensamento aprofundo no capítulo dois desta pesquisa, procuro estabelecer as relações teóricas que orientam as *práxis educativas democráticas e dialógicas*. Não teria como relacionar todas as pessoas com cuja visão de mundo tive contato, até mesmo as referências bibliográficas são insuficientes nesse sentido. Mas, participam diretamente – na articulação e no processamento ideológico das leituras para dar corpo e sustentação para esta pesquisa, e que são caras para mim– a Pedagogia Crítica de Paulo Freire (1968, 1992, 1996), Paulo Reglus Neves Freire, (Recife, 19 de setembro de 1921 — São Paulo, 2 de maio de 1997), ou só Paulo Freire; teoria do enunciado, gênero e Filosofia do *Ato Responsável* por Mikhail Mikhailovich Bakhtin, que foi um filósofo e pensador russo, teórico da cultura europeia e das artes (17 de novembro de 1895, Oriol, Rússia — 7 de março de 1975, Moscou, Rússia), ou só Bakhtin, cujas pesquisas formaram uma parceria com Valentin Nikoláievitch Volóchinov, filósofo, músico, linguista e crítico literário, também russo (30 de junho de 1895 em São Petesburgo — 13 de junho de 1936) que também pensou e desenvolveu sobre “Língua”, “Linguagens” e “Interação Discursiva”.

Ambos são estudados pelo Círculo de Bakhtin, estudos que, no Brasil, são desenvolvidos principalmente pelo grupo de pesquisadores que faz Análise Dialógica do Discurso (ADD): Brait (2008), Acosta Pereira e Rodrigues (2010), Paula (2013), Destri e Marchezan (2021). A análise multissemiótica das canções com Baltar *et al* (2019), a história social da canção brasileira com Tatit (2004), Napolitano (2005), Sant`Ana (2014) e Tinhorão (2010,2013); o debate sobre *indústria cultural*, música de massa, colonial e comercial em Adorno; Horkheimer (1947), Soares (2017), a que se contrapõe uma história cronológica da música brasileira (SEVERIANO[2008], 2017); na “dimensão tática, *bricolage*, de Certeau (1990/1994); na análise crítica de gêneros como prática social (BONINI, 2017); nas atitudes

discursivas e a análise multissemióticas da canção (BALTAR, 2007,2019,2022). Com estes pesquisadores, é possível perceber a intertransdisciplinaridade da pesquisa.

Considerando o texto como interação discursiva, o enfoque para o trabalho com língua em sala de aula seriam as práticas de leitura e de escuta, de análise linguística e de produção (GERALDI, 1984,2011). No entanto, pude perceber que, ao reler e ressignificar estes e outros pesquisadores e pesquisadoras, de forma transdisciplinar – conforme caminhos previstos pela Linguística Aplicada defendidos por pesquisadores como Rajagopalan (2003, 2016), Moita Lopes (2006, 2016), e intertransculturais, por Padilha (2001, 2007), além de estudos e pesquisas de outras áreas do conhecimento, entre elas, Letras, Música, Educação, Antropologia, Sociologia, desenvolvidos por campos discursivos, como a ADD e a Análise Multissemiótica da Canção – assim, o texto escrito não é mais suficiente para estudar os enunciados e todos conhecimentos mobilizados pelas linguagens, pois nele se omitem as interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas, que justamente dão forma e vida ao texto, não apenas às palavras escritas, mas a todos os componentes ideológicos que o mobilizam socialmente como texto multissemiótico, às mobilizações intertransculturais e cronotópicas, bem como ao movimento entre as distintas e diversas esferas das atividades humanas, cada uma delas com seus gêneros predominantes.

Com essas e outras leituras, pretendo fundamentar a proposição teórico-metodológica para que a *práxis educativa democrática e dialógica* – anteriormente apenas processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa – possa acontecer com objetos de conhecimento completos e complexos, como as canções de denúncia, escolhidas em decisões dialogadas consensuais pelos próprios estudantes, não unicamente determinados pelo Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de educação, ou por livros didáticos *encomendados* por quem ostenta o poder político e que mobiliza as interações discursivas num determinado momento e local cronotópico, determina as semioses de interação, favorece determinados grupos culturais, ignorando a interação intertranscultural e proibindo as relações intergenéricas e as cronotópicas que podem contribuir para desvendar as barreiras autoritárias propositadamente naturalizadas, omitidas e apagadas dos objetos de conhecimento com a fragmentação e descontextualização dos mesmos.

A partir destas breves justificativas, vinculadas a um pedacinho de minha história de vida e leitura do meu mundo, que também pode ser semelhante à leitura do mundo de muitas outras pessoas, fui pesquisar, compartilhar, organizar e sistematizar um conhecimento que pudesse auxiliar a superar vulnerabilidades do ensino-aprendizagem da língua produzidas com a imposição historicamente autoritária da língua portuguesa como língua mãe correta e padrão

das pessoas que vivem e convivem no Brasil, com a proibição das línguas nativas naturais e de migrantes; com a predominância de métodos de ensino-aprendizagem da língua com a estrutura linguística, sintática, semântica, morfológica e gramatical padrão; com a predominância do ensino e da aprendizagem da língua com o uso da palavra de forma isolada e descontextualizada; com a língua como objeto neutro contemplando somente a semiose da escrita; com o acultramento do ensino-aprendizagem da língua e linguagens; com o ensino-aprendizagem da língua sem a história das pessoas que a falam, com textos fragmentados e distantes da realidade de alunos, alunas, professores e professoras; com a imposição de um exercício diário de formação de pessoas para a antidemocracia, antissolidariedade, anti-humanização das relações de vivência e convivência intertranscultural entre as pessoas; com a predominância de formação de pessoas submissas à arte para fins de comércio, canônica e hegemônica; com a língua entendida como instrumento de neocolonização; enfim, com a língua como instrumento de aculturação, padronização, reificação, alienação e condicionamento do pensamento das pessoas.

A proposição ensaística teórica de ensino-aprendizagem de linguagens *As canções de denúncia em práticas educativas democráticas e dialógicas* foi pensada para esperar professores, professoras, estudantes a exercitar, diariamente, práticas com atitudes e relacionamentos democráticos; criar as atitudes pedagógicas e as condições para formar pessoas que possam usar as linguagens de forma consciente, com autonomia para que possam escrever sua própria história, a partir de suas leituras do mundo e saberes que foram historicamente constituídos; a inclusão nos processos de ensino-aprendizagem de linguagens e interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas.

Espera-se, assim, mobilizar conhecimentos para desenvolver possibilidades para a humanização das práticas sociais, dos processos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nas esferas educativas e para ultrapassar o estudo da língua como o estudo da leitura e escrita de um texto, para uma visão que o compreenda a partir de estudos com leitura, escuta, análise, produção oral e escrita, expressiva, de movimentos, incluindo a dimensão da língua de sinais, que considera tanto a oralidade, a sinalização, a expressão, o movimento, imagens, a leitura, a escuta, a visualização, o tato, o digital, a análise da produção oral e escrita, ou seja, para trazer aos processos de ensino-aprendizagem da língua as interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas que constituem o texto, o gênero discursivo, ou os gêneros discursivos das diferentes esferas das atividades humanas, mesmo os não predominantes, e a língua viva das práticas sociais historicamente constituídas e construídas.

Com essa proposição, tenho a utopia, o sonho de me juntar àqueles que também

pretendam interromper ou mitigar os processos do acultramento, do pensamento fragmentado e descontextualizado, da desumanização na formação de pessoas, condições impostas com o estudo da língua com objetos de conhecimentos fragmentados, descontextualizados, simplificados, e axiologicamente excluídos da língua viva e da vivência e convivência de estudantes, ou ideologicamente preparados para a padronização cultural, econômica, profissional, religiosa, de gênero, social e histórica. Quem sabe me juntar e colaborar aos que tentam contribuir para realizar o sonho de Paulo Freire:

Quando Paulo Freire, ressignificou as aulas do sistema bancário com os “Círculos de Cultura”, externou o sonho, segundo Brandão (2010, p.123) no Dicionário Paulo Freire, da “dissolução dos modelos hierarquizados antecedentes e de democratização da palavra, da ação e da gestão coletivizada e consensual do poder”. A condição de coexistência e convivência pacífica, com amorosidade, diálogo e gestão coletivizada e consensual do poder, poderá transformar os processos de ensino-aprendizagem em relações de convivência intertranscultural pacífica, com amorosidade e diálogo, como exercício diário de democracia. (BARON, p. 171, 2021b).

De outra forma, idealizo evitar situações de vida que condicionem o pensamento das pessoas e que criem condições naturalizadas como facilitadores de produção e consumo em larga escala, como a padronização, a simplificação, a descontextualização, a fragmentação e a inversão axiológica. Estes são alguns dos motivos para a escolha das canções de denúncia como objetos de conhecimento para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa do Brasil. A escolha das canções de denúncia para objetos de conhecimentos para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa advém de um olhar inicial para as canções de protesto, compostas, poetizadas e musicadas para protestar contra a ditadura civil/militar a que a população brasileira foi submetida entre 1964 e 1985¹⁷.

Por terem um alcance social, temporal e local específico, trazendo uma temática muito focada para problemas políticos e sociais desse período histórico e artístico, que estão de volta

¹⁷ CARVALHO, A. O ensino da ditadura civil-militar no tempo presente pelo olhar dos professores mestres do ProfHistória. **Tempo e Argumento**, v. 13, p. e0103, 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0103>. Acesso em: 16 nov. 2021

a) Politize!(OSC). Disponível em: <https://www.politize.com.br/ditadura-militar-no-brasil/>. Acesso em: 06 ago. 2021.

b) GENARI, E. R. **Revisionismo, memória e ensino de história da ditadura civil-militar**: por uma prática politizante. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/41156202/Revisionismo_Mem%C3%B3ria_e_Ensino_de_Hist%C3%B3ria_da_Ditadura_Civil_Militar_por_uma_pr%C3%A1tica_politizante e http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/333138/1/Genari_EltonRigotto_M.pdf ou <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572405>. Acesso em: 06 ago. 2021.

c) LARA, R. ; SILVA, M. A. . A ditadura civil-militar de 1964: os impactos de longa duração nos direitos trabalhistas e sociais no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, p. 275-293, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/NGwM4fhVhW4rhdnTNXZhpmm/?lang=pt>. Acesso em: 06 ago. 2021.

e com muito mais força, as canções de protesto oferecem uma abrangência histórica vinculada a este período específico na música e na política, que afetou toda a sociedade brasileira, em que as pessoas e grupos sociais, com destaque para jovens artistas da música e das canções da época, foram protagonistas naquela luta política, social, valorativa e artística. Tinhorão (2013) manifestou-se criticamente sobre o surgimento das canções de protesto ao dizer que:

A essa altura, como verificara impraticável a conquista da aliança popular para fins de protesto à mesma formação bossa-novista iria lançar, ao lado dessas tentativas de regionalismo sofisticado, os chamados sambas de participação ou sambas de protestos. Tais canções, contemporâneas da explosão de vida universitária verificada a partir de 1965, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo (onde é lançada a moda dos shows nas faculdades, despertando desde logo o interesse comercial das televisões (O show *O Fino da Bossa*, que conseguiu altos índices de audiência na TV Recorde São Paulo, de 1965 a 1968, tirou seu título de um espetáculo organizado por universitários paulistas)), vinham a atender a um propósito de protesto particular da alta classe média contra o rigorismo da regime militar instalado no país em 1964. Assim, e para atender a uma certa necessidade de grandiloquência, uma vez que esse tipo de canção exigia um tom épico, os compositores e letristas de músicas de protesto, todos formados na época de vigência da bossa nova intimista (Edu Lobo, Vandrê, Gilberto Gil, Capinam, Ruy Guerra, Torquato Neto, entre outros), rompem afinal com o estilo individualista e americanizado, e passam a cantar as belezas do futuro com dezenas de versos dedicados ao dia que virá. [...] Do ponto de vista musical - e levando em conta a chegada de novas gerações de jovens da classe média, massificadas pela música de consumo internacional produzida pelas multinacionais do disco -, a interrupção do processo de criação que por aqueles fins da década de 1960 entrava em nova fase sob o nome de tropicalismo serviu para desorganizar de vez o quadro cultural ao nível universitário, e a alienação voltou sob o império do rock. (p. 334-336 grifos do autor).

Dessa forma, manter ou insistir no termo *canções de protesto* dificultaria, inclusive, a abordagem de canções contemporâneas, principalmente as locais, inerentes e próximas à realidade das comunidades escolares e do seu entorno – condição essencial para a proposição de práxis educativas democráticas e dialógicas –, pois teria que impor um modelo já consagrado, canônico, talvez impedindo a transformação dos processos de ensino-aprendizagem de línguas em processos educativos conscientes de humanização das práticas escolares e de relações sociais, pretendido com as proposições de práxis educativas democráticas e dialógicas.

As canções de protesto não dariam conta da diversidade social, cultural, histórica, política, étnica, de gênero e artística que envolve os processos de educação democrática e dialógica, deixando de representar inúmeros momentos históricos, versões históricas dos povos oprimidos, de fatos sociais vistos por outras leituras do mundo, condições políticas, situações étnicas e de gênero, e momentos de opressão a que grande parte da população brasileira foi e continua sendo submetida, violências e opressões com diversas origens a que as pessoas foram e são submetidas nas diferentes esferas das atividades humanas e em diferentes momentos da vida política e social brasileira.

As canções de denúncia – qualificadas e com significados que as relacionam com os

componentes do tetragrama ressignificado com o pentagrama de análise multissemiótica comparativa da canção de denúncia – permeiam a história e podem trazer para a sala de aula um fio condutor que liga os fatos e acontecimentos, particularmente da vida brasileira, e sua relação com os povos que formam a população brasileira: os povos originários, os povos que para cá vieram como colonizadores, como colonizados, os povos da África que para cá foram trazidos em diáspora forçada, ou outros povos que aqui estão por migração. Com as canções de denúncia, estudantes podem ter um contato diferenciado dos motivos da migração, seja por trabalho, seja por situações sociais de vulnerabilidade no seu país de nascimento ou origem, por questões de conflitos fronteiriços, por questões econômicas, sociais, étnicas, religiosas, de classe e de gênero; e assim podem ter um momento de sonho para iniciar ou ampliar as condições de resgatar, com a oralidade do cotidiano, por meio da leitura de livros e romances históricos e literários, por meio de gravações sonoras ou verbivocovisuais¹⁸, ou de documentos, as situações de apagamento linguístico, cultural, étnico, valorativo, de gênero, econômicas e sociais, causadas pela política de padronização e acultramento através do monolingüismo que foi imposto historicamente por meio de imposições que violam os direitos humanos, pelo poder político colonizador, econômico, social e religioso, praticamente desde o primeiro momento da implantação do colonialismo europeu no Brasil.

As canções de denúncia, por seu valor social, pois foram compostas nas práticas sociais e, por seu poder e riqueza de compreender e incluir uma diversidade de interações discursivas multissemióticas, multiculturais, intergenéricas e cronotópicas, podem trazer uma representação histórica de voz, com o sentido de visibilidade e luta para as pessoas e grupos sociais em situação de vulnerabilidade, pois oferecem as condições para compor instrumentos atuais e contemporâneos para a formação de pessoas comprometidas com a humanização das práticas sociais e com a democracia.

Quanto ao poder e à riqueza de suas interações discursivas, as canções de denúncia podem representar a oportunidade de, enquanto ensinamos e aprendemos uma linguagem, também trazer para dentro da escola as culturas locais, de origem na e com a comunidade que vive e convive em volta da escola, das interações entre as esferas das atividades humanas e dos seus gêneros predominantes que cercam a escola e onde convivem seus estudantes. Assim, torna-se possível um exercício para incluir as interações intergenéricas, criando a possibilidade

¹⁸ a) Grupo de estudo com projeto de pesquisa de Luciane de Paula: “Verbivocovisual” Disponível em: <https://www.gedunesp.org/pesquisas---luciane-de-paula>. Acesso em: 17 set.2021;

b) MARQUES, C. Verbivocovisual: Poesia experimental e concreta de Américo Rodrigues. **Espalha Factos**, 2017. <https://espalhafactos.com/2017/03/01/verbivocovisual-experimental-concreta/>. Acesso em 17, set. 2021.

de leitura histórica e axiológica com as cronotopias que formaram e formam na sociedade e entre as pessoas que estão na escola e as que vivem e convivem no entorno delas.

Entendo que essa luta por voz e visibilidade se tornaria mais forte ao trazer para a escola as semioses mobilizadas na língua viva, a língua da realidade das pessoas, a língua da vida das pessoas, nas manifestações artísticas, de gênero, sociais, culturais, linguísticas, étnicas, de gênero e políticas que contemplam os saberes ímpares dominados na comunidade e que, até pouco tempo, ou eram ou continuam proibidos nas escolas, como é o caso dos processos invisíveis de exclusão, dentre os quais os costumes, as culturas, as palavras, e as línguas consideradas como erradas, como as de origem, ou quando muito, corrigidas e padronizadas na maioria das escolas brasileiras.

Sem falar na falta de oportunidade para que pessoas cegas, surdas ou com outras dificuldades físicas ou intelectuais, em estado de vulnerabilidade, que desenvolvem um modo de percepção da realidade diferente das demais pessoas e, com isso apresentam suas semioses, seus sinais e linguagens de vivência e convivência, singulares, como pessoas ouvintes, ou não, e com ou sem visão, sendo reconhecidos, e assim possam participar e ser parte de processos de ensino-aprendizagem, também nas escolas e universidades. Não ensinar a língua de sinais e o braille dificulta, limita ou até inviabiliza a convivência das pessoas cegas e surdas fora do ambiente familiar, pois limita e inibe a comunicação das outras pessoas para com elas nos ambientes sociais e coletivos. Considerando essa preocupação, nós também poderíamos superar nossos limites e travas para aprender e conviver com cegos e surdos, por exemplo. Segundo Paula e Pederiva (2018, p.122)

Infelizmente, verificamos que ainda vivemos o determinismo biológico. Tivemos o exemplo da nossa participante que queria aprender violino e o professor disse que ela não poderia pelo fato de ser surda. Acreditamos que esse professor não compreendeu o que disse Spinoza. A musicalidade, por ser comportamento humano relativo ao mundo sonoro, desenvolve-se na cultura, na relação com o outro, e acontece no corpo. Esse corpo que não se atém a limites.

Por conta do determinismo biológico, ainda predominante em grande parte da sociedade brasileira – e que grande parte das pessoas e povos que aqui convivem defendem conscientemente ou não, como consequência de um doutrinamento religioso e político autoritário – são necessárias muitas lutas e leis específicas para a inclusão das línguas de sinais,

libras¹⁹ dos surdos, do sistema braille²⁰, dos cegos, cujo termo *Braille*²¹ é, também, o título de uma manifestação com a canção de denúncia do artista, músico e compositor Rico Dalasam²², expondo a relação entre África e América.

Essas semioses estão, também no cinema, nos jornais, impressas ou digitais, nas emissoras de rádio locais, analógicas ou digitais, nos canais de televisão, nos portais da internet, nas redes sociais, na oralidade pronunciada na vida diária das pessoas, nas expressividades corporais, nos sons e imagens que se movimentam diariamente na localidade e comunidade, como placas de publicidade, nas danças, em teatros, em festas, nas casas, na arquitetura, nas roupas, no rosto, e até em carros de som. Estas mesmas semioses, nas manifestações globais, podem ser o instrumento para esconder, encobrir situações de risco, grupos de pessoas vulneráveis e ou grupos políticos, econômicos, do crime organizado, que se instalam nas comunidades das periferias de grandes cidades, ou nos condomínios de luxo e se mantêm fora da legalidade, por exemplo, para oprimir e explorar a população que lá vive e convive ou, em outro local, pessoas que estudam nas escolas da comunidade. As semioses não estão apenas nas imagens e sons “visíveis”, mas também nos sentidos e significados que podem ser mobilizados e se tornarem perceptíveis nas mais diferentes formas de manifestação das pessoas e de grupos sociais.

Assim, com as canções de denúncia nas escolas – tanto as locais como as globais, através das *práxis educativas democráticas e dialógicas*, incluindo as interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, intertransculturais e cronotópicas nos processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa – abre-se uma oportunidade a mais para valorizar a vida e a visão do mundo das pessoas que ali estudam, vivem a vida local, sem deixar de trazer a vida e as visões de mundo que imperam e dominam na sociedade global, comercial, de produção em massa e ou grande escala.

Superar as situações de vulnerabilidade das pessoas representa uma necessidade que se acentua num momento em que enfrentamos, no contexto global e local, a pandemia por

¹⁹ BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Língua de sinais, Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 17 set. 2021.

²⁰ WIKIPEDIA. **Sistema Braille**: O que é e como surgiu. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Braille>. Acesso em: 19 set. 2021.

²¹ ARAÚJO, G. Entrevista com Rico Dalasam: “Do abismo também se pode ecoar as coisas”. **Papel Pop**, 2021. Disponível em: <https://www.papelpop.com/2021/03/entrevista-com-rico-dalasang-do-abismo-tambem-se-pode-ecoa-as-coisas/>. Acesso em: 17 set. 2021.

²² Rico Dalasam – Artista com obras disponíveis no link acessado em 19 de outubro de 2022. <https://open.spotify.com/artist/5nbaj9RaJdFNIS5ZxoqN97>

COVID-19²³. A acentuação de influência de forças de extrema direita²⁴ no poder social, econômico e político internacional e nacional, aumenta situações de opressão, exploração e submissão de povos e pessoas, desconstrução e destruição das organizações sociais de luta por direitos humanos²⁵ e trabalhistas, de censura a artistas e à imprensa livre e que lutam pela democracia. Neste cenário, e esse era um cenário que preocupava e mobilizava Paulo Freire, pois é na educação que se cristaliza o projeto político e econômico para reificar, alienar e padronizar o pensamento das pessoas, proibir e padronizar as manifestações culturais, os costumes, as línguas e as artes, padronizar os gêneros e as respectivas esferas das atividades humanas se configura como uma tentativa clara de apagar a história, a identidade e a possibilidade de uma educação para a autonomia, libertação e recuperação de trajetórias de lutas de quem viveu e conviveu antes de nós.

A luta pela formação de pessoas com autonomia, com espírito de libertação, encontra em Paulo Freire que – em 19 de setembro de 2021, completaria 100 anos de vida – mesmo com o contexto global sombrio em que convivemos, amparo para resgatar forças, conhecimento e o *esperançar em tempos de barbárie*, com seus pensamentos, valores e propostas. Por Paulo Freire, que completou 100 anos de diálogo, de autonomia, do esperançar, da leitura do mundo, de conscientização política e social, o Brasil deveria estar em festa.

No entanto, por oferecer uma proposta educacional que forma pessoas com autonomia, com poder para construir a própria história, em condições de reconhecer a atuação opressiva de forças ideológicas dominadoras, colonizadoras, que exploram e submetem pessoas à escravidão física e intelectual, ele e suas práticas pedagógicas são rejeitadas por muitos políticos e grande parte da elite econômica no Brasil. Mas, em muitos lugares do mundo, em vários continentes, inclusive nos EUA e Inglaterra, Paulo Freire é estudado e a aplicação do seu método desenvolve uma educação de qualidade, conforme reportagem publicada na *BBC NEWS*²⁶ na forma escrita e em áudio, do portal *Brasil de Fato*²⁷.

²³ Sobre a pandemia por COVID-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 19 set. 2021.

²⁴ ABU-EL-HAJ, J.; Robert Dahl (1915-2014): poder político, liberalização e contestação nas democracias. *Revista Brasileira de Ciência Política*, v. 4, p. 7-17, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522014000100001>. Acesso em: 19 set. 2021.

²⁵ BENEVIDES, M. V. Direitos Humanos: Desafios para o Século XXI. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Org.). *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, v. 1, p. 335-350. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/20_cap_2_artigo_12.pdf. Acesso em: 19 set. 2021.

²⁶ BBC NEWS. **Paulo Freire, 100 anos**: como o legado do educador brasileiro é visto no exterior. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46830942/>. Acesso em: 19 set. 2021.

²⁷ SCHMIDT, T.. Precursor e de contribuição “incomparável”: como acadêmicos estrangeiros enxergam Paulo Freire. *Brasil de Fato*, 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/09/14/precursor-e-de->

Mesmo assim, muitos de nós brasileiros estamos numa *feira* de resistência, de luta, de diálogo, com os conhecimentos e livros de Paulo Freire como: *Pedagogia do Oprimido*, (1987), *da Esperança*, (1992[2015]), *da Autonomia*, (1999); e outros **livros de Paulo Freire**²⁸. A *feira* de 100 anos para Paulo Freire foi intensamente política, com eventos e documentários como: *100 anos de Paulo Freire, esperar em tempos de barbárie*²⁹ da UFABC – Universidade Federal do ABC Paulista e Universidade Emancipa; *100 anos de Paulo Freire*³⁰ – Documentário da Fundação Padre Anchieta; *Paulo Freire 100 anos, “Por que ele permanece atual?”*³¹; e *Fonemas da Liberdade*³² da TV Ceará, que no seu término tem a canção *Béradêro*³³ de Chico César.

Após este breve parágrafo com homenagem a Paulo Freire – que oferece conhecimento ideológico, filosófico e epistemológico para que as práticas educativas dialógicas e democráticas possam ser parte do cotidiano dos processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, com as canções de denúncia como objetos de conhecimento – e na procura por encontrar perguntas e ressignificações para minha inquietação de oferecer uma condição de ensino-aprendizagem com diálogo e exercício da democracia a estudantes e docentes para os processos de ensino-aprendizagem da linguagem para a formação de pessoas com potencial transformador e em condições de atuar na sociedade para humanizar e democratizar as atividades e relações humanas, as práticas sociais, para formar pessoas que possam ser protagonistas de sua própria história, retomo com os fundamentos e preceitos epistemológicos, teóricos e metodológicos, mesmo os anteriormente já citados, mas em relação à análise, multissemiótica da canção de denúncia.

O Grupo de estudos da canção (GECAN), do Núcleo de Linguística Aplicada (NELA),

contribuicao-incomparavel-como-academicos-estrangeiros-enxergam-paulo-freire acesso em 19/09/2021. Acesso em: 14 set. 2021.

²⁸ Links para livros de Paulo Freire para download: <https://cpers.com.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf/> ou <http://www.tvcomunitariadf.com/2019/06/03/17-livros-de-paulo-freire-para-baixar-em-pdf-livros-de-pedagogia/> ou <https://suburbanodigital.blogspot.com/2019/12/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf.html> ou <http://www.ccae.ufpb.br/gepees/index.php/biblioteca-freire>. Acesso em: 23 set.2021.

²⁹ UFABC e Universidade Emancipa: Curso de extensão on-line aberto ao público: link <https://proec.ufabc.edu.br/cursos/cursos-de-extensao/curso-100-anos-de-paulo-freire-esperancar-em-tempos-de-barbarie>. Acesso em: 19 set.2021.

³⁰ TV CULTURA. 100 anos Paulo Freire. **YouTube**, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tG_pVkhzr1c. Acesso em: 19 set.2021.

³¹ D’MASCHIO, A.L. Paulo Freire 100 anos – Por que ele permanece atual?. **Por Vir**, 2021. Disponível em: <https://porvir.org/paulo-freire-100-anos-por-que-ele-permanece-atual/>. Acesso em: 19 set.2021.

³² HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL. Fonemas da Liberdade: documentário inédito. **YouTube**, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kb7g2ZuHltw>. Acesso em: 19 set. 2021.

³³ CHICO CÉSAR. Chico César cantando Béradêro pela primeira vez, em 1991. **YouTube**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iI4QkjmWbGw>. Acesso em: 19 set./2021.

da Universidade Federal de Santa Catarina, que desenvolve estudos para sistematizar a análise de textos em sua dimensão multissemiótica, leva em consideração os componentes verbal e musical. (BALTAR *et al*, 2019). Com o tetragrama da análise multissemiótica do gênero canção, a análise das canções de denúncia podem contemplar, também, os componentes sócio culturais, autoral e seus desdobramentos, componentes que dependem diretamente da audiência, de uma audiência engajada, interessada, que poderia ser mais um componente de análise: de criação e escuta, por representar o período antes do surgimento da canção de denúncia, como valor na motivação para artistas, músicos (as), compositores (as) e intérpretes, além de um público que tem seus valores e vozes presentes nas canções de denúncia, como parte do público que segue artistas e participa da canção em shows, lives/webinar³⁴, comprando as canções.

Por isso, nesta tese, o tetragrama é ressignificado em pentagrama, incluindo, de forma retangular ou um quadrado, uma espécie de proteção, uma capa para o bolachão, protegendo-o, com as categorias do quinto componente: o componente de criação e escuta. Com o tetragrama e/ou pentagrama, torna-se possível analisar as interações, os entrelaçamentos multiculturais ou intertransculturais, intergenéricos, cronotópicos da canção de denúncia, manifestados a partir de interações discursivas entre gêneros discursivos de diferentes esferas da atividade humana.

A relação de interações discursivas, intertransculturais vem da formação multicultural e de formação e origem do povo brasileiro, pensada ao unir a leitura de *A terra dos mil povos* (JECUPÉ [1998], 2020) e *Educar em todos os cantos*, de Padilha (2007). O termo foi pesquisado por Padilha durante seu doutorado: *Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação*. (PADILHA, 2004).

A intertransculturalidade supõe, de início, uma educação que trabalha com as diferenças e com as semelhanças culturais, visando a todo tipo de inclusão e às aproximações, às interações e interconexões de experiências educacionais que acontecem na escola e na cidade. A Educação Intertranscultural, segundo teorizo, dá ênfase à diversidade cultural no currículo de qualquer instituição educacional, e essa diversidade carrega em si mesma diferentes diferenças e múltiplas semelhanças. (PADILHA, 2007, p.218).

Paulo Roberto Padilha é professor do Instituto Paulo Freire e pesquisa, desde 2001, desenvolveu processos dialógicos para oferecer às escolas brasileiras um *Plano Político Pedagógico Dialógico* (PPPD). Mas qual a relação entre um PPPD com *práxis educativas*

³⁴ Definição e exemplos de lives ou webinar disponíveis em: <https://tecnoblog.net/responde/o-que-e-live/>. Acesso em: 05 jan. 2022.

democráticas e dialógicas? Creio que a conexão parte da necessidade de integrar e ampliar a discussão sobre os objetos de conhecimento utilizados nos processos de ensino-aprendizagem, de todas as disciplinas curriculares, com as propostas políticas para a escola definidas em conjunto com pais e a sociedade escolar, cujos parâmetros serão definidos na construção do PPPD. O conhecimento não pode ficar restrito à sala de aula e à relação entre estudantes e docentes.

As propostas de Paulo Freire coincidem com a busca de autonomia escolar e da garantia dos direitos de todos os cidadãos, contrapondo-se à prática da administração pública e da gestão da administração do país que, historicamente, tem se baseado numa tradição colonialista, positivista, tecnocrática, liberal e, como contemporaneamente se considera, fundamentada no ideário neoliberal. Por isso, quando escolhemos Paulo Freire enquanto autor que oferece o universo de princípios a partir dos quais nos guiaremos neste trabalho, o fazemos, em primeiro lugar, em função daquelas características e em razão do caráter interdisciplinar, multidisciplinar e multidimensional de sua obra e de seu pensamento. (PADILHA, 2017, p.17).

O envolvimento da comunidade escolar com as interações discursivas intertransculturais nos faz pensar nas diferentes esferas das atividades humanas, das quais participam as pessoas que integram a sociedade escolar. Só que as interações discursivas intergenéricas ultrapassam os limites das esferas das atividades humanas e ultrapassam os limites dos gêneros predominantes em cada uma destas esferas.

Relacionando o conceito de constelação de gêneros com as interações discursivas intergenéricas, segundo Araújo (2021), Bakhtin já percebia a relação entre gêneros e a absorção intergenérica quando estudou o gênero romance. Neste mesmo estudo, segundo Araújo (2021, p. 57) Bakhtin critica a afirmação de “que a sátira menipeia tenha se desenvolvido a partir da decomposição do diálogo socrático, (BAKHTIN ([1929], 2002, p.112)”.

Para Bakhtin ([1929] 2002), esse gênero tem “uma capacidade excepcional de absorver os pequenos gêneros cognatos e penetrar nos outros gêneros grandes” (p.120). Esse caráter absoritivo singulariza a sátira menipeia, além de torná-la um gênero com alto grau de complexidade. Por essa razão Bakhtin enxerga nela a principal base sobre a qual se ergue a variedade do romance que ele viria a chamar de romance polifônico (ARAUJO, 2021, p.57).

Com as interações discursivas nas *práxis educativas democráticas e dialógicas* com as canções de denúncia como objeto de conhecimento, penso que se possa oferecer, tanto a educadores e educadoras quanto a educandas e educandos, uma oportunidade real de voz e exercício da cidadania, uma oportunidade para, parafraseando Krenak (2020, p. 27), “sempre poder *cantar* mais uma *canção*³⁵. Se pudermos fazer isso estaremos adiando o fim.”,

³⁵ 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.”

contribuindo para minimizar, na sala de aula de Língua Portuguesa, as opressões e os silenciamentos de cultura, de gênero, de etnia, de religião, das condições sociais e econômicas de cada pessoa participante.

Assim, com essa pesquisa, desenvolvo a proposição de prática educativa, *as práxis educativas democráticas e dialógicas*, para ensino-aprendizagem de línguas tendo como objeto de conhecimento as canções de denúncia, que possa proporcionar uma formação crítica, na perspectiva freiriana, para decisões democráticas, iniciando pela escolha com a decisão dialógica consensual de uma canção local e outra global, de um tema gerador a debater, contemporâneo e de relevância social para a comunidade de estudantes, para que professores, professoras, estudantes e comunidade possamos contribuir, no primeiro momento, com o adiamento do fim da democracia, e para que, mais adiante, tenhamos novas oportunidades para reconstruir e construir uma sociedade voltada para humanização das práticas sociais na educação e nos processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

A necessidade de desenvolver uma proposição de *práxis educativa democrática e dialógica*, voltada para o exercício diário de práticas democráticas e de humanização das práticas sociais, com o ensino-aprendizagem da língua portuguesa do Brasil, tanto como língua materna quanto para estrangeiros, que gera a oportunidade para o exercício diário da democracia, em que tenhamos a oportunidade de valorizar e exercitar o diálogo, um diálogo voltado para valores como solidariedade, tolerância, convivência com pessoas de diferentes origens, culturas, etnias, pensamentos e linguagens.

Esse exercício se torna urgente mediante o cenário e contexto político, econômico, ideológico, social, religioso mundial, predominante neste início da terceira década do século XXI, não só no Brasil, com aumento significativo da violência social contra grupos de pessoas que se posicionam de forma contrária aos interesses hegemônicos de grupos econômicos dominantes e de elite, especialmente os grupos políticos, econômicos e religiosos ligados à ideologia de extrema e ultra direita³⁶, que tentam impor a desestruturação das organizações sociais e coletivas que defendem os direitos das pessoas, mesmo os mais básicos, como o direito à alimentação digna, à remuneração justa do trabalho, às oportunidades para ter acesso à educação, à saúde, à cultura, à própria história, à diversidade social, étnica e liberdade de se

³⁶ Movimentos políticos de extrema direita ou ultra-direita: Artigo: Extrema Direita na atualidade
a) BORRI, Giovanna T.; BRITES, C. M. ; SILVA, A. B. ; OLIVEIRA, E. C. R. . A extrema-direita na atualidade. **Serviço Social & Sociedade**, v. 119, p. 407-445, 2014.. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/nTk6JtjrXGqcpGVcr8Rj4Wx/?lang=pt>. Acesso em 05 jan. 2022
b) CARVALHO, T. O que é extrema direita?. **Politize**, 2018. Disponível em: <https://www.politize.com.br/extrema-direita-o-que-e/>. Acesso em: 05 jan. 2022

expressar na língua e linguagens de origem.

Nesta pesquisa pretendo buscar, dentro desse mesmo sistema educacional opressor, que pretende padronizar e individualizar as pessoas cultural, política, econômica, socialmente, étnica, sexual e linguisticamente, uma oportunidade para o exercício da democracia, o exercício do diálogo, e as condições de visibilidade, de voz, para as pessoas que dele, o sistema educacional, participam.

Nesta proposição, pretende-se, num relacionamento de decisão dialogada consensual entre discentes e docentes, criar as condições para encontrar um objeto de ensino da língua portuguesa do Brasil que tenha os recursos de um conhecimento para estabelecer um diálogo crítico entre: a manifestação, a voz e os direitos humanos das pessoas que vivem num determinado local, com suas produções artísticas, culturais, sociais, individuais e coletivas criadas por eles; com as manifestações culturais e artísticas canonizadas, comercialmente produzidas como sucesso, socialmente aceitas e usadas como objetos válidos para promover a padronização social, cultural, étnica, religiosa e a opressão das pessoas e seus grupos sociais de origem.

Essa opressão, que gerou a inquietação em resistir, evitar, enfrentar, superar e junto com as pessoas, libertar a nós destes processos de padronização cultural, étnica, social, de gênero e artísticas, é que me mobiliza para a pesquisa. Como professor de Língua Portuguesa, tenho consciência de que, em mais de dez anos da minha docência, minhas práticas de ensino-aprendizagem da língua e literatura portuguesa do Brasil foram instrumento para a manutenção do status quo de dominação colonial, de padronização social, política, econômica, acadêmica e social. Mas se isso me incomoda e frustra, não o é para a desistência, mas para reunir conhecimentos para a transformação. Lutei, li, fiz várias leituras do mundo à minha volta, mas foi difícil e demorado ver e entender o que me incomodava.

Mesmo na fase em que já entendia, mas ainda iludido e inconscientemente reificado, acreditava de que os artefatos tecnológicos utilizados, por si só, mesmo como instrumentos de dominação e padronização, pudessem motivar pessoas a desenvolver autonomia, como nos jogos de simulação de vida nos meios eletrônicos. Acreditava e apostava que estes jogos poderiam ser uma importante ferramenta para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa padrão e oficial, e que a não aprendizagem da língua padrão era culpa do professor e da professora.

Ingenuamente, fui buscar uma solução/salvação para mim e para os professores de língua portuguesa, no mestrado de Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina. Na busca desse caminho, com auxílio de professoras ligadas à Análise do Discurso

de linha Francesa, e dos ensinamentos e leituras sobre as pesquisas desenvolvidas por Paulo Freire, acabei abrindo os meus olhos para as armadilhas da educação, em educar para manter e aumentar as vulnerabilidades sociais, quando, ao desenvolver a proposta de pesquisa *O discurso pedagógico nos jogos de simulação de vida e ambientes por telefone celular: o jogo the sims2*³⁷, a partir da constatação de que os jogos representavam um autoritarismo semelhante ao do *discurso pedagógico* autoritário.

Na dissertação, expressei, da seguinte forma, a minha esperança para romper com o discurso autoritário nas escolas:

[...], mas se este jogador jogar com outro jogador e os dois discutirem e se auto-desafiarem, através dos desafios já previstos no jogo, então será possível para estes jogadores a tendência para um discurso polêmico. Este seria o caminho por onde a escola poderia incluir o jogo em seus processos de ensino-aprendizagem, nos seus processos de educação para a vida. Esta inclusão por si só já geraria uma quebra, um rompimento no discurso pedagógico. A partir de então seria possível romper com diversos processos de autoritarismo quando os alunos então poderiam, por meio das simulações previstas no jogo, ter mais uma opção para exercitar habilidades como a solução de problemas, e a aproximação entre a realidade fora da escola e a realidade interna da escola, por exemplo. (BARON, 2011, p. 165).

Romper com os autoritarismos que impedem a formação de pessoas conscientes, com autonomia, com liberdade para construir sua própria história, só seria possível com uma educação que considera o outro, a outra pessoa, que considera o cotidiano em que este outro vive e convive, que considera os conhecimentos que o outro já sabe e desenvolve com a sua visão do mundo, com os sentidos e significados inerentes à história de vida, cultura, etnia e origem desse outro ou outra que frequentam a vida escolar. Romper com os autoritarismos escolares é romper com as forças que nos condicionam desde crianças, é tomar consciência dos discursos que nos oprimem e tiram nossa liberdade de ser cidadãos e cidadãs. É perceber que as interações discursivas também podem estar a serviço da opressão, do condicionamento, da alienação e da padronização do pensamento, da educação e formação das pessoas.

Ao entender melhor o funcionamento das interações discursivas que promovem o autoritarismo, passei a perceber uma série de situações que estavam apagadas para mim. Provavelmente uma consequência da educação positivista a que fui submetido durante grande parte da minha vida escolar. Com a percepção de que, inconscientemente, estava a serviço do meu dominador e opressor, ou ao perceber que os processos de avaliação escolar de Língua Portuguesa e os exames de larga escala como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mesmo como ferramenta de acesso a inúmeros benefícios e processos de inclusão social e para

³⁷ Disponível em: https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/3466/1/103804_Roberto.pdf. Acesso em 06 ago. 2021.

a educação superior, encerram em si o perigo da padronização, reificação, alienação não só da língua de estudantes, mas da cultura, da ideologia, do pensamento e da perspectiva social, étnica, de gênero, histórica, cultural e de submissão política e econômica.

Então, ao lado de tantos outros e outras, estou na caminhada para desconstruir os efeitos causados pelos processos de avaliação escolar e os exames de larga escala. Naturalizadas como necessárias, estas ferramentas segregam e classificam as pessoas com a justificativa de que comprovam o mérito, demonstram a meritocracia, as habilidades e as competências de cada estudante. As avaliações foram transformadas no acesso principal às universidades brasileiras para as pessoas de baixa renda, muitas vezes o único, de grupos de pessoas das periferias, social e economicamente fragilizadas, pertencentes a grupos étnicos, de gênero e sociais rejeitados e oprimidos, que, em grande maioria, frequentam as escolas públicas, instrumentos políticos, ao lado das escolas privadas e da elite, de classificar intelectualmente as pessoas, determinando, veladamente, quem vai exercer funções e ou cargos de liderança, quem vai receber os melhores salários, ou quem vai ser dominado e receberá salários irrisórios por seu trabalho.

Dentro dessa leitura do mundo, fui pesquisar um projeto que pudesse contribuir para desvelar, desconstruir e desnaturalizar esses efeitos e processos de padronização do conhecimento, cultural, ético, social, de gênero, político, religioso e artístico, provocados através das, mas não só por elas, avaliações e exames de larga escala. Como eu acreditava, grande parte das pessoas são submetidas a essas avaliações, pensando que estamos fazendo o melhor para viver e conviver num mundo mais justo, afinal, pessoas de baixa renda ou de condições sociais vulneráveis, que pretendem acessar as universidades brasileiras, teriam que ter o direito de ter acesso às universidades e à educação sem nenhum ônus cultural, étnico, social, econômico ou político. Foi com esse projeto de desconstruir as padronizações dos exames de larga escala e das avaliações escolares de Língua Portuguesa que procurei o programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

É nesta situação de procura pela liberdade, autonomia ou independência intelectual, cultural, social, e acadêmica, não só para mim, mas para quem vive e convive comigo, mesmo sabendo de muitas interações discursivas que atuam para manter o autoritarismo, dentro e fora das escolas, que as canções de denúncia foram pensadas como objetos de conhecimento para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa do Brasil, com a orientação do Professor Marcos Baltar. A pesquisa é o esperar de que as canções de denúncia possam ajudar estudantes, professores e professoras a encontrar, como objeto de conhecimento que é envolvido por interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas, instrumentos para viabilizar práxis educativas democráticas e dialógicas, na busca pelo

exercício diário da democracia, por meio da comparação entre as leituras do mundo, entre as canções locais e globais, propiciando a formação de pessoas para o uso consciente da língua, com autonomia social, em condições de produzir a própria história, de intervir na sociedade em que vivem e convivem, de realizar leituras do mundo e da realidade, de modo a entender e compreender os movimentos políticos, sociais, religiosos, de gênero, étnicos, econômicos, culturais e históricos que nos permeiam.

Na busca por um espaço onde pudesse ter voz para o meu projeto de dizer é que, desde 2012, fui participando dos processos seletivos, exames qualificativos, até o processo seletivo de 2016, quando pude perceber quais eram as interações discursivas ou a relação interativa, responsiva e responsável de estudos e pesquisas realizadas nos contextos acadêmicos e educativos da Universidade Federal de Santa Catarina, Câmpus Florianópolis, Centro Comunicação e Expressão, CCE, Programa de Pós-graduação em Linguística, PPGL, área de concentração Linguística Aplicada, para ter acesso ao programa como doutorando.

Inicialmente, ainda com a proposta de pesquisa vinculada às avaliações escolares e os exames de larga escala, pude atender às exigências para a qualificação, com a qual publiquei dois artigos em revistas acadêmicas³⁸, sendo um em conjunto com o professor orientador, que atendeu a uma das exigências do PPGL para me habilitar à qualificação do projeto de tese em 11 de março de 2020; e outro, escrito entre o final de 2017 e início de 2018, *O ensino e a aprendizagem da escrita na língua materna: da transdisciplinaridade ao colonialismo implícito nos gêneros exames de larga escala e avaliações do desempenho da aprendizagem dos alunos nas salas de aula*, rejeitado, depois aceito, e publicado somente em maio de 2021. Na transição de um projeto a outro, alinhei a minha pesquisa com a pesquisa do professor orientador, vinculada à linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa, filiada ao projeto *A canção como um gênero de discurso multissemiótico de manifestação artística influenciando construções identitárias: da corte na Europa medieval do século XIII à polis do*

³⁸ Artigos publicados com a pesquisa Avaliação escolar e Exames de larga escala:

a) BARON, R.; BALTAR, M. De que forma as avaliações escolares e os exames de larga escala de língua portuguesa são instrumentos para educar e formar pessoas com pensamento reificado e alienado? **Revista - Diálogos Pertinentes**, v. 16, n.1, 2020. Disponível no link <https://doi.org/10.26843/dp.v16i1.3504> com acesso em 06/08/2021.

b) BARON, R. O ensino e a aprendizagem da escrita na língua materna: da transdisciplinaridade ao colonialismo implícito nos gêneros exames de larga escala e avaliações do desempenho da aprendizagem dos alunos nas salas de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [online]. 2021, v. 60, n. 1, p. 233-247. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8658193> e em <https://doi.org/10.1590/010318138196611820201018> Acesso em: 6 ago. 2021

século XX, na França e no Brasil, sob a orientação do Professor Dr. Marcos Antonio Rocha Baltar³⁹.

Em 2018, o professor orientador me apresentou à atividade de extensão que desenvolvia: *O Violão e a música Brasileira: oficina de análise e criação de canções brasileiras executadas em violão e voz*, e que culminou, em 2019, no lançamento do primeiro livro: *Oficina da canção: do maxixe ao samba-canção - a primeira metade do século XX* (BALTAR *et al*, 2019).

No ano de 2020, houve a qualificação da tese, em 11 de março de 2020, um momento de extrema riqueza no qual o compartilhamento de conhecimentos foi muito intenso com a participação ativa de pesquisadores como Dr. Rodrigo Acosta Pereira⁴⁰ professor da UFSC, da área de Linguística Aplicada com pesquisas na ADD, Dr. Marcos Rocha Baltar, presidente da banca de qualificação e orientador, Dr^a Luciane de Paula⁴¹ da UNESP, pesquisadora em Linguística Aplicada e ADD que participou via videoconferência, Dr^a Marcia Ramos de Oliveira⁴², pesquisadora da UDESC na área de História. No Grupo de Estudos da Canção (GECAN), participo de outros projetos voltados à análise multissemiótica das canções, como o início das contribuições de pesquisa e escrita do segundo livro *Oficina da canção: da Bossa Nova ao Iê Iê Iê - A segunda metade do século XX*.

Mesmo com todos os limitadores impostos pela pandemia da covid-19, 2021 foi um ano de muito trabalho e pesquisa. Participamos do dia de estudos *Langues chantées cultures mises en musique: la chanson dans nos enseignements*⁴³, em 16 de junho de 2021, promovido no PLIDAM/INALCO, em Paris, na França, e organizado pelo Professor orientador Dr. Marcos Baltar, que resultou na produção do e-book do evento, *Langues chantées / Cultures mises en musique - La chanson dans l'enseignement des langues*⁴⁴, publicado em maio de 2022, e de um artigo para a revista Fórum Linguístico, da UFSC, em situação de carta de aceite, ambos escritos em colaboração entre este pesquisador, o Professor Dr. Marcos Baltar e a Doutoranda Camila Farias Fraga⁴⁵. O ano de 2021 terminou em 06 de dezembro de 2021, com a participação nos

³⁹ Dr Marcos Antonio Rocha Baltar: <http://lattes.cnpq.br/4176394523738879> . Acesso em: 22 set. 2021.

⁴⁰ Dr. Dr Rodrigo Acosta Pereira: <http://lattes.cnpq.br/3024560417685258>. Acesso em: 08 dez. 2021.

⁴¹ Dr^a Luciane de Paula: <http://lattes.cnpq.br/9546185363173636>. Acesso em: 08 dez. 2021.

⁴² Dr^a Marcia Ramos de Oliveira: <http://lattes.cnpq.br/5104473139206788>. Acesso em: 08 dez. 2021.

⁴³ Link para dia de estudo de 16/06/2021: arquivo com a programação. Disponível em: http://www.inalco.fr/sites/default/files/asset/document/prg_langues_chantees_0.pdf. Acesso em: 01 jun. 2022.

⁴⁴E-Book: BALTAR, M.; MASSOUD SRIDI, I. (dir.). **Langues chantées / Cultures mises en musique. La chanson dans l'enseignement des langues**, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», França, ISBN : 9782813004307, 177p., Disponível em: <https://eac.ac/books/9782813004307>. Acesso em: 01 jun. 2022.

⁴⁵ Camila Farias Fraga. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8937829146211610>. Acesso em: 08 dez. 2021.

oito encontros da *Oficina de Análise de Canções Brasileiras*⁴⁶, promovida pelo Programa de Pós Graduação em Música, PPGMUS⁴⁷, da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina, UDESC, tendo como anfitrião o Professor Dr. Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas⁴⁸, ministradas pelo professor Dr. Marcos Baltar e a monitora Tayná Miranda⁴⁹, mestranda do PPGL da UFSC.

Se em 2021, a construção do conhecimento foi intensa, se no evento de qualificação da tese as contribuições de avaliadores e avaliadoras da banca foram decisivas, a tese se consolidou como uma construção coletiva de conhecimento com as contribuições de pesquisadores, pesquisadoras, professores e professoras da banca de defesa final, designada pela portaria do PPGL n.º 42 de 09 de junho de 2022, e realizada de forma virtual, em 29 de julho de 2022. Em breve resumo, relato as considerações da banca iniciando com a participação da Pesquisadora, Professora do PPGL da UFSC Dr^a Rosangela Rodrigues Hammes⁵⁰, que com rigor científico recomendou ajustes com a forma e o conteúdo da tese. Ofereceu contribuições sobre a forma de como foi descrita a metodologia da pesquisa, ajustes por conta da configuração do arquivo de acordo com a ABNT⁵¹, para reformulação do capítulo da conclusão, sobre a desproporcionalidade entre alguns tópicos, além de recomendar uma revisão para ajustes linguísticos, sintáticos, textuais, inerentes ao gênero tese em si, bem como nos sentidos e significados mobilizados por termos e enunciados, contribuindo para a coesão e coerência, textual e ideológica da tese. A contribuição da Dr^a Charlene Bezerra dos Santos⁵², Professora e Pesquisadora da UNIR, possibilitou ajustes nos diálogos intratextuais da tese coerentes e relevantes para o ineditismo das proposições, além de oferecer contribuições para a formatação do gênero tese e recomendações da ABNT. Teve um olhar cirúrgico para os sentidos e significados mobilizados em determinados capítulos e tópicos. Enquanto isso, o Professor, Pesquisador do Instituto Paulo Freire, Dr. Paulo Roberto Padilha⁵³, contribuiu com os ajustes ideológicos, trazendo sua leitura do mundo, desenvolvida com convivência em vida com Paulo Freire, recomendou cuidados sobre o uso de termos, expressões, denúncias e anúncios, que pudessem comprometer a coerência ideológica das proposições, com destaque para a

⁴⁶ Oficina de análise da Canção Brasileira. Disponível em:

<https://www.udesc.br/ceart/ppgmus/eventos/oficinacan%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 08 dez. 2021.

⁴⁷ Programa de Pós Graduação em Música – PPGMUS/UDESC – link de acesso: <https://www.udesc.br/ceart/ppgmus> acesso em 08/12/2021. Acesso em 08/12/2021.

⁴⁸ Dr. Sergio Paulo Ribeiro de Freitas: <http://lattes.cnpq.br/2347390919495199>. Acesso em: 08 dez. 2021.

⁴⁹ Ms^a Tayná Miranda de Andrade. <http://lattes.cnpq.br/6667631386660017>. Acesso em 30/09/2022.

⁵⁰ Dr^a Rosangela Rodrigues Hammes. <http://lattes.cnpq.br/5769251496899093> Acesso em 18/08/2022.

⁵¹ ABNT. <https://portal.bu.ufsc.br/normalizacao/normas-brasileiras/> acesso em 18/08/2022

⁵² Dr^a Charlene Bezerra dos Santos. <http://lattes.cnpq.br/9129052821234437> Acesso em 18/08/2022.

⁵³ Dr. Paulo Roberto Padilha. <http://lattes.cnpq.br/9047888695643566> Acesso em 18/08/2022

valorização do diálogo, recomendando a inclusão dos sentidos e significados do enunciado (palavra) “práxis” no título da tese, sentidos que se ampliaram para a tese em si. Denunciou o termo “censura dialogada”, que substituí por “diálogo crítico”, e “negociação consensual” que resultou no anúncio do termo “decisão dialogada consensual”. A partir de então, a tese se transformou com as proposições ideológicas, dialógicas e propositivas debatidas durante as bancas, de qualificação e de defesa final, no conhecimento coletivo que estou tornando público neste texto final.

Com as canções, segundo Baltar *et al* (2019, p. 17) “um gênero multissemiótico muito presente na vida das pessoas, cotidianamente:”, acredito ser possível, e procuro demonstrar ao longo da pesquisa *A canção de denúncia em práxis educativas democráticas e dialógicas*, obter as condições mobilizadoras para as *práxis educativas democráticas e dialógicas* e a formação de pessoas conscientes da composição multicultural, com relações intertransculturais da população brasileira, da organização temporal e espacial da história e da formação das pessoas, da interação discursiva intergenérica, multissemiótica, cronotópica e intertranscultural das canções de denúncia, das múltiplas semioses e do alcance intergenérico dos conhecimentos, não apenas no ensino de linguagens dentro das escolas, mas nas práticas sociais das demais esferas das atividades humanas, que interagem simultânea e constantemente com a esfera escolar, pois os sujeitos das escolas estão interagindo na sociedade e as pessoas das escolas são as pessoas da sociedade. Percebo que a sociedade criou e mantém a escola em condições de oferecer mais processos que colaborem na formação e no desenvolvimento de pessoas com autonomia e poder de decisões libertadoras. Ou seriam as escolas as executoras dos projetos e modelos políticos de sociedade das classes dominantes?

É nesse conjunto interativo e discursivo atuante na sociedade, em constante interferência, que se produzem os efeitos sociais os quais sentimos e com os quais convivemos, como as mais diferentes situações de vulnerabilidade das pessoas ou de grupos sociais, que tentam ser justificadas como necessárias e até são naturalizadas. Isso é um sinal que torna possível perceber de que tudo é integrado, que não existe neutralidade ou disputa de poder casual, com causas naturais, metafísica ou sobrenatural, mas sempre como uma ação social, pensada, planejada, organizada e articulada social e politicamente e atendendo a um projeto de poder que também entra nas escolas para o produzir efeitos de longo prazo, como a submissão de pessoas ao trabalho em troca de salários baixos, condições de vida precárias e sem direitos trabalhistas, por exemplo, e que pode ser um projeto de educação intencional.

Com as canções de denúncia, é possível uma abordagem da linguagem como uma prática social a partir da oralidade, próxima ao cotidiano da vida de estudantes, da expressão,

da língua de sinais, quando necessária, e da escrita, que são ensinadas na escola. Nas canções, em especial nas de denúncia, que são gêneros primários e multissemióticos, é possível perceber a presença das condições de gêneros de alta complexidade e que se formaram, histórica e culturalmente, os gêneros secundários, e também multissemióticos, pois a mesma canção pode se apresentar como um gênero discursivo primário e secundário, conforme o contexto em que foi escrita, composta, em que é interpretada e ou lida, ouvida, escutada, analisada e cantada. Além disso, considero o gênero da canção tanto primário como secundário por conta da forma como a mesma canção pode ser "cantada": primário quando de forma oral sem a preocupação de a analisar ou sequer entender sua ideia, mensagem, sentido ou significado, somente ouvindo e cantarolando por puro passatempo, puro prazer, só porque gostou da canção, na rua, no banheiro, ou outro local; e a mesma canção seria secundária quando pode ser escutada conscientemente, analisada, pois os sons de seus instrumentos, com a predominância da viola ou violão, representam categorias como ritmo, melodia, tonalidade, por exemplo, relacionadas com sentidos e significados que podem ser motivo de luta, de denúncia, de anúncio e de engajamento, ou representar o objeto de conhecimento para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

As palavras cantadas das canções de denúncia, que têm a língua como prática social, trazem os discursos culturais, históricos, sociais, políticos com os contextos vigentes na sociedade no momento e local da produção, da exposição (escuta e audição) e do consumo (audição). Apresentam uma integridade artística, sintática, estilística e composicional, possibilitando que as canções de denúncia se transformem em um dos objetos de *práxis educativa democrática e dialógica* como objeto poderoso de ensino-aprendizagem da língua e que amplia e agrega, a estudantes, sentidos e significados para a aprendizagem de linguagens que já estão em seu uso na vida real, cultural, social, histórica e artística nas escolas públicas de Educação Básica e Ensino Médio estaduais e federais de Santa Catarina e nos demais contextos educacionais e de vida presentes no cotidiano de convivência de estudantes.

A partir da breve leitura dos mundos com que tive contato e que tentei descrever apresento meu projeto de dizer, externando as inquietações e motivações necessárias para desenvolver a pesquisa *A canção de denúncia em práxis educativas democráticas e dialógicas: ensino-aprendizagem de línguas com análise multissemiótica para a humanização das práticas sociais*. As especificações dos movimentos teóricos e sua relação com valores da pesquisa, detalhados no capítulo 2, buscam, nas pesquisas do círculo de Bakhtin, na pedagogia crítica de Paulo Freire, na Análise Dialógica do Discurso (ADD), na Linguística Aplicada Crítica e na Análise Multissemiótica das Canções, pressupostos teóricos para desenvolver práticas que

guiam, fundamentam e definem conceitos e ações, cuja sustentação está nas práticas sociais, coletivas e individuais, num sujeito, pessoa humana, como um ser social, constituído e construído cultural e historicamente, na língua elaborada, falada, analisada, escrita, sinalizada, visualizada, pintada, esculpida, cantada, declamada, dançada, com imagens em movimento e constituída nas relações entre essas pessoas nas esferas das atividades humanas e nas suas relações e práticas sociais, portanto, a língua viva, a língua no uso real, que também é histórica, cultural e socialmente desenvolvida em espaços e tempos, histórica, cultural e socialmente organizados.

Entre os termos que fundamentam a pesquisa com base nos pressupostos teóricos acima, relaciono: alteridade, análise crítica de gênero, análise crítica dos gêneros do discurso, Análise Dialógica do Discurso (ADD), Análise Multissemiótica da Canção, aprender, aprendizagem, atitudes discursivas, atitudes pedagógicas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, autonomia, canções de denúncia locais e globais, círculo de cultura, cronotopo, curiosidade, democracia, diálogo, dialógico, diversidade étnica representada na sala de aula, dignidade humana, educar, educação para a emancipação e libertação das pessoas, ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, formação de pessoas, formação do povo brasileiro, humanização, interações discursivas cronotópicas, interações discursivas intergenéricas, interações discursivas intertransculturais, interações discursivas multissemióticas, leitura do mundo, língua, libertação, linguagem, linguagens, metodologia da pesquisa, metodologia das *práxis educativas democráticas e dialógicas*, decisão dialogada consensual, palavras geradoras, temas geradores, pedagogia da autonomia, pedagogia crítica, pedagogia da curiosidade, pedagogia da esperança, pedagogia do oprimido, pedagogia da pergunta, pentagrama da análise multissemiótica comparativa da canção de denúncia, perguntar, plano político pedagógico, plano político pedagógico dialógico, *práxis educativas democráticas e dialógicas*, práticas pedagógicas democráticas, práticas sociais, processos de ensino-aprendizagem, proposição de prática educativa democrática e dialógica, sujeito como pessoa humana nas práticas sociais, sujeito nas práticas sociais, sujeito protagonista de sua história, tetragrama de análise multissemiótica da canção, valores relevantes para as pessoas envolvidas na análise das canções de denúncia, entre outros termos que utilizo com mais frequência durante a pesquisa.

Estes e outros termos organizam a base teórica e valorativa de fundo, orientada, em síntese, pelo interacionismo dialógico do Círculo de Bakhtin e pela Pedagogia Crítica Freiriana. O desenvolvimento da pesquisa, que organizei em seis capítulos, torna possível acompanhar as proposições de *práxis educativas democráticas e dialógicas*, além de reconstruir respostas para

questões como: de que forma levar as canções de denúncia para as esferas das atividades humanas da educação?

A partir de minha leitura do mundo, aliada às leituras e pesquisas fundadoras apresentadas e reapresentadas em diversos momentos da tese, segue resposta para questões como a do título da *Introdução: Por que práxis educativas democráticas e dialógicas com as canções de denúncia?* Neste capítulo, relato a leitura do mundo em que pensei, planejei, organizei e, em parceria com pesquisadores e pesquisadoras do GEGAN e com a orientação do Professor Orientador Dr. Marcos Baltar, as decisões dialogadas que transformaram esta pesquisa em realidade, com um pouco da minha história de vida, minhas inquietações, a problematização das aulas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, a descrição dos desafios, principal e específicos, a metodologia da pesquisa e a relação entre a metodologia desta pesquisa com a das proposições de práxis educativas democráticas e dialógicas.

Nesta parte inicial da pesquisa, introduzo o meu posicionamento ideológico e as proposições que estou desenvolvendo, como o desafio de humanização das relações sociais e de poder, além da minha confiança na pesquisa de soluções democráticas com diálogo nos processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, no engajamento ao pensamento de Paulo Freire, da ADD, nas Análises Multissemióticas da Canção, no valor de enunciados completos e complexos para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa e na necessidade de ensinar-aprender linguagens por meio das interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas, cronotópicas.

Assim, com os processos de ensino-aprendizagem de linguagens e da língua portuguesa organizados dessa forma, professores e professoras podem reunir condições para desenvolver proposições pedagógicas com enunciados completos e complexos, com objetos de conhecimento e valores relevantes para debate, escolhidos num processo de decisão dialogada consensual, em que cada estudante tenha voz. De acordo com a pesquisa, as canções de denúncia podem ser o objeto de conhecimento que atende a essas expectativas, além de disponibilizar uma proposição de ensino-aprendizagem contemporânea, sempre atual, e comprometida com as realidades sociais e culturais de estudantes e comunidade escolar. No capítulo da introdução também será possível identificar as partes metodológicas previstas para o gênero acadêmico de tese, a tese a ser defendida, as justificativas, as questões de pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos e a metodologia empregada para a pesquisa, que dialoga com as proposições de *práxis educativas democráticas, dialógicas* e ideológicas com a análise comparativa das canções de denúncia.

O diálogo intitulado como *A teorização dialógica e democrática: do palco ao círculo com as canções de denúncia* teoriza parcialmente, com as leituras do mundo e de livros, artigos e outras publicações, que fazem a fundamentação ideológica, epistemológica, filosófica e que direcionam a pesquisa para uma proposição com decisão dialogada consensual na escolha de canções locais e globais, bem como dos valores relevantes para debate. A teorização, que envolve as propostas e critérios de avaliação de ensino-aprendizagem, exigência curricular, também pode ser incluída nas decisões dialogadas entre discentes e docentes. As leituras e pesquisas que cito neste capítulo são as que percebi como uma aproximação com as leituras sobre as pesquisas de Paulo Freire, da área da Linguística Aplicada, sobre Bakhtin, sobre o círculo, sobre a ADD, sobre a análise multissemiótica da canção e as publicações de outros autores e pesquisadores, mas todas interferiram na construção desta pesquisa. Vários estudos e teorias têm suas citações ao longo dos demais capítulos, em espaços inerentes ao tema pesquisado.

Nas escolhas, priorizo estudos e pesquisas com as quais é possível ter condições para realizar um estudo dialógico e comparativo tanto entre as teorias quanto entre as pesquisas, particularmente tentando relacionar entre si as interações discursivas multissemióticas com a Pedagogia Crítica de Paulo Freire, com estudos cognitivos e pedagógicos, e que possam abrir condições para a análise comparativa entre canções de denúncia através das respectivas categorias dos componentes de análise do tetragrama, ressignificado com o pentagrama de análise multissemiótica da canção. Tento a busca por um caminho flexível, sem traçado definitivo, com movimentos circulares, em que teorias e estudos historicamente construídos possam dialogar com a realidade pedagógica do presente, transformando-a, bem como acompanhando pesquisas e publicações contemporâneas, para projetar *práxis educativas democráticas e dialógicas* para o futuro, oferecendo o entendimento de que as proposições aqui pesquisadas não se fecham, estão em constante inacabamento, e para que professores e professoras, particularmente de língua portuguesa, também possam avançar na pesquisa.

Além disso, procuro levantar algumas situações teóricas que dialogam com a democracia, sem bloqueios desnecessários para estudos que não estão aqui e que, no entanto, são relevantes para desenvolver processos de ensino-aprendizagem, de diálogo, de democracia, na tentativa de motivar a transformação da educação escolar do formato bancário (de palco) para o formato círculo, com decisão dialogada consensual para escolha do objeto de conhecimento, estabelecendo relações comparativas, embora rápidas e superficiais, mas que trazem um panorama de suas relações com outras teorias, como as das Inteligências Múltiplas (IM), Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e as determinações que constam na Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) seguindo os seguintes passos: a) As canções de denúncia podem ser o *Inédito Viável* ou o *ir* além das situações limite; b) As canções de denúncia na escola do círculo de cultura pensada e sonhada por Paulo Freire; c) As canções de denúncia nas escolas brasileiras; d) As canções de denúncia: a relação entre BNCC, ZDP, IM com as interações discursivas; e) A relação entre as canções de denúncia locais e globais com escolha consensual; f) As canções de denúncia e as interações discursivas multissemiótica, intergenérica, intertranscultural e cronotópica.; g) O inacabamento e a incompletude teórica das práxis educativas democráticas e dialógicas e das canções de denúncia.

Ao ousar os estudos das canções de denúncia como objetos de conhecimento para ensino-aprendizagem de língua portuguesa em *práxis educativas democráticas e dialógicas*, percebo a necessidade de avançar nos processos de ensino-aprendizagem com a ideologia do diálogo, de pensar em condições e movimentos metodológicos de ensino-aprendizagem voltadas para a democracia, para o diálogo, tanto no conteúdo temático quanto no estilo, na ideologia, no interacionismo, no dialogismo e na linguagem destas proposições de práxis educativas, como a *Decisão dialogada consensual com humanização do ensino-aprendizagem de línguas*.

Neste capítulo, procuro discutir condições e movimentos metodológicos para tornar as práxis educativas democráticas e dialógicas viáveis e possíveis mesmo dentro do sistema bancário de educação. Sonhos que, mesmo 100 anos depois do nascimento de Paulo Freire, estão longe de sua realização, como o de acesso a uma educação em que todos aprendem e ensinam, em que o professor é o líder, mas que coordena e organiza os processos de ensino-aprendizagem de forma democrática e dialógica e com uma decisão dialogada consensual, em que cada estudante tem como oferecer a sua contribuição, primeiro ao trazer sua canção local e global, depois ao defender com argumentos a sua escolha individual, seguindo a participação de um processo eletivo, justificando a escolha de uma local e outra global, entre todas as canções locais e globais apresentadas naquela aula por seus colegas, participando ativamente nos debates sobre a palavra de denúncia e de anúncio, a palavra ou expressão geradora, que representa valores, pois, a partir dela, podem ser processadas as problematizações de situações que oprimem ou impedem a autonomia e educação libertadora, por exemplo.

Essa metodologia prevê a preciosidade da análise multissemiótica da canção, com o tetragrama, ressignificado no pentagrama, seus componentes de análise e respectivas categorias, o verbal, o musical, o sócio cultural, o de criação e escuta e de desdobramentos de autoria. Seguindo as condições e movimentos metodológicos para superar o desafio de desenvolvimento de uma metodologia organizada para decisões dialogadas consensuais,

organizei o capítulo nos seguintes tópicos: a) A decisão dialogada consensual: decisões fundamentais; b) A decisão dialogada consensual: sequência na escolha de canção de denúncia local e global. c) A decisão dialogada consensual: O pentagrama e o tetragrama de análise multissemiótica da canção e a avaliação de ensino-aprendizagem da língua portuguesa; d) A decisão dialogada consensual: condições e movimentos metodológicos que podem humanizar as práticas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Com *Canções de denúncia com vozes intertransculturais, multissemióticas, intergenéricas, cronotópicas e étnicas que formam a população brasileira*, desenvolvo e organizo um olhar para possíveis marcações semióticas, linguísticas, artísticas, conceituais ou analíticas, como as do pentagrama de análise multissemiótica comparativa da canção de denúncia, ou tetragrama de análise multissemiótica da canção, que podem identificar as canções de denúncia através de uma sequência de enunciados que identificam se a canção é ou não de denúncia, tanto no contexto local como no contexto global.

Longe de apresentar só exemplos, queremos, aqui, mostrar perguntas que farão com que estudantes, professores e professoras, ao fazerem-nas para si ou para outras pessoas, possam acrescentar outras perguntas e, assim, desenvolver as condições para encontrar quais as canções locais e globais que se aproximam de valores com relevância social para aquela comunidade escolar em que se desenvolvem as *práxis educativas democráticas e dialógicas*. As perguntas identificadoras das canções de denúncia e dos valores relevantes para estudantes foram organizadas estabelecendo relações entre as interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas e apresentam sua discussão na seguinte sequência: a) As canções de denúncia quanto às interações discursivas multissemióticas; b) As canções de denúncia quanto às interações discursivas intergenéricas; c) As canções de denúncia quanto às interações discursivas intertransculturais; d) As canções de denúncia quanto às interações discursivas cronotópicas; e) As canções de denúncia como vozes de pessoas e grupos sociais que dialogam com outras pessoas.

Um dos desafios mais cativantes é transformar os estudos ideológicos, epistemológicos, filosóficos e teóricos em exemplos de *práxis*. Tentando cuidar ao máximo para não contradizer os estudos expostos até o momento, tentando seguir as propostas teóricas dos pensadores e pensadoras incluídas na pesquisa e que pretendamos que sustentem nossa tese maior, a de que, ao fazer das canções de denúncia objetos de conhecimento para o ensino-aprendizagem de línguas, linguagens e da língua portuguesa nas escolas públicas, privadas, universidades e em outros contextos educativos, possibilitando as *práxis educativas democráticas e dialógicas*, poderíamos reunir as condições para incluir, nos processos

educativos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, as interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas.

Com essas práxis, teríamos maiores possibilidades para formar pessoas com consciência dos valores e condições que defendem e que possam interferir socialmente na defesa de valores como democracia, decisão dialogada consensual, consciência política e social, alteridade, diálogo, responsividade, curiosidade, questionamento crítico, autonomia do pensamento, na humanização das relações sociais, políticas e de disputa de poder nas esferas das atividades humanas em que vivemos ou venhamos a conviver. É nestas condições que arrisquei desenvolver as proposições teóricas de *Práxis educativas quanto à análise multissemiótica das canções de denúncia: sonhando de novo o sonho do círculo de cultura de Paulo Freire nas escolas brasileiras* descritas neste capítulo com a seguinte organização: a) A construção ideológica das práxis educativas com as canções de denúncia como objetos do conhecimento.; b) Proposições ideológicas que podem mediar as práxis com canções de denúncia c) Tetragrama e Pentagrama de análise multissemiótica da canção.; d) Práxis educativas democráticas e dialógicas com a análise multissemiótica de canções de denúncia.; e 6) Conclusão sobre as análises das práticas apresentadas. Essas experiências podem abrir um diálogo com professores, professoras, estudantes e comunidade escolar que queiram arriscar processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa com práxis educativas democráticas e dialógicas para desenvolver práticas pedagógicas democráticas, humanizar as relações de poder na sala de aula e nas práticas sociais.

Busca-se, aqui, práticas que têm, no círculo de cultura, a proposição predominante para o ensino-aprendizagem da língua com as canções de denúncia, democraticamente e dialogicamente escolhidas com decisões dialogadas entre todas as pessoas participantes das práxis educativas democráticas e dialógicas. Procuo, aqui, também, como no capítulo três, sobre a metodologia das proposições, e no capítulo quatro desta pesquisa, organizar uma sequência de questões para que o inacabamento das práticas possa ser uma abertura para a leitura do mundo que outras e outros educadores e educadoras venham a enfrentar por conta do altíssimo grau de reificação a que somos submetidos, impedindo-nos, em muitos casos, por conta da quantidade excessiva de tempo em sala de aula, de questionar, nos processos de ensino-aprendizagem que temos como padrão, a validade (ou não) da repetição dos conteúdos didáticos e gêneros fracionados que seguimos e repetimos, ano após ano, nos livros didáticos.

Ao finalizar a pesquisa, no capítulo da conclusão, reitero que nós, professores e professoras, devemos ter consciência sobre a necessidade de questionar os processos de ensino-aprendizagem que somos induzidos a repetir como receitas prontas nas aulas de Língua

Portuguesa, limitando nossas ambições como pensadores e pensadoras, e inconscientemente, limitando as ambições para a autonomia de estudantes, com o título **Conclusão: o “esperançar” com democracia e diálogo com a análise multissemiótica das canções de denúncia nas aulas de Língua Portuguesa.**

Finalizo com uma retrospectiva sobre a pesquisa, com expectativas para colocar em prática as práticas educativa democráticas e dialógicas, com as canções de denúncia como objeto de conhecimento, em vários cenários educativos e diferentes contextos sociais, quase como uma segunda pesquisa em que seus resultados poderiam avaliar os processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa com as práxis educativas democráticas e dialógicas, não só com as avaliações escolares e exames de larga escala, hoje válidos, mas com situações reais de enfrentamento de práticas sociais adversas, antidemocráticas, autoritárias e desumanas. Reforço, aqui, a oportunidade de sequenciamento do acesso aos cursos universitários, sem processos seletivos segregadores, mas com uma única exigência: o histórico de vida escolar desde a educação infantil, um histórico de participação e de imersão nas tentativas de ensino e de aprendizagem da realidade da vida, das leituras do mundo local e global, dos relacionamentos com outras pessoas, em todos os ambientes de vivência e convivência. Seria uma abertura para que o sonho pessoal, o sonho emocional, o sonho profissional, o sonho coletivo e o sonho individual pudessem ser realizados.

Com esta organização da pesquisa *Práxis educativas democráticas e dialógicas com a análise multissemiótica das canções de denúncia: ressonhando com o círculo de cultura de Paulo Freire* pretendo construir a proposição de um caminho, um ensaio metodológico na forma de decisão dialogada consensual, para incluir as canções de denúncia como objetos de conhecimento para *práxis educativas democráticas e dialógicas*, trazendo para as aulas de Língua Portuguesa o desafio de práxis pedagógicas, democráticas e dialógicas, com a ampliação de presença de processos de análise multissemiótica comparativa das canções de denúncia para ensino-aprendizagem da língua portuguesa também nas escolas. Com esta análise, será possível aprender a língua portuguesa das pessoas humanas que estão na sala de aula, a partir das interações discursivas presentes na língua viva dessas pessoas e nas linguagens utilizadas para a vivência e convivência de estudantes em sua vida cotidiana, como as multissemióticas, as intergenéricas, as intertransculturais e as cronotópicas.

Entre as diversas questões já justificadas, cada vez mais surgem questionamentos e curiosidades para justificar mais um estudo sobre os processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas escolas. Na perspectiva desenhada para ter as canções de denúncia como objetos de conhecimento, as teorias dialógicas, críticas, da Pedagogia Crítica, da ADD, da

análise multissemiótica das canções de denúncia com as interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas, com a sistematização da análise multissemiótica das canções com o tetragrama ressignificado no pentagrama de análise multissemiótica comparativa da canção de denúncia como ferramenta de ensino-aprendizagem das linguagens e da língua brasileira, ainda presente na grade curricular como Língua Portuguesa, fazem surgir a pergunta de pesquisa, ou o desafio maior a responder: *como criar, ampliar e qualificar a participação discente nas escolas e no currículo escolar de Língua Portuguesa ao desenvolver práxis educativas democráticas e dialógicas, tendo, como objetos de estudo da língua portuguesa, as canções de denúncia locais e globais, incluídas nas aulas através de decisão dialogada consensual por estudantes entre si e com professores e professoras, ou até com o envolvimento da comunidade externa da escola?*

A relevância desta pesquisa, no meu entender, é poder contribuir para promover educação e formação de pessoas com consciência humana, política, linguística e social e potencializar conhecimentos linguísticos para o uso dos gêneros discursivos para intervir na e transformar a sociedade em que estudantes convivem, em detrimento de considerar apenas, ensinar, treinar e adestrar a repetição mecânica dos códigos da língua, como aprendizagem.

Além dessa primeira questão com relevância, é preciso considerar que problemas recorrentes na educação e nos processos de ensino-aprendizagem da língua nos contextos educativos, muitas vezes não são problemas ou dificuldades de aprendizagem da língua, mas são parte de um projeto político de quem ocupa o poder e de quem tem o poder de decisão sobre as políticas educacionais. A transformação envolve ações conjuntas da sociedade nas esferas da educação, da política, do ensino-aprendizagem da língua, sociais e da convivência humana. Entendo que, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, que é prática social do cotidiano fora da escola, as pessoas envolvidas nela, cantam, ouvem e escutam as alegrias, as tristezas, as conquistas, as perdas, ou se encontram com as canções, desde o nascimento, com as canções de ninar, por exemplo.

Cada cultura apresenta um conjunto de canções, muitas delas só cantadas nas casas das pessoas, pois estão em línguas maternas, nas culturas de origem, muitas vezes proibidas por decisões políticas ou em consequência de disputa de poder, muitas não mais compreendidas, lidas, faladas, escutadas ou escritas nas escolas. No entanto são um importante instrumento de formação e afirmação social, cultural, religiosa, étnica, histórica, política e linguística. *Então, por que não ensinar-aprender a escrita e a fala da língua oficial, com referências à língua materna, ou de origem, a partir das canções de denúncia também nos contextos educativos?*

Difícilmente terei condições para responder a esta questão nesta pesquisa, mas quero ressaltar que, neste estudo, tratamos das interações discursivas intertransculturais que podem ser um importante mecanismo para iniciar ou reiniciar uma pesquisa ou uma decisão política no sentido de resgatar e valorizar a relação cultural e linguística entre as línguas de origem, a língua materna, de status, a língua oficial e a língua comercial. Na tentativa de oferecer uma proposição possível de ser desenvolvida no dia a dia de práticas escolares para o ensino de linguagens e línguas acessível culturalmente a estudantes e educadores e educadoras, é necessário ampliar ou oferecer uma pesquisa que possibilite incluir objetos de conhecimento com enunciados completos e complexos, com relações culturais e históricas na sua composição, como as canções de denúncia, nas propostas de ensino da língua portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é a base de conteúdos seguida nas escolas brasileiras.

Organizar e disponibilizar as canções de denúncia como objeto do ensino-aprendizagem de linguagens e línguas na BNCC vai além de fazer uma análise e registrar as canções num local, livro didático, lei ou publicação. Estas práticas envolvem a disponibilização de arquivos multissemióticos acessíveis a estudantes e docentes que tenham interesse, pois, quando pesquisamos por práticas escolares para o ensino-aprendizagem de linguagens e línguas, também estamos interferindo nos processos e práticas educacionais, já que educar é o papel da esfera escolar. Com as canções de denúncia como objeto do conhecimento, espero ampliar e colaborar na formação de cidadãos e cidadãs com consciência humana, política, social e linguística, quando terão acesso aos contextos que permeiam as canções de denúncia, desde os motivos que inspiram e conspiram para a criação de artistas, suas interpretações, apresentações e shows e posteriores análises na sociedade, meios acadêmicos e escolares.

Formar pessoas durante os processos de ensino-aprendizagem da língua com o uso das canções de denúncia, requer e implica em transformarmos o sentido de *ensinar e aprender* para o de *educar e estar aberto* para, mesmo como professor ou professora, compartilhar e participar de um processo de educação ou reeducação em andamento, ou seja, considerar *educar* um processo dialógico numa relação com as outras pessoas com quem vivemos e convivemos, também nas escolas, na forma de diálogo, na relação de escuta.

Como professor, não sou artista, nem músico, muito menos cancionista ou poeta, tenho consciência e estou ciente de que os cursos de licenciatura para a formação de professores de Língua Portuguesa não incluem formação na área musical. Surge, então, uma oportunidade para buscar a organização de cursos de extensão, curricularizados ou não, por este conhecimento também nos cursos de Letras e Pedagogia, por exemplo. Por outro lado, reconheço, e, como professor, vivencio esta realidade, da carga horária e de conteúdos

curriculares extremamente pesada a que professores e professoras são submetidos diariamente. Vivencio a relação de autoritarismo que nos causa problemas de saúde física, emocional e psíquica, das dificuldades para *convencer* a estabelecer condições e movimentos metodológicos cujo encaminhando possam ser decisões dialogadas consensuais nas salas de aula das escolas, primeiro porque essa metodologia se opõe diretamente ao determinismo do livro didático, depois pela cultura de espera, esperar que outras pessoas decidam o que fazer, cuja superação é um dos objetivos das proposições aqui desenvolvidas.

Não é cultura escolar, muito menos predominante, decidir pelo objeto de conhecimento, e ainda com relação ao enfrentamento de situações inacabadas, muito menos construir conhecimento, desafio constante nesse tipo de práxis que propomos nesta pesquisa. Estes enfrentamentos, além de outros que só o momento, o local de desenvolvimento das *práxis educativas democráticas e dialógicas* das proposições com estudantes poderá revelar, são necessários para transformar a realidade social predominantemente autoritária, hegemônica e colonizadora em que vivemos e convivemos. Com as proposições, assumimos um compromisso de educadores e educadoras conscientes nas *práxis educativas democráticas e dialógicas* dos processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa das decisões dialogadas consensuais como condições e movimentos metodológicos.

Ao educar, teremos que olhar para as canções de denúncia como proposta de valor linguístico, de gênero, cultural, histórico, político e social. Com a proposição de *práxis educativas democráticas e dialógicas*, desenvolvida teoricamente nesta pesquisa, pretendo ir além de ver nas canções de denúncia apenas uma proposta de entretenimento, mas as considerar como um capital linguístico, cultural, de gênero, cronotópico e social. Usei a palavra *capital* para fazer um contraponto com o lucro que a indústria do entretenimento concentra a partir das canções de denúncia comerciais e globais.

Em sua tese de doutorado e livro, *Música e Periferia. O sonho e o real em um mundo negro chamado Bahia*, Anderson Brasil (2019) testemunha a necessidade de considerar o sistema econômico, a realidade social e as artes no ambiente local em que estamos inseridos para realizar as transformações sociais.

Nessa caminhada investigativa emergiu, de forma bastante evidente, um tripé de sustentação ao meu objeto de pesquisa. O projeto social foi o primeiro deles. No entanto, como venho apresentando até aqui, a capoeira foi ganhando seu protagonismo na formação e ascensão profissional dos jovens pesquisados. O terceiro elemento desse tripé está representado pelas diversas práticas musicais, remuneradas ou não, tais como rodas de capoeira, ensaios no projeto social, apresentações públicas, encontros familiares e eventos culturais. (p.132).

Só que ao trazer as canções de denúncia para a educação, em particular para a educação com *práxis educativas democrática e dialógicas*, com o ensino-aprendizagem da língua, ensino da língua oficial do Brasil, a língua portuguesa, o capital linguístico, cultural, axiológico, cronotópico e social dificilmente gera lucro financeiro, mas abre espaço para a *visibilidade* de um capital cultural, social, de gênero, cronotópico e linguístico que se constitui historicamente com a língua viva, real e em uso nas práticas sociais. Este capital poderá se transformar em valor de interação e convivência, poderá se transformar em justiça social, em conquistas sociais e na humanização das relações da convivência humana na diversidade da intertransculturalidade e das esferas de atividades humanas, iniciando a humanização na esfera escolar e dos contextos educativos.

Dessa forma, ao educar ao invés de apenas ensinar e aprender, seria possível superar problemas recorrentes, que podem ser causa do planejamento e organização de projetos políticos, econômicos e sociais que se valem ideologicamente do ensino-aprendizagem da língua com textos fragmentados, superficiais, simplificados e descontextualizados, fora do contexto de veiculação dos gêneros, ou o ensino-aprendizagem da língua como código, ou a falta de significado e contextualização, para estudantes, dos objetos de conhecimento utilizados para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa e, ainda, a falta de acesso dos estudantes aos contextos e interações discursivas intergenéricas, multissemióticas, intertransculturais e cronotópicas presentes e significados nesses objetos de conhecimento.

Justifica-se, assim, o fato de, nas aulas de ensino-aprendizagem de línguas, a proposta conservadora (ou até a atual) fugir ou se omitir quanto à formação de pessoas, provocando uma falta de motivação e não engajamento, tanto de professores e professoras quanto de estudantes. Formar pessoas com autonomia e livres da dominação inconsciente, livres de efeitos ideológicos como a padronização cultural, mecanização, alienação, reificação e dominação da linguagem e do pensamento exige engajamento, abertura para questionamentos, para problematizar mesmo as questões óbvias ou intocáveis. Assim, professores e professoras, com as canções de denúncia, podem educar estudantes e se reeducar, a sentirem a necessidade a terem voz e poder de transformação social, pois, além das interações discursivas que as acompanham, contribuem para as trazer para dentro da escola uma proposta de educação com *práxis educativas democráticas e dialógicas*, exigência das decisões dialogadas consensuais em oferecer objetos de conhecimento com enunciados completos e complexos.

O desafio de trazer as canções de denúncia, desdobramento do gênero canção, dominante na esfera das atividades humanas do entretenimento, da cultura, da indústria da diversão, do cinema, do rádio, da TV, dos shows, da comunicação do mundo digital, da internet

e das redes sociais, todas esferas do cotidiano de estudantes, para a esfera escolar e contextos educativos, torna-se mais complexo quando, contrariando o senso comum ou os projetos educativos da sociedade conservadora, pois os processos de ensino-aprendizagem da língua são pensados como o ato de educar com as canções de denúncia. Nesta proposição, ao ter as canções de denúncia nas esferas educativas como objetos de conhecimento, abro condições de, nas esferas educativas, escutar as vozes de quem talvez nunca tenha tido voz para se dizer ao outro, nas mesmas condições do outro, para dizer seu próprio projeto de vida ou sua leitura do mundo. Nas escolas brasileiras, na cultura e no povo brasileiro, teríamos dois exemplos étnicos que são histórica e culturalmente demarcados: o exemplo dos povos negros e dos indígenas. Mesmo sem ser brasileiro, Fanon (2008) descreve, no recorte abaixo, seus sentimentos de se fazer sem voz ou despercebido:

Deslizo pelos cantos, captando com minhas longas antenas os axiomas espalhados pela superfície das coisas, - a roupa do preto cheira a preto – os dentes do preto são brancos – os pés do preto são grandes – o largo peito do preto, - deslizo pelos cantos, permaneço silencioso, aspiro ao anonimato, ao esquecimento. Vejam, aceito tudo, desde que passe despercebido! (p. 108).

Na relação de negros com brancos, de indígenas com brancos e de pessoas pobres, como grupos, e pessoas de todas as etnias, é defendido, com o trabalho, inconscientemente na grande maioria dos casos, o patrimônio da elite econômica, religiosa, social e colonizadora. Neste cenário, este sentimento de não ser, de não pertencer ou de não se fazer visível pode ser comum. No caso dos indígenas, os preconceitos ainda são culturalmente divulgados e incutidos nas sociedades por conta de festividades, homenagens e até supostas *ajudas* ou segregação. A própria luta por terras e locais para viver é transformada numa tentativa de reduzir o espaço de circulação desses povos. “Indigenismo” (PUCCI e ALMEIDA, 2017, p. 26) é a “defesa e valorização das populações indígenas junto à sociedade nacional.” Mas quem é essa “sociedade nacional”, se povos indígenas também têm suas próprias sociedades, culturas, organizadas conforme suas tradições, que pretende ter o poder de valorizar a sociedade de outras origens e culturas? Como trazer, para a esfera da educação oficial, hoje, no século XXI, as canções, as músicas de povos indígenas, se, “entre 1815 e 1817”, etnólogos e naturalistas como Maximilian zu Wied-Neuwied, descreviam a música indígena como “ruído desarticulado” e “vozejar sem palavras”? (PUCCI e ALMEIDA, 2017, p. 107).

Pessoas de raças e etnias africanas e indígenas, acima exemplificadas, inclusive outras, não pretas, não indígenas, e até pessoas brancas, particularmente as pobres, mas que não aceitam a cultura ocidental, a cultura de dominação e submissão, ou pessoas sem as mínimas condições de vida digna não têm voz, pois suas condições de se autoconsiderarem inferiores,

de se considerarem não dignas, já está reificada, já é uma condição naturalizada, condicionada e um sentimento incorporado por inúmeras pessoas. Elas, seus filhos, parentes e vizinhos estão nas escolas. Será que elas teriam coragem de trazer e mostrar suas manifestações culturais, seus cantos, suas canções, na escola, para seus colegas e para a comunidade escolar?

1.1 AS CANÇÕES DE DENÚNCIA: QUESTÕES DE PESQUISA

A questão que levantei ao final do parágrafo anterior já seria suficiente e necessária para uma pesquisa como essa tese. Mas, percebo que é necessário um outro movimento antes, o de criar as condições e movimentos metodológicos para que as crianças e pessoas adultas que frequentam as escolas e universidades possam se sentir confortáveis em expressar suas culturas, suas leituras de mundo e seus projetos de dizer. Discuto e pesquiso, de longa data, sobre como enfrentar e superar, na educação, particularmente no ensino-aprendizagem da língua, nos contextos educativos onde ocorrem, os significados e sentidos a que estudantes são submetidos e que provocam a formação de pessoas política, cultural, social e linguisticamente reificadas, alienadas e padronizadas.

E, olhando as canções de denúncia com interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas, questiono: como essas interações presentes nas canções de denúncia, podem significar nos processos de ensino-aprendizagem da língua para a formação de pessoas com as condições para humanizar as práticas sociais também nos contextos educacionais? De que forma possibilitar que as canções de denúncia – com interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, intertransculturais e cronotópicas, acompanhadas de uma decisão dialogada consensual na escolha, entre as canções de denúncia locais e globais, uma de cada, na escolha do tema ou valor gerador, decisão dialogada onde educadores, educadoras orientam e coordenam as decisões dialogadas que educandos e educandas farão entre si – favoreçam o ensino e a aprendizagem humanizadas das linguagens se integrem às práxis educativas democráticas e dialógicas nas escolas?

É interessante entender que estamos vivendo e convivendo num sistema de educação adverso para a dignidade das pessoas, onde a elas é proibido escutar e dizer o projeto de dizer e sua leitura do mundo, ou o sistema de educação bancária. Supondo que a maioria das canções de denúncia represente inspiração nas lutas de poder político e social travadas entre as classes sociais hegemônicas, dominadoras, contra as minorias, as oprimidas, e que estas classes sociais buscam, nas escolas, um processo de formação e de libertação, ensinar a leitura, a análise, a escuta e a escrita da língua portuguesa na Educação Básica com as canções de denúncia nas

práticas escolares poderia se transformar em importantes sentidos e significados para a formação de cidadãos e cidadãs com consciência política, com condições de entender, perceber e transformar os efeitos discursivos presentes nos diferentes gêneros discursivos que afetam as esferas das atividades humanas, não só na escola, mas nas realidades profissionais, políticas, artísticas, de entretenimento e sociais. Quanto ao ensino-aprendizagem da escuta, tanto das canções de denúncia quanto ao ato de escutar a outra pessoa, a que Bakhtin (2011) se refere como *alteridade*, e Scherer (2010), como *reciprocidade, responsabilidade e consentimento*, são atitudes que podem fazer com que cada estudante possa sentir a condição de se sentir autorizado, de ter o direito democrático, para mostrar, dizer ao colega, à outra pessoa, sobre o seu projeto de dizer, e sobre sua forma de ler o mundo em que vive e convive. Paulo Freire ([1999]1996) alerta.

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. (p. 135).

As canções de denúncia chegam ao público escolar, não nas escolas, mas na rua, no seu cotidiano, através de seus telefones celulares, através das emissoras de rádio, através de shows de música popular, através de campanhas políticas, entre outros exemplos. Os artistas, compositores, cantores, poetas e intérpretes de canções de denúncia acolhem a manifestação cotidiana de outras pessoas, na maioria das vezes, com quem convivem ou de quem sofrem alguma injustiça, com predominância na oralidade, nas condições de vida a que as pessoas são submetidas e que enfrentam com dificuldades, e que não conseguem superar ou modificar na individualidade e nos grupos sociais de convivência ou nas esferas das atividades humanas das quais participam.

Assim, as canções de denúncia, traduzem e expressam desejos, muitas vezes anônimos, que, em algum momento, foram sufocados por forças opressoras dominantes, tanto familiares, quanto religiosas e sociais. Sufocadas por outras pessoas em atividades humanas historicamente constituídas, e que se traduzem ironicamente em relações de amizade, amorosas, profissionais, interações com outras pessoas, empregos ou desemprego, relações amorosas felizes ou interrompidas, e que são trazidas para a vida escolar e nela nem sempre são escutadas, quando poderiam, ou até deveriam, transformar-se em educação, traduzir-se em

oportunidade de justiça, traduzir-se em tradições culturais, étnicas, raciais, de gênero, econômicas, sociais e religiosas.

Com essa leitura do mundo, as canções de denúncia podem oferecer uma oportunidade de voz, de libertação, não apenas de resistência, individual ou coletiva, diante de imposições sociais, políticas, econômicas, culturais, étnicas, sexuais, de gênero, religiosas e de origem.

As canções de denúncia, salvo nos cursos específicos das áreas de literatura, de produção musical e de artes canônicas, entram na escola de forma controlada e só as canonizadas. Estudantes trazem para a escola canções de denúncia na base da informalidade, na clandestinidade, principalmente as locais, do cotidiano, de círculo, ou das rodas. Dessa forma, as canções de denúncia trazem implícitas as condições linguísticas do uso da língua viva, em seu uso real, possível de atualizar constantemente com a proposição de *práxis educativas democráticas e dialógicas*, nas esferas políticas, sociais, ideológicas, discursivas, artísticas para educar com a leitura, escuta, fala, análise, sinalização, imagens, movimentos e a escrita da língua portuguesa nas escolas da Educação Básica, e que poderia se ampliar para outros contextos educativos.

Educar estudantes com a leitura, escuta, fala, análise, sinalização, imagens, movimentos e a escrita da língua portuguesa com as canções de denúncia, com as interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, intertransculturais e cronotópicas possibilita trazer conhecimentos linguísticos historicamente constituídos. Possibilita, também, significar a posição ideológica e social de como as pessoas, artistas que produziram a canção, fizeram uso da língua materna, cultural ou oficial e de como se posicionam socialmente na contemporaneidade em que a aula com as canções de denúncia já pode estar sendo compartilhada, e qual a sua relação com o público para quem criou ou criaram a canção, propiciando oportunidade para comparação entre dois períodos históricos: o da criação da canção e o momento da análise, inclusive com possibilidade de criar cronotopos valorativos para os dois ou mais espaços e tempos.

As marcas de historicidade, da intertransculturalidade, do contexto histórico, político, econômico e social em que as canções foram criadas, que podem ser condições ideológicas significativas para ensinar a língua materna, línguas de contato, línguas de trabalho, de status, franca, diplomática, comercial, cultural e oficial ou nacional, são elementos com condições significativas para contribuir para a formação de pessoas conscientes, críticas e em condições de se impor às tentativas de ações de reificação, condicionamento e alienação política e social

e, assim, possibilitam a formação de sujeitos com potencial para transformar a realidade social em que vivem e convivem.

Dessa forma, é possível avaliar a relevância do ensino-aprendizagem da língua com a análise multissemiótica comparativa da canção de denúncia, onde, além do componente linguístico ou verbal, temos condições de analisar e ensinar-aprender com os componentes musical, sócio cultural, autoral e ainda, com um quinto componente, da criação e escuta ou audiência ativa, tanto do artista criador da canção, quanto de quem escutou para servir de inspiração criadora. Considerando que as pessoas e situações sociais que inspiraram a criação, que viveram e conviveram para motivar a criação de uma canção de denúncia, como a do público que a escutou enquanto estava sendo composta ou logo após a composição, nos ensaios ou nas primeiras apresentações, uma audiência local no início e, caso a canção alcance uma projeção comercial ou global, ou permaneça ligada à seu local de criação e origem, nas duas situações, representando a voz das pessoas que o artista conseguiu escutar, ouvir e transformar em canção de denúncia local.

Essas condições se desdobram em novos sentidos e significados que só seriam possíveis de emergir nas análises multissemióticas comparativas das canções de denúncia, ou outro gênero discursivo que viesse a ser transformado em objeto de conhecimento para ensino-aprendizagem da língua portuguesa através da metodologia, filosofia, epistemologia, teorias e valores das proposições como as de *práxis educativas democráticas dialógicas*. E as variáveis que ali são descobertas e desenvolvidas em temas e conteúdo de debate e diálogo, ultrapassam em muito a diversidade de ideias, vocabulário, construções sintáticas, semânticas, morfológicas e gramaticais de aulas com a metalinguagem nos processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Em relação aos analistas, no caso das escolas, nas aulas de Língua Portuguesa, estaria ocorrendo um outro momento para o público que inspirou a canção de denúncia, um público contemporâneo à análise, porque estudantes que a trouxeram para a sala de aula, além de serem parte de indivíduos e ou de grupos sociais que inspiraram artistas, estes estudantes defenderam sua inclusão e análise, na escolha por decisão dialogada consensual, como objeto de conhecimento para ensino-aprendizagem da língua portuguesa e, por estar escolhida, teve a escuta e a responsividade de todos e todas as demais estudantes, e alguns que sentiram afinidades e ligações de sentidos e significados veiculados na referida canção, a escolheram para ser objeto de conhecimento a ser analisada. Então ela é escutada uma primeira vez, posteriormente, como a canção escolhida, e novamente como canção de denúncia a ser analisada como objeto de conhecimento para ensino-aprendizagem da língua portuguesa. E esse

processo de escolha com decisão dialogada consensual passa a mobilizar outros sentidos e significados para este grupo de estudantes que a vai analisar, que abre espaço para uma análise do público, da audiência, tanto de um público com escuta ativa, engajado e seguidor quanto de um público com audição passiva, só de entretenimento.

A complexidade de uma aula de Língua Portuguesa nessas condições advém do fato de que, com um início no processo de escolha individual de duas canções, uma local e outra global, antes da aula, e em seguida, após a escuta coletiva de todas as canções que estudantes escolheram e defenderam, sucedida pela escolha com decisão dialogada consensual coletiva de uma canção local e outra global, é necessário, após o primeiro contato com as canções eleitas, eleger um tema com valor social, uma palavra ou expressão geradora, relevante para estes e estas estudantes e sua comunidade de convivência, e os processos de comparação e análise. Com análise comparativa entre a canção local e a canção global, sentidos e significados com conteúdo temático complexo, diversificado, sofisticado, atualizado podem ser mobilizados, mas, ao mesmo tempo, acessível e ao alcance de cada pessoa e estudante participante, pois durante todo o processo, podem expor seu projeto de dizer e escutar o de seus colegas. Esse compartilhamento me inspirou a desenvolver as práxis educativas democráticas e dialógicas de embalagem, embalagem no sentido de estabelecer as condições de diálogo entre e com estudantes, entre e com a sociedade do entorno da escola, com propostas de diálogo para motivação de estudantes para a vida, com os sonhos pessoais, íntimos, emocionais e profissionais; e ao trazer e escutar, na escola, pessoas da sociedade, respectivamente, práxis democráticas e dialógicas centradas no desenvolvimento do diálogo com estudantes e sociedade, receptivamente, que seriam pontos de partida para o ensino-aprendizagem de línguas com a língua viva e com a leitura de mundo de estudantes e da sociedade do entorno.

Sempre é interessante lembrar que uma canção local, composta e produzida no entorno da escola, provavelmente é uma canção de círculo, de roda; e a outra, a canção global, uma canção de tablado, de palco, com isolamento e separação entre artistas e público, uma canção comercial. Para esta proposição, sugerimos que a canção global, de preferência, seja cultural, social, econômica, de gênero, comercial e politicamente não hegemônica.

A fim de produzir práticas escolares para o ensino-aprendizagem de linguagens e línguas com as canções de denúncia, e que proporcionem as condições para a formação de sujeitos cientes e conscientes da sua historicidade como seres humanos, conscientes da construção coletiva da sociedade em que vivem, críticos e protagonistas em transformar a sua realidade de relacionamentos intertransculturais, sociais, políticos, religiosos, de gênero, de origem, étnicos, raciais e econômicos, em conjunto com outras pessoas, o professor e a

professora também terão necessidade de providenciar e acessar as canções de denúncia e, particularmente, os condicionamentos midiáticos, tecnologias, em que se encontram gravadas, e as mídias disponíveis na escola, pois uma das etapas é que cada estudante apresente e defenda as suas canções. Seria muito interessante, também, negociar, antes de começar todo o processo, os critérios e as metodologias de escolha com decisão dialogada consensual, a fim de conhecer melhor e se aproximar da diversidade de estudantes presentes na sala de aula. Pois, na sala de aula das escolas, vamos encontrar pessoas que representam a sociedade brasileira. Soares (2017) conta como foi sua formação musical:

Voltava da escola no final da manhã, almoçava, e entre fazer a tarefa à tarde e ouvir música junto às empregadas, óbvio, escolhia escutar as canções. Dali surgiram, além de Reinaldo Belo, Odair José, Reginaldo Rossi, músicas evangélicas, paradas dos sucessos das rádios populares (Rádio Recife FM, Caetés, Maranata, entre outras). [...] Esta “formação musical” na cozinha da minha casa, vendo a empregada doméstica cozinhar macaxeira, inhame, batata-doce, para o jantar. A cozinha empregnada do cheiro da carne de charque fritando, o ovo sendo frito, o café coando, talvez, me fizeram nutrir certo afeto por aquelas vozes, narrativas dramáticas, ultrasofridas. Homens românticos, histórias de amor malsucedidas, mulheres sofredoras, tentando superar. (p.25).

A realidade descrita por Soares pode ser a realidade de grande número de estudantes, professores e professoras que estão nas escolas. Se a escola for pública, frequentada por filhos e filhas de pessoas que trabalham em serviços como empregados e empregadas domésticas, muitas delas precisam deixar as crianças sozinhas em casa, pois, com baixa renda precisam trabalhar num segundo trabalho. O acesso às canções que *bombam* no momento, talvez ainda aconteça através das emissoras de rádio locais, agora também digitais, nos seus telefones celulares, nos *pancadões* da praça ou da laje mais próxima, nas festividades religiosas, ou até, enquanto os pais estão no trabalho, ou, para quem é mais privilegiado e mora perto de barracões de escolas de samba, de grupos musicais ou até de escolas de música, ou bares, restaurantes e casas noturnas que oferecem música ao vivo, nas imediações de suas residências ou da de amigos. Mas nem sempre é desse jeito.

Podemos encontrar, nas escolas, aqueles ou aquelas estudantes que trabalham em subempregos, ou empregos, ou ainda aquelas ou aqueles que não têm sequer um pouco de tempo para respirar, pois são muitas as atividades de que participam, como academia, aulas de segunda ou terceira língua, aula de violão ou outro instrumento, praticam esportes, aulas de doutrinação religiosa, terapias, psicólogos e outras atividades que enchem o dia destes e destas estudantes. Como será que é o contato destes ou destas estudantes com as canções de denúncia? Como audiência passiva ou ativa?

Então, as canções de denúncia, se incluídas com decisões dialogadas consensuais nas práticas escolares, podem oferecer a educadores e educadoras condições de promover educação e formação de pessoas com consciência humana, política, linguística e social em condições de intervir na sociedade em que convivem, em detrimento de apenas ensinar, treinar e adestrar a repetição dos códigos da língua, através dos processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de linguagens e da língua oficial?

Surge então a questão anterior, aquela que pode anteceder e quebrar a barreira autoritária libertando estudantes a terem coragem de dizer e escutar seu projeto de dizer, de compartilhar sua leitura de mundo. E, afinal, como trazer as canções de denúncia, das esferas das atividades humanas caracterizadas pelo entretenimento e diversão, para as esferas das atividades humanas de educação, mais especificamente, como objetos de conhecimento para ensino-aprendizagem da língua portuguesa?

1.2 COMO E QUEM VAI LEVAR AS CANÇÕES DE DENÚNCIA PARA A ESCOLA: OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

A versatilidade e as riquezas de interações discursivas nas canções de denúncia tornariam simples e fácil ter as canções de denúncia nas escolas e como objetos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, não fossem o autoritarismo social, econômico, colonizador e linguístico discutido anteriormente nesta pesquisa, enquanto expus as inquietações que motivaram me motivaram como pesquisador, que imperam nas escolas e sociedade. A primeira abordagem, através da oralidade, forma principal de comunicação no cotidiano da vida de estudantes, pode aproximar estudantes entre si, e professores e professoras de estudantes. Essa aproximação pode ser motivada com as práxis de embalagem, ou de diálogo, que podem se estender e acompanhar os processos de ensino-aprendizagem, além de envolver demais práxis democráticas e dialógicas com finalidades específicas. Embora essa oralidade tenha, como predominância, os gêneros do enunciado primários, mas, que rapidamente, por conta das multissemoses e das categorias analíticas em questão, então quase que imediatamente, é possível oferecer as condições para um contato com gêneros de alta complexidade e que se formam e constituem historicamente nas práticas sociais, os gêneros secundários, pois a própria canção de denúncia já faz essa transição, do primário para um gênero de discurso secundário, quando atravessa os muros das escolas e de outras esferas das atividades humanas, pois ela não

foi criada para ser ouvida dentro das escolas. Ocorre, então, um primeiro processo de decisão dialogada.

As poesias das canções de denúncia, mesmo que no primeiro momento sejam apenas decoradas ou repetidas mecanicamente, fato comum na oralidade do cotidiano, nas músicas militares, religiosas, pelos covers ou na literatura de cordel, quando também se considera a língua como prática social, podem trazer os discursos históricos, sociais, políticos, de gênero e culturais que se identificam com os discursos vigentes naquele grupo social. Quando assim analisadas, apresentam uma integridade sintática, estilística e composicional, possibilitando que a canção se transforme não só em uma ferramenta didática, mas numa *práxis educativa democrática e dialógica* poderosa para ampliar significativamente o interesse de estudantes para a aprendizagem da leitura, da escrita, da análise, das interações discursivas da língua portuguesa com sentido e significado cultural, histórico e artístico nas escolas de educação básica, municipais, privadas, estaduais e federais de Santa Catarina, ou do Brasil.

Portanto, a pesquisa *A canção de denúncia em práxis educativas democráticas e dialógicas: ensino-aprendizagem de línguas com análise multissemiótica para humanizar as práticas sociais* construída a partir da minha vivência social e escolar, a partir de minha leitura do mundo, a partir da leitura do mundo de outros pesquisadores e pesquisadoras, a partir de pesquisa de revisão bibliográfica qualitativa, revisão bibliográfica intertransdisciplinar comparativa e descritiva, experiencial, propositiva ensaística, oportunizou pensar e organizar conhecimentos para defender a tese, ou melhor, para dizer que *se a escolha das canções de denúncia, com seus recursos e interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas, for incluída nas práxis educativas democráticas e dialógicas como objetos de conhecimento para o ensino-aprendizagem de linguagens e de línguas, nos contextos educacionais, e o for por meio de um processo de decisão dialógica consensual entre educadores, educadoras e estudantes, será possível ampliar as condições para educar para o exercício da democracia, do diálogo e promover educação e formação de pessoas com autonomia, com consciência crítica para o uso dos gêneros discursivos e de suas interações discursivas para intervir na sociedade e transformar as práticas sociais em práticas e relações de humanização da sociedade em que convivemos, em detrimento de considerar apenas ensinar, treinar e adestrar a repetição mecânica dos códigos da língua, como aprendizagem.* Justifica-se a defesa das canções de denúncia como objeto de conhecimento para ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas *práxis educativas democráticas e dialógicas*, de forma sintetizada por:

- a) as canções de denúncia serem resultado e produzidas nas práticas sociais e nas interações entre grupos e pessoas em suas manifestações de vivência e convivência;
- b) as canções de denúncia apresentarem enunciados complexos e completos, com denúncias e anúncios;
- c) as canções de denúncia, por sua associação entre arte, música, linguística, poesia e prosa, efeitos sonoros, ritmos, melodias, tons e instrumentos musicais, representarem vozes sociais, individuais e coletivas, com as interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, intertransculturais, cronotópicas e dialógicas, podendo ser um instrumentos para o exercício do diálogo, da alteridade, da reciprocidade, da responsabilidade, de consentimento, da responsividade, da solidariedade, para a formação de pessoas que defendam conscientemente as relações democráticas;
- d) a canção de denúncia comportar as interações discursivas multissemióticas, e porque as manifestações culturais se diferenciam por um conjunto de semioses entre si, como sons característicos para certas culturas, manifestações musicais peculiares, representando objeto de conhecimento que pode abarcar a análise das interações discursivas intertransculturais;
- e) as canções de denúncia, sendo intertransculturais e multissemióticas, são, também, objetos de conhecimento que podem ultrapassar fronteiras, coexistir nas diversidades periféricas, entre as esferas das atividades humanas, interagindo com diferentes gêneros discursivos, ou seja, comportando as interações discursivas intergenéricas;
- f) as canções de denúncia têm sua origem em manifestações das práticas sociais, foram inspiradas, criadas, compostas e cantadas nas práticas sociais, portanto, têm uma constituição e construção histórica que não permanece nesse momento inicial, mas mobilizada por pessoas, artistas, grupos sociais, percorre o tempo e outros espaços com novos ouvintes, novos ou outros intérpretes, novos arranjos, trazendo condições para analisar as interações discursivas cronotópicas, de criação e escuta, com as relações valorativas que a marcam;
- g) as canções, ao reunirem todas estas condições discursivas, por seus enunciados completos e complexos, por reunirem as interações discursivas, tornam-se o objeto de conhecimento para ensino-aprendizagem com as condições necessárias para ser analisado com o tetragrama, ressignificado no pentagrama de análise multissemiótica comparativa da canção de denúncia, que sistematiza a análise dos componentes verbais, musicais, sócio culturais, desdobramentos de autoria e de criação e escuta, incrementando sobremaneira os processos de ensino-aprendizagem de linguagens, de línguas e da língua portuguesa.

As situações de conflito que problematizo, enquanto aprendiz da língua portuguesa imposta como língua materna sem ser materna, como professor de Língua Portuguesa e como usuário da língua nos diversos contextos sociais em que me insiro, notadamente como pesquisador, na defesa das ideias, teorias, filosofias, experiências e inferências que compõem as *proposições de práxis educativas democráticas e dialógicas* que apresento no capítulo cinco desta tese ensaística. Entre elas, as inquietações sobre os processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa como língua imposta por colonizadores; o uso fragmentado e descontextualizado dos gêneros textuais para desencadear os processos de ensino-aprendizagem dela, notadamente da leitura e da escrita, enquanto que a análise fica condicionada à repetição de respostas já pré-definidas nos livros didáticos; a tentativa de ensinar e aprender a língua como um objeto neutro, estático, a língua de um dicionário historicamente localizado, sem cultura, sem história e sem comparações entre a língua falada das pessoas que estão na sala de aula com a língua considerada padrão; e a repetição sistematizada dos objetos de conhecimento fragmentados e descontextualizados, ano após ano.

Com estas justificativas sintetizadas, além de outras expressas em minhas inquietações, como o autoritarismo linguístico, e resposta à questão central da pesquisa, o desafio maior é desenvolver condições teóricas, metodológicas, conceituais e práticas para que estudantes, professores e professoras, educadores e educadoras, possam trazer as canções de denúncia para a esfera das atividades humanas da educação, para os processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa como objetos de conhecimento com enunciados completos e complexos. Faço a distribuição desse processo intergenérico de compartilhamento da canção de denúncia como objeto de conhecimento para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa com as seguintes ideologias e etapas: a) Teorizar o compartilhamento das canções de denúncia com a BNCC como objetos de conhecimento de ensino-aprendizagem de linguagens, de línguas e da língua portuguesa e, para as aulas de Língua Portuguesa; b) elaborar e organizar metodologias, ou condições e movimentos metodológicos, que possam oferecer as condições para o desenvolvimento de práticas democráticas e dialógicas com as canções de denúncia como objetos de conhecimento e para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa; c) definir os passos iniciais para conceituar as canções de denúncia, de modo que estudantes e docentes possam escolher as canções e as efetivar nas *práxis educativas democráticas e dialógicas* como objetos de conhecimento para o ensino e aprendizagem de linguagens, línguas e da língua portuguesa.

Com esta proposição desafio-me a, como objetivo geral da pesquisa: Desenvolver estudo e pesquisa para que educadores e educadoras de Língua portuguesa, nos contextos

educativos, particularmente do Ensino Médio e da formação de educadores com o ensino-aprendizagem de linguagens e línguas, possam utilizar canções de denúncia, com seus recursos linguísticos, condições e interações discursivas cronotópicas, multissemióticas, intergenéricas e intertransculturais, que são valorativas, linguísticas e historicamente constituídas nas práticas sociais, com a análise dos componentes, e respectivas categorias, verbal, musical, sócio cultural, autoral e de criação e escuta, por meio de decisão dialogada consensual entre docentes e estudantes na escolha das canções locais e globais, na escolha do tema valorativo para debate, como objetos do conhecimento para viabilizar *práxis educativas democráticas e dialógicas* que podem humanizar, não só os processos de ensino-aprendizagem da linguagem, mas também as relações e práticas sociais.

Este desafio geral pode ser superado com as seguintes atitudes e práticas:

1- teorizar, organizar e ressignificar leituras de propostas teóricas, filosóficas e epistemológicas para problematizar a sala de aula de formato de *púlpito*, de *tablado* ou de *palanque*, possibilitando uma sala com círculo de cultura, roda de samba ou capoeira nas *práxis educativas democráticas e dialógicas*, com as interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas, cronotópicas, com decisões dialogadas consensuais para a escolha de canções locais, globais e os temas ou expressões geradoras, condições relevantes para que as canções de denúncia possam ser objetos de conhecimento como situação de inéditos viáveis para a formação de pessoas para o diálogo, democracia e convivência solidária e humana.;

2- definir a metodologia e a *práxis das práticas educativas democráticas e dialógicas* com as canções de denúncia em que predominem a escolha, por meio de decisão dialogada consensual entre estudantes, de uma ou mais canções locais e globais para análise multissemiótica comparativa, da escolha do tema ou expressão valorativa contemporaneamente relevante para debate, em que a voz de cada estudante possa ser relevante para as decisões dialógicas consensuais de escolha;

3- definir critérios para reconhecer as canções de denúncia, como nelas se torna possível perceber as vozes de grupos étnicos, sociais, de pessoas através das interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, intertransculturais e cronotópicas, que atuam como voz de grupos sociais vulneráveis e periféricos que formam as etnias do povo brasileiro;

4- desenvolver e descrever as proposições de *práxis educativas democráticas e dialógicas*, tendo as canções de denúncia como objetos de conhecimento com a análise multissemiótica das canções de denúncia, com o uso do tetragrama, ressignificado no pentagrama de análise multissemiótica comparativa da canção de denúncia, em

desenvolvimento pelo grupo de estudos GECAN do NELA, como sugestões para trazer as canções de denúncia para as aulas de Língua Portuguesa.

1.3 AS CANÇÕES DE DENÚNCIA: UMA METODOLOGIA DA PESQUISA E OUTRA PARA AS PRÁXIS EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS E DIALÓGICAS?

A canção de denúncia em práxis educativas democráticas e dialógicas: ensino-aprendizagem de línguas com análise multissemiótica para humanizar práticas sociais foi metodologicamente organizada em pesquisa de revisão bibliográfica, com conhecimentos intertransdisciplinares, capítulo dois, com vivências e convivências do pesquisador, capítulo 1, características metodológicas experienciais, as decisões dialogadas consensuais, para o desenvolvimento de práxis propositiva teórica ensaística, capítulo três, pois as proposições de *práxis educativas democráticas e dialógicas* aqui apresentadas, capítulo cinco, até a data da defesa da tese, não tinham sido desenvolvidas com estudantes nos ambientes de ensino-aprendizagem de línguas.

O movimento da pesquisa se concentra em leituras acadêmicas, com as quais tive contato nas disciplinas curriculares do curso de pós-graduação em Linguística, nas experiências que tive com as vivências escolares, que historicamente constituem a base teórica, fundadas no diálogo, na alteridade, nos processos de questionamento pedagógico, na escuta do dizer do outro e da outra, na leitura do mundo com criticidade dos processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, na ressignificação das leituras teóricas, nas leituras e práxis de pesquisadores e pesquisadoras contemporâneas e nas proposições de práxis educativas democráticas e dialógicas. Enfim, as leituras de pesquisas desenvolvidas no Círculo de Bakhtin, da Pedagogia Crítica de Paulo Freire e de pesquisas contemporâneas sugeridas no contato com a ADD, com a Linguística Aplicada e com a Análise Multissemiótica da Canção sugerem esse caminho, mas, quando me deparo com sentidos e significados mobilizados e necessários para práxis educativas democráticas e dialógicas, percebo que, metodologicamente, os caminhos teóricos dessas primeiras leituras são fundamentais, mas não suficientes.

Mesmo com caminhos metodológicos que valorizam a alteridade, o diálogo, o olhar para outras pessoas ou outros grupos sociais, uma leitura do mundo coletiva e/ou individual, um olhar crítico sobre as práxis educativas vivenciadas até então, uma suposta necessidade de pesquisa-ação, sugerida como indispensável para pesquisas em Linguística Aplicada, parece que falta um posicionamento ideológico que possa dar sentido às práxis com um movimento

consciente para uma educação para a democracia e para o diálogo, para a não repetição da submissão de estudantes, e de professores e professoras também, ao jogo ideológico das disputas de poder hegemônicas, comerciais, capitalistas neoliberais, que se caracterizam com a repetição pura e simples de objetos de conhecimento autoritários, descontextualizados, fragmentados e totalitários, ano após ano. Sinto falta de um posicionamento ideológico e teórico que garanta que estudantes possam escolher os objetos de conhecimento com decisões dialogadas consensuais, decisão que também envolve a escolha dos valores relevantes para os grupos sociais presentes na escola e que, então, possam ser problematizados e debatidos sobre as situações de conflito com que estudantes convivem em seu dia a dia, dentro e fora da escola. A escolha, também em decisões dialogadas, entre docentes e discentes, dos critérios de avaliação, por exemplo, poderá contribuir para que estudantes pudessem se sentir protagonistas de sua vida escolar. Esse posicionamento ideológico, que precisa ser definido metodologicamente, poderia contribuir para o enfrentamento da educação bancária, que se caracteriza por considerar apenas para ensino-aprendizagem objetos de conhecimento neutros, repetitivos, mecânicos e descontextualizados, predominantes para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas escolas brasileiras.

Qualquer que tenha sido o aspecto examinado jamais tentei a sua compreensão mecanicistamente. Jamais me satisfiz uma inteligência tecnicista da prática educativa. Não importa que ela se dê no empenho de organização de um grupo de indivíduos, numa experiência de combate à praga de formigas ou de luta contra a erosão ou no esforço de alfabetização ou na coordenação de seminários na pós-graduação de uma universidade. Daí, por isso mesmo, que sempre tenha entendido a alfabetização como um ato criador a que os alfabetizados devem comparecer como sujeitos, capazes de conhecer e não como puras incidências do trabalho docente dos alfabetizadores. Daí a ênfase, no caso ainda da alfabetização, com que insisti sempre na crítica aos ba-be-bi-bo-bu, à memorização mecânica de letras e de sílabas, aos Eva viu a uva; a ênfase jamais esmaecida com que chamei a atenção dos educadores para a necessidade de os alfabetizados se exporem à substantividade misteriosa da linguagem, à boniteza de sua própria fala, rica de metáforas. Metáforas que intensificam as possibilidades semânticas de seu discurso e se tornam expressões do momento estético de sua linguagem. (FREIRE, 2000, p. 40).

Dito em outras palavras, a metodologia para esta pesquisa se posiciona ideologicamente, buscando pela humanização das práticas sociais e escolares, para uma aproximação inicial entre estudantes e docentes, e por questionamentos ao saber consagrado, na comparação entre os saberes populares e do cotidiano de estudantes com os saberes considerados canônicos, considerados como verdades, mesmo quando fundamentados em pesquisas de Bakhtin, Paulo Freire, com aprofundamento em pesquisas contemporâneas da ADD, da Análise Multissemiótica das canções, do ProfLetras, do GECAN e do Instituto Paulo Freire. Além de buscar por proposições teóricas para a transformação da realidade escolar e social com as *práxis educativas democráticas e dialógicas*.

Freire coloca a práxis como o foco central para se chegar à verdadeira assunção humana sobre sua própria desumanidade. Assim, a práxis se traduz em fonte abundante para que os homens conheçam sua verdadeira condição, ou melhor, os fundamentos ontológicos de sua existência. Ao relacionar a categoria filosófica da práxis à realidade, Freire visa romper com a ideia de mundo imutável, ou seja, defende a existência do homem inserido no mundo em constante transformação; remete à práxis num sentido de atividade questionadora, sugestiva, reflexiva e prática, que objetiva a libertação dos homens do estado de alienação, da inércia diante das relações determinadas pela classe dominante, hegemônica e opressora do sistema capitalista. (CARVALHO *et al*, 2017, p. 443).

Considerando que a metodologia de uma pesquisa precisa ser descrita para identificar, aos novos pesquisadores e pesquisadoras, as marcas e os limites desenvolvidos enquanto a pesquisa acontece, como o alcance teórico e ideológico, como desdobramento primeiro, ou processos de ensino-aprendizagem que estimulam e que se fazem necessários para a transformar de uma pesquisa teórico ensaística para uma *práxis educativa democrática e dialógica* com estudantes, que mostra as premissas, a filosofia, epistemologia e ideologia e conhecimento teóricos desejados, este detalhamento oferece as condições para que eles e elas não tenham que *reinventar a roda*, ou seja, possam partir dos conhecimentos e dos caminhos das leituras do mundo e da pesquisa de revisão bibliográfica intertransdisciplinar que este pesquisador articulou e estudou para chegar até as proposições de *práxis educativas democráticas e dialógicas*.

No entanto, é fundamental fazer com que cada pessoa, pesquisador, pesquisadora, professor, professora e estudante possa entender e compreender que as práxis não se fecham em procedimentos fixos, estáticos e inflexíveis, pois entendo que a leitura do mundo, olhar para o mundo, nunca é igual, nunca se repete e é diferente, singular e diversificado para que cada pessoa a qual queira desenvolver as *práxis educativas democráticas e dialógicas* se sinta na condição, na autonomia e no movimento inacabado, condições principais e que caracterizam um dos fins, de as desenvolver com seus estudantes. Só que o posicionamento ideológico é fundamental para avançar para com esse, com novos ou com outros sonhos. Consigo dizer que, nesta pesquisa, encontrei e tive contato com leituras do mundo que se cruzam, opõem, somam, direcionam de forma paralela, retornam, mas que permitem uma constante reflexão e redirecionamento, como na revisão bibliográfica, na intertransdisciplinaridade, na experientiação, que se materializam na proposição teórico ensaística de canções de denúncia em *práxis educativas democráticas e dialógicas* que relatei, descrevi, argumentei, detalhei e desenvolvi de forma escrita ao longo da pesquisa.

A revisão bibliográfica das leituras e reflexões sobre as pesquisas desenvolvidas nas linhas teóricas já mencionadas acima, com as quais tive contato ao longo de minha vida como professor de Língua Portuguesa, ao longo de minha trajetória acadêmica, envolve graduação

em Letras, mestrado em Ciências da Linguagem e o doutorado em Linguística e que foram complementadas com cursos de extensão, de especialização, debates e reuniões em grupos de estudo como o GECAN.

A pesquisa intertransdisciplinar foi uma necessidade que cresceu enquanto desenvolvi a pesquisa de revisão bibliográfica, que parece perene, mas que exige uma constante necessidade de contato, de conhecimentos e de acesso a pesquisas de outras áreas do conhecimento.

As reflexões compartilhadas dentro e entre os diferentes grupos mostram que os percursos como acadêmicos e pesquisadores se articularam a partir do interdisciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar em torno da sustentabilidade e do trabalho comunitário a partir de trechos de vínculos pessoais e afetivos com diferentes atores sociais. Esse conjunto de iniciativas e seus “relativos sucessos e insucessos” possibilitaram sistematizar grandes lições e aprendizados.⁵⁴ (VARGAS-MADRAZO, *et al*, 2022, p. 364, tradução nossa).

No caso desta pesquisa, com um olhar rápido, é possível perceber que, entre as áreas do conhecimento que se articulam em seu interior, estão a Linguística, a Linguística Aplicada, a Música, a Educação, a História, a Pedagogia e a Antropologia.

A pesquisa é experiencial porque as pesquisas de revisão bibliográfica e intertransdisciplinares foram e são mobilizadas pela vivência e convivência com as experiências educacionais nas salas de aula de Língua Portuguesa, com uma leitura do mundo e uma visão do mundo a qual só foi possível por conta da posição ideológica que assumo estar e em que estava e estou, por conta dos sonhos que foram crescendo à medida que fui retomando leituras, entre elas das obras do Círculo de Bakhtin, Volóchinov e Paulo Freire, mesmo quando essa retomada foi auxiliada pela lente intelectual, da visão e leitura do mundo de pesquisadores e pesquisadoras contemporâneas.

E, por fim, a pesquisa assume condições de propositiva teórico ensaística, porque, nessas proposições, ainda que teóricas, as quais só se tornaram possíveis por conta do desenvolvimento de conhecimentos a partir das pesquisas de revisão bibliográfica, intertransdisciplinares e das vivências e convivências da pesquisa experiencial articuladas. Somam mais um passo para a realização do sonho de *práxis educativas democráticas e dialógicas* com as canções de denúncia para formar pessoas em condições de gostar e querer

⁵⁴ Texto original: Las reflexiones compartidas dentro y entre los distintos colectivos evidencian que los caminos como académicos e investigadores se fueron articulando desde lo disciplinario, multidisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario en torno a la sustentabilidad y el trabajo comunitario basado en trechos vínculos personales y emocionales con diferentes actores sociales. Este conjunto de iniciativas y sus “relativos éxitos y fracasos”, permitieron sistematizar grandes lecciones y aprendizajes. (VARGAS-MADRAZO, *et al*, 2022, p. 364).

humanizar as práticas sociais e os processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, ou seja, contribuir um pouco para alcançar o sonho de Paulo Freire, de transformar a educação bancária em *práxis educativas democráticas e dialógicas*, uma educação em que cada estudante tem direito a dizer e compartilhar o seu projeto de vida e seus sonhos, mesmo os mais íntimos, os emocionais, os pessoais e os profissionais, além de estar em constante diálogo com a sociedade em que vive e convive, recebendo incentivo para compartilhar essas relações com a sociedade externa à escola, com os colegas dentro da escola, trazendo pessoas para palestras e troca de conhecimentos na língua viva do cotidiano.

A proposição teórico ensaística se fundamenta nas condições da relação teoria-prática que caracteriza o termo *práxis*, ou seja, partindo das inquietações que o pesquisador encontrou nas suas práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula, relacionando-as com as vivências de pesquisa, com a revisão bibliográfica, que materializou em proposições teóricas ensaísticas de *práxis educativas democráticas e dialógicas*.

Então, nesta pesquisa, só apresentamos situações-exemplo para que outras pessoas possam desenvolver oportunidades para que educadores e educadoras possam ampliar e ambientar as condições teóricas e metodológicas que podem encontrar nos contextos escolares em que vão atuar e pretendem desenvolver estas *práxis educativas democráticas e dialógicas* com as canções de denúncia como objeto de conhecimento para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, ou outras línguas e linguagens. Trazer a preocupação ideológica de posicionamento do pesquisador para a metodologia da pesquisa é decorrente e resposta para a condição de que a população brasileira possa manter e ampliar sua formação multicultural de origem, formada em relações e interações discursivas intertransculturais de colonização e dominação, que historicamente é oprimida, proibida de viver com a sua cultura, sua língua, seus costumes, seus valores, sempre exposta a um processo de padronização com a cultura de povos colonizadores que detêm a hegemonia econômica, educativa, religiosa e social.

A necessidade de dizer que a inter-relação da metodologia da pesquisa com a metodologia das *práxis educativas democráticas e dialógicas*, com decisões dialogadas consensuais cuja proposição desenvolvemos e apresentamos ao longo desta pesquisa, é porque entendo que o objeto de conhecimento canções de denúncia entra no interior e, ao mesmo tempo, coexiste na dentro e na periferia das diferentes esferas das atividades humanas. Com as análises multissemióticas dos componentes de criação e escuta, verbais, musicais, de desdobramentos de autoria e sócio situacionais, de uma canção de denúncia, conforme o pentagrama, que ressignifica o tetragrama, desenvolvido no GECAN, é possível perceber que as canções de denúncia apresentam interações discursivas intergenéricas, pois os gêneros,

embora inerentes e predominantes a determinada esfera das atividades humanas, ultrapassam os limites das respectivas esferas, interferem em outras esferas, e interferem em outros gêneros.

Com as canções de denúncia não é diferente, pois são conhecidas como inerentes às esferas do entretenimento, e, nesta pesquisa, a proposta é trazê-las, oficialmente e de forma transparente, para a esfera dos contextos educativos. As interações discursivas intergenéricas das canções de denúncia podem estar na natureza das canções de denúncia que abordam temas e problemas sociais, que nunca se atêm a uma única esfera da atividade humana e atravessam as fronteiras das ciências, das classes sociais, portanto, de diferentes esferas das atividades humanas.

Embora muitas vezes de um único autor, as canções de denúncia são histórica e coletivamente compostas e constituídas, porque seu autor conseguiu ouvir vozes que não são suas, o autor/compositor amplia o alcance destas vozes para outras esferas das atividades humanas, fora das do entretenimento ou artísticas, pois lá elas podem encontrar um amparo ou serem escutadas.

As interações discursivas intertransculturais, cronotópicas e multissemióticas presentes nas canções de denúncia fazem com que a metodologia da pesquisa tenha uma relação próxima e se aglutine com uma metodologia que ofereça condições para decisões dialogadas consensuais, como a desenvolvida para as *práxis educativas democráticas e dialógicas*, pois envolvem a formação do povo brasileiro na convivência intertranscultural, historicamente constituída e em locais e tempos distintos e diferenciados, com uma relação de continuidade e ligação dos signos e sinais, nas interações multissemióticas, que também têm uma relação histórica de local, tempo e valores, sempre em conjunto com a cultura, com os gêneros e cronotopicamente organizada.

A metodologia desta pesquisa depende, além dos conhecimentos, teorias e ideologias intertransdisciplinares, das mídias historicamente transformadas, necessárias para realizar a leitura que vivencio, tanto na academia quanto fora dela, onde coexistem com maior ou menor intensidade e predominância desde livros físicos de papel, as conversas e audição na rua ou em locais públicos, livros digitais ou eletrônicos, vídeos, filmes, publicações em redes sociais, arquivos sonoros digitalizados, aplicativos da internet, participação em eventos e grupos de estudo como o GECAN do NELA. É nessa vivência multissemiótica, onde as mídias e os discursos a que dão suporte comportam ideologias, conteúdos, valores, sentidos, significados, relações sociais, signos e gêneros inerentes às esferas, que pessoas, das suas diversificadas posições sociais e discursivas, querem se expressar ou se expressam, no caso das *práxis*

educativas democráticas e dialógicas, por meio das canções de denúncia como objetos do conhecimento para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

As canções de denúncia, como intertransculturais, entrelaçam-se nas periferias das esferas das atividades humanas, e dialogam nas fronteiras do tempo, do espaço, e com os gêneros, predominantes ou não, em cada uma das esferas. Com as canções de denúncia é possível perceber que suas interações discursivas rompem fronteiras geográficas, linguísticas, culturais, econômicas, raciais, étnicas, de gênero, políticas e sociais com os discursos, conteúdo e proposta, afetando e interferindo na vida das pessoas que dela participam desde a voz social que motivou um compositor, músico ou poeta para sua criação, ao intérprete, que muitos anos e até séculos depois, a reproduz como cover. A canção de denúncia que interpenetra a educação não é reconhecida lá, ou quando o é, é num fragmento descontextualizado e cronotopicamente descontinuado e desconfigurado.

Em Bakhtin, há, na verdade, uma arquitetura das diferentes formas de conceber o enfrentamento dialógico da linguagem, que se constituem de movimentos teórico-metodológicos multifacetados. De fato, cabe ao pesquisador desbravar esse caminho, construindo, por conseguinte, uma postura dialógica diante de seu objeto discursivo. (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2015, p. 80).

Nessa arquitetura de enfrentamento dialógico da linguagem, sigo as grandes diretrizes que podem servir de encaminhamentos para: a) entendimentos da realidade em estudo; b) contínua construção de sentidos; e c) distanciamento de caminhos objetivo-matemáticos típicos do positivismo, e os encaminhamentos teórico-metodológicos da ADD, transcritos de (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2015)

- (i) a concepção de discurso como língua viva, sendo ela usada em contextos de interação específicos;
- (ii) o estudo do enunciado como a forma material do discurso;
- (iii) o estudo do discurso a partir das relações dialógicas com outros discursos;
- (iv) o estudo das relações dialógicas enquanto relações semântico-axiológicas, isto é, relações de sentido que se engendram na constituição e no funcionamento do discurso, saturadas de projeções valorativas e ideológicas;
- (v) o estudo das projeções valorativas e ideológicas como índices sociais plurivalentes que consubstanciam o discurso e o situam em determinados horizontes sócio-histórico-culturais;
- (vi) o estudo das formas da língua (uso de recursos lexicais, gramaticais, textuais) como resultado da relação expressiva do sujeito com o seu discurso em situações reais, singulares e concretas de interação verbal. (p. 80-81).

Assumo, como condições e movimentos metodológicos das proposições teóricas ensaísticas de práxis educativas democráticas e dialógicas, conhecimentos metodológicos da Linguística Aplicada como campo de estudos transdisciplinares e sua relação com a Pedagogia Crítica ao desafiar o dogma científico de linguistas defensores de posturas neutra e apolítica,

de se contentar em apenas descrever os fatos e jamais se atrever a prescrever ações para remediar os males constatados, ou seja, da máxima positivista de distanciamento do objeto do conhecimento e estudo de valores.

O desinteresse, da parte dos linguistas, por assuntos relativos à política linguística e a outros tantos temas de interesse prático pode ser creditado a um princípio fundador da própria disciplina - a saber, o da neutralidade do cientista em relação a questões de ordem ética, e portanto, *a fortiori*, política. Ética envolve, como se sabe, valores. Já a ciência, de acordo com certa tradição, fortemente arraigada entre nós, lida com fatos. [...] - que o linguista se afastou das questões práticas relativas à linguagem, sobretudo daquelas que envolviam juízos de valor, como é o caso da política linguística. (RAJAGOPALAN, 2016b, p. 155).

No desafio de fortalecer a relação intertransdisciplinar da linguística aplicada com a pedagogia crítica percebo a necessidade de aproximar as condições e movimentos metodológicos da pesquisa com a “Linguística de Corpus”, Rajagopalan, (2016b, p. 160), pois com ela é possível analisar as interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas. As interações discursivas que estão como vozes representadas nas canções de denúncia.

Contrariamente à prática lexicográfica tradicional inspirada na lexicologia (entendida como campo teórico), a lexicografia, com base na linguística de *corpus*, se propõe registrar os múltiplos usos dos itens que servem de verbetes. Trata-se, portanto, de um registro, de uma fotografia, de algo em constante evolução. Qualquer generalização, qualquer teorização se fazem *a posteriori*. É, em outras palavras, um empreendimento empírico por excelência, em oposição ao racionalismo que norteia a lexicologia intensional. (RAJAGOPALAN, 2016b, p. 160-161).

No caso das canções de denúncia em práxis educativas democráticas dialógicas, com as condições e movimentos metodológicos resultantes de decisões dialógicas consensuais entre estudantes, mediadas por professores e professoras, os corpora a analisar, objetos de conhecimento completos e complexos, podem compreender sentidos e significados mobilizados por componentes e categorias como as apresentadas através do tetragrama ressignificado no pentagrama de análise multissemiótica comparativa da canção de denúncia. Corpus que, dentro da posição ideológica adotada nas proposições, não se repete nem em livros didáticos, pois as escolhas são entre uma canção local e outra global, sempre contemporâneas ao momento da análise, e dos valores a debater, de preferência, relacionados com as canções, relevantes ao grupo de estudantes, à leitura do mundo e da realidade da sociedade escolar e comunitária em que vivem e convivem estes estudantes que fazem a análise e o debate, e que fizeram as escolhas. Segundo Rajagalopan (2016b, p.106) “Paulo Freire deixa claro que não há como se esquivar da luta, tanto dentro como fora do sistema educacional. [...] pois o que se faz dentro logo repercute fora e vice-versa”. Se não assumisse este posicionamento, estaria abrindo mão do objetivo maior da presente pesquisa, objetivo que pode ir além de ter as canções de

denúncia como objetos de conhecimento: oferecer condições para educar com o ensino e a aprendizagem da língua a fim de formar pessoas com consciência humana, política, social e linguística e em condições de fazer uso das interações discursivas para intervir na e transformar a sociedade em que convivemos, em detrimento de considerar apenas ensinar, treinar e adestrar a repetição mecânica dos códigos da língua, como aprendizagem.

E, por fim, com esta pesquisa, acredita-se contribuir com os processos educativos de ensino-aprendizagem da língua com canções de denúncia para que possa tornar bem mais difícil formar, inconscientemente, pessoas com pensamento reificado, condicionado, alienado, automatizado, e impor, de forma ingênua, a padronização cultural e linguística, muitas vezes proposta por políticas linguísticas voltadas para o monolinguismo, por um Estado replicador de políticas colonizadoras e escravagistas para a educação.

Com esta leitura do mundo, pretendo fundamentar, teorizar e ressignificar as aulas regulares, do Ensino Fundamental à universidade, com a utopia de aulas como círculos de cultura, com que Paulo Freire sonhou, continuando, no capítulo dois com *A teorização dialógica e democrática: do palco ao círculo com as canções de denúncia* como forma de transformar as canções de denúncia em objetos de conhecimento para o ensino-aprendizagem de linguagens, tornando viáveis as *práxis educativas democráticas e dialógicas* durante as aulas de Língua Portuguesa.

2 A TEORIZAÇÃO DIALÓGICA E DEMOCRÁTICA: DO PALCO AO CÍRCULO COM AS CANÇÕES DE DENÚNCIA

Teorizar a proposição *A canção de denúncia em práxis educativas democráticas e dialógicas* envolve teorizar a relação entre as práticas escolares de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa vigentes nas escolas brasileiras com a consciência de que existem condições para que as canções de denúncia possam ser objetos de conhecimento com potencial problematizador, viáveis para que crianças, adolescentes, jovens e adultos possam participar ativamente dos processos de ensino-aprendizagem. Paulo Freire nos mostra essa possibilidade conscientizadora, e o pesquisador Alan Caldas Simões, em sua pesquisa *Musicalidade Crítica: fundamentos para uma educação Musical Pautada na Pedagogia Crítica de Paulo Freire* (2021), sintetiza as condições e possibilidades de “ir além”, com a educação musical.

As canções, em particular as canções de denúncia – se incluídas nas práxis educativas democráticas e dialógicas no ensino-aprendizagem de linguagens e de línguas nos contextos educativos, por meio de um processo de decisão dialogada consensual entre docentes e estudantes – podem ampliar as condições de promover educação e formação de sujeitos, pessoas cidadãs, com consciência humana, política, linguística e social, e potencializar conhecimentos linguísticos para o uso dos gêneros discursivos para intervir na e transformar a sociedade em que convivemos, em detrimento de considerar apenas, ensinar, treinar e adestrar a repetição mecânica dos códigos da língua, como aprendizagem.

A teorização circular desta pesquisa vai além e busca um caminho sem traçado definido, nem esgotado, sempre inacabado, pois as estratégias com a educação linguística e social dos donos do projeto de poder colonizador, dominador e reificador se atualizam constantemente, a tempo de evitar uma transformação social no sentido da humanização das relações de poder, da educação e das relações humanas para a solidariedade e tolerância. Então, para motivar a transformação da educação escolar do formato palco para o formato círculo, para capacitar e potencializar o poder de estudantes para perceber as estratégias colonizadoras como a mostrada no texto de *Sulear*, seguimos os seguintes passos: 2.1 As canções de denúncia podem ser o *além* das situações limite; 2.2 As canções de denúncia na escola do círculo de cultura pensada e sonhada por Paulo Freire; 2.3 As canções de denúncia nas escolas brasileiras; 2.4 As canções de denúncia: a relação entre BNCC, ZPD, IM com as interações discursivas; 2.5 A relação entre as canções locais e globais com escolha consensual; 2.6 As canções de denúncia e a análise multissemiótica; e, por último, 2.7 O inacabamento e a incompletude teórica das *práxis educativas democráticas e dialógicas* e as canções de denúncia.

2.1 AS CANÇÕES DE DENÚNCIA PODEM SER O *ALÉM* DAS SITUAÇÕES LIMITE

Quero ir além, também, nas aulas de Língua Portuguesa, e oferecer estudos que, ao educarem para o diálogo e para a democracia, proporcionem a ampliação dessa conscientização através de um objeto de conhecimento que comporte as multissemoses presentes na vida das pessoas, na língua viva, que amplie as condições para que vozes de cada estudante, na sua intertransculturalidade, possam ser ouvidas durante as aulas, para que as relações intergenéricas entre as diferentes esferas das atividades possam ampliar sua presença nos processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, ampliando espaço para os gêneros de outras esferas, além da educacional.

A língua viva falada pelas pessoas, os gêneros vigentes nas esferas das atividades humanas, as multissemoses que tornam possível a comunicação intergenérica e a cultura das pessoas que estão na sala de aula não surgiram ao acaso, não são naturais, têm uma origem social. Então, que a constituição histórica das linguagens e da língua possa ser analisada e ter seu lugar e tempo presentes, de forma consciente, durante os processos de ensino e aprendizagem da língua. Na linha de pensamento freiriano, essa consciência se forma com a leitura do mundo, com a percepção das situações-limite, e de não ter medo do inédito viável.

Para a formulação do processo de conscientização, Freire se apoia nos trabalhos de Álvaro Vieira Pinto (1960a; 1960b). Vale ressaltar que outra categoria importante dentro do pensamento freiriano é o conceito de situações-limite, desenvolvido no Brasil por Vieira Pinto (PINTO, 1960b) e originário de Jaspers (1933). A partir da realidade das situações-limite surge a categoria freiriana de inédito viável (FREIRE, 1987), passo fundamental para o processo de conscientização e posterior transformação da realidade. De outro modo, quando nos referimos ao processo de conscientização em Freire (1987), estamos nos referindo à conscientização do sujeito quanto às situações-limite que o envolvem e quanto aos atos-limites que tais situações requerem para ser superadas e alcançar o inédito viável. Dessa forma, o desenvolvimento da consciência crítica leva o sujeito a compreender a sua situacionalidade no mundo, elaborando, do mesmo modo, ações práticas para superar esses limites e transformar a sua realidade. Por isso, o inédito viável não pode ser realizado sem antes superarmos as situações-limite que oprimem o homem (FREIRE, 1987). Em suma, Freire propõe “[...] o desenvolvimento de um pensamento crítico presente numa pedagogia da denúncia dessas situações-limite e numa pedagogia do anúncio de um inédito-viável a ser buscado e experienciado” (OSOWSKI, 2016, p. 376) ... Em síntese, as situações-limite não permitem os seres lerem o próprio mundo, e somente a leitura do mundo pode decifrar as situações-limite e enxergar nelas o mais além, o inédito viável (FREIRE, 1987). O inédito viável significa “[...] a possibilidade de fazer algo que não tenha sido tentado antes [...]” (FREIRE, A. M. A, 2002, p. 8), algo que se encontra além da fronteira das situações-limite, porém esse algo é perfeitamente realizável, não representa uma ilusão ou devaneio. (SIMÕES, 2021, p. 46, 62, 63 e 65).

O grande medo que identifiquei em mim, no início de minha vida como professor, e junto a colegas professores e professoras, estava em trazer para as salas de aula, e propor aos estudantes, a corresponsabilidade de escolher os objetos de conhecimento. Nesta proposição, a escolha das canções de denúncia, locais e globais, as canções de círculo e de tablado, das locais e das globais, respectivamente, fundamenta-se num processo de decisão dialogada consensual, no qual estudantes trazem as canções, uma local e outra comercial ou global, e escolhem, entre eles e em conjunto com professores e professoras, quais delas, ao menos uma local e outra global, serão os objetos de conhecimento para o ensino-aprendizagem de determinados conteúdos de Língua Portuguesa previstos na BNCC, ou em base curricular em vigor, ou conhecimentos que também podem ser diagnosticados em debate, na sala de aula, nas reuniões com pais e em investigação com estudantes.

Então surge o desafio de teorizar as *práxis educativas democráticas e dialógicas*, que também revelam a necessidade de uma proposta circular, em oposição à pedagogia escolar bancária, que impede que professores, professoras e estudantes possam fazer leituras do mundo que nos ajudem a perceber e superar, de acordo com o pensamento Freiriano, as “situações-limite e assim buscar os inéditos viáveis” (SIMÕES, 2021, p. 46, 62, 63 e 65). Acrescento aos inéditos viáveis, também, as situações que são proibidas nas escolas e na educação formal, principalmente as que são vinculadas a objetos de conhecimento como as canções, a conscientização para as lutas sociais, o ensino-aprendizagem de como organizar denúncias, de como articular e organizar processos de mobilização, exercer a liderança, tomar iniciativas contra a rejeição aos conhecimentos do cotidiano, que estão inerentes às culturas dos povos de origem de cada estudante, considerados como conhecimentos *errados* nas escolas e nos processos de ensino-aprendizagem da língua.

As *práxis educativas democráticas e dialógicas*, por serem democráticas e dialógicas, só seriam democráticas e dialógicas quando em relação com processos de ensino-aprendizagem dialógicos, democráticos, circulares, como os do círculo de cultura preconizado por Paulo Freire, nos quais a voz de estudantes se fizesse presente em diálogo constante com a de professores e professoras, com a de outros estudantes, com a comunidade social e escolar e com os objetos de conhecimento e valores dos conteúdos escolares. Esse diálogo tornaria possível valorizar e trazer para as escolas as interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, intertransculturais e cronotópicas necessárias para transformar as aulas de Língua Portuguesa e linguagens em *práxis educativas democráticas e dialógicas*.

As interações discursivas são o *além*, o inédito viável, das representações em que se encontram os objetos de conhecimento nas mais diversificadas esferas das atividades humanas,

na diversidade cultural que constrói seus conhecimentos e os transmite com semioses e discursos muito diferentes do discurso escrito, sonoro e visual, predominantes nos processos de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras. Com as interações discursivas, criamos as condições para dialogar sobre a diversidade étnica, cultural e linguística de alunos e alunas, professores e professoras e da sociedade do entorno das escolas.

Com as canções de denúncia como objetos de conhecimento, escolhidas com decisões dialogadas consensuais entre os próprios estudantes, professores e professoras com os estudantes, coerente com a proposta de práxis educativas com diálogo e democracia, mas contraditória ante a realidade das práticas escolares em curso na educação pública e privada, e contraditória com as previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ampliam-se as condições para uma educação para o diálogo e para a democracia.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BNCC, 2018, p.16).

A BNCC orienta que professores e professoras considerem as crianças, adolescentes, jovens e adultos, “sujeitos de aprendizagem”. Então: como funciona isso, se eles e elas não podem sequer participar da escolha dos gêneros ou dos objetos de conhecimento que serão a base para os processos de ensino-aprendizagem a que estes sujeitos serão submetidos em sala de aula? Sim, submetidos, pois estudantes não escolhem os objetos de conhecimento, muito menos são convidados a participar das decisões de escolha. Até professores e professoras não participam dessa escolha, apenas selecionam entre os livros didáticos pré-determinados. Estas são algumas das situações-limite a que me quero referir com a minha leitura de mundo sobre as práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa que acontecem nas escolas brasileiras.

Além das orientações da BNCC, é necessário considerar as propostas curriculares das secretarias de educação estaduais, municipais e de instituições confessionais, privadas, políticas e ideológicas a que a escola estiver filiada e ao seu Plano Político Pedagógico Dialógico (PPPD), que deveria se comprometer em

Considerar a sala de aula como “Círculo de Cultura” é torná-la espaço privilegiado para a realização do planejamento dialógico e para a construção e reconstrução do projeto político-pedagógico da escola, para que o que acontece na instituição escolar, em nível local, esteja, de fato, influenciando, orientando e definindo as políticas públicas educacionais. Trata-se, pois, de uma escola em que todos podem pesquisar, pensar, praticar, refletir, sentir, deliberar, ser, plantar, agir, cultivar, avaliar sobre o que fizeram e recomeçar novamente este ciclo, discutindo e debatendo sobre as possibilidades de superarmos, juntos, as dificuldades e os problemas surgidos na escola e na educação, no seu sentido mais amplo. (PADILHA, 2017, p.168).

Este capítulo de teorização prioriza a valorização das práxis educativas democráticas e dialógicas com as canções de denúncia, mas será necessário nos referirmos à educação bancária, pois é na transformação desta situação-limite que foi pesquisado o desenvolvimento da proposição *A canção de denúncia em práxis educativas democráticas e dialógicas*.

As práxis educativas dialógicas e democráticas com as canções de denúncia como objetos de conhecimento de ensino-aprendizagem da língua, nosso inédito viável, auxilia a desenvolver a capacidade de decisão dialogada, de forma consensual, entre estudantes e entre estudantes e profissionais da educação. Nesse processo de decisão dialogada, dificilmente teremos as mesmas canções de denúncia a analisar e comparar, ou dificilmente teríamos a repetição de qualquer objeto de conhecimento nos processos de ensino-aprendizagem, pois os objetos sempre estariam vinculados a uma relação direta de escolha com decisão dialogada, de comparação com a realidade social em que estudantes e docentes estivessem envolvidos.

Além da não repetição dos objetos de conhecimento, abrem-se a possibilidade e as condições para ter objetos com enunciados completos e complexos, como as canções de círculo, locais e globais. Com a decisão dialogada consensual na escolha das canções, cada estudante teria as oportunidades para tornar visível a sua cultura, sua origem e seus conhecimentos do cotidiano.

A proposição teórica ensaística que desenvolvo com as práxis educativas democráticas e dialogadas visa a apresentar um posicionamento de alternativa a um sistema de ensino-aprendizagem predominante na história da educação brasileira para o ensino da língua, que se apresenta com objetos de ensino-aprendizagem fragmentados, com fragmentos de gêneros textuais, com a estrutura da língua e a palavra isolada, na maioria das vezes descontextualizadas, através de práticas pedagógicas com métodos repetitivos, recorrentes, praticamente com a repetição dos mesmos objetos de ensino-aprendizado de línguas e linguagens, ano após ano.

Com uma proposição de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa ressignificada nos círculos de cultura e nas práxis democráticas e dialógicas que tenham as canções de

denúncia como objeto do conhecimento, também pretendo esperar o desenvolvimento de, numa relação de diálogo, discutir, comparar, aproximar entre si teorias transdisciplinares, no seu cronotopo, nas autorias e, quem sabe, nas condições ideológicas em que se constituíram.

A educação escolar, nessa perspectiva, beberá na fonte várias concepções curriculares, educacionais e políticas, mas não negará aqueles saberes e conhecimentos considerados subjetivos, não fenomenais, difíceis de serem observados sob o ponto de vista dos critérios para que determinados conhecimentos sejam considerados científicos e que, por isso mesmo, foram sendo deixados de lado na história da ciência moderna, tanto pela comunidade acadêmica, como pelas próprias escolas. [...] Quantos de nós, educadoras e educadores, não fomos formados para trabalhar apenas com o conhecimento científico, monocultural e nos sentimos incapazes de conhecer melhor os nossos próprios alunos? (PADILHA, 2007, p. 219).

Com essa leitura do mundo, recorri a pensadores que desenvolveram estudos e grupos de estudo nos quais prevalecem o diálogo, a transformação social, a humanização das relações sociais, a luta pela democracia, as relações intertransculturais e a criticidade com atuação e convivência no Brasil, na América do Sul, na África, na Rússia, nos EUA e na Europa. Paulo Freire, que já escreveu, atuou, percorreu vários continentes em seu exílio político e ideológico, atenderia aos locais geográficos citados, pois, enquanto, no exílio político, corria risco de morte por atentado, para se proteger, teve que mudar de país, e até de continente, e, com isso viveu nos quatro cantos do planeta, dialogou com outros pensadores e pessoas de praticamente todas as etnias, origens, raças, desde líderes religiosos, políticos, a líderes de movimentos revolucionários considerados como terroristas, como ele mesmo era considerado pelo governo do Brasil do golpe civil/militar iniciado em 1964, que o exilou.

Para que a proposição pudesse reforçar seu caráter transdisciplinar, busquei propostas da Pedagogia do Diálogo e da Pedagogia Crítica de Paulo Freire, acompanhadas com os conceitos de enunciado, gênero e diálogo pensados por Bakhtin, Volóchinov, ambos russos, que se estendem à Análise Dialógica do Discurso (ADD) no Brasil. No entanto, por conta da repercussão mundial, e por serem muito estudadas no Brasil, percebo que o pensamento de Howard Gardner (2010), com suas Inteligências Múltiplas (IM), cuja aproximação e relação com a Análise Multissemiótica das Canções, conforme Marcos Baltar (2019), poderia até ser estabelecida a partir da inteligência musical, além das múltiplas semioses que uma canção mobiliza. Tanto a Análise Multissemiótica da Canção quanto as IM poderiam criar uma aproximação nos processos de ensino-aprendizagem da língua, se ambas pudessem desenvolver uma afinidade muito intensa com a cultura de estudantes e das pessoas e, assim, teriam as condições de movimentar, ensinar e aprender, não só para desenvolver as diferentes IM, mas também estabelecer relações cognitivas com as Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vygotsky, entendidas como diferentes estudos sobre os processos de ensino-aprendizagem

Nesta proposição, no ensino-aprendizagem da língua portuguesa, percebo que há uma necessidade, ou uma tentativa, de aproximação da ZDP com a cultura com as pessoas, e a humanização dos conhecimentos. Segundo Zanella (1994), na conclusão de artigo sobre sua dissertação,

a ZDP caracteriza-se como um espaço social de trocas múltiplas e de diferentes naturezas; afetivas, cognitivas, sociais, etc. Assim, o estudo da ZDP deve pautar-se, caso as conclusões da autora estejam corretas, na análise de situações interativas em contextos variados, onde os indivíduos estejam envolvidos em atividades diversificadas. Ressalta-se, ainda, que o indivíduo, na perspectiva de Vygotsky, é fundamentalmente social - sua atividade, portanto, necessariamente está impregnada de cultura e deve, conseqüentemente, ser entendida sob esse prisma. (p.109).

Mas, antes de avançar para a discussão das teorias que fundamentam essa pesquisa, gostaria de pontuar duas situações fundamentais: a consciência de ser humano e a consciência do projeto de poder colonizador que nos persegue historicamente, anteriormente já pronunciadas em relação à consciência das situações-limite e do inédito viável. Para Paulo Freire, a consciência humana vai ao encontro do uso da língua para pronunciar o mundo. As canções de denúncia pronunciam o mundo e, neste pronunciar, podem humanizar os processos de educar com o ensino-aprendizagem da língua nos contextos educacionais. Segundo Freire (2013)

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (p.110).

A consciência da presença linguística de um projeto de poder colonizador, que nos persegue desde a invasão dos portugueses, foi apagada. O pensamento do físico Marcio D'Olne Campos⁵⁵, que publicou o texto *A arte de Sulear-se: Atividades*, e que foi citado e discutido pelo educador Paulo Freire⁵⁶, ajuda-nos a entender como o conhecimento curricular, de forma aparentemente despretensiosa, fantasiada de verdade única, neutra e até ingênua, desvenda a dominação no conhecimento dos pontos cardeais ensinados nas aulas de geografia, o da posição *Sul*, que, nos pontos cardeais, é ensinada e aprendida de forma a desprezar e desvalorizar nosso próprio posicionamento no planeta Terra. Freire (2013), a partir da publicação do físico, alerta-

⁵⁵ D'OLNE CAMPOS, M. A Arte de Sulear-se: Atividades. in **Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental**: Manual de apoio a Curso de Extensão Universitária, Teresa Cristina Scheiner (coord.), p. 79-84, TACNET Cultural UNIRIO, Rio de Janeiro, 1991. Disponível em: <http://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sulear-2-Ativs-1991.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021

⁵⁶ Instituto Paulo Freire. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/portofolio/index.html>. Acesso em: 30 mar. 2021

nos para os efeitos ideológicos desse problema de naturalização, reificação do pensamento de estudantes, através do conhecimento curricular.

Transcrevo palavras do próprio Campos, do mesmo texto supraindicado, que explicitam como ele percebeu e vem denunciando a pretensa superioridade intrínseca da inteligência e do poder criador dos e das mulheres do Norte. [...] No material didático encontramos, nos globos terrestres, a Terra representada com o polo Norte para cima. [...] Nas questões de orientação espacial, sobretudo com relação aos pontos cardeais, também os problemas são graves. As regras práticas ensinadas aqui são práticas apenas para quem se situa no hemisfério Norte e a partir de lá se NORTEia. A imposição dessas convenções em nosso hemisfério estabelece confusões entre os conceitos de em cima/embaixo, de Norte/Sul e especialmente de principal/secundário e superior/inferior. Em qualquer referencial local de observação, o sol nascente do lado do Oriente permite a ORIENTação. No hemisfério Norte, a Estrela Polar, polaris, permite o NORTEamento. No hemisfério Sul, o Cruzeiro do Sul permite o “SULEamento”. Apesar disso, em nossas escolas, continua a ser ensinada a regra prática do Norte, ou seja, com a mão direita para o lado do nascente (Leste), tem-se à esquerda o Oeste, na frente o Norte e atrás o Sul. Com essa pseudoregra prática dispomos de um esquema corporal que, à noite, nos deixa de costas para o Cruzeiro do Sul, a constelação fundamental para o ato de “SULEar-se”. Não seria melhor usarmos a mão esquerda apontada para o lado do Oriente? [Grifo meu.] [...] Não seria essa “pseudoregra prática” mais uma forma de alienação que atinge os nossos signos e símbolos, passando pelo saber elaborado até a produção de um conhecimento que *dá as costas para* ele mesmo e se volta de frente, de peito aberto, de boca gulosa e de cabeça oca como um vasilhame vazio para ser enchido por signos e símbolos de outro lugar, enfim para ser continente do saber elaborado pela produção de homens e de mulheres do “Norte”, do “cume”, do “superior”, do “ponto mais alto”? (p. 269-271).

Com esta linha conscientizadora, ciente como ser humano, ciente de ter que atuar em escolas cujo projeto de poder se opõe ideologicamente à proposição que aqui pesquiso, posiciono-me teoricamente na busca de apoio epistemológico, filosófico, pedagógico e metodológico, na busca do meu inédito viável e nas proposições teóricas ensaísticas de práxis educativas democráticas e dialógicas.

As práxis educativas democráticas e dialógicas, a partir da área a que me filio, Linguística, Linguística Aplicada, Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa, relaciona o valor teórico com a relevância social que os contextos educacionais encontram, inicialmente, na transdisciplinaridade, que se ressignifica nas interações discursivas da intertransculturalidade, nas interações discursivas das relações intergenéricas, entre os gêneros das diferentes esferas das atividades humanas. A Linguística Aplicada, como campo de estudos da Pedagogia Crítica e transdisciplinar, com interesses discursivos em temas de relevância social, nos contextos educacionais diversificados nos oferece suporte com Paulo Freire. Para Rajagalopan (2016b, p.106) “Paulo Freire deixa claro que não há como se esquivar da luta, tanto dentro como fora do sistema educacional. [...] pois o que se faz dentro logo repercute fora e vice-versa”. Com a canção, é possível fazer emergir vozes oprimidas e sufocadas com a proposta transdisciplinar de ciência como a prevista por Moita Lopes (2016) para a linguística:

A possibilidade política de que a pesquisa contemple outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro da atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade, etc. Esse percurso parece essencial, uma vez que tais vozes podem não só apresentar alternativas para entender o mundo contemporâneo como também colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-la. (p. 27).

Com a Linguística Aplicada, as canções de denúncia podem ser estudadas através de seus aspectos valorativos, culturais, ideológicos, multissemióticos e espaço-temporais com a finalidade de incluí-las nos processos de ensino-aprendizagem da língua nos contextos educacionais. Segundo Acosta-Pereira e Rodrigues (2014, p. 178) “observa-se o postulado da não neutralidade dos discursos, uma vez que estes são sempre marcados pela valoração de uma dada ideologia.”

A leitura do mundo sobre a atuação de professores e professoras de Língua Portuguesa está devidamente limitada, teoricamente fundamentada, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵⁷ e, em seguida, pelos livros didáticos com propostas direcionadas a valorizar gêneros, autores e textos canonizados, com alcance comercial de grande circulação, com um espaço muito reduzido para gêneros, autores e textos locais, do cotidiano de entorno da escola, ou para autores literários e jornalísticos não reconhecidos comercialmente. Mas essa limitação, situação-limite, do suposto *esquecimento* dos autores locais na BNCC não é gratuita ou por mero acaso, tanto assim que não é explícita, pelo contrário, é contraditória. O grupo político que, em 2016, foi colocado no poder para atender aos interesses de grupos econômicos, entre eles o interesse empresarial de atender à necessidade de formar, nas escolas, mão de obra para as grandes empresas transnacionais, que quer a formação de pessoas acríticas e dóceis, sem consciência das situações-limite, sem condições para fazer leituras do mundo, que não percebam o sentido de poder ao serem solidárias e tolerantes entre elas, que não ousem, ou melhor, sequer tenham forças para questionar por salários e condições de trabalho, que não tenham a coragem de se organizar como classe ou em sindicatos, para reunir forças de lutar por direitos trabalhistas e por aposentadoria.

Nestas empresas predomina a produção em massa, em grande escala, visando lucros exorbitantes e, para isso, dispõem-se a pagar muito pouco para trabalhadores e trabalhadoras. Esse grupo político, no poder após o golpe do impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, modificou a BNCC que estava sendo construída de forma democrática desde 2010 por

⁵⁷ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 jan.2022.

professores e professoras a partir das bases da educação brasileira, as escolas. Segundo Costa-Hübes e Bonini (2019, p. 30-31)

Ramos (2001) explica que a compreensão de educação vinculada à noção de *competências* ancora-se nas teorias funcionalista e construtivista, [...]. No campo teórico-filosófico, a autora entende que a competência está relacionada com a capacidade subjetiva de o homem trabalhador se adaptar ao trabalho para a manutenção do equilíbrio da estrutura social. Em linhas gerais, Bronckart e Dolz (2004) entendem que esse conceito, dentro do campo científico, evidencia dois movimentos de orientação contrária: “[...] um vai das propriedades do indivíduo à adaptação ao ambiente, enquanto que o outro vai das exigências do ambiente às capacidades exigidas dos indivíduos”. (Bronckart e Dolz, 2004, p.35). Considerando tais palavras e o contexto que envolve a produção da BNCC, o que parece se evidenciar é a compreensão de competência dentro do segundo movimento. Há o mercado de trabalho que precisa de mão de obra especializada para atender às suas exigências e que vê, na escola, o lugar apropriado para satisfazer suas necessidades. Em ambos os casos, considerando-se o presente contexto brasileiro e mesmo mundial, há formação de cidadão pouco crítico e docilizado para a ideologia neoliberal dominante.

As práticas pedagógicas reconhecidas para favorecer a esse sistema e a esse tipo de escola, que tem a obrigação de formar mão de obra dócil, conforme implícito na BNCC versão de 2019, são as que se configuram com o professor distante dos alunos, com o professor como único dono da palavra, ou seja, comparando o papel do professor ao papel do padre e de pastores de inúmeras religiões cristãs, o professor como padre ou pastor, no altar, púlpito, que são termos religiosos, mas que expressam a direção e doutrinação unilateral, de uma direção só, autoritária e conservadora, como sinônimo de métodos de ensino-aprendizagem, mas como anteriormente dito, estes são os métodos, as pedagogias que estamos vivenciando nas escolas brasileiras, que foram pensadas, articuladas e organizadas a serviço de um projeto de poder político totalitário, explorador, colonizador, para formar pessoas com uma condição mental de submissão, dóceis às forças econômicas e políticas que estão a serviço de grupos colonizadores e exploradores de mão de obra laboral, e entre elas posso dizer que estão sendo usadas as IM e a ZDP.

Menciono o projeto de poder totalitário na pesquisa e incluo a BNCC como um instrumento desse projeto de poder colonizador, porque considero como uma referência, um contraponto, como uma educação da qual qual discordo, mas da qual participo e participei, diga-se de passagem, com muita ingenuidade, acreditando que bastaria, como estudante, estudar muito os conteúdos dos livros didáticos, e, como professor, bastaria motivar meus estudantes a estudar a língua portuguesa culta ou padrão para ter sucesso na vida, como já diziam meus pais quando fui para a escola em 1964.

Acreditava que, com a epistemologia, filosofia e metodologia pedagógica tradicional, bancária e conservadora, teria condições e poderia formar pessoas com potencial de atuação

social emancipador, libertador e democrático, no plano das relações coletivas, sociais, familiares e individuais, quando, na verdade, não formava pessoas, apenas as capacitava, as ajudava a desenvolver habilidades específicas para se submeterem às atividades econômicas como mão de obra submissa e sem sonhos maiores, sem ter consciência das próprias potencialidades criativas e de rompimento com a estrutura social, religiosa e econômica em que vivemos e que nos oprime. Compreendi e desenvolvi a minha consciência de ser humano, entendi os projetos de poder autoritário das forças políticas, em consequência das inquietações que foram surgindo enquanto professor de Língua Portuguesa, das leituras do mundo enquanto pai, enquanto fui me tornando leitor assíduo das publicações de Paulo Freire, percebendo que poderia, também, exercer o papel de agente de transformação social.

Com a consciência dessas situações, muito tempo naturalizadas, de opressão e colonização, busco teorizar essa proposição justamente para ampliar a discussão sobre um objeto de conhecimento complexo e completo, que possa ser acessível tanto a professores e professoras quanto a alunos e alunas das escolas brasileiras, em tempo real, tanto na história quanto no tempo contemporâneo aos processos de ensino-aprendizagem em andamento, tanto no lugar em que a escola está quanto nos objetos de conhecimento desse mesmo lugar. Objeto de conhecimento que, ao mesmo tempo, possa ser intenso e abundante, com sentidos, valores e significados reais, relevantes aos estudantes, profissionais da educação e sociedade do entorno das escolas.

É imprescindível que esse objeto do conhecimento represente a língua viva, em uso na sociedade, no círculo social de vivência e convivência, tanto para alunos e alunas quanto para professoras e professores de Língua Portuguesa. Com isso, também seja ligado a esta perspectiva de língua no e do cotidiano de vivência e convivência, onde as interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, intertransculturais e cronotópicas já fazem parte da vida dos estudantes. Com as canções de denúncia como objeto do conhecimento para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa, seria possível levar estas interações discursivas para a escola.

Ao pensar as canções de denúncia como objetos de conhecimento para educar com o ensino-aprendizagem da língua, a preocupação está na comparação entre as canções de denúncia do passado – particularmente as canções que carregam consigo os anúncios, a histórica política, social, cultural, étnica, racial, de gênero, os gritos de dor e de alegria de povos que formam o povo brasileiro – com as canções do presente destes mesmos povos, com seus anúncios e denúncias. A preocupação também se estende a comparar as canções do local, as canções não comerciais, as canções compostas nas rodas do bar e da praça, com as canções

ouvidas no rádio e na televisão, as canções canonizadas ou comercialmente aceitas. Essas preocupações podem ser mitigadas com o diálogo e o exercício da democracia nas salas de aula.

Estudantes provavelmente conhecem a realidade de onde as canções da comunidade são compostas, muitas vezes participam das rodas e dos círculos que se formam nas praças e bares onde artistas locais apresentam uma primeira versão, ou uma versão não comercial de uma nova canção que foi composta recentemente. Então, nada melhor do que recorrer a estudantes para apresentarem suas sugestões, uma sugestão para canção local e outra para uma canção global e/ou comercial, de preferência, canções de denúncia que apresentem uma proposta de conteúdo valorativo que promova os direitos humanos e de convivência social pacífica, de autonomia e libertação do ser humano. Educar com o ensino-aprendizagem da língua com as canções de denúncia não faria sentido sem abordar a vida, a convivência e a história de quem significou as canções de denúncia para o compositor, poeta, músico, intérprete e ativista que deu vida a esta canção.

O conceito de cronotopo aliado ao conceito de valoração nos leva a entender o que para o autor se define como a matriz espaço temporal de onde os vários acontecimentos se realizam, se materializam e significam. Entendendo que a concretização desses acontecimentos se dá na forma de enunciados, e estes, por sua vez, nos diversos campos sociais de atividades, se organizam na forma de gêneros, podemos compreender que os gêneros do discurso constroem visões do homem e de sua realidade, de onde se derivam valores. (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 187).

Não posso esquecer de que a construção dessa proposição tem a finalidade de fazer parte dos processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas escolas ou espaços educativos regidos pela BNCC, ou outra base de conhecimento, portanto, em que predomina o ensino-aprendizagem da gramática, estrutura da língua e da literatura canonizada, que apresenta uma repetibilidade anual e nas respectivas fases, anos, ciclos, semestres, bimestres escolares. Nestes espaços escolares predominam gêneros como os romances, os contos, as poesias, mas que, muitas vezes, também são adaptadas, como no caso das letras de músicas, à linguagem musical, como a palavra cantada, como enunciado musical, ou como fala cantada ou canto falado, assim podendo ser uma canção de denúncia, e que se transforma em “potente artefato de interação social” (BALTAR, 2019) pelos sentidos que expressa.

Não são palavras que ouvimos, sinalizamos ou escrevemos. Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano. (VOLÓCHINOV, 2017, p.181).

Com as canções de denúncia, tanto as locais quanto as globais, com os sentidos e significados, impregnados de valores, de ideologias, de história, de vida, de convivências, de pronúncia de mundo com as interações discursivas multissemióticas, cronotópicas, intergenéricas e intertransculturais, como objetos de ensino-aprendizagem de línguas e linguagens, o ato de ensinar ou aprender não pode ser mais unicamente só ensinar e aprender um conhecimento ou um conteúdo neutro, ou, por si só, é, também, o ato de educar, ato de oportunizar a criação e/ou ampliação de uma consciência histórica de constituição da vida social, da origem das pessoas que participam do processo de ensino-aprendizagem da língua, de valores culturais e de uma consciência linguística sobre como fazer uso da língua no contexto social, a partir da aprendizagem da língua com as canções de denúncia no contexto educativo. Segundo Baltar *et al* (2019, p.17-18)

No domínio da linguística de perspectiva interacionista do Círculo de Bakhtin, Volochinov (1997) e Bakhtin (1997), Schneuwly 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. A canção associa signos sonoros, combinados simultaneamente (harmonia) e sucessivamente (melodia), seguindo certa ordem e proporção (ritmo), cujas características principais são altura, duração, intensidade e timbre (MED, 1996), com signos verbais: palavras organizadas em poesia (estrofes e versos) ou em prosa (parágrafos e frases).

Ao considerar a canção, especificamente a canção de denúncia, como um gênero de discurso multissemiótico (BALTAR, 2019) e, considerando que os gêneros são enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, 1997), constituídos e predominantes em determinada esfera da atividade humana, posso desvendar, nelas, os diálogos intergenéricos e intertransculturais. Exemplos de diálogos intertransculturais na sociedade brasileira, na formação do povo brasileiro, são as relações, entre si, dos povos de migrantes, os europeus, asiáticos, os povos nativos, os povos indígenas, e os povos africanos trazidos para cá, inicialmente, como força de trabalho e mão de obra escrava.

A composição da população brasileira é resultado de uma decisão dialogada cultural constante. Suas origens compreendem a convivência de pessoas com origem étnica, racial, política, social, cultural, religiosa, de gênero e linguística muito diversificada. Convivem aqui povos nativos, colonizadores europeus, comerciantes, imigrantes e migrantes de inúmeros povos, tanto do hemisfério norte quanto do sul, tanto do ocidente quanto do oriente, povos africanos trazidos como escravos, colonos europeus, comerciantes e exploradores em uma decisão dialogada cultural constante. Cada qual traz sua cultura, arte e canções, suas canções de denúncia são compostas nos ambientes locais e, com elas, seus artistas expressam sentidos e significados. Destaco aqui a necessidade do diálogo intertranscultural e a necessidade de

visibilidade e voz para estes grupos sociais. Lisboa (2017) expõe as manobras dos dispositivos de poder para manter as desigualdades.

Diante disso, a concepção de interculturalidade entra em cena não para viabilizar o diálogo entre culturas diferentes, mas tornar visíveis (e praticáveis em nossa sociedade) outras formas de pensar e existir historicamente apagadas pelo conhecimento ocidental. É nesse sentido que a interculturalidade dá suporte às lutas contra-hegemônicas desses sujeitos (lembrando que a Interculturalidade, na América Latina, tem suas raízes nas discussões políticas colocadas pelos movimentos sociais, segundo Walsh, 2010, p. 89), defendendo a valorização dos “saberes e conhecimentos no intuito de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação [tradução nossa]” (WALSH, 2010, p. 70). (p. 676).

As pessoas que têm sua origem ligada a um dos povos que formam o povo brasileiro se encontram na sala de aula, mas nem sempre têm autorização para, na sala de aula, compartilhar sua cultura, sua língua de origem, muito menos suas canções culturais, locais ou de denúncia.

Enquanto não presentes nas escolas, as interações discursivas intergenéricas, muitas vezes, e até simultaneamente, ou em conjunto com as interações intertransculturais, ocorrem num outro nível, no das esferas das atividades humanas, nas quais os gêneros discursivos ultrapassam os limites das esferas em que foram constituídos e em que predominam. Um dos exemplos de interações discursivas intergenéricas é quando as canções de denúncia – gênero predominante na esfera do entretenimento, da música e da comunicação – são trazidas para a esfera da educação, em que não são predominantes e onde raramente são constituídas como pretendemos na proposição que estamos teorizando, transformando as canções de denúncia em objetos de conhecimento para as práxis educativas democráticas e dialógicas.

As canções de denúncia, nas suas interações discursivas intergenéricas, além das multissemióticas e intertransculturais, apresentam a dimensão de oferecer condições para a associação de suas particularidades composicionais, sonoridade, ritmo, melodia, voz, instrumentos musicais, com imagens e vídeos, por exemplo. Isso significa a interconexão de semioses, como a palavra escrita, falada, imagem, voz, sons, imagem em movimento, sinais e particulares em tecnologias digitais ou em mídias como vídeos, filmes, cinema, publicidade e audiovisuais. A possibilidade de digitalização das semioses facilita e impulsiona esta integração. Segundo Paula e Serni (2017, p.179-180).

O termo verbivocovisual foi cunhado por James Joyce e utilizado de maneira metafórica por Décio Pignatari para tratar da linguagem da poesia concreta. Também se utiliza aqui a expressão de maneira metafórica, pois ela não só abarca como explicita as dimensões constituintes da linguagem, como pensada pelo Círculo de Bakhtin. A verbivocovisualidade diz respeito ao trabalho, de forma integrada, das dimensões sonora, visual e o(s) sentido(s) das palavras. O enunciado verbivocovisual é considerado, em sua potencialidade valorativa.

Com a dimensão verbivocovisual surge uma condição para as canções, para as canções de denúncia, que é a sua relação intergenérica entre as interações discursivas multissemióticas, iniciando um outro sentido circular na teorização da proposição, em que possibilita a sua circulação em diferentes esferas da atividade humana, auxiliando-nos na proposta de educar para o diálogo e para a democracia com o ensino-aprendizagem da língua com canções de denúncia. Segundo Paula e Serni (2017, p.181).

A canção, gênero presente, de forma constitutiva essencial, de maneira especial no musical, é considerada intergenérica por Paula (2012), pela sua constituição de fusão entre letra, música e performance. No filme, a canção é um gênero integrante da arquitetônica enunciativa (não se trata aqui de pensar a trilha sonora, presente na maior parte dos filmes — este seria um caso de incorporação simples de um gênero por outro. No musical, mais que incorporação, a canção e/ou a música compõem o enunciado filmico), uma vez que desempenha(m) papéis próprios da narrativa: ora ela(s) estrutura(m) falas de personagens, ora assume(m) a função do narrador junto com a câmera etc.

Com o diálogo entre diferentes semioses, como a das falas de personagens com a narração do câmera integrando gêneros dentro de um outro gênero, com a interferência de interação discursiva intertranscultural, a estabilidade enunciativa de cada gênero oferece as condições para delimitar os seus sentidos e significados dentro de cada esfera das atividades humanas em que se faz presente e o respectivo gênero é necessário. Esta delimitação possibilita, dentro de uma sociedade tão diversificada, particularmente nas esferas artísticas, da música e da educação, a necessidade de outras vozes terem as condições para se expressar e assim produzir o efeito de presença, de voz, intertranscultural em outra esfera da atividade humana como a educação. Segundo Paula e Serni (2017, p.180)

Se, para o Círculo russo, os gêneros são relativamente estáveis, tem-se de considerar tanto sua estabilidade quanto a possibilidade de ruptura com tal estratificação, pois é ela que gera, segundo Sobral (2011), outros tipos ou mesmo outros gêneros, dada a gama de possibilidades de construção enunciativa, que leva em consideração o estilo autoral e a forma composicional dos gêneros, pensados em sua arquitetônica, nas esferas de atividade em que são produzidos e circulam, bem como para que fim e que público e em que circunstâncias são recebidos.

Diante das condições valorativas, composicionais, culturais, cronotópicas, históricas, multissemióticas, intergenéricas, de alteridade e verbivocovisuais que as canções de denúncia poderiam ampliar para e nos processos de educar com o ensino-aprendizagem da língua, nas práxis educativas democráticas e dialógicas, em que tudo é realizado por pessoas, para pessoas e com pessoas, quem e como, então, seriam os sujeitos das canções e dos contextos educativos? Qual seria a compreensão de sujeitos envolvidos em objetos com sentidos e significados tão heterogêneos e complexos como as canções de denúncia? No contexto acadêmico desta pesquisa, por exemplo, seria possível identificar pesquisadores, pesquisadoras, compositores,

compositoras, artistas, intérpretes, professores, professoras e estudantes. Presume-se que somos sujeitos engajados, participantes, “indisciplinados” (Moita Lopes, 2016), historicamente constituídos, e comprometidos a problematizar seu próprio modo de posicionamento social, político e de atuação como educadores, educadoras, cidadãos e cidadãs. Segundo Moita Lopes (2016, p.102)

Essa compreensão de sujeito social tem chamado a atenção para sua natureza fragmentada, heterogênea, contraditória e fluida (Moita Lopes, 2002; 2003), sendo também entendido como sempre aberto a revisões identitárias. Nesse sentido, é a minha própria sócio-história que está inscrita no que estou focalizando aqui ao me posicionar diante da LA. (LA – Linguística Aplicada).

À medida que o círculo da teorização está avançando em espiral, vai, ao mesmo tempo abrindo ainda mais o círculo da pesquisa *A canção de denúncia em práxis educativas democráticas e dialógicas*, mas sem retornar ao ponto de partida, com exemplos de práticas, com teorias e pesquisas de pesquisadores locais como a *Rádio Escolar*, uma experiência de letramento midiático, pesquisa transformada em livro por Marcos Baltar (2012), que “enfoca o papel que um dos mais importantes veículos de comunicação em massa - o rádio”. Segundo Bentes (2012), ao escrever a apresentação do livro,

Na obra, as rádios escolares são concebidas como “um dispositivo de ensinagem de gêneros textuais orais e escritos”, diferenciando-se de outros tipos de rádio por se configurarem, segundo o autor, como “instrumentos de interação sociodiscursiva entre os membros da comunidade escolar (estudantes, educadores, pais e funcionários). (p.13).

Com a rádio escolar que, hoje, poderia ser uma rádio digital, os processos de escuta e audição das canções de denúncia poderiam ser facilitados, oferecendo a opção de um programa ao vivo, síncrono, ou assíncrono, possibilitando o acesso no tempo disponível para cada tipo de público, caso o processo de escolha consensual das canções de denúncia viesse a incluir a participação de um público externo da sala de aula, outras turmas da escola ou os pais dos alunos, por exemplo. Segundo Baltar, (2012, p.35)

a rádio escolar não pode ser concebida apenas como mais um recurso didático-pedagógico na **escola**, mas como um dispositivo que permite inserir educadores e estudantes e toda a comunidade escolar num debate permanente sobre os textos e discursos que circulam na esfera da comunicação, espaço altamente prestigiado pela sociedade letrada contemporânea, o que pode ajudar a escola a cumprir o propósito de promover uma educação verdadeiramente emancipadora. (grifo do autor).

A proposta *Ninguém é perfeito e a vida é assim: a música brega em Pernambuco*, de Thiago Soares é uma dessas obras que resgata a música e a canção local que Soares chama de periférica. Esse trabalho pode ser um exemplo do resgate de vozes silenciadas. A obra poderá ajudar a mostrar a realidade musical da classe mais pobre da população, cuja ruptura provocada

pelo ensino da língua como código pode ser um dos fatores que contribui para a evasão escolar e manutenção de uma sociedade desigual e desumana. Segundo Thiago Soares (2017, p. 35)

O periférico aparece sob a máscara do exótico da cultura popular-folclórica, como nas imagens publicitárias institucionais que governos amam exibir. Mas qual o periférico que está nas margens destas propagandas institucionais? A música da periferia do Recife não é apenas o maracatu iluminado e museificado, tampouco o caboclinho com um riso fácil ou o afoxé de um carnaval de tambores silenciosos. A música de periferia do Recife é, sobretudo, o brega romântico, rasgado, sexual e pernicioso. É a música dos MCs, ídolos entre garotas, e das divas bregueiras, espelhamento de meninas, travestis, gays drag queens. A música da periferia é a suingueira quase funkeada, o pagode radiofônico, o grito da cantora pop, o hip hop. A música da periferia não cabe na foto de políticas estatais, porque vaza ao controle de uma identidade higienizada. É, por si só, contaminada pela borda, pela sombra, por aquilo que governos não querem enxergar. (p.34) [...] “O brega é música das “periferias”. Nunca da sala.

Enquanto projetos como *Rádio Escolar* e *Ninguém é perfeito e a vida é assim* poderiam mobilizar a espaço escolar, oferecendo um espaço para colocar lado a lado canções, canções de denúncia, locais e globais ou comerciais, de forma crítica, surge uma questão que, no mundo da “nuvem⁵⁸” (metáfora, segundo Hua Hsu⁵⁹), do imediatismo, poucas pessoas se preocupam: o de guardar as canções para um acesso no longo prazo, perene e universal, inclusive as canções de denúncia locais.

O projeto *Guardar Canções: exercício de memória, história e identidade* (LIS- UDESC) é uma iniciativa que vai além de disponibilizar arquivos num banco de dados. Quando pensamos a pesquisa *A canção de denúncia em práxis educativas democráticas e dialógicas* e nela propomos estudos comparativos entre canções de tempos e locais diferentes e distantes entre si, e nessa comparação trazemos, também, os contextos sociais dos sujeitos que fizeram a música, pensaram a canção, ocorreu uma dúvida: o professor ou professora, os estudantes, teriam onde guardar as canções locais e globais que pesquisaram, e que inicialmente participariam no processo de escolha consensual do objeto de conhecimento para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas práxis educativas democráticas e dialógicas, para depois novamente às acessar, buscar essas canções de denúncia em outra oportunidade? Segundo Márcia Ramos de Oliveira (2018)

Considerando a canção como uma forma de linguagem específica (Tatit, 1995, 2004

⁵⁸ A nuvem pode ser entendida como uma rede global de servidores. São aparelhos espalhados por todo o mundo para armazenar informações, executar aplicativos e fornecer serviços aos usuários. O escritor Hua Hsu, em artigo publicado no site da revista *The New Yorker*, comenta que o termo funciona como uma boa metáfora. Nossos dados ficam suspensos num lugar etéreo, sem fio, em oposição à dureza material dos cabos, plugues e drives de CD. Acesso no link <https://www.tca.com.br/blog/o-que-e-a-nuvem-e-como-ela-funciona/> - Acessos em 17/09/2022.

⁵⁹ Hua Hsu: Saiba mais sobre em <https://www.newyorker.com/contributors/hua-hsu> e <https://www.newyorker.com/books/page-turner/how-the-metaphor-of-the-cloud-changed-our-attitude-toward-the-internet> - Acessos em 17/09/2022.

e 2014), uma determinada forma de dizer algo que alia componentes emocionais e identitários (Sardo, 2010 e 2013) históricos e referenciais à memória e a história oral (Portelli, 2001, 2010, 2014 e 2016), a construção deste suporte que possibilite reunir pelo depoimento oral e audiovisual (Coutinho, 2011; Prelorán, 2006) diferentes interesses, do pesquisador ao depoente, pelo registro de canções e memórias associadas. O Projeto pretende integrar diferentes perspectivas de análise, orientadas metodologicamente pela história oral (Santhiago, 2009), tendo como apoio a experiência do documentário integrado a música. Os registros, mediante suporte documental em áudio e/ou vídeo, serão disponibilizados ao público interessado (Freund, 2014), mediante registro e elaboração de portal específico, diante de definições temáticas e referências a forma de organização promovida pela equipe que integra o Projeto.⁶⁰

O *local digital* para acessar as canções, proposto por Oliveira (2018), para também guardar as canções de denúncia, não teria sentido se as canções de denúncia não guardassem em si uma inter-relação entre a música, a arte, a língua e a cultura de um povo ou de povos que formam a nação brasileira. As canções de denúncia, além de sua constituição artística, poética e musical, podem, também, ser veículos para a visibilidade de inúmeras vozes de povos, grupos sociais, raciais, de gêneros, étnicos, políticos, geográficos, econômicos e religiosos que, na vida cotidiana, com as exigências de produção capitalista, não fossem as canções, as canções de denúncia, a música, a arte e a história, seriam inaudíveis, reduzidas ao silêncio total, ao anonimato. Segundo Napolitano (2005, p.7)

A música, sobretudo a chamada “música popular”, ocupa no Brasil um lugar privilegiado na história sociocultural, lugar de mediações, fusões, encontros de diversas etnias, classes e regiões que forma o nosso grande mosaico nacional. Além disso, a música tem sido, ao menos em boa parte do século XX, a tradutora de nossos dilemas nacionais e veículo de nossas utopias sociais. Para completar, ela conseguiu, ao menos nos últimos quarenta anos, atingir um grau de reconhecimento cultural que encontra poucos paralelos no mundo ocidental.

Indo além, com o ato de educar no ensino-aprendizagem da língua com as canções de denúncia é possível ampliar a consciência do pensar das pessoas, que teriam uma possibilidade de pensar a vida para além do cotidiano vida diária. Teriam contato com a história da música, da arte, da língua, do contexto social dos sujeitos que participaram e inspiraram as canções, as canções de denúncia. Poderíamos ter condições e possibilidades para ampliar a compreensão sobre a situação política, social e cultural contemporânea em que vivemos e, ainda, pensar em como produzir realidades diferenciadas para o futuro, para nós mesmos e ou para quem vier a viver e conviver na nossa sociedade depois de nós. Segundo Napolitano (2005, p.11)

⁶⁰ Disponível em: <http://www.lis.faed.udesc.br/extensao/projetos.html>. Acesso em: 20 fev 2020

Se você tiver uma boa idéia, é melhor fazer uma canção”, já disse um famoso compositor brasileiro. Mas além de ser veículo para uma boa idéia, a canção (e a música popular como um todo) também ajuda a pensar a sociedade e a história. A música não é apenas “boa para ouvir” mas também é “boa para pensar”.

Se a canção é boa para pensar, e a música transforma o pensar em um prazer, por que, então, a vida é tão difícil para a maior parte da população? A história social da música popular brasileira nos ajuda a compreender como o sofrimento das pessoas também é mantido por meio da música. Como a música e as canções de denúncia podem funcionar como instrumento de dominação, de opressão e de submissão? Tinhorão ([1990] 2013, p.11)

deixa claro -, do ponto de vista cultural e ideológico tal realidade de dominação econômica traz para o povo dependente uma consequência cruel: é que, ao envolver a ideia de modernidade e de universalidade (quando se sabe que o que se chama de universal é o regional de alguém imposto para todo o mundo), o som importado leva os consumidores nacionais ao desprezo pela música de seu próprio país, que passa a ser julgada ultrapassada e pobre, por refletir naturalmente a realidade do seu subdesenvolvimento.

Não posso ser ingênuo e acreditar que a arte, a música e ou as canções estão sempre a serviço da luta pelos direitos humanos. Tenho a consciência de que a música pode favorecer um projeto de poder autoritário e dominador, e de que muitos artistas estão ainda hoje engajados a favor destes projetos de poder. Basta reconhecer, na história brasileira, um pouco da história do samba e como, ideologicamente, o samba foi “embranquecido” por políticos como Getúlio Vargas para construir uma identidade nacional.

O trabalho braçal ainda era visto como serviço de negros e mestiços, como um trabalho indigno. No entanto, não havia espaço nem outros tipos de atividades para essa parcela da população, negra, moradora do subúrbio, sem escolaridade - oportunidade. Dessa forma, a música era um meio de fugir do trabalho braçal, considerado inferior, possibilitando garantir pelo menos a subsistência (NOVAES, 2001). Dessa forma, esses músicos, que viviam a margem da sociedade, relacionavam-se com um ambiente também renegado por ela, em bares, cabarés e botequins. Em meio a “personagens” igualmente mal vistos pela família carioca tradicional, como malandros, prostitutas, contraventores, artistas, entre tantos outros. Outro caráter adquirido pelo samba, muito exaltado em suas composições, era a malandragem: o gosto pela vida boêmia e o menosprezo pelo trabalho. 8 Nesse cenário cultural, o golpe liderado por Vargas, em 1930, assume o poder com o intuito de criar uma identidade brasileira que exaltasse a pátria, suas qualidades e também a importância do trabalhador. Para essa construção, o regime contou com uma forte ideologia, que devia ser propagada e difundida na sociedade, aliada a uma censura que de forma mascarada selecionava e incentivava conteúdos culturais que enaltescessem a figura do líder, Getúlio Vargas, e os valores propagados em seu governo. No âmbito cultural, Getúlio procurou manifestações musicais, literárias, artísticas que iam de encontro com suas propostas. O samba caracterizava um ritmo extremamente popular que retratava a cultura do carioca suburbano e dialogava diretamente com ele, como a ideologia varguista procurava atuar, mas além de ser mal visto pela sociedade tradicional ainda tinha uma forte ligação com atividades fora da lei e inferiorização do trabalho. (PESSANHA, 2016, p.7-8).

Mais recentemente, durante a Ditadura Civil/Militar de 1964 a 1985, existia um

movimento cultural, por meio das artes, com maior ênfase para a música sertaneja que, como o da época Vargas, era considerado como ufanista, que fazia apologia ao regime militar. Segundo o historiador Alonso (2013, p.5-6)

Apesar de Waldenyr Caldas, Heloisa Buarque e Alberto Moby quererem associar um determinado gênero musical ao regime ditatorial e outro à resistência, o ufanismo foi marca de toda a música popular. Independente da classe social, do gênero ou da formação histórica de certos estilos musicais, o que se viu durante os anos do governo ditatorial, sobretudo na época do milagre, foi a sintonia dos ditadores com o meio musical. Se todos os gêneros cantaram o engajamento, qual seria a especificidade da apologia sertaneja aos ditadores? Penso que a música sertaneja talvez tenha sido o gênero mais explícito no engajamento. Mas está longe de ser o único. Além desta participação não ter sido passiva, mas ativa, cabe demarcar que a ditadura conseguiu angariar apoio de diversos setores do meio musical. Inclusive da MPB, o que raramente é lembrado.

As forças políticas e econômicas dominantes sempre investem muito dinheiro para fazer parecer que obtêm o apoio popular de forma aberta e engajada. A copa do mundo de futebol do ano de 1970 foi outro marco de alienação, reificação e condicionamento das pessoas em prol do regime autoritarismo. Nada melhor do que o esporte e a música para entreter e desviar a atenção das pessoas. Ainda mais quando estas forças dominam os meios de comunicação como o rádio, a televisão, os portais da internet e as redes sociais. Esta situação se repetiu a partir de 2013, desta vez apimentada por notícias falsas e todo um aparato jurídico, político, econômico e artístico articulado para destruir direitos humanos e trabalhistas de trabalhadores assalariados, manobra inversa do movimento liderado por Getúlio Vargas em 1930. Esta questão não é tema da pesquisa, mas indica a conscientização de que os projetos e jogos de poder também estão nas canções.

As canções de denúncia, que propomos transformar em objetos de conhecimento para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, diferenciam-se das demais canções, particularmente das canções de protesto ou das canções engajadas a favor da Ditadura Militar descritas por Alonso (2013) ou do samba que foi usado para criar uma identidade nacional de povo trabalhador pelo governo de Getúlio Vargas (PESSANHA, 2016), por sua identificação com temas e valores caros na luta por direitos humanos. As canções de denúncia são aquelas que trazem para a luz da sociedade as vulnerabilidades de pessoas, de classes sociais e ou de grupos étnicos, por exemplo. Se fossem as canções de protesto, diria que carregam em si a marca de combate ao autoritarismo da Ditadura Civil/Militar de 1964. Qualquer pesquisa nos mecanismos de busca da internet com a palavra-chave *canções de protesto* traz resultados vinculados a esse período da história política e social brasileira. Segundo Tatit (2004, p. 51)

A canção, com sua oralidade de base, constituía um domínio privilegiado para se

“falar” dos problemas que afligiam a sociedade, por isso, até mesmo cineastas ou aficionados do cinema como Ruy Guerra e Sérgio Ricardo não deixaram de engrossar as fileiras do “protesto” ao lado de Edu Lobo, Sidney Miller, Gilberto Gil (em sua primeira fase), até atingir o apogeu do gênero com Geraldo Vandré.

Já as canções de denúncia têm seu alcance ampliado para a denúncia de vulnerabilidades sociais e de violência contra as pessoas, para o antes e para o depois do período em que predominam as canções de protesto contra o golpe político de 1964. As canções de denúncia incorporam a luta contra a violência contra a mulher, contra trabalhadores, contra crianças, contra minorias étnicas, contra a exploração humana por empresas ou outros grupos sociais, contra a violência sexual, contra a opressão intelectual e de classes, contra a violência social, religiosa e econômica, por exemplo. Mas o círculo fica mais completo quando percebemos o poder da arte, de artistas e, no caso de compositores, autores e intérpretes de canções de denúncia, de músicos, compositores, intérpretes na sua relação com um público comprometido na luta por direitos humanos e por condições de vivência e convivência das pessoas com quem compartilham suas esperanças e dores. Com essa dimensão é que as canções de denúncia incorporam as interações discursivas vigentes e atuantes num determinado local e tempo social, axiológico, cultural e histórico, as interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas.

No entanto, nas esferas das atividades educacionais, das escolas, é praxe ouvir e ler de que as canções e, particularmente, a sua dimensão poética, também existem por causa da literatura, cujos autores criam uma transdisciplinaridade social, invisível à primeira leitura, mas que artistas, músicos e, no caso da canção, os poetas e compositores, conseguem sentir e significar como ninguém. Então, por que estes recursos históricos, linguísticos, artísticos que a arte, a literatura, as canções já oferecem para estudantes e pessoas no cotidiano não são parte dos processos de educar com o ensino-aprendizagem da língua com as canções de denúncia? A literatura brasileira e as canções de protesto – não só elas, as canções de denúncia também, como será possível entender no capítulo quatro desta pesquisa, especialmente dedicado a elas – apresentam uma estreita relação com a literatura de cunho social.

É importante assinalar o nome de João Cabral de Mello Neto neste contexto, pois ele é a bifurcação de duas linhas da poesia brasileira. Dele tentaram se apoderar os vanguardistas de 1956. Dele também partiram os poetas sociais em revanche ao formalismo estéril das vanguardas. Não é a toa que seu livro publicado em 1956 reunindo peças anteriores se chamasse *Duas águas*. [...] o fato de Chico ter colocado música em *Morte e Vida Severina* é um acontecimento de repercussão na literatura e na música popular. Veja-se a respeito o depoimento do compositor e do poema durante a *Expoesia I*, realizada em 1973 na PUC-RJ. Parece haver uma identidade entre o texto de Cabral e outros textos escritos, tanto por Geraldo Vandré como por Chico Buarque e Carlos Capinam.” (SANT’ANA, 2014, p. 74-75).

Por conta disso, a possível teorização circular fecha sem concluir, dá mais uma volta na espiral, e um dos pontos fundamentais é conhecer a proposta e o conceito de língua e de linguagem que marca esta pesquisa e as canções de denúncia. Poderia dizer que é a língua viva, a língua das canções de denúncia, uma língua para o diálogo, para a democracia, a língua social, a língua do cotidiano das pessoas. Nessa busca da formação e ampliação de um conceito de língua e linguagem que tenha o alcance da complexidade linguística das canções, das canções de denúncia como um objeto de conhecimento completo e complexo, com interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas, que possa dar conta da interação histórica, cultural do cotidiano de estudantes, optou-se pelo dialogismo, enunciação, polifonia, alteridade na formação do conceito de língua, por entender a língua e a linguagem como práticas sociais de interação e dialógicas. Compreende-se que estas propostas são fundamentais para a relação valorativa do ato de educar com o ensino-aprendizagem da língua com as canções de denúncia. Considerar a língua e a linguagem como práticas sociais e respectivas práticas discursivas traz oportunidade para fazer interagir os gêneros discursivos e textuais que predominam, que são dominantes nas respectivas esferas das atividades humanas, com o gênero discursivo e textual que orienta as canções de denúncia, quando da interação das canções de denúncia com outras esferas das atividades humanas além do entretenimento, da arte ou da comunicação. Nessa pesquisa, quero levar as canções de denúncia para a esfera das atividades de educação, como objetos de conhecimento para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, para dentro das escolas ou dos espaços, formais ou informais, em que se ensina e aprende a língua portuguesa.

No entanto, a preocupação com o conceito de língua e linguagem aumenta porque as canções trazem outras vozes, de outros locais, de pessoas desconhecidas até então, e abordam temas, conteúdos e situações sensíveis nas relações humanas e sociais, que ampliam a possibilidade de discutir a participação das canções de denúncia nos processos de educação. A discussão também envolve a língua como uma prática social e discursiva que oferece ao sujeito a possibilidade de interação transdisciplinar, crítica, transformadora, interventora e de conscientização. Portanto, a língua e linguagem como prática social, de interação discursiva dialógica, democrática e cronotópica, pode compreender a análise de componentes verbais, musicais, sócio situacionais, de autoria e de audiência: audiência que motiva artistas no antes da composição e no depois da produção como o público comprometido com os direitos humanos que participa dos shows e apresentações, conforme o pentagrama de análise multissemiótica da canção de denúncia.

2.2 AS CANÇÕES DE DENÚNCIA NA ESCOLA DO CÍRCULO DE CULTURA PENSADA E SONHADA POR PAULO FREIRE

O círculo de cultura pensado e sonhado por Paulo Freire, se fosse predominante nas escolas brasileiras, abriria espaço para a discussão que também envolve a língua como uma prática social e discursiva que oferece ao sujeito a possibilidade de interação transdisciplinar, crítica, transformadora, interventora e de conscientização. As aulas de Língua Portuguesa estariam com propostas para desenvolver as potencialidades para a conscientização, criatividade e autonomia de cada estudante. No entanto, estas propostas não estão previstas na BNCC, que aparentemente põe em evidência, prioriza uma grade curricular voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências para o atendimento de uma necessidade de formação de mão de obra.

No que diz respeito à BNCC, o que parece evidente é o interesse em implantar uma educação direcionada para trabalhar a formação de condutas nos estudantes, que corroborem com as necessidades estabelecidas pelos agentes privados, principalmente no que diz respeito à mão de obra para o mercado empresarial. (BONINI E COSTA-HÚBES, 2019, p.29).

A consciência sobre a manipulação das pessoas a partir da educação, fui desenvolvendo a partir da minha vivência e convivência, a partir de leituras, a partir da observação de experiências com as leituras do mundo em que participo e participei. Como estudante, e depois como professor, sentia a inquietação de que educação era outra coisa, que a educação ia além de trabalhar, participar de festas e ir à igreja.

O sentimento e significado de libertação se iniciou depois de ler e estudar Paulo Freire, em particular com leituras de *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1999) e *Pedagogia da Esperança* (FREIRE [1992], 2015). Foi providencial a leitura das obras anteriormente mencionadas antes de ler a *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE [1968], 1997), sua principal obra, pois, assim, pude realizar um caminho mental de ida e volta, de duas vias, pois com a *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire (2015) retoma a *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1997), mas já com depoimentos, com exemplos de experiências e vivências.

Mesmo assim, foi difícil fazer a transformação crítica na minha própria ideologia ou consciência de vida, no meu modo de pensar, no meu modo de olhar a realidade educacional brasileira, a realidade das ideologias, métodos e pedagogias empregadas nos processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa na formação de pessoas para a leitura e escrita com a língua oficial do Brasil, herdada de Portugal, ou como prefiro hoje, imposta de forma violenta,

pelos povos dominadores e colonizadores, aos povos que formam e formaram a nação brasileira em seus diferentes períodos cronológicos, em seus diferentes locais, em seus diversificados momentos, locais e valores históricos que, ao longo desta pesquisa, prefiro chamar de interações discursivas cronotópicas.

A ideologia dos povos colonizadores está impregnada, inconscientemente, enquanto estudamos, trabalhamos e formamos pessoas, para as ideias *corretas*, muitas vezes porque são as únicas leituras que nos são disponibilizadas. Desde criança, os livros didáticos, de leitura e disponíveis nas bibliotecas das escolas, são impregnados pela ideologia de dominação, submissão e *amor ao trabalho*.

Não é à toa que parece cair um mundo de problemas por sobre a escola quando pedimos uma biblioteca aberta para o acesso dos alunos nas escolas, quando professores e professoras pedem a compra de livros não são os livros da ideologia dominante na escola, ou quando pedimos um espaço na biblioteca para a produção escrita, falada, fotografada, filmada, digitalizada e sinalizada por alunos e alunas da escola. Essas ações de não acesso, ou apenas acesso às leituras *corretas* favorecem a exploração trabalhista, social e política das pessoas por um capitalismo ganancioso, escravagista, colonizador e opressor.

Ao perceber essa armadilha, tento dedicar o meu tempo integral para uma teorização que vai ao encontro de epistemologias, filosofias, pedagogias e de práticas de vivência e convivência que pretendem propor, num plano macro, uma educação voltada a educar pessoas para o diálogo, para a democracia, para a consciência dos jogos de poder em curso e em movimento; e, no plano micro, para criar as condições para viabilizar práxis educativas dialógicas e democráticas com objetos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa com enunciados completos, complexos, com contextualização valorativa relevante para a realidade de estudantes. Estes objetos de conhecimento e valores devem ser selecionados de forma consensual, num processo de decisão dialogada entre as pessoas envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, de cada grupo de alunos e alunas, cada turma, cada série, cada sala de aula, cada unidade escolar, com a interação com cada comunidade em que a unidade escolar estiver inserida. Entendo por unidade escolar cada grupo de pessoas que queira criar e viabilizar um espaço, oficial ou informal, para o ensino-aprendizagem de linguagens ou de uma língua.

Com o exercício desse processo dialógico e democrático, no ensino-aprendizagem das linguagens e da língua portuguesa, nas aulas de língua portuguesa das escolas brasileira, acredito ser possível criar as condições para que estudantes possam compreender, perceber e reagir aos processos de dominação e opressão ideológica a que são expostos de forma

inconsciente, primeiro na família, na religião, cultura e sociedade em que vivem, depois nas escolas, depois na vida profissional, acadêmica, religiosa e social, numa sequência de atitudes ideológicas voltadas para construção de uma consciência de submissão e naturalização da colonização.

As canções de denúncia são criações que estão intrinsecamente ligadas à história e origem dos ambientes sociais e familiares dos artistas, compositores que, com um processo de escuta e olhar para o mundo mais acurados e conscientes, trazem as realidades sociais com outra visão, com uma visão não dominante, não padrão, com uma visão a partir de um olhar de grupos e pessoas em situação de vulnerabilidade, e com desejo de autonomia, de liberdade, por exemplo. Percebo, nas canções de denúncia, uma circularidade que nos oferece um olhar em todas as direções, possibilitando despertar uma consciência que é muito difícil, ou até impossível, despertar com outros objetos de conhecimento de outros gêneros do discurso como uma notícia, um documento, um romance, um discurso político, um artigo acadêmico ou texto literário.

A canção de denúncia vai muito além do texto escrito, alcança a voz da pessoa, tanto do artista quanto do eu ou tu lírico que tem sua voz incluída na canção, alcança os componentes musicais, em que é possível representar e expressar sentidos e significados por meio do ritmo, tonalidade, melodia, compasso e instrumentos musicais, no componente verbal é possível tornar visível toda a estrutura linguística e estilística que o artista, poeta ou escritor quis utilizar para trazer sua voz e a voz de quem o inspirou.

Na canção de denúncia é possível analisar todo o cronotopo valorativo do ambiente e contexto em que a canção foi criada, está sendo apresentada e de sua história – com as canções de denúncia é possível conhecer e analisar a história de vida do artista, dos intérpretes e das pessoas líricas que representam nas canções compostas – e, ainda, é possível buscar informações para conhecer quem a escuta, conhecer a audiência, tanto uma audiência do artista compositor, enquanto soube ouvir e entender o seu entorno social para fazer a composição, quanto a audiência que escuta a canção após sua produção, apresentação, circulação, tanto em ambientes locais, comerciais, globais ou universais, dependendo do seu alcance. Estes componentes estão no Tetragrama e no Pentagrama de Análise Multissemiótica da Canção.

Com todas estas relações e oportunidades de análise, de contato e de elementos cognitivos que podemos mobilizar por meio da canção de denúncia como objeto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, acredito ser possível provocar uma reação de conscientização, mesmo que apenas surja uma pequena inquietação no sentido da humanização das relações entre as pessoas que vivem e convivem na comunidade escolar em questão, já é

um esperar que é possível com a transformação das aulas de Língua Portuguesa em práxis educativas democráticas e dialógicas. .

Grande parte, quem sabe na sua totalidade, dos sentidos e significados que estão nas canções de denúncia são provenientes das relações sociais que artistas, compositores, cantores, intérpretes sentem, percebem, presenciam, participam e compartilham com a sociedade em que vivem e convivem, nas rodas de conversa, nas rodas de samba, nas rodas de família, nas rodas de pessoas sem emprego, nas rodas de pessoas que estão na praça a comentar um fato ao acontecimento qualquer. Estes sentidos e significados estão nas canções de denúncia locais, em contraste com as globais e ou comerciais. Se a escola pode estar ao lado ou muito próxima das praças, bares, casas e espaços em que as rodas acontecem, nas rodas em que as pessoas se reúnem para falar da sua vida, para se queixar, para contar e compartilhar alegrias, vantagens, desgraças, traições e conquistas, criam-se as condições para acolher essas rodas ou, num primeiro momento, ao menos as canções de denúncia que surgem dessas rodas, como objeto de ensino-aprendizagem da língua materna e ou oficial, mesmo que ela faça parte de um projeto de poder colonizador e de submissão das pessoas. Assim, poderíamos nos aproximar em muito da possibilidade de transformar a escola em *círculos de cultura*, como já havia sonhado Paulo Freire.

Com as canções de denúncia, consigo ver, nos *círculos*, o nascimento das canções locais, principalmente na sua fase de criação, quando pessoas se reúnem em local, comumente um bar ou uma praça – mas poderia ser numa escola – para pensar o conteúdo valorativo de uma canção. Ainda no círculo ou roda, no local, ou posteriormente, artistas, músicos, compositores e poetas ajustam formas e estruturas musicais e poéticas.

O conteúdo valorativo, no caso das canções de denúncia, pode ser a expressão de uma vulnerabilidade, dificuldade, opressão, manifestação, reivindicação que não encontra eco nas esferas de decisão e ação, ou até uma oportunidade de voz para um grupo social, mas acontece numa construção coletiva das pessoas que se reúnem na praça, nas casas, no bar ou, até, em escolas, e que podem trazer as preocupações dos grupos sociais onde convivem, trabalham ou vivem. Tais preocupações podem estar ocorrendo em comunidades distantes, em tempos distantes ou em ambientes sociais bem diferentes da do grupo de amigos do bar e da praça.

Esta construção coletiva de uma canção representa uma circularidade de valores sociais que também poderiam estar nas escolas se as unidades escolares oferecessem um espaço e local oportuno, com um espaço dialógico e democrático de manifestação. Poderíamos, então, criar as condições para iniciar uma pequena revolução social nas escolas, ter mais uma oportunidade para visibilidade e exercícios para formação de pessoas com potencial para o

diálogo e para relações democráticas. As canções de denúncia em práxis educativas democráticas e dialógicas poderiam ser este espaço nas aulas, nos processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, nas escolas e espaços de ensino-aprendizagem de línguas.

2.3 AS CANÇÕES DE DENÚNCIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

As canções de denúncia já estão, esporadicamente, entrando nas escolas brasileiras através de riquíssimas iniciativas, para citar algumas, como a *Rádio Escolar* (BALTAR, 2012); *Ninguém é perfeito e a vida é assim. A música Brega em Pernambuco* (SOARES, 2017); e o projeto de extensão *Guardar Canções: exercício de memória, história e identidade* (OLIVEIRA, 2018). As canções de denúncia, particularmente as locais, que podem trazer para dentro da escola essa oportunidade de educar para o diálogo e para democracia, ainda têm, pela frente, um longo caminho, cheio de barreiras ideológicas e autoritárias, a percorrer até tornarem-se objetos de conhecimento para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Insisto, novamente, que, para ter as canções de denúncia nas escolas brasileiras, creio que também seria necessário transformar as escolas do palco para as escolas em que predominasse a relação circular, as escolas do círculo, das rodas de diálogo, de conversa, em que as decisões possam ser dialogadas.

Para tornar possível o ato de trazer para as escolas práxis educativas fundadas no diálogo e na democracia é que busco amparo em estudos e pesquisas da linha teórica em que se inscrevem estudos desenvolvidos por Paulo Freire, Bakhtin, Volochinóv, Círculo de Bakhtin – que, aqui no Brasil, é representado por pesquisadores e pesquisadoras com pesquisas que considero circulares, como as da ADD –, pois, como aconteceu com as obras de Paulo Freire, além da busca por um conhecimento não hierarquizado, livre de sentimentos de opressão, colonização e ou de dominação, esse conhecimento foi construído na interação com pessoas de diferentes classes sociais, em diferentes continentes e países, ou seja, foram acionados os pensamentos de pessoas que prezam por desenvolver oportunidades de processos de ensino-aprendizagem libertadores, com a formação de pessoas para a diversidade, para a humanização das relações sociais e escolares, para a conscientização social, política, econômica, histórica e das disputas de poder.

Essa circularidade de pesquisas e conhecimentos que também têm, no diálogo, elemento peculiar e fundamental para os círculos de cultura, traz uma sustentação forte, e torna-se instrumento real possível para desenvolver ações práticas e reais para transformar a escola

atual, bancária, para uma escola com referência no círculo de cultura, projeto mais ousado, sonhado por Paulo Freire.

A partir de então, deparamo-nos com duas situações antagônicas: as canções de denúncia **locais** – como as canções de círculo, de roda, muitas com raízes culturais na África, como as rodas de samba, da capoeira, outras com origem em celebrações e manifestações dos povos de origem, povos indígenas – que são representações culturais de origem dos povos e culturas que formam o povo brasileiro, povo que está nas escolas com as crianças, adolescentes, jovens e adultos; e, por outro lado, as canções **globais**, com a predominância das canções de palco, tablado, nas quais o público é segregado entre si, conforme o poder econômico, e separado dos artistas, numa clara demonstração do autoritarismo econômico e comercial, da segregação de classes, que impera nas canções de denúncia globais, situação que se repete nas igrejas, locais frequentados por grande parte das pessoas, estudantes e seus pais, o mesmo público que são alunos e alunas das escolas.

Tanto na maioria dos shows quanto nas igrejas, os círculos e as rodas não são bem-vindas, são raras ou até são rejeitadas. As canções locais, o saber local, o debate democrático e o diálogo, nestes locais dominantes, são até ridicularizadas, ironizadas, menosprezadas e consideradas como inadequadas e impróprias. E, nas escolas brasileiras, foi ensinado um conhecimento com claras intenções de perpetuar um projeto de poder colonizador, com a rara exceção de algumas escolas ou de curtos períodos políticos intercalados na história da educação brasileira.

Mas, para esta pesquisa, no contexto metodológico circular, amplia-se a possibilidade de trabalhar com objetos do conhecimento que se configurem como enunciados complexos e completos, com os discursos e interações discursivas da língua viva, de textos com as múltiplas semioses que circulam na vida social das pessoas, ao invés da supremacia ou até unicidade do texto escrito. Abre-se espaço para incluir as interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, intertransculturais e cronotópicas nos processos de ensino-aprendizagem das linguagens e nas aulas de Língua Portuguesa, transformando-as em práxis educativas dialógicas e democráticas.

Com estas interações discursivas consideradas nos estudos dos gêneros, dos discursos e dos objetos de conhecimento nas escolas, seria possível combater, ou romper com processos cognitivos de ensino-aprendizagem que pretendam desenvolver a capacidade das pessoas, não a serviço da humanização das relações humanas, do diálogo e da democracia, mas para atender determinado mercado de trabalho.

Então, retorno, aqui, para a questão problema da minha pesquisa: como trazer para as escolas brasileiras objetos de conhecimento circulares, como as canções de denúncia, com práxis educativas dialógicas e democráticas, para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, escola esta que priva o próprio povo de sua cultura de origem, mas impõe a professores, professoras e estudantes, sistemas cognitivos, sistemas pedagógicos desenvolvidos por nossos colonizadores? Por falar em sistemas cognitivos, quero expor um pouco as teorias que apresentam grande repercussão na educação e são recomendadas como métodos infalíveis de ensino e aprendizagem. Mas, será que foram pesquisadas para, de fato, desenvolverem conhecimentos ou para reproduzirem verdades consagradas?

2.4 AS CANÇÕES DE DENÚNCIA: A RELAÇÃO ENTRE BNCC, ZDP, IM COM AS INTERAÇÕES DISCURSIVAS

Embora este estudo contrarie a finalidade ideológica da BNCC imposta em 2018, a partir dela seria possível incluir, na práxis educativa democrática e dialógica, as canções de denúncia para ensino-aprendizagem da língua portuguesa com análise multissemiótica para humanização das práticas sociais. As canções de denúncia se opõem ideologicamente aos princípios ideológicos da BNCC quando ela, a BNCC, abre o precedente do desenvolvimento das capacidades e habilidades de estudantes, quando sugere o acesso às tecnologias, às multissemioses e à diversidade de linguagens, até como uma relação dialógica entre as principais tendências pedagógicas em vigor, como a perspectiva interacionista, de gênero e do enunciado do Círculo de Bakhtin e Análise Dialógica do Discurso (ADD); da histórico-cultural, com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP); das Inteligências Múltiplas (IM), e até da Pedagogia Crítica e do diálogo de Paulo Freire, mas não respeitam que “Os pontos de partida são as pessoas, os coletivos humanos e as relações que eles estabelecem entre si e com o mundo em que vivem.” (PADILHA, 2007, p. 220). Infelizmente focam quase que unicamente na formação e no treinamento das pessoas para serem mão de obra. Não concentram esses esforços teóricos na formação das pessoas para a autonomia, para a emancipação, para a denúncia de violências sociais e muitos menos para o anúncio da dignidade nas práticas sociais das esferas do trabalho.

Se, na BNCC, as canções de denúncia tivessem espaço como objetos do conhecimento com análise multissemiótica – na mesma proporção das teorias cognitivas predominantes, com os sentidos e significados, impregnados de valores, ideologias, história, de vida, de convivências, de pronúncia de mundo e com sua diversidade de interações discursivas

multissemióticas, cronotópicas, intergenéricas e intertransculturais – poderiam provocar um impulso para a transformação social, não apenas nos processos de ensino-aprendizagem de línguas, mas também uma transformação dos processos de ensino-aprendizagem como práxis educativas democráticas e dialógicas.

Seria, também, possível oportunizar a criação e ou ampliação de uma consciência histórica de constituição da vida social, da origem das pessoas que participam do processo de ensino-aprendizagem da língua, de valores culturais e de uma consciência linguística sobre como fazer uso da língua no contexto social, a partir da aprendizagem com as canções de denúncia no contexto educativo.

Embora possam parecer estudos vindos de grupos com origens e propósitos ideologicamente contraditórios, imaginar a possibilidade de relação entre as IM, ZDP, Pedagogia Crítica e as interações discursivas, se as linhas epistemológicas e filosóficas dessas tendências pudessem dialogar, centrando na pessoa humana, poderíamos prever a possibilidade, com as canções de denúncia, do anúncio de uma linha teórica multissemiótica e intertransdisciplinar para o ensino-aprendizagem de línguas.

A BNCC – documento que deveria orientar, no Brasil, a educação de pessoas para o diálogo e para a democracia – orienta a educação para o desenvolvimento de competências e habilidades para o mercado de trabalho. Partindo do desenvolvimento das capacidades e habilidades previstas na BNCC, estou atraído a fazer uma breve abordagem comparativa, relacionando, entre si, as análises multissemióticas da canção, como propõe Baltar *et al* (2022) com o tetragrama de Análise Multissemiótica da Canção, com as pesquisas de Inteligências Múltiplas (IM) Gardner (2010), a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) desenvolvida pelo pesquisador russo Lev Semenovich Vigotski (*apud* ZANELLA, 1994). A sensação inicial da possibilidade de diálogo entre as IM e a ZDP, veio com um olhar desenvolvido em pesquisas das IM em relação à ZDP.

No Capítulo 1, Gardner trouxe à nossa atenção o fenômeno do meme das inteligências múltiplas (IM). O meme é uma unidade de informação, como uma teoria ou um conjunto de práticas. Gerado em um determinado lugar e tempo, um meme pode ser transmitido de uma pessoa a outra, de um lugar a outro, e entre gerações. Este livro conta histórias de viagens do meme das IM pelo mundo nas duas últimas décadas. Enquanto Gardner desenvolveu a teoria das IM em 1983 com base em um conjunto de critérios e uma série de afirmações, o foco de aplicação do meme assume novas formas à medida que diferentes pessoas se deparam com ele em contextos culturais e educacionais diversos. Conforme o meme das IM viaja, surgem novas aplicações. [...] Para nos ajudar a conceituar a relação interativa entre meme das IM e o contexto cultural, amplio a noção de Vygotsky (1978) de zona de desenvolvimento proximal de um indivíduo e proponho uma zona de desenvolvimento proximal cultural (ZDPC). A primeira representa a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento de uma criança, referindo-se à distância entre o nível real de desenvolvimento da criança em

uma tarefa de aprendizagem e o desenvolvimento potencial que ela pode atingir com a orientação de adultos ou em colaboração com pares mais competentes (Vygotsky 1978). Referindo-se a essa relação como uma zona, Vygotsky concebia o desenvolvimento não como uma escala linear, e sim como um terreno com muitas vias levando a um destino. Descrever a zona como proximal significa que comportamentos prontos a emergir vão se desenvolver com suporte adequado (Bodrova e Leong, 2007). Análoga ao conceito de ZDP de um indivíduo, a ZDPC contribui para entender a relação entre desenvolvimento cultural e o meme da IM. [...] Em relação ao meme das IM, a ZDPC indica o nível de prontidão de uma cultura para aceitar novas ideias em relação a ensino e aprendizagem e trabalhar com práticas educacionais alternativas. A maior receptividade e a germinação mais eficaz de ideias e práticas ocorrem dentro da ZDPC. (CHEN 2010, p. 402-404, *apud* GARDNER *et al*, 2010).

Quando percebo a relação cultural, abrindo a possibilidade de diálogo, mesmo que as pesquisas de IM e ZDP tenham origem na psicologia, adentram vigorosamente a educação, pois avançam das questões biológicas, psicológicas, neurológicas para as questões sociais e culturais de formação da inteligência e do cérebro humano, observando os processos de ensino-aprendizagem. Os estudos e pesquisas de Baltar *et al* (2019), aos quais me filio, partem do ser humano com a língua nas práticas sociais, com a língua e as canções como práticas social, cultural, histórica e ideologicamente constituídas, que buscam, em objetos de conhecimentos de origem social, nas canções de denúncia, as condições para desenvolver os processos de ensino-aprendizagem da língua e linguagens. As referidas pesquisas poderiam se complementar, pois atuam em áreas distintas, todas multidisciplinares, embora tivéssemos que entender as direções ideológica e política de cada uma delas, cujo aprofundamento não é objetivo desta pesquisa, mas faço aqui uma breve comparação à luz dos discursos ideológicos que permeiam a BNCC.

O diálogo que poderia aproximar Baltar *et al* (2019) – o qual considera as *canções, a música para a educação, como uma ferramenta multissemiótica* – com a teoria das IM – que consideram a música como uma das inteligências do sistema cognitivo, com interconexões nervosas que possibilita estudar as diferentes áreas do cérebro para desenvolver as inteligências para que possamos atender demandas sociais e educacionais –, e com Vigotski – que, com a psicologia histórico social, pesquisa o desenvolvimento dos sistemas de aprendizagem através de interações por aproximação, com as ZDP, em que a música é uma das interações que desenvolvem os processos de ensino-aprendizagem – embora não seja mencionada de forma direta ou explícita, poderia ser mediada justamente pelas canções de denúncia com as interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas.

Essas possibilidades de aproximação não ocorrem na BNCC. Sua aproximação maior, no âmbito de suas capacidades e habilidades, acontece com as IM, que apresentam viés biológico/neurológico, ou seja, visam a desenvolver áreas específicas do cérebro vinculadas a

determinadas inteligências, como a inteligência linguística ou verbal, a lógico-matemática, a espacial, a interpessoal, a intrapessoal, a existencial, a ecológica ou naturalista, a corporal-cinestésica e a sonora ou musical.

A afinidade da BNCC também vai ao encontro do fato de que, inicialmente, as IM foram pesquisadas para questionar os Quocientes de Inteligência, os famosos testes de QI⁶¹, os testes que inúmeras instituições, governos e empresas empregam para medir a inteligência e a capacitação conteudista e de habilidades de pessoas. Mas as pesquisas com IM, como seu pesquisador líder, Howard Gardner, manifesta, no artigo, *Perguntas mais frequentes - múltiplas inteligências e tópicos educacionais relacionados*⁶², publicado em 2013, evoluíram, alcançaram inúmeros países, da China à Argentina, passando pela Turquia e Inglaterra, (GARDNER *et al*, 2010) que, aparentemente, percebem ou sinalizam a necessidade de um entendimento interdisciplinar e contextualizado, uma abordagem multissemiótica, intergenérica e intertranscultural, e de que as IM poderiam ser interconectadas ou interrelacionadas entre si, além de dependerem dos contextos sociais e ambientais em que a pessoa vive e convive. Segundo publicou na conclusão do artigo *Inteligências musicais: humanas e artificiais* no seu blog, o pesquisador das IM, Howard Gardner⁶³ (2021) afirmou:

Como este par de artigos ilustra, nossa compreensão da inteligência musical está sendo aprimorada graças à pesquisa de psicólogos, neurocientistas, especialistas em IA e, é claro, músicos e musicólogos. Talvez, graças a esses empreendimentos acadêmicos, a inteligência musical de todos os seres humanos possa ser aprimorada. Temos então que esperar que, como no caso de todas as inteligências, elas sejam mobilizadas para fins positivos ... como aconteceu com a Décima Sinfonia de Beethoven. (Tradução livre⁶⁴).

O entendimento de que a teoria das IM está evoluindo para uma relação mais humana, social e ambiental, está em um estudo sobre o mundo acadêmico, o mundo das universidades, no livro *O mundo real das universidades: o que é o ensino superior e o que pode ser*⁶⁵. Neste

⁶¹ História dos testes de QI Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Quociente_de_intelig%C3%Aancia#A_escala_Wechsler. Acesso em: 11 jan. 2022.

⁶² GARDNER, H. **Frequently asked questions**—multiple intelligences and Related educational topics. 2013.

Disponível em:

https://static1.squarespace.com/static/5c65be2cfb22a5044c764343/t/5c8a6b64fa0d602b39b5b04b/1552575332523/faq_march2013.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

⁶³ Gardner, G. Musical Intelligences: Human and Artificial. **MI Oasis**, 2021. Disponível em:

<https://www.multipleintelligencesoasis.org/blog>. Acesso em: 08 jan. 2022.

⁶⁴ Texto original na língua inglesa: “As this pair of articles illustrates, our understanding of musical intelligence is being enhanced thanks to research by psychologists, neuroscientists, AI experts, and—of course—musicians and musicologists. Perhaps, thanks to these scholarly undertakings, the musical intelligence of all human beings can be enhanced. We then have to hope that, as with the case of all intelligences, they are mobilized for positive ends... as did happen with Beethoven’s Tenth Symphony”.

⁶⁵ The Real World of College: What Higher Education Is and What It Can Be. Disponível em:

<https://www.therealworldofcollege.com/summary>. Acesso em: 10 jan. 2022. **Texto original em inglês:** In The Real World of College, we introduce helpful ways to conceptualize the college experience, including:

livro, Howard Gardner e Wendy Fischman publicam o resultado de uma pesquisa em universidades americanas, externando a preocupação sobre as promessas de “produção de conhecimento” e a reação dos estudantes diante do mundo real que enfrentam nelas. Os autores, no resumo do livro explicam que

Em "O mundo real das universidades", apresentamos maneiras úteis de conceituar a experiência universitária, descrevendo quatro modelos mentais de faculdade: inercial, transacional, exploratório e transformacional. Indicamos como a incidência desses modelos difere entre os círculos eleitorais e entre as escolas. Apresentando uma nova medida chamada Capital do Ensino Superior (HEDCAP) que documenta a capacidade dos estudantes (e membros de outros grupos) de assistir, analisar, refletir, conectar e comunicar; notamos as condições em que o HEDCAP aumenta e quando não aumenta; e informamos se o HEDCAP aumenta ao longo da faculdade; Explicando três formas específicas de pertencimento/alienação (para acadêmicos, colegas e a instituição) e descrevendo padrões entre alunos e escolas. (FISCHMAN, W [1971]; GARDNER, H [1943], 2022. p. 7. Tradução livre).

Entre críticas, publicidade e depoimentos sobre a nova publicação de Howard Gardner e Wendy Fischman, destaco o comentário de Cathy N. Davidson, que é Diretora fundadora do programa *FI – Future Initiative*⁶⁶, programa que defende o ensino superior como a “promoção do reinvestimento no ensino superior como um bem público.”⁶⁷. Abaixo segue o depoimento de Davidson:

Concorde ou não, é impossível não se inspirar com as descobertas de milhares de entrevistas de que os alunos de hoje precisam de um envolvimento mais profundo com o aprendizado amplo. Os professores Fischman e Gardner exigem que nos lembremos da importância educacional, sempre, de perguntar “por quê?” –Cathy N. Davidson, fundadora, The Futures Initiative e autora de *The New Education: How To Revolutionize the University To Prepare Students for a World in Flux*. (W [1971]; GARDNER, H [1943], 2022, p. 12. Tradução livre)⁶⁸

Temos aqui uma retomada da *Pedagogia da Pergunta* (FREIRE [1985], 1998) que nos oportuniza a relação da nossa pesquisa com algumas das tendências das pesquisas mais citadas por quem defende as relações neoliberais de projeto de poder nos Estados Unidos da América.

Describing four mental models of college: inertial, transactional, exploratory, and transformational. We indicate how the incidence of these models differs across constituencies and across schools Introducing a new measure called Higher Education Capital (HEDCAP): this documents the ability of students (and members of the other constituencies) to attend, analyze, reflect, connect, and communicate; we note conditions under which HEDCAP increases and when it does not; and report on whether HEDCAP increases over the course of college; Explicating three specific forms of belonging/alienation (to academics, peers, and the institution) and describing patterns across students and schools.

⁶⁶ FI – Future Initiativity. Disponível em: <https://futuresinitiative.org/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

⁶⁷ Mission. Disponível em: <https://futuresinitiative.org/about-the-futures-initiative/>. Acesso em: 18 jan. 2022.

⁶⁸ Texto original na língua inglesa: “Agree or not, it’s impossible not to be inspired with findings from thousands of interviews that students today need deeper engagement with broad-gauged learning. Profs Fischman and Gardner demand we remember the educational importance, always, of asking “why?” –Cathy N. Davidson, Founder, The Futures Initiative and author of *The New Education: How To Revolutionize the University To Prepare Students for a World in Flux*. Disponível em: <https://www.therealworldofcollege.com/reviews>. Acesso em: 10 jan. 2022

A extensa referência, do QI às IM⁶⁹, que menciona o novo livro de Howard Gardner, se justifica perante a Inteligência Musical, proposição direta de nossa pesquisa, mas com uma abordagem diferente das canções de denúncia como objetos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Sinto a obrigação de esclarecer o que quero dizer com *abordagem diferente*, por conta da referência que fiz das IM, e da BNCC, que entendem as inteligências como um auxílio para o uso das tecnologias e no desenvolvimento das capacidades cognitivas, com a finalidade quase que única para que estudantes possam atuar no mercado de trabalho. Embora pouco provável, na continuidade dos estudos do pesquisador Howard Gardner e equipe, em resposta às críticas que tem recebido, quando questiona o papel das universidades, locais em que esses estudos foram objetos de produção de conhecimento e metodologias sobre a cognição humana e sobre como crianças e estudantes aprendem com as IM, mas relacionando as IM com as disciplinas curriculares tradicionais, e num certo momento com as habilidades para o uso das tecnologias digitais, é preciso não deixar passar em branco a evidência de que, o próprio pesquisador e sua equipe, estão revendo alguns pontos de suas pesquisas, principalmente no que se refere à influência do contexto social no desenvolvimento das IM. Ou seja, não partem das pessoas, ou dos coletivos humanos, e das relações destes entre si, como foco e objetivo de suas pesquisas.

A análise multissemiótica das canções, particularmente das canções de denúncia, e com as canções de denúncia como objeto de conhecimento para ensino-aprendizagem de língua portuguesa em práxis educativas dialógicas e democráticas tem seu fundamento no desenvolvimento da autonomia, da libertação e das interações humanas, entre pessoas, nas relações sociais, no contexto social, com as interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, intertransculturais e cronotópicas que só ocorrem na relação entre as pessoas enquanto interagem entre si, nas relações sociais, historicamente constituídas e construídas, nos tempos, espaços, culturas e etnias de origem, nas práticas sociais com a língua viva, na vivência e convivência entre as pessoas, que tem nelas as inteligências múltiplas, não como um componente exclusivamente genético ou biológico, não como as zonas de desenvolvimento proximais, mas como relações entre pessoas, desenvolvidas e ampliadas na sociedade, nas relações sociais, nos contextos das interações dialógicas, discursivas multissemióticas, intergenéricas, intertransculturais e cronotópicas.

E que, na escola, interrelacionam-se quando tentamos formular e pesquisar atitudes e práticas pedagógicas vinculadas à educação de pessoas, tentando a aproximação dos

⁶⁹ IM - Esta abreviação se refere à Inteligências Múltiplas, conforme já referenciado na lista de Siglas e Abreviaturas, no início da pesquisa. O termo Inteligência Musical, nesta pesquisa, é mencionado na sua íntegra.

conhecimentos e do modo de aprender da criança estudante, de um lado com as capacidades e habilidades que as inteligências múltiplas podem ajudar a desenvolver, e de outro, na tentativa de formar pessoas com autonomia de potencializar seus processos cognitivos para que possam atuar como protagonistas na transformação social da sociedade em que vivemos e convivemos, não como competição para conhecer quem é ou superdotado, quem é ou não mais inteligente, quem tem o QI maior. As diferenças, embora muito sutis e difíceis de perceber, muitas delas naturalizadas e altamente excludentes, já foram discutidas anteriormente, e as proposições que desenvolvo como práxis educativas democráticas e dialógicas vão ao encontro da libertação social da pessoa humana, na humanização dos processos educativos, tanto na potencialização do poder de decisão coletiva como individual de cada estudante, futuro cidadão e cidadã.

Na perspectiva de formação de pessoas humanas em condições de humanizar as relações sociais, a hipótese inicial é considerar os processos de ensino-aprendizagem da língua e linguagens como um processo educativo, ou seja, ao ensinar-aprender uma língua estou a educar e ser educado. Assim os objetos de conhecimento que utilizo para educar, ensinar e aprender, devem ser criticamente questionados no sentido de: se completos ou fracionados, se estão contextualizados ou não, se são ou não são repetidos ano após ano de ensino e aprendizagem de uma língua e das linguagens, ou se em cada grupo, ano escolar, se faz o processo de ensino-aprendizagem com novos objetos de conhecimento, se ajudam a desenvolver as diferentes multisseioses humanas ou apenas se atém a desenvolver as IM voltadas para a capacitação de estudantes para exigências do mercado de trabalho e do sistema econômico. Estas situações são instrumentos para educar pessoas para a autonomia e o protagonismo social ou para limitar ou ampliar a submissão do potencial linguístico, crítico, de intervenção social, de formação e de conhecimentos de estudantes, por exemplo.

Ao relacionar os objetos do conhecimento com os processos de ensino-aprendizagem das linguagens, nas aulas de língua portuguesa, faz muita diferença na formação das pessoas se esses objetos de conhecimento são apenas extraídos de cânones da literatura ou das letras, ou se também contemplam as produções literárias e artísticas locais, do cotidiano de estudantes, se são um instrumento de oportunidade para que cada estudante possa tornar visível, audível sua voz, seu projeto de dizer individual, coletivo ou de sua comunidade de vivência e convivência ou se o saber que cada estudante traz consigo precisa ser substituído por este que se encontra no livro didático ou na BNCC, se esses objetos de conhecimento são produzidos por uma determinada classe social, ou se a classe que os produz, os produz para ensinar-aprender para a formação de seus próprios filhos como estudantes ou se os produz apenas para fins comerciais ou para atender um projeto político e econômico, se os enunciados desses

objetos de conhecimento são complexos e completos ou se são fracionados e descontextualizados, se estes objetos de conhecimento contemplam as múltiplas semioses que circulam na sociedade e ou se contemplam somente a escrita, se contemplam interações entre diferentes gêneros das esferas da atividade humana ou se apenas admitem o gênero escolar, se oferecem e valorizam relações intertransculturais ou se permitem apenas objetos de conhecimento de uma única cultura dominante, se admitem objetos de conhecimento de diferentes épocas, valores, e locais, ou se admitem objetos de um único contexto político, social, étnico, de gênero, religioso e econômico, se admitem a decisão dialogada consensual entre os discentes entre si e com os docentes para a escolha de objetos de conhecimento ou se esses objetos são impostos de forma autoritária, se contemplam a diversidade e historicidade cultural e social ou se valorizam apenas a história de um único grupo social, tempo e espaço?

Portanto, com a teorização desta pesquisa busco um caminho, sem traçado definitivo, nem esgotado, para motivar a transformação da educação escolar do formato palco para o formato círculo tentando criar um diálogo em círculo, mas espiralizado, sem início nem fim, sem repetição dos objetos de conhecimento. Tornar possível um diálogo entre a finalidade ideológica da BNCC, imposta em 2018, para que, a partir dela, ou de outra base curricular, possa ser possível transpor os limites e condicionamentos das capacidades e habilidades de estudantes, quando sugere o acesso às tecnologias e diversidade de linguagens, para uma relação dialógica entre as principais tendências pedagógicas da moda educacional do momento, como a perspectiva interacionista, de gênero, do enunciado do Círculo de Bakhtin e Análise Dialógica do Discurso (ADD), da histórico-cultural como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), das Inteligências Múltiplas (IM), da pedagogia crítica, diálogo e do anúncio de Paulo Freire.

Mencionei a possibilidade desse diálogo entre teóricos na tentativa de propor nesta pesquisa, para mostrar a necessidade de um diálogo nas práxis educativas dialógicas e democráticas, com o exercício diário de ações democráticas e dialógicas, tanto na base teórica como nas práticas em sala de aula. Diálogo necessário para viabilizar as canções de denúncia como objetos de conhecimento para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, objetos de conhecimento completos e complexos, resultado de uma escolha consensual, a partir de decisão dialogada de uma canção local, de roda, de círculo, e outra canção global, comercial, também de roda ou de círculo, se houver, ou ao menos uma que defenda propostas e valores não colonizadores, não hegemônicos, canções essas estudadas de forma comparativa, com seus componentes verbais, musicais, sócio situacionais, de autoria, de criação e escuta. Essa seria uma transformação não só nos processos de ensino-aprendizagem, seria também uma

transformação dos processos de práxis educativas, seria também oportunizar a criação e ou ampliação de uma consciência histórica de constituição da vida social, coletiva, de origem das pessoas que participam do processo de ensino-aprendizagem da língua, de valores culturais e de uma consciência linguística sobre como fazer uso da língua no contexto social, a partir da aprendizagem da língua com as canções no contexto educativo. Segue uma tentativa de transformar essa proposição teórica em condições iniciais e ou um caminho teórico possível de replicar, mas sem repetir os objetos de conhecimento, tornando possível um exercício diário de ações e práticas para o diálogo, a democracia e a formação de pessoas que possam humanizar as práticas sociais.

2.5 A RELAÇÃO ENTRE AS CANÇÕES LOCAIS E GLOBAIS COM ESCOLHA CONSENSUAL

As canções de denúncia locais se aproximam ou são criadas, compostas, poetizadas, valoradas, apresentadas e executadas com as pessoas dispostas no formato de roda, de círculo, enquanto as canções cânones, globais, comerciais, são apresentadas na disposição de palco. Na pesquisa busco organizar e sistematizar conhecimentos para que as canções locais, as canções globais, escolhidas durante uma decisão dialogada consensual entre as canções que estudantes trazem para a sala de aula, que possam ser os objetos de conhecimento para ensino-aprendizagem de língua portuguesa, não em aulas do estilo conservador e tradicional, mas com canções de denúncia em práxis educativas dialógicas e democráticas.

Nestas aulas, após o processo de escolha das canções, a proposição é organizar um estudo de língua e linguagens com a análise comparativa, tendo como guia o pentagrama/tetragrama de análise multissemiótica da canção, entre a canção local e global, incluindo a escolha com decisão dialogada consensual, também entre estudantes, de um valor presente nas canções escolhidas e que tenha relação com as práticas sociais em que estes estudantes estão envolvidos, um valor relevante para a vivência e convivência destes estudantes. Partindo da inquietação de estudantes, cabe ao professor e professora organizar instrumentos e debates problematizadores para agregar soluções com o valor escolhido, soluções que possam ser mobilizadas junto às esferas com poder de decisão, ou com a organização de atitudes possíveis de executar entre estudantes. Esse conjunto de atitudes, a escolha das canções, a escolha do valor, o debate problematizando o referido valor, pode contribuir para formar pessoas que queiram e gostem de humanizar as práticas sociais.

Percebo, então, que as inquietações de estudantes são como se fossem uma súplica a educadores e educadoras. E com as canções de denúncia ampliamos consideravelmente a possibilidade de humanização, da formação de pessoas, de sujeitos, com consciência humana e crítica. A inspiração para essa “súplica”, que cada estudante talvez quisesse fazer, surge de uma mensagem encontrada em um campo de concentração nazista. Segundo Ecco e Nogaro (2015, p.3524).

Indubitavelmente, é da incumbência docente, além de cuidar para que o aluno aprenda, o cuidado antropológico, para que o humano, no homem e na mulher, possa manifestar-se. Uma mensagem deixada por um prisioneiro de campo de concentração nazista, também, registrada por Gadotti, 2003, p. 13), suplica aos educadores que “[...] ajudem seus alunos a tornarem-se humanos. [E conclui:] ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas crianças mais humanas.

Com o formato de círculo de cultura, como gostaria Paulo Freire, não é apenas a forma que muda, ou a organização das crianças na sala de aula, mas também a concepção de comunicação e de hierarquização. Ninguém fica de costas para ninguém. Todas as crianças conseguem olhar de frente, cada uma para as demais. Com esta situação, a possibilidade de diálogo aumenta, quebramos um pouco do autoritarismo estrutural e organizacional de posicionamento. Existe um estereótipo quanto ao local em que a criança está sentada numa sala de aula tradicional. As do fundo são a turma da bagunça, as da frente são as estudiosas, só para citar um exemplo do senso comum.

Se considerarmos a organização da posição das crianças na sala de aula, seria possível entender que estão organizadas para atender a um projeto de poder político, econômico, social e religioso, diferente da proposta dialógica de educação de Freire (1996), o qual escreveu que, “Do ponto de vista democrático em que me situo [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar.” (p. 25-26).

Por educar ser um projeto de poder, a educação pode ser composta por processos e objetos de conhecimento para atender aos interesses deste mesmo projeto. Na perspectiva freiriana os objetos de conhecimento vêm da própria sociedade, produzidos e constituídos historicamente nas práticas sociais, com e por pessoas que conviveram e convivem no ambiente social, do local da e do entorno da escola.

Enquanto isso, as canções globais, os cânones consagrados, que são amplamente divulgados e referenciados nas mais diversas esferas das atividades humanas, possivelmente já foram canções locais.

Como projeto de poder, a educação deveria ser a formação de pessoas (FREIRE, 1996) com objetos de conhecimento completos e complexos, que poderiam ajudar na formação e educação de pessoas sem romper com seus vínculos sociais, culturais, étnicos, religiosos, econômicos, axiológicos e históricos, pois foram produzidos, criados e constituídos na vivência, na convivência, nas práticas sociais históricas, na cultura de um grupo de pessoas e ou de um povo, nas suas lutas, nas suas resistências, nos seus confrontos, nas dificuldades e nas superações, com os saberes que ali foram desenvolvidos e nas práticas sociais que marca o convívio com as diferenças e semelhanças culturais. Vistos com esta visão do mundo, as canções de denúncia, histórica e culturalmente criadas no mundo humano, vivo, com a língua viva, nas práticas sociais, por pessoas que atuaram e atuam nessas práticas sociais, podem contribuir significativamente para formar pessoas que segundo Freire (1996, p.112-113).

Ao reconhecer que, precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fizemos seres éticos, e se abriu para nós a probabilidade de transgredir a ética, jamais poderia aceitar a transgressão como um direito, mas como uma possibilidade. Possibilidade contra a qual devemos lutar e não diante da qual cruzar os braços. Daí minha recusa rigorosa aos fatalismos quietistas que terminam de absorver as transgressões éticas no lugar de condená-las. Não posso virar conivente de uma ordem perversa, irresponsabilizando-a por sua malvadez, ao atribuir a “forças cegas” e imponderáveis os danos por elas causados aos seres humanos.

Com a análise comparativa das canções de denúncia, entre uma local e outra já comercial e famosa, abrimos as condições para a conscientização dos estudantes sobre os efeitos discursivo que mobilizam entre e com as duas canções, tanto nas interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas. Ao ter condições de comparar as duas canções de denúncia, estudantes desenvolvem outras habilidades e competências como a estabelecer relações entre os sentidos e os significados mobilizados socialmente com as canções que estão representados nos componentes e categorias do tetragrama de análise multissemiótica das canções de denúncia.

As canções locais, por exemplo, podem expor uma relação de colonização em relação à música comercial. Entendo, nesta pesquisa, que as canções de denúncia locais são as canções que representam vozes do entorno da escola, da comunidade de onde estudantes vivem e convivem, canções ainda não canônicas, ainda não comerciais, ainda não famosas, muitas delas ainda em fase de composição e criação.

As globais são as canções já de sucesso, as canções comerciais, de preferência com denúncias contra o poder hegemônico, colonizador e opressor. Ambas poderiam ser analisados sob a ótica da disputa de poder, de visibilidade, como é possível entender na publicação de

Brasil (2019) em *Música e Periferia - o sonho e o real em um mundo negro chamado Bahia*; ou, no artigo publicado por Farias (2018) *Narrativas musicais contemporâneas entre o local e o global: os casos do funk brasileiro e do kuduro angolano*, ou ainda na entrevista com Boaventura de Souza Santos, publicada por Gandin e Hypólito (2003), intitulado *Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento e em outras publicações do entrevistado*, como *Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas*, em que problematiza o “localismo globalizado” Boaventura (2018, p. 441).

Por outro lado, as canções de denúncia globais estão presentes na vida das pessoas e nas comunidades locais. Provavelmente nossos estudantes ouvem ou escutam muito mais canções de sucesso, já canonizadas, do que canções locais, de autores e compositores da periferia da localidade em que residem. Propor a análise comparativa entre uma canção local e global pode estimular com que estudantes busquem nas imediações de suas residências ou escolas por artistas, compositores ou músicos locais. Por conta da enorme influência das canções globais e comerciais na sociedade local, para viabilizar as análises comparativas, torna-se necessário exigir que estudantes tragam também canções locais, não famosas, não comerciais, e muitas vezes até em fase de composição, ou ainda, arranjos musicais com base em canções canônicas. A decisão dialogada consensual na escolha das canções ajuda a professores e professoras a motivar essa pesquisa social sobre as canções de denúncia das imediações da escola. Como ter a decisão dialogada consensual nas aulas de língua portuguesa na escolha dos objetos de ensino-aprendizagem? O que é a escolha consensual?

Escolha consensual, negociação consensual são termos comuns em esferas da justiça ou áreas judiciais, justiça do trabalho, acordos e contratos, ou das esferas comerciais, ou ainda na esfera política, ou na esfera dos direitos civis, casamento, propriedade, compra e venda, onde é comum a necessidade para negociar valores monetários e ou de bens. A ausência desses termos nas esferas educacionais pode indicar situações como a predominância de atitudes autoritárias, com ordens de cima para baixo, nestas esferas. A decisão dialogada consensual para a escolha consensual de objetos de conhecimento e de valores sociais relevantes para a comunidade escolar, e do entorno dela, se considerada como uma práxis educativa democrática e dialógica, pode significar, nas e para as escolas, para professores, professoras e estudantes, um desafio ideológico, por conta da predominância no autoritarismo nas escolas brasileiras, e da cultura de esperar decisões, pois nas escolas não predomina a cultura de participar do processo de tomada de decisão.

Portanto, trazer atitudes de decisão dialogada consensual, ou escolha consensual do objeto de conhecimento para os processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa requer considerar a possibilidade de rejeição. E, ao me situar na posição de professor, aceitar que cada estudante possa escutar as canções, uma local e outra global, que ela ou ele trouxeram para a escola, requer considerar outras tentativas de interferência nos trabalhos pedagógicos, pois as canções de denúncia não são consideradas como gêneros apropriados para objetos de conhecimento de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, ainda mais trazida por estudantes. Diante desses desafios, trago o conceito decisão dialogada com escolha consensual com o conceito de consentimento, mas consentimento com alteridade, com acordo, onde cada pessoa, cada estudante tenha a voz para argumentar, defender sua escolha, não apenas argumentar a favor ou contra a escolha de outro ou outra estudante, além de não apenas argumentar com motivos a favor ou contra a canção de denúncia eleita por escolha consensual, mas trazer os motivos e questões referentes a valores para justificar seu posicionamento.

A dicotomia, a favor ou contra, pode ser considerada como um condicionamento binário, um fim em si da escola e das práxis pedagógicas a que são submetidas as crianças nas escolas. É uma ideologia de radicalismo extremo, uma ideologia para que essas pessoas possam ser submetidas com facilidade, não tenham paciência e condições para ler um texto mais detalhado, um artigo científico, uma dissertação, uma tese, um romance, uma peça jurídica, assistir a um teatro, a ler a constituição do município, do estado, do país, pois é mais simples e fácil ouvir ou ver um comentário pronto, por exemplo. Pois é mais simples seguir o pensamento já simplificado de outras pessoas, do que buscar fundamentos sólidos e comprovados. É dessa forma que grupos políticos dominam a população, compram votos e conseguem fazer com que pessoas desprezem seus próprios direitos mais elementares, ou lutem contra seus próprios direitos como seres humanos. É simples e fácil ser a favor ou contra.

Esta condição é gerada para manter as pessoas sem esperanças, sem opções e pode ser originada por processos de colonização. A naturalização desses limites, da limitação da curiosidade, de uma espécie de letargia por textos ou interações discursivas mais complexas, completas, está na simplificação dos objetos de conhecimento, na sua decodificação prévia com o objetivo de não incentivar o acesso a objetos de conhecimento complexos e completos, na repetição do conhecimento como aprendizagem.

Reiterando, que nesta pesquisa as canções de denúncia locais são as canções que representam vozes do entorno da escola, da comunidade de onde estudantes vivem e convivem, canções ainda não canônicas, ainda não comerciais, ainda não famosas, muitas delas ainda em fase de composição e criação, enquanto as globais são as canções já de sucesso, as canções

comerciais, de preferência com denúncias contra o poder hegemônico, colonizador e opressor. Se globais e de denúncia, são canções que se identificam com vozes de outros locais e de outros tempos e de outras histórias. Como sugestão de análise para combater a simplificação e naturalização de um conhecimento condicionador, naturalizador ou reificador, tanto a canção local quanto a global, ambas poderiam ser analisadas sob a ótica da disputa de poder, de visibilidade, e nesse sentido reitero aqui os posicionamentos anteriores, como da publicação de Brasil (2019) em *Música e Periferia - o sonho e o real em um mundo negro chamado Bahia*; ou no artigo publicado por Farias (2018) *Narrativas musicais contemporâneas entre o local e o global: os casos do funk brasileiro e do kuduro angolano*⁷⁰, ou ainda na entrevista com Boaventura de Souza Santos, publicada por Gandin e Hypólito (2003) com o título: *Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento*⁷¹, e em outras publicações do entrevistado, como *Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Esencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas, em que problematiza o “localismo globalizado”*⁷² Boaventura (2018, p. 441). A relação entre o global e o local também é discutida nas empresas que querem atender os mercados, tanto mundial como querem se dirigir de forma individual para cada local, com o conceito de *Glocal*⁷³, debate presente no artigo *Globalização e glocalização. O difícil diálogo entre o global e o local* está na tentativa e padronizar, na tentativa de igualar, na tentativa de trazer o produto de outro local como substituto ao local e não como uma complementação ou uma convivência e coexistência de oportunidades.

Portanto, ao expor os motivos das escolhas, uma canção de denúncia global e outra local, que estudantes trouxeram para a escola, para a sala de aula, as canções de denúncia nas aulas de língua portuguesa em que os alunos estão em forma de círculo, aumenta significativamente a possibilidade de diálogo, e com o diálogo a desconstrução de projetos de poder autoritários, fascistas, nazistas ou que tentam impor a violência dentro da escola, projetos de poder que podem ser locais como globais e ou colonizadores, ou ainda glocais, travestidos de locais mas a serviço global, ou muitas vezes de colonizador.

⁷⁰ FARIA, D. Narrativas musicais contemporâneas entre o local e o global: os casos do funk brasileiro e do kuduro angolano Contemporary musical narratives between the local and the global: the cases of Brazilian funk and Angolan kuduro. **CADERNOS DE ARTE E ANTROPOLOGIA**, v. Vol.7, p. 27-46, 2017. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cadernosaa/1371>. Acesso em: 19 ago. 2022.

⁷¹ Santos, B. de S. (2013). Dilemas do Nosso Tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Educação & Realidade**, 26(1). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41311>. Acesso em: 21 jun. 2022.

⁷² Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/livros.php>. Acesso em: 21 jun. 2022.

⁷³ LOURENÇO, N. Globalização e glocalização. O difícil diálogo entre o global e o local. **Mulemba** v. 4 n.8, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/mulemba.203>. Acesso em: 19 ago. 2022.

Com o diálogo que pode partir de cada ponto de um círculo é possível iniciar novos diálogos, pois os demais estudantes estarão mais abertos para ouvir, escutar, responder, falar, interagir. E quando o objeto de conhecimento são as canções de denúncia, as locais, este interesse pela interação pode ser ampliado por conta de sentidos e significados comuns a estas crianças, como os sentidos mobilizados pelos outros sons de uma canção de denúncia, que também se relacionam diretamente com as interações discursivas.

2.6 AS CANÇÕES DE DENÚNCIA E AS INTERAÇÕES DISCURSIVAS MULTISSEMIÓTICA, INTERGENÉRICA, INTERTRANSCULTURAL E CRONOTÓPICA

As canções, “um mega-instrumento a serviço da interação humana, um gênero do discurso multissemiótico com unidade temática, unidade composicional e estilo.” (BALTAR, 2019, p.17-18), e as canções de denúncia que neste conceito podem ser levados para as aulas de língua portuguesa como objetos de conhecimento no ensino-aprendizagem da língua proporcionam suporte para uma proposição de educação democrática e dialógica. As canções de denúncia também estariam contribuindo para a formação de pessoas conscientes de sua identidade, de sua história, de enfrentamento de realidades sociais adversas e desumanas, de autonomia para a transformação dessas realidades e a consequência dessa nova realidade de vida. E as canções de denúncia locais, por sua característica circular, acrescentam condições para um projeto de escola, de sala de aula, de processos de ensino-aprendizagem, dialógico e democrático.

Com as canções de denúncia como objeto de conhecimento para o ensino e a aprendizagem de línguas e linguagens, e com a proposta de que cada estudante pudesse oferecer como contribuição para constituir o objeto de conhecimento, uma canção local e outra global, muitas canções poderiam ser escutadas, não apenas ouvidas, e a seleção de uma local e outra global dentre as inúmeras opções apresentadas, poderia colaborar para desenvolver um pensamento democrático de respeito às diferenças e semelhanças para com as outras pessoas que participam desse processo de ensino e aprendizagem de uma língua ou linguagem. A língua a ser ensinada não seria somente a língua do dicionário, a língua padrão, a língua dominada por uma única classe social, a língua de colonização ou a língua comercial ou de status, mas a língua e a linguagem nas práticas sociais, a língua viva que as pessoas usam nessas práticas sociais, nos gêneros predominantes em cada campo ou esfera da atividade humana que ali se faz presente. Seria possível, dessa forma, abrir espaços de libertação, no muro do autoritarismo

linguístico e social das escolas para além do ensino-aprendizagem de leitura e de escrita, abrindo espaço para estudar, perceber, analisar e produzir com interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas. Neste caso, educar seriam práticas com a língua não só dos gêneros textuais, mas também com os gêneros do discurso, cujas interações discursivas poderiam ser reveladas com as diversidades discursivas multissemióticas, intergenéricas, intertransculturais e cronotópicas latentes e palpantes nos componentes de análise das letras, da músicas, das relações sócio culturais, de desdobramentos de autoria e de criação e escuta, possíveis com as canções de denúncia, predominantes, globais, comerciais, canônicos, mas contra hegemônicos e com as locais, não comerciais e também contra hegemônicas.

Os gêneros textuais ou gêneros do discurso regulam toda a interação humana. Homens e mulheres interagem uns com os outros em diferentes ambientes discursivos sempre por intermédio dos gêneros específicos desses lugares sociais. Os textos são a matéria desses gêneros do discurso e a matéria-prima dos textos são os signos verbais, sonoros e imagéticos. A natureza da interação humana, portanto, é sempre semiótica e sempre ocorre por intermédio de gêneros do discurso. (BALTAR *et al*, 2019, p. 17).

As canções de denúncia, no seu todo, como seus componentes verbais, musicais, sócio situacionais, de desdobramentos de autoria e de criação e escuta, se caracteriza num gênero multissemiótico com interações discursivas multissemióticas por conta das semioses criadas, modificadas, ajustadas, para além da leitura e da escrita, que são mobilizadas através das tecnologias de comunicação, tanto com a finalidade de entreter pessoas, em massa, predominantemente por meio das canções globais e ou canônicas, não todas, as hegemônicas, que podem ser instrumentos para condicionar pessoas a seguir determinadas verdades, a acreditar em *fakenews*, votar em projetos de país, de poder e de direitos humanos contrários à dignidade humana, reificando, condicionando e alienando o pensamento das pessoas, para que aceitem a concentração de renda e de terras como solução justa, por exemplo, e outras, predominantemente locais, não comerciais e também globais mas contra hegemônicas, que podem ser a voz de pessoas vulneráveis, que politicamente, economicamente, socialmente, etnologicamente e religiosamente foram privadas de sua voz cultural, de sua identidade social e de autonomia para intervir no mundo. Com as práxis educativas democráticas e dialógicas abre-se a possibilidade de perceber, na grande mídia e nas mídias a serviço de um projeto de poder que submete pessoas à invisibilidade, o “Deslizamento metonímico das edições,

escaladas, justaposição narrativa para criar percepções, impressões e relações de causa e feito"⁷⁴ (FERREIRA, 2018) ou a percepção do movimento de que a "Grande mídia azeita a máquina semiótica do jornalismo de guerra"⁷⁵. (FERREIRA, 2021).

As canções de denúncia, no seu todo, com seus componentes verbais, musicais, sócio situacionais, de audiência e desdobramentos de autoria, é um texto com interações discursivas intergenéricas porque, se em cada campo ou esfera da atividade humana existe um ou mais gêneros predominantes, sendo que esses campos “estão ligados ao uso da linguagem” e nos seus gêneros o emprego da língua é na “forma de enunciado, com conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional” (BAKHTIN, 2016, p. 261), então as canções de denúncia ultrapassam os limites dos campos das atividades humanas e de seus gêneros predominantes. Como os gêneros são mobilizados por pessoas sempre em relação à outras pessoas, entre culturas em relação à mesma cultura ou em relação a outras culturas, na vivência e convivências entre as pessoas de um determinado local, tempo e valores, grande parte de campos distintos e por semioses não só da comunicação oral ou escrita, os gêneros interferem uns nos outros, criando um entrelaçado de conteúdo temático e composicional que ultrapassam não só as fronteiras dos campos, mas também a de seus gêneros predominantes, tornando essas interações discursivas intergenéricas. Além da relação e interferência entre campos distintos, no relacionamento com o outro de outro campo ou outra esfera da atividade humana, criando uma relação, com o próprio, ou com outros gêneros. Segundo Paula (2014, p. 220).

A intergenericidade refere-se à mobilização entre gêneros (de um gênero para outro ou de vários gêneros que dialogam entre si como mais que rele incorporação parasitária. Afinal, o eu se constitui a partir do outro, mas não em simbiose total), para fins de realização de seu projeto enunciativo típico. Essa é uma relação dinâmica, um processo e não um produto acabado. Centramo-nos, portanto, no movimento.

Sendo o enunciado a unidade mínima de significação e a linguagem o contato e conhecimento entre os gêneros, e por estas entre os campos ou esferas das atividades humanas serem dependentes umas das outras, embora ideologicamente se pretenda fazer acreditar o contrário, que cada uma é independente, as pessoas, que são os elos de inter-relação entre as esferas, conseguiriam interagir e transitar nestas esferas ou nas esferas em que possam

⁷⁴ FERREIRA, W. R. V. A nova bomba do laboratório de feitiçarias semióticas da Globo: "1+1=3". **Revista Fórum**, 2018. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/opiniao/2018/8/31/nova-bomba-do-laboratorio-de-feitiçarias-semioticas-da-globo-113-33888.html>. Acesso em: 01 jun. 2022.

⁷⁵ FERREIRA, W. R. V. Grande mídia azeita a máquina semiótica do jornalismo de guerra. **Cinema Secreto: Cinegnose**, 2021. Disponível em: <https://cinegnose.blogspot.com/2021/10/grande-midia-azeita-maquina-semiotica.html>. Acesso em: 01 jun. 2022.

problematizar situações de risco, por exemplo, trazendo então a canção de denúncia como um objeto de conhecimento com interações discursivas intergenéricas.

As canções de denúncia, no seu todo, analisadas por meio do tetragrama de análise multissemióticas das canções, como seus componentes verbais, musicais, sócio situacionais, de audiência e desdobramentos de autoria, é um texto com interações discursivas intertransculturais porque o povo brasileiro é formado por inúmeras culturas, etnias e classes sociais, e estas pessoas vivem e convivem com estas diferenças e semelhanças culturais, tanto no campo, como nas cidades e nas inúmeras instituições e cenários de interconvivência, abrindo as condições para uma convivência pacífica, com tolerância, responsividade e responsabilidade. De um lado, conforme Volóchinov (2017 p . 224), “A língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes”, enquanto, para Freire (1996, p. 47),

a experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham a favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para reconstruir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado.

As relações na intertransculturalidade, coexistência e convivência entre culturas, enfrentam situações de confronto. Para Bakhtin ([1920-24], 2017, p .42-43)

É um componente real, vivo, do existir evento: é incorporado na unidade singular do existir que se vai realizando, mas esta incorporação não penetra em seu aspecto de conteúdo-sentido, que reivindica a completa e definitiva autodeterminação na unidade de um determinado domínio de sentido – da ciência, da arte, da história, embora, como mostramos, esses domínios objetivos, fora do ato que os envolve, não são, em si, reais. Como resultado, dois mundos se confrontam, dois mundos absolutamente incomunicáveis e mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura e o mundo da vida (este é o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla, vive e morre) – o mundo no qual se objetiva o ato da atividade, irrepetivelmente, ocorre, tem lugar. [...] O ato deve encontrar um único plano unitário para refletir-se em ambas as direções, no seu sentido e em seu existir, deve encontrar a unidade de uma responsabilidade bidirecional, seja em relação ao seu conteúdo (responsabilidade especial), seja em relação ao seu existir (responsabilidade moral), de modo que a responsabilidade especial deve ser um momento incorporado de uma única e unitária responsabilidade moral. Somente assim se pode superar a perniciosa separação e a mútua impenetrabilidade entre cultura e vida.

Dessa forma, ultrapassar os muros autoritários do ensino-aprendizagem da língua com o paradoxo da decisão dialogada, autoritarismo significa sem decisão dialogada, o interesse de quem quer a escola autoritária juntamente com o ensino-aprendizagem da língua, pode estar nas tecnologias, tecnologias digitais e nas relações intergenéricas e multissemióticas, muito

presentes nos diversos formatos de relações intertextuais, e repletas de interações discursivas, notadamente as multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas, que para o ensino-aprendizagem da língua, seriam a interface entre o ensino de língua tipo palco para o ensino-aprendizagem sonhado por Paulo Freire, no círculo de cultura, e ressignificado nesta pesquisa pelas práxis educativas democrática e dialógicas para os processos de ensino-aprendizagem de linguagens, de línguas, da língua portuguesa, tendo as canções de denúncia como objetos de conhecimento, e com a análise multissemiótica da canção.

Seriam objetos de conhecimento que teriam a condição de incompletude, de curiosidade, de novas oportunidades de ensino-aprendizagem de línguas, nunca prontas, apesar de sempre complexas e completas, nunca descontextualizadas ou fragmentadas. É uma das frestas da democracia e do diálogo que podem minar o autoritarismo por dentro de suas próprias máquinas ou fábricas de autoritarismos, intergenéricas, intertransculturais, em todos os sentidos e significados, pois até estas fábricas de totalitárias não existiriam sem os gêneros discursivos, sem as produções linguísticas, sem as produções artísticas, predominantes ou não, nas inúmeras esferas das atividades humanas.

2.7 O INACABAMENTO E A INCOMPLETUDE TEÓRICA DAS PRÁXIS EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS E DIALÓGICAS E DAS CANÇÕES DE DENÚNCIA

Portanto, a teorização circular desta pesquisa mostrou um caminho para além de teorias fixas e definidas, no entanto ideologicamente demarcadas com o diálogo, a democracia, a decisão dialogada consensual e com valores constituídos historicamente, cronotopicamente, nas práticas sociais e discursivas, mas nunca esgotadas, sempre inacabadas, pois as estratégias com a educação linguística, semiótica e social dos donos do projeto de poder colonizador, dominador e reificador se atualizam constantemente, a tempo de evitar qualquer tentativa de transformação social no sentido da humanização das relações de poder, da educação e das relações humanas para a solidariedade, alteridade, responsividade e tolerância. Então, a teorização para motivar a transformação da educação escolar do formato palco para o formato círculo, para capacitar e potencializar o poder de estudantes a perceber as estratégias colonizadoras como a mostrada no texto de *Sulear*.

Enfim, é de fundamental importância manter essa pesquisa em diálogo direto com a realidade social, com estudos e pesquisas sobre práxis educativas da vida real e nas pesquisas em desenvolvimento. Os exemplos mais recentes estão em dois lançamentos: o do e-book, "Conversas com professores do PROFLETRAS," um manifesto de professores e de

pesquisadores, que não posso deixar de registrar nesta pesquisa, pois as vozes desses professores, muitas delas são de professores, professoras, pesquisadores e pesquisadoras que me inspiraram nesta pesquisa.

Por outro lado, na base das escolas e da formação de professores e professoras de língua portuguesa, temos o lançamento, também em 2022, fruto de um trabalho desenvolvido durante a pandemia, do livro *Práticas educativas com o gênero canção na educação básica*, do Professor Orientador Marcos Baltar, organizado em conjunto com Pesquisadoras do GECAN.

O livro “Práticas educativas com o gênero canção na Educação Básica” é um projeto do Programa de Iniciação à Docência – PIBID de Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Santa Catarina, edição 2020. Nestes tempos pandêmicos, o grupo de pibidianos, incluindo a coordenação de área, três professoras da educação básica como supervisoras e vinte quatro estudantes do curso de Letras-Português como bolsistas, definiram como prioridade a produção de material didático a ser disponibilizado aos colegas professores da educação básica, aos estudantes pibidianos dos demais programas brasileiros e à comunidade de educadores da área de linguagens e de outras áreas afins de todo país. As produções dos estudantes foram apresentadas e discutidas em oficinas e posteriormente transformadas em artigos de sugestões de práticas educativas com a canção e, finalmente, transformados nos capítulos deste livro. (BALTAR *et al*, 2022, p.12).

O contraste entre as duas publicações está em que uma publicação é o relato da produção teórica e prática de professores e professoras, em formação, no curso de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina e outra é o pensamento e a pesquisa de profissionais canonizados, reconhecidos nos meios acadêmicos de pesquisa, discussão e debate que tento abarcar nas *Práxis educativas democráticas e dialógicas* quando desenvolvo, em conjunto no GECAN, a Análise Multissemiótica de Canções de Denúncia, como uma análise comparativa entre uma canção local e outra global, escolhidas em decisões dialogadas consensuais entre estudantes com mediação de docentes. No artigo *A canção de denúncia em sala de aula: uma análise multissemiótica de Dona Georgina, de Dandara Manoela e Não sei rezar, de Djonga* (ZAMBONI *et al*, 2022, p. 134 -160) apresentam uma Análise Multissemiótica das canções de denúncia com os componentes e categorias do Tetragrama de Análise Multissemiótica da Canção, e analisam, uma canção local e outra nacional. Vão além ao criar uma relação intergenérica com os valores que discutem com os alunos, entre o gênero canção e o gênero notícia de portal de internet (ZAMBONI *et al*, 2022, p. 147-148). No intuito de qualificar as análises, oferecem a preocupação para “Um planejamento docente para o trabalho com a canção” (ZAMBONI *et al*, 2022, p. 135).

Por outro lado, no e-book do Profletras, em *Um coro de vozes*, percebi a preocupação com a humanização das práticas escolares e sociais.

Ser professor (e gestor!), formador de professores, no Brasil em meio a tantas adversidades, de facismo, de colonialismo e de discursos/práticas explícitas de exclusão é um ato de resistência e humanidade. É acreditar no potencial do ser humano e no poder da educação como um elemento humanizador. Muito diz o enunciado de que “ser professor é tocar o futuro”. Afinal, como professores é que temos toda a experiência que os professores que nos antecederam tiveram." (GIOVANI, 2022, p. 20-21).

Por sua vez, no capítulo *São Paulo: 1 O que compreende por linguagem? Qual a concepção de linguagem que pauta a sua e a prática dos seus orientandos no PROFLETRAS?* pude perceber como os conceitos de linguagem, discurso, de interações discursivas multissemióticas, intergenéricas estão presentes e “refratam as constituições sociais” na disputa de poder também em sala de aula, e em constante movimento, em confronto ou em consentimento.

Ao entender o discurso como a arena “onde se digladiam os valores sociais” (VOLÓCHINOV, 2017) contrários e contraditórios, em ato de linguagem (BAKHTIN, 2010) – entendida em sentido alargado, por elementos verbais, vocais/sonoros, visuais, materializados de maneira multimodal ou não –, ele é o elemento privilegiado de concretização de valorações (ideológicas¹⁴), com tonalidades emotivo-volitivas, que reflete e refrata as constituições sociais¹⁵ (também sempre em jogo e movimento), pois, na “cadeia discursiva”, responde, de modo singular, a outros (alteridades) discursos (compostos por valores em harmonia e/ou dissonância) e sujeitos, a partir dos quais o “eu” (as identidades) se constitui(em) e atua(m) no mundo, de forma responsável e ética (BAKHTIN, 2010), de acordo com seus valores (individuais, sempre sociais, uma vez que o sujeito é um ser social, por isso, a linguagem também o é)." (PAULA, 2022, p.135-136).

Na questão da relação entre educação e política de estado, no capítulo *Santa Catarina 3. Como avalia a relação linguagem e política no século XXI?* percebo a urgência em entender de que educação não pode ser considerada neutra, muito menos as práxis educativas poderiam ser despidas de valores e da realidade política que aflige estudantes, docentes, sociedade do entorno da escola, o bairro, a cidade, o estado e a nação brasileira. O discurso da esfera política que, direta ou indiretamente, conduz e controla a educação deveria ser constituído a partir das esferas da educação.

Todo uso da linguagem em vida social é ideológico, ou seja, viver é responder axiologicamente a formas sociais de apreender e compreender a vida. Sob o panorama dialógico, o qual ancora nossa discussão, todo uso linguístico reverbera as ressonâncias das demandas e implicações da interação social. Dessa forma, ao refletirmos sobre a relação entre linguagem e política, entendendo a política como um construto discursivo legitimado e relativamente regularizado na sua esfera, avaliamos a relação como uma arena viva de posições ideológico-valorativas que se instauram e se instituem na vida social em resposta (em termos dialógicos) a discursos outros que, não apenas acabam por constituir o discurso da política, mas, por conseguinte, nascem desse discurso. Com isso, não podemos abordar o tema da política sem linguagem e, dada nossa filiação teórico-metodológica, se tocar nos fios ideológico-avaliativos/valorativos que se entrecem na linguagem. (ACOSTA-PEREIRA, 2022, p. 177-178).

Um dos poucos caminhos que pode alterar a situação política que enfrentamos na educação, ideológica, social, econômica e cognitiva, mas nunca de forma homogênea, igual em todas as escolas, para todas as pessoas e todos os lugares que poderia efetivamente contribuir para uma transformação real, seria um movimento de base, que parta da sociedade. E poderia partir com a liderança de pessoas que tenham fundamento para acreditar numa educação para valores democráticos e dialógicos. Essa educação que difunde atitudes e valores democráticos e dialógicos poderia partir de condições pesquisadas em proposições como *Canções de denúncia em práxis educativas democráticas e dialógicas*, ou outras inúmeras pesquisas da área de Educação, Sociologia, Linguística, Letras, Pedagogia, Antropologia, Psicologia, que tenham uma relação transdisciplinar com ciências da área da Educação e Pedagogia e cuja metodologia tenha fundamento na escolha do objeto de conhecimento por estudantes e docentes, em parceria, com decisão dialogada consensual, de preferência de forma comparativa, entre um objeto local e outro global, como um dos caminhos para superar inúmeras dificuldades e vulnerabilidades sociais de que somos vítimas e nos sentimos impotentes para reagir. A dificuldade de reação ao discurso autoritário predominante na sociedade contemporânea, é uma das condições, um dos efeitos, de uma sociedade que espera que as decisões venham de um outro lugar, de cima para baixo.

Hoje nos debatemos com a implantação da BNCC, o governo cria o ABC (Alfabetização Baseada em Ciência), mas os verdadeiros atores do processo são pouco ouvidos. Os tecnocratas da educação que estão por trás dessas propostas acreditam que o seu pensar pode ser colocado de cima para baixo. Caberá ao professor aplicar os conteúdos que eles entendem serem necessários. (HORA, 2022, 16-17).

Considero *Práticas educativas com o gênero canção na Educação Básica e Conversas com professores do PROFLETRAS* verdadeiros manifestos em defesa de uma educação democrática e dialógica, em defesa da educação pública, em defesa de uma linguagem voltada à alteridade, para a democracia e para o diálogo nos processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Na publicação do Profletras faltou que a valorização fosse mais saliente, ou a condição artística mais presente, afinal, a arte é o movimento de fazer acontecer, de mobilizar, de esperar, nunca apenas esperar acontecer.

A pedagogia de Paulo Freire possui uma relação estreita e frutífera com a cultura e a arte. Ao observar sua trajetória e seu trabalho, observamos exemplos notórios disso, como as pinturas produzidas por Francisco Brennand para que ele pudesse usar em sua renomada experiência de alfabetização em Angicos, no Rio Grande do Norte, ou sua atuação intensa dentro do Movimento de Cultura Popular, ao lado de nomes como Hermilo Borba Filho, Ariano Suassuna e Abelardo da Hora. Em Freire, arte - sobretudo, a arte popular - e educação estão se retroalimentando para dar protagonismo aos sujeitos no caminho da conscientização e libertação. Em sua cidade natal, algumas dessas sementes artísticas que Freire ajudou a plantar ainda lutam para

resistir. Uma delas está na Rua do Cupim, bairro das Graças, Zona Norte do Recife. Fundada em 1953, a Escolinha de Artes do Recife foi montada por Noemia Varela ao lado de nomes como Augusto Rodrigues, Ulisses Pernambucano, Francisco Brennand, Hermilo Borba Filho, Aloísio Magalhães, Hermil Borba e Lula Cardoso Ayres e o casal Elza e Paulo Freire, a partir da experiência da Escolinha de Artes do Brasil, no Rio de Janeiro. Foi uma das pioneiras do Movimento das Escolinhas de Artes (MEA), que formou 124 iniciativas semelhantes no país. Na década de 1950, Freire foi presidente da instituição. “O que dominava o pensamento da época no ensino das artes era a ideia de que crianças precisavam ser uma cópia dos adultos. Elas não eram livres, vistas como pensantes e produtoras de arte. Paulo Freire, Elza e Dona Noemia vão quebrar isso, dizer que a criança faz arte, sim, e que ela precisava de liberdade para isso, o que vamos chamar mais na frente de liberdade criadora”, explica Everson Melquíades, presidente da EAR há mais de uma década. Ele aponta que já nesses primeiros anos, o trabalho de Freire na Escolinha foi pioneiro na inclusão, nunca havendo separação entre crianças com e sem deficiência. (TIAGO, 2021)⁷⁶.

Percebo, assim, quase que de imediato, a necessidade de avançar em proposições como democracia, diálogo, decisão dialogada consensual, objeto de conhecimento, e a necessidade de oferecer mais respostas à questão de como trazer ou levar as canções de denúncia, como objetos de conhecimento, para os processos de ensino-aprendizagem de línguas, de linguagens e em específico, da língua portuguesa com as práxis educativas democráticas e dialógicas, para as esferas da atividade humana da educação, para dentro da esfera escolar, para os processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

é preciso, como nos orienta Freire, ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.”(GIOVANI, 2022, p.21).

Reencontramos nos passos de Paulo Freire a oportunidade de ressignificar o círculo de cultura com um inédito viável com as canções de denúncia como objetos de conhecimento escolhidos por decisão dialogada entre estudantes e docentes. Fizemos um esboço sobre as canções nas escolas brasileiras, os preconceitos linguísticos e culturais que povoam o ensino da língua portuguesa como autoritária, segregadora e como se fosse a única língua e cultura correta. Em seguida foi teorizada uma relação entre BNCC, com ZDP, IM, como as teorias canonizadas e naturalizadas e aceitas, com as interações discursivas com disposição de buscar na relação entre as canções locais e globais, com escolha consensual, a oportunidade para desvelar as relações de poder que oprimem o local por meio da análise multissemiótica das canções de denúncia, instrumento de análise sistematizado pelo GECAN/NELA/PPGL/UFSC e descrito no capítulo cinco.

⁷⁶ TIAGO, Rostand. Sementes de Paulo Freire florescem e resistem nas artes. **Diário de Pernambuco**, 2021. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2021/09/sementes-de-paulo-freire-florescem-e-resistem-nas-artes.html>. Acesso em: 26 jun. 2022.

Mas antes, temos pela frente a reflexão sobre uma metodologia que é especial, muito presente nas esferas de atividades comerciais, jurídicas, políticas, mas quase que totalmente ausente das esferas das atividades educacionais: a decisão dialogada com escolha consensual das canções de denúncia, uma local e outra global, como objetos de conhecimento e os valores a debater, valores relevantes para estudantes e docentes e para os grupos sociais, pessoas e comunidade que vive e convive na e com a escola. A decisão dialogada consensual é o coração das proposições teóricas das canções de denúncia como objetos de conhecimentos em práxis educativas democráticas e dialógicas para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa com análise multissemiótica para humanizar as práticas sociais.

3 A DECISÃO DIALOGADA CONSENSUAL COM HUMANIZAÇÃO DO ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

As proposições de práxis educativa democrática e dialógica requerem uma discussão e debate para o encaminhamento de práticas metodológicas, que num diálogo constante entre a teoria e a prática, entre a escola e a comunidade, entre estudantes e docentes, possam tornar as proposições de *A canção de denúncia em práxis educativas democráticas e dialógicas* viáveis e possíveis, nos processos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, mesmo com atuação em escolas e sistemas de ensino e aprendizagem em que predominem práticas pedagógicas e um sistema escolar tradicional, conservador, bancário, autoritário e monológico, como no sistema atual de educação.

Mesmo 100 anos depois do nascimento de Paulo Freire, seu sonho principal de transformar a educação bancária em círculo de cultura está longe de sua realização. Em decorrência do sonho freiriano muitos de nós, professores e professoras, temos entre nossos inéditos viáveis uma educação em que todos aprendam e ensinem, em que o professor é o líder e protagonista que coordena e organiza os, processos de ensino-aprendizagem de forma democrática e dialógica. Nesta pesquisa buscamos desenvolver conhecimentos para a escolha de objetos de conhecimento com uma decisão dialogada consensual, em que cada estudante tem como oferecer a sua contribuição, não só na escolha do objeto de conhecimento, mas também na escolha dos temas e enunciados geradores para debater valores e situações sociais relevantes. Desenvolvo esta pesquisa na busca por métodos, condições e movimentos pedagógicos, em que cada estudante e docente possa participar na escolha de uma metodologia condizente com sua leitura do mundo e da realidade social, participar na decisão de critérios para os processos de avaliação entre outras decisões que caracterizariam o diálogo e o exercício da democracia nos processos de ensino-aprendizagem.

Ao pensar e desenvolver esse *inédito viável*, o exercício da decisão dialogada consensual, o exercício diário da democracia, entendo que já poderia estar acessível a crianças, a estudantes desde a idade escolar. Afinal, uma contradição difícil de superar está em educar crianças com autoritarismo e com um discurso monológico, e desejar viver e conviver com elas, depois de adultas, em uma sociedade democrática, ou pretender que se transformem por si só em pessoas que queiram, desejem e gostem de humanizar as práticas sociais. Se queremos viver num mundo com sentimentos de humanidade como predominantes, o nosso papel mínimo é

educar para formar pessoas que queiram e gostem de humanizar as práticas sociais com atitudes democráticas e dialógicas.

Ao estudarmos o conceito de reciprocidade, de responsabilidade e de consentimento das ações entre as pessoas adultas, mostramos que a moral kantiana requer que respeitemos a nossa própria pessoa e a pessoa de todos os outros seres humanos, a fim de preservar a humanidade em nós, assim como nos outros, com o objetivo de sermos dignos da mesma. Devido à humanidade, cada qual se constitui como fim em si mesmo, motivo pelo qual ninguém deve tratar a si mesmo ou a qualquer outro como simples meio para qualquer “uso arbitrário desta ou daquela vontade” (GMS, AA, 04: 428 *apud* SCHERER, 2010, p. 211).

Ao ousar os estudos das canções de denúncia como objetos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa percebo a necessidade de desenvolver valores como “reciprocidade, responsabilidade e consentimento” (SCHERER, 2010, p. 211), democracia, diálogo, alteridade, solidariedade para avançar na humanização dos processos de ensino-aprendizagem e na sua metodologia. Foi assim que senti a necessidade de pensar sobre uma metodologia de ensino-aprendizagem em que sua condição e movimento de metodologia pedagógica tivesse fundamento em epistemologia e filosofia nas práticas da democracia, do diálogo, tanto no conteúdo temático, como no estilo, na ideologia, no interacionismo, no dialogismo e na linguagem destas proposições de práxis educativas, como a decisão dialogada consensual.

Neste capítulo procuro discutir questões de encaminhamento metodológico, a que me refiro como condições ou movimentos, que tornam as práxis educativas democráticas, dialógicas e de círculo de cultura, viáveis e possíveis dentro de um sistema de educação autoritário, impositivo, de púlpito, de palco, de monólogo, historicamente predominante na educação brasileira, e ainda vigente nestas três primeiras décadas do século XXI. Condições porque a organização da metodologia de ensino-aprendizagem depende do contexto e da realidade de estudantes, professores, professoras e da comunidade escolar. Movimento porque uma metodologia com essência democrática e dialógica não pode ser estática, fixa, deveria estar sempre em debate e em discussão, com um olhar para a realidade social e outro nos processos de ensino-aprendizagem que exigem condições diferenciadas para cada ambiente escolar, local, grupo de estudantes, origem étnica e cultural de estudantes, época, contexto histórico. Mas que, mesmo com tantas condições e movimentos diversificados, seguem o rigor metodológico definido e decidido nas decisões dialogadas consensuais entre as pessoas envolvidas, estudantes, docentes, comunidade escolar e social do entorno da escola.

A primeira condição metodológica, ou movimento metodológico, está em docentes compartilharem, com estudantes, a responsabilidade de decisão dialogada consensual na escolha do objeto de conhecimento e do valor relevante a debater, para os processos de ensino-

aprendizagem. Na proposição de práxis educativa democrática e dialógica, essa condição, ou esse primeiro movimento, se caracteriza para que professores e professoras possam compartilhar com estudantes conceitos de canções de denúncia, de interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas, compartilhar a análise multissemiótica da canção com o tetragrama ou pentagrama, debatendo e contextualizando com estudantes os prováveis movimentos e as prováveis condições a seguir durante os processos de ensino-aprendizagem, incluindo os critérios de avaliação, que também podem ser resultado de decisões dialogadas consensuais. É neste primeiro movimento que se inicia a desconstrução da relação autoritária entre docentes e discentes. Essa desconstrução se dá com um convite do docente dirigido a cada discente, ou seja, a condição de que cada estudante receba um convite para mostrar e compartilhar sua leitura do mundo ao trazer para a escola uma canção local e outra global, ou seja, e garantir de que a leitura do mundo de cada estudante será ouvida, lida e compartilhada com demais estudantes, em condições de igualdade de oportunidade e relevância, de alteridade da escuta da voz de outra ou outro estudante e do direito de pronúncia.

Portanto, a segunda condição, ou segundo movimento, está na oportunidade de voz, escuta e pronúncia, para que cada estudante, acompanhada da escuta da canção que escolheu, para que possa defender a sua escolha, oralmente, ou por escrito ou ainda por outra forma de interação discursiva, perante o grupo de estudantes e do professor e ou professora.

Com essa quebra e desconstrução do autoritarismo inicial, a terceira condição, ou o terceiro movimento, está na decisão dialogada consensual de escolha da canção, dentre as apresentadas pelo grupo de estudantes, uma local e outra global, para a análise multissemiótica da canção de denúncia com ensino-aprendizagem de linguagens, ou de línguas ou da língua portuguesa com o tetragrama ou pentagrama de análise multissemiótica da canção.

A quarta condição, ou o quarto movimento, está em debater, com decisão dialogada consensual, a escolha de valor relevante a problematizar, valor que pode estar vinculado à leitura do mundo e da realidade social destes estudantes, professor e professora, após a escuta da canção de denúncia local e outra global escolhida por estudantes na decisão dialogada consensual. Valor que pode ser obtido por meio das canções e da relação comparativa entre elas.

A quinta condição, ou o quinto movimento, se caracteriza novamente pela escuta das canções escolhidas, do debate sobre o valor escolhido e da análise multissemiótica comparativa das canções de denúncia, a local e a global, concomitantemente com a práxis dos processos de ensino-aprendizagem da língua, linguagens ou da língua portuguesa.

A sexta condição, ou o sexto movimento da proposição de práxis educativa democrática e dialógica está em discutir os resultados das práxis educativas democráticas e dialógicas, a avaliação, coletiva e individual, sobre e com a nova leitura do mundo e da realidade de vida, durante e após as condições e os movimentos descritos na proposição. Os processos e critérios de avaliação podem ser decididos dialogicamente de forma consensual, antes, ou entre, ou dentro do primeiro ou segundo movimento, tanto a definição e a escolha dos critérios de avaliação, como os processos de participação na avaliação propriamente dita, em que a voz de cada estudante precisa estar presente e ser relevante, pois se trata da leitura do mundo e da realidade social em que convive e vive, antes, durante e após as práxis educativas democráticas e dialógicas com as canções de denúncia como objetos de conhecimento.

A participação de cada estudante no processo eletivo, com decisão dialogada consensual na análise multissemiótica da canção partindo dos componentes das canções de denúncia trazidas e defendidas por cada estudante, uma local e outra global, entre todas as canções locais e globais apresentadas naquela aula por seus colegas, conforme movimentos e condições descritas acima, representa a característica fundamental para que as práxis sejam educativas democráticas e dialógicas. Implica em que, após escolha consensual das canções de denúncia como objetos de conhecimento, cada estudante participe ativamente nos debates sobre a escolha consensual da palavra de denúncia, a palavra ou expressão geradora, de valor, da denúncia e do anúncio a ser debatido, pois de lá podem ser processadas as problematizações de situações que oprimem ou impedem a autonomia e educação libertadora, por exemplo.

Essas condições ou movimentos metodológicos da *práxis educativa democrática e dialógica* prevê que todo o processo de ensino-aprendizagem da língua com as canções de denúncia tenha a preciosidade da análise multissemiótica da canção partindo dos componentes, e respectivas categorias, do tetragrama ou pentagrama de análise multissemiótica da canção de denúncia, o verbal, o musical, o sócio cultural, o de criação e escuta e o autoral, que auxiliam na organização inicial dos processos de ensino-aprendizagem, oferecem condições de valorizar a intertransdisciplinaridade do objeto de conhecimento, de incluir e aprofundar conhecimentos relacionados com as interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, intertransculturais e cronotópicas. Além de oferecer a estudantes a possibilidade de aprofundar ou estender os conhecimentos iniciados na sala de aula, e a dinâmica de ampliação do repertório inicial de conhecimentos, tanto de estudantes como de docentes, num processo recíproco de troca, evitando a circularidade e a repetição pura e simples de um conhecimento já produzido anteriormente.

Depois dessa breve introdução, em que procuro me posicionar ideologicamente diante da realidade escolar vigente e predominante com as condições e movimentos, inicialmente descritos, a fim de superar o desafio de desenvolvimento de uma metodologia para as proposições com *práxis educativas democráticas e dialógicas*, organizei o capítulo nos seguintes tópicos: 3.1 A decisão dialogada consensual: decisões fundamentais; 3.2 A decisão dialogada consensual: sequência na escolha de canção de denúncia local e global. 3.3 A decisão dialogada consensual: O pentagrama ou tetragrama de análise multissemiótica da canção e a avaliação de ensino-aprendizagem da língua portuguesa; 3.4 A decisão dialogada consensual: uma metodologia que pode humanizar as práticas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Nesta proposição, referindo-me às condições e aos movimentos relacionados à participação de estudantes quero reforçar: primeiro ao fato de que cada estudante possa trazer uma canção de denúncia local e ou global e a compartilhar a escuta com seus colegas estudante, professor e professora; que cada estudante participe da elaboração dos critérios e movimentos de avaliação; que cada estudante defenda com argumentos a sua escolha individual da canção de denúncia local e global cuja escuta compartilhou; que cada estudante participe ativamente de um processo eletivo cujos critérios foram desenvolvidos e definidos pelos próprios estudantes em momento anterior; que nesta eleição escolha duas canções de denúncia: uma local e outra global, entre todas as canções locais e globais apresentadas naquela aula; que participe ativamente nos debates sobre a escolha do valor, palavra de denúncia, palavra de anúncio, a palavra ou expressão geradora, pois a partir delas podem ser processadas as problematizações de situações que oprimem ou impedem a autonomia e educação libertadora, por exemplo.

Essa metodologia prevê, além de possibilitar a análise multissemiótica da canção, com o pentagrama ou tetragrama de componentes de análise e respectivas categorias, como o verbal, o musical, o sócio cultural, o de criação e escuta e de desdobramentos de autoria, a inclusão, nos processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, das interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, intertransculturais e cronotópicas, tanto nas escolas regulares e em outros ambientes.

A proposição tem como fundamento uma metodologia que segue um caminho, mas que jamais pode ser entendida como uma prescrição, uma metodologia pronta, pois a decisão que sempre deveria ser só de professores e professoras, aqui terá a coparticipação de estudantes, em decisão dialogada consensual. As necessidades específicas de ensino-aprendizagem de cada estudante quanto à língua portuguesa, e diante de condições que podem ser organizadas a partir

da leitura da realidade linguística de estudantes, se torna mais próxima com as interações discursivas cronotópicas, intertransculturais, multissemióticas e intergenericamente situadas de acordo com a realidade de cada aluno e aluna, de cada grupo de alunos e alunas, de cada série escolar, de cada escola e localidade. Com esse conhecimento linguístico de docentes, que estudantes apresentam e mostram na argumentação em defesa de suas canções, que pode ser oral ou escrita ou ainda por outra semiose a ser definida com decisão dialogada consensual, ou ainda a pedido do professor e professora, para identificar uma vulnerabilidade linguística específica que pode estar relacionada à intertransculturalidade, intergenericidade ou cronotópica, presente na realidade social de um ou uma estudante, que possibilita a professor ou professora a desenvolver conhecimentos específicos para atender às condições individuais ou coletivas identificadas.

A partir desta análise inicial das condições de participação nas aulas de cada estudante seria possível criar um sentimento de confiança como condição de diálogo entre os professores e professoras, entre estudantes, de professores e professoras para com alunos e alunas, de professores e professoras para com a escola e a comunidade social de onde vivem e convivem alunos e alunas fora da escola. E, a partir desse diálogo, criar as condições iniciais para que o ensino-aprendizagem da língua possa ter papel fundamental na humanização das relações sociais, de exercício diário de um processo de relações democráticas e dialógicas entre as pessoas envolvidas, requer decisões fundamentais, relacionadas às condições e movimentos para que metodologias possam humanizar as práticas sociais nas proposições das *práxis educativas democráticas e dialógicas*.

3.1 A DECISÃO DIALOGADA CONSENSUAL: DECISÕES FUNDAMENTAIS

Práxis educativas democráticas e dialógicas com canções de denúncia como objetos de ensino-aprendizagem do português brasileiro, tanto como língua materna ou como língua estrangeira, representam uma oportunidade para exercitar, diariamente, em sala de aula, com a valorização das interações discursivas intertransculturais, multissemióticas, cronotópicas e intergenéricas, cujas diversidade de relações pode, através do diálogo necessário para sua prática, fortalecer a democracia, a coexistência racial, étnica, de gênero, com solidariedade, tolerância e esperança.

Com o exercício diário dessas práticas orientando o ensino e a aprendizagem de línguas, é possível construir conhecimentos para que estudantes possam entender e superar as

relações de poder opressivas, dominantes, colonizadoras e padronizadoras que prevalecem na sociedade ocidental contemporânea.

O consentimento para as ações, nas relações interpessoais, é um elemento essencial para evitar o uso de pessoas, apenas como meios, e de falhar no tratamento para com elas, abrindo espaço para ações moralmente reprováveis. As pessoas, para serem tratadas como fins em si mesmas, precisam dispor da oportunidade de poder escolher, isto é, consentir ou negar o consentimento para determinadas ações, quando estas, de alguma maneira, as afetam. (SCHERER, 2010, p.149).

Além de aprender a escolher, aceitar ou negar conscientemente condições ou movimentos metodológicos nas salas de aula de língua portuguesa, fica visível de que o poder opressor está no livro didático e em quem prescreve o seu uso determinando quais objetos de conhecimento devemos ensinar, e com os quais as crianças deveriam aprender a língua portuguesa, língua que já é e representa uma imposição colonial. O enfrentamento das relações de poder opressoras com a valorização diária das relações democráticas, as decisões dialogadas consensuais, poderia ocorrer com mais ênfase se houvesse uma mudança natural nas relações de poder entre professores e professoras com seus estudantes. Mas, temos um opressor atuando em nós e contra nós, dentro de nós, professores e professoras, que nos impede de reconhecer quem verdadeiramente oprime a classe de docentes e discentes, e outro atuando com estudantes, que de tão oprimidos que estão, podem ter dificuldades para assumir a responsabilidade de participar da escolha de um objeto de conhecimento.

A submissão, como doutrina social predominante, poderíamos apenas aguardar para que tivéssemos uma determinação jurídica legal impondo a decisão dialogada consensual como uma prática social, conforme fomos educados a esperar alguém decidir por nós. Infelizmente percebe-se aqui a predominância de formação das pessoas nas próprias escolas, ou seja: a não ter iniciativa, aguardar a determinação de professores e professoras, aguardar por uma decisão de autoridade política, social, econômica e religiosa com poder de decisão outorgado por outra instância superior ou colonizadora. A dificuldade maior, acredito, é que em um país onde existe a constante organização de golpes “legais” contra qualquer tipo de iniciativa democrática, por menor que seja, o medo por decidir democraticamente predomine até entre estudantes, professores e professoras. É aterrador, e até considerado como reação natural, de desconfiança, entre os próprios professores e professoras entre si, e entre os próprios estudantes, que em muitos casos rejeitam reuniões ou encontros para decidir seu próprio futuro, como as reuniões das associações de pais e professores, em que poucos professores e professoras, poucos pais, participam, e, na grande maioria delas, não há presença de estudantes.

Então, a iniciativa para um exercício diário de decisão dialogada consensual se torna imprescindível, que além de humanizar as aulas de língua portuguesa, proporciona a oportunidade de conhecer mais e melhor a realidade local, a produção linguística e artística local e as diferenças para as produções artísticas globais e comerciais. Então, a primeira decisão fundamental é o exercício da decisão dialogada consensual na escolha de uma canção local e outra global, entre as canções que os próprios alunos e alunas trazem para a sala de aula, pesquisadas por eles e elas, diante de uma conceituação de canções de denúncia a partir das interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas aprofundada no próximo capítulo desta pesquisa.

A segunda decisão fundamental é ouvir e escutar o projeto de dizer de cada estudante. Ao pesquisar e trazer uma canção local e outra comercial, de acordo com suas preferências musicais, de acordo com suas possibilidades de pesquisa local e global por uma canção de denúncia, de acordo com seus limites e eventuais preconceitos intertransculturais, de acordo com seus entendimentos quanto à acessibilidade para com as diferentes esferas das atividades humanas, de acordo com o sua compreensão sobre o tempo e o espaço de sua existência linguística, histórica e cultural, de acordo com sua afinidade e sensibilidade com sentidos e significados mobilizados através dos inúmeros sinais semióticos que consegue perceber, estudantes adentram a um novo mundo do conhecimento, se apropriam de habilidades e tomam conhecimento e consciências de um poder a que antes não tinham acesso, pois era constantemente proibido e oprimido pela própria educação: o de ter condições de dizer seu próprio projeto de dizer e ouvir, escutar, o projeto de dizer de seus colegas, de seus amigos e de seus professores e professoras. Com o exercício da decisão dialogada consensual pode acontecer a necessidade de, não somente querer um espaço para o seu dizer, mas também para o escutar o projeto de dizer das outras pessoas.

A terceira decisão fundamental, que até hoje é uma decisão esperada e que só caberia a professores e professoras, ou à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou à secretária da educação, ou à direção da escola, ou ao livro didático, mas que a partir do exercício da decisão dialogada consensual para o diálogo e democracia, a decisão de escolha dos objetos de conhecimento para o ensino-aprendizagem da língua também é de estudantes envolvidos, também seria de responsabilidade de estudantes. E, é com estas decisões fundamentais, que de acordo com o diagnóstico e a leitura do mundo de professores e estudantes, de acordo com o contexto social, econômico, religioso, de gênero, cultural, racial, étnico, de valores e ético, professores e professoras, estudantes, pais podem negociar e ou alterar, aprofundar, e tomar a iniciativas para estas e outras decisões fundamentais, desde que sejam uma consequência de

uma decisão dialogada consensual, e nos espaços das aulas de língua portuguesa pode ser exercitada a organização desse diálogo para a decisão dialogada consensual, pois a decisão dialogada consensual é antes de tudo, uma habilidade linguística, em que as ideias, os enunciados, as frases, as palavras tenham sentidos e significados que motivem para o diálogo, para o encorajamento do dizer e escutar, contrapondo-se a impor, a submeter, a determinar decisões autocráticas, de forma padronizada e impositiva.

3.2 A DECISÃO DIALOGADA CONSENSUAL: SEQUÊNCIA NA ESCOLHA DE CANÇÃO DE DENÚNCIA LOCAL E GLOBAL

Ao transformar as aulas de Língua Portuguesa num local de exercício diário da democracia, em que predominem as ideias, os enunciados, as frases, as palavras com sentidos e significados que remetem ao exercício da democracia e do diálogo, que devem ser uma resposta à situação diagnosticada da realidade de estudantes, da escola e do ambiente social em que vivem e convivem estudantes fora da escola, que o professor, com a decisão dialogada consensual, que será possível, junto com os estudantes, participar ativamente na alteração das decisões fundamentais, conforme sua leitura do contexto imediato escolar.

Estas atividades em que predomina a decisão dialogada consensual, tanto na escolha das canções, uma local e outra global, como na escolha das palavras, enunciados geradoras para a discutir valores, que implicam nas decisões fundamentais, 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 inicial⁷⁷, seguindo as “decisões fundamentais acima descritas” poderiam ser organizadas da seguinte forma:

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 [2001], 2017), 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, professores e professoras, da mesma área ou de áreas diferentes de conhecimento, numa perspectiva transdisciplinar. Além disso, é

⁷⁷ Esta sequência inicial também está presente no artigo “Práxis educativas dialógicas com análise multissemiótica de canções de denúncia”, submetido para publicação, com carta de aceite, na Revista Fórum Linguístico (e ISSN 1984 – 8412) (Link <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/issue/archive>), volume 19 número 4.

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. O PPPD também abre espaço para a participação ativa de pais, pessoas responsáveis pelos alunos e outros líderes comunitários.

b) Após o planejamento, já nas atividades de sala de aula, no primeiro, ou nos primeiros encontros ou primeiras aulas – 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. Já nestes primeiros encontros, professor e professora poderiam apresentar os conceitos de canções de denúncia, como seriam essas canções de denúncia, conforme definições, critérios e características das canções de denúncia especificadas e descritas no próximo capítulo, e a apresentação do Pentagrama de análise multissemiótica das canções, descrito no capítulo 5 desta pesquisa.

c) Na sequência, segundo encontro ou encontros seguintes – definir critérios para a realização da escolha das canções locais e globais; definir público que vai votar e o sistema de votação; a “campanha” que cada estudante deve fazer para defender as canções de sua preferência, a canção local e global que este estudante trouxe para a escola. Essa definição de critérios, para não se caracterizar como uma contradição do processo democrático, também deverá ser uma decisão dialogada de forma consensual.

d) Na sequência, que pode ser no terceiro encontro, na terceira aula ou na terceira etapa de diálogo para a escolha das canções de denúncia como objeto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa – é marcada por uma das decisões fundamentais mais importantes dessa proposição, a de escutar as canções de denúncia, uma local e outra global, escutar a canção que cada estudante trouxe para a escola, independente se esta canção se enquadra ou não no “conteúdo temático, estilo e construção composicional” (BAKHTIN, 1979), definidos anteriormente, mas cada estudante será ouvido, pois fará apresentação argumentativa na defesa das canções que escolheu.

e) Na sequência, ou no quarto encontro, ou na quarta aula – fazer a eleição de acordo com os critérios definidos por decisão dialogada consensual no primeiro encontro. Em seguida fazer a apuração dos resultados, e após, a principal decisão fundamental: escutar as canções eleitas e definir a ou as expressões ou palavras geradoras, conforme inferência de “conteúdo” a partir de leituras de Bakhtin: não apenas na sua forma ou estrutura linguística, mas como uma proposta valorativa e arquiteticamente constituída nas diversas áreas das atividades humanas.

f) Na etapa final, ou quinto encontro – novamente ressalto a importância da decisão fundamental de escutar as canções, agora com debate e análise, fundamentando-se nos componentes do *Pentagrama de Análise Multissemiótica de Canção* (devidamente exposto, com exemplo de análise comparativa, no capítulo 5 desta pesquisa), de acordo com o planejamento reorganizado, brevemente descrito para a primeira aula ou para o primeiro encontro. O ato de escutar se estende à escutar ou ler, socializar, as análises comparativas ou não, individualmente ou em grupo, que estudantes produziram ao analisar as canções de denúncia eleitas com o auxílio do pentagrama. Neste momento, novamente, destaque para motivar que estudantes possam trazer a público seu projeto de dizer por meio da análise, e expondo também como perceberam o resultado da eleição das canções, e no caso de como se sentiram porque a sua canção não foi eleita.

Entre outras considerações sobre a metodologia, brevemente apresentada e aqui descrita, professores e professoras podem também apresentar 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 e como perceber os valores, enunciados, estrutura e arquitetônica linguísticas, necessários, presentes nas canções de denúncia, para que ocorram os sentidos e significados imprescindíveis para tornar possível um diálogo, uma decisão dialogada consensual, como o ato de escutar, de dizer e de criar as condições para que não ocorram bloqueios ou interrupções para o diálogo. Mas, como professores e professoras, sabemos que na atual conjuntura educacional, a avaliação escolar é sobrevalorizada no sentido de obter uma nota, a nota que aprova, mas a nota que também serve para camuflar processos de ensino-aprendizagem que não acontecem de fato, e que, na minha constatação como professor de Língua Portuguesa, essa avaliação autoritária é talvez o principal motivo para que estudantes não percebam ou aceitem oportunidades para desenvolver uma linguística para o diálogo e para a decisão dialogada consensual. Então, aqui com essa proposição, com mais detalhes no capítulo 5, pretendo desenvolver alguns critérios iniciais para uma oportunidade para um espaço de discussão sobre como proceder a avaliação de modo a motivar o diálogo e a decisão dialogada consensual, pois no atual sistema, a avaliação de ensino-aprendizagem não pode ser omitida, a nota é obrigatória e também precisa estar prevista para uma aula de língua portuguesa que tenha como objeto de conhecimento as canções de denúncia na proposição do sistema de decisão dialogada consensual. Seguem estudos sobre a relação entre a análise multissemiótica da canção, das avaliações escolares com a decisão dialogada consensual.

3.3 A DECISÃO DIALOGADA CONSENSUAL: O PENTAGRAMA OU TETRAGRAMA DE ANÁLISE MULTISSEMIÓTICA DA CANÇÃO E A AVALIAÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Ressalto que a avaliação escolar tendo como objeto de conhecimento as canções de denúncia, pode ser organizada com critérios decididos através de uma decisão dialogada consensual, conduzida por meio de um diálogo, onde as vozes de estudantes e de professores e professoras se fazem presentes e são ouvidas, escutadas, por professores e professoras e demais estudantes envolvidos. Professoras e professores podem e deveriam considerar cada etapa do processo envolvendo desde a canção local e global sugerida por cada estudante, a participação no processo de decisão dialogada consensual e uma atividade de produção final, decidida através de uma decisão dialogada.

Após a preparação inicial, incluindo a avaliação, os professores organizam a ação de escolher canções de denúncia, palavras e expressões-tema geradoras com valores para promover o processo de ensino-aprendizagem de línguas, com seus estudantes, e antes de o processo acontecer, e antes de 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, torna-se necessário a decisão fundamental de negociar os critérios e os processos de avaliação, incluindo a análise multissemiótica das canções, fundamentada no pentagrama, incluindo a decisão fundamental de que todos escutem todas as canções que cada colega escolheu.

Para efeitos de avaliação e da ocorrência na prática do processo de ensino-aprendizagem na proposição que é aqui exposta, a atividade de escuta, por vezes, não é colocada como uma ação central nas práxis educativas do sistema bancário de ensino. No entanto 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 decisão dialogada é também um processo de escuta da voz de cada estudante. Para Paulo Freire ([1996], 1999, p. 135),

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.

Nesta prática educativa dialógica que estamos propondo, a escuta das canções que cada estudante escolheu é prioritária e poderá trazer uma oportunidade de educação a multiplicação do repertório linguístico, musical, verbal, analítico e 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 pentagrama, 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 [1996], 1999). 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 *práxis educativas democráticas e dialógicas* com canções de denúncia, com a sensibilidade da escuta dialógica, reiterando que, ainda antes de começarem a escutar as canções que cada estudante escolheu, professores e estudantes negociam entre si as atitudes e processos pedagógicos de seleção das canções, uma local e uma global, entre as que serão apresentadas pelos estudantes. 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 sobre as canções de denúncia e o pentagrama de análise. O processo pedagógico de escolha final também depende do planejamento do tempo de aula disponível e da quantidade de estudantes que fazem parte da sala de aula. A escolha 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 de inclusão social e integradora, nos processos de escolha das canções e dos temas a serem abordados, por exemplo, também poderia ser convidado a participar o público de toda a escola ou externo à escola, como pais e pessoas da comunidade, através de consulta, enquete, incluindo a possibilidade de interação com a comunidade, presencialmente ou virtualmente, por meio de enquetes e pesquisas. Essa dinâmica dependerá do modo como a escola costuma interagir com a comunidade, através de canais próprios e/ou de redes sociais, por exemplo.

Entre os critérios ou 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 *Pentagrama 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, da discussão problematizadora abordada pelas canções eleitas, assim como o desenvolvimento das habilidades para analisar as canções a partir da perspectiva multissemiótica tendo como fundamento o pentagrama. Mas a avaliação escolar é outra trava, talvez a mais impactante, segregadora e colonizadora, que impede a humanização da *práxis educativa democrática e dialógica* bem como pode causar traumas individuais e coletivos nos estudantes e na sociedade quanto às relações contraditórias com a humanização das práticas sociais.

3.4 A DECISÃO DIALOGADA CONSENSUAL: CONDIÇÕES E MOVIMENTOS METODOLÓGICOS QUE PODEM HUMANIZAR AS PRÁTICAS DE ENSINO- APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

A humanização das práticas sociais e de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, conforme a proposição *A canção de denúncia em práxis educativas democráticas e dialógicas* visa incluir e trazer, para a sala de aula de língua portuguesa, as canções de denúncia como

objetos de conhecimento por meio de um processo complexo de decisão dialogada consensual entre professores e professoras com estudantes, de estudantes entre si, que seriam assim ouvidas, escutadas, nos seus projetos de dizer, pois participariam ativamente da escolha das canções de denúncia, uma local e outra global, das palavras geradoras e dos critérios de avaliação escolar.

Como um ensaio para condições ou movimentos metodológicos da decisão dialogada consensual, expus algumas das condições ou movimentos metodológicos, complementadas com decisões fundamentais para a escolha das canções de denúncia, uma local e outra global, da escolha de valores relevantes para o debate e como fazer a análise das canções escolhidas com o pentagrama/tetragrama de análise multissemiótica da canção, além de debater efeitos de como as avaliações escolares, necessárias para que fosse possível acompanhar a qualidade do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, poderiam se diferenciar nas *práxis educativas democráticas e dialógicas* para as avaliações a que, estudantes e docentes, somos submetidos pela educação bancária.

Neste pequeno ensaio para a metodologia de decisão dialogada consensual, é fundamental decidir quais seriam as canções a analisar, quais as palavras-geradoras de valores a debater, quais os critérios e procedimentos de avaliação, envolvendo os atores que participam diretamente dos processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa; como seria o ato de escutar e ouvir o projeto de dizer de estudantes, professores e professoras e também de pessoas, como pais, artistas e profissionais de outras esferas das atividades humanas, que não são da educacional; a condição de comparação cronotópica, de valores, de locais, das épocas, das realidades de criação e de consumo das canções de denúncia escolhidas, fazendo um paralelo da cultura, das esferas das atividades humanas, das semioses e dos valores existentes na época da criação, na atualidade e com projeção para o futuro prevendo uma necessidade de transformação social com objetivos de humanização das relações de ensino-aprendizagem e das disputas por poder político e social; e a escolha dos objetos de conhecimento para mediar os processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e os valores sociais e individuais a discutir diante da relevância social, da ligação com os objetos de conhecimento escolhidos.

Propomos também argumentos de como podemos incluir na decisão dialogada consensual as avaliações escolares, obrigatória segundo a atual conjuntura educacional, até sendo uma exigência cultural na esfera das atividades educacionais escolares. Acrescento questões que, devidamente discutidas, são decisões fundamentais que podem ampliar os possíveis benefícios desse ensaio para a metodologia de decisão dialogada consensual: apesar de que a decisão dialogada consensual tivesse sido pensada para as aulas de língua portuguesa

e para trazer para a escola as canções de denúncia, ela também poderia ser adaptada para outros gêneros discursivos, outras interações discursivas, outros objetos de conhecimento. O fundamental é que a metodologia de decisão dialogada consensual venha a partir de um diálogo, que o objeto do conhecimento tenha as condições de trazer a possibilidade de comparar versões locais com as comerciais ou globais, que a avaliação possa ser realizada durante todo o processo de ensino-aprendizagem, que possa trazer para dentro da escola, para dentro do processo de ensino-aprendizagem, gêneros de outras esferas das atividades humanas, de outras interações discursivas não dominantes nas esferas da educação, como no caso das canções de denúncia, que trazem com elas enunciados completos e complexos, que abrem espaço para que os objetos de ensino-aprendizagem possam ser contemporâneos, constantemente atualizados, mesmo que se repita o gênero, nunca se repete uma canção, ou se for repetida, tenha a possibilidade de ser analisada a partir de olhares, leituras do mundo diferenciadas que, no caso das canções de denúncia, possibilita trazer para a escola e analisar as interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas.

Com esse ensaio para a metodologia de decisão dialogada consensual, no entender desse pesquisador, se torna possível exercitar a democracia diariamente por meio da linguagem que se amplia com o diálogo, com a riqueza multissemiótica, intertranscultural, intergenérica e cronotópica das interações discursivas que atravessam e são atravessadas pelas canções de denúncia.

O processo de humanização e democratização das relações sociais através das aulas de língua portuguesa se processa quando conceitos, origem, valores e reflexões sobre canções de denúncia forem observados, quando valores históricos e contemporâneos podem ser comparados entre si, quando o anúncio de novos valores nas relações sociais e culturais possam ser projetados a partir desses que comparamos, resultantes de um processo de debate, de decisão dialogada, de projetos de dizer que cada pessoa participante pode dizer. É nesse fundamento ideológico que as proposições de *práxis educativas democráticas e dialógicas*, exigem a presença, também nas aulas de língua portuguesa, para análise comparativa, de interações discursivas que representem vozes até aqui silenciadas: as vozes intertransculturais, multissemióticas, intergenéricas, cronotópicas que formam a população brasileira.

4 CANÇÕES DE DENÚNCIA COM VOZES INTERTRANSCULTURAIS, MULTISSEMIÓTICAS, INTERGENÉRICAS, CRONOTÓPICAS QUE FORMAM A POPULAÇÃO BRASILEIRA

Educadoras, educadores e estudantes que acreditam e confiam nas proposições com as canções de denúncia como objetos de conhecimento, em *práxis educativas democráticas e dialógicas*, percebem que as canções de denúncia trazem dentro delas as interações discursivas. Estas interações estão como vozes de denúncias, dos anúncios e enunciados de alguém, individualmente ou coletivamente. Essas pessoas, sua classe social ou seu grupo social, étnico, racial, de gênero, de origem podem representar as vozes de pessoas e grupos sociais que se manifestam em seu cotidiano ou nas esferas das atividades humanas em que convivem e vivem. Vozes que, primeiro, são ouvidas e escutadas por artistas que fazem com que as manifestações dessas vozes possam ser ouvidas e escutadas no mundo afora, ultrapassando as fronteiras e os limites das esferas das atividades humanas em que, no primeiro momento, não tiveram eco ou acolhimento.

Vozes que encontram nas interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, intertransculturais e cronotópicas a sensibilidade e o acolhimento de artistas, poetas, criadores, criadoras, compositores, compositoras e pessoas que conhecem canções e a música de forma experimental, acadêmica ou autodidata. Artistas, tal como as pessoas e grupos sociais que protagonizam essas vozes, conseguem escutar, codificar, instrumentalizar, cantar, atribuir poder de audibilidade, visibilidade, de expressividade, de movimento, de sinalização, de manifestação e memorização ou registro para transformar as vozes e os valores das manifestações das pessoas em canções de denúncia, para que assim possam ser ouvidas e cantadas novamente em outros lugares e outros tempos.

A canção era alguma coisa bonita. Chamava a atenção pela leveza e pela beleza. PE diz que “as nossas canções tinham poesia. Alimentavam nossa caminhada. Chamavam a atenção porque ao mesmo tempo que denunciavam a dura realidade, eram bem feitas. Era gostoso cantar. Elas cativavam as pessoas.” (LUDVIG, 2001, p. 98).

Com *Canções de denúncia nas vozes intertransculturais, multissemióticas, intergenéricas, cronotópicas e étnicas que formam a população brasileira* pretendo desenvolver, organizar um olhar para possíveis marcações semióticas, linguísticas, artísticas, conceitos ou categorias de análise como as do tetragrama de análise multissemiótica da canção,

ou pentagrama, se incluímos os componentes e categorias de criação e escuta ativa, que podem identificar as canções de denúncia através de uma sequência de enunciados que identificam, ou não, se a canção é ou não de denúncia, tanto no contexto local como no contexto global.

Longe de apresentar exemplos prontos, quero mostrar perguntas que farão com que estudantes, professores e professoras, ao formularem para si ou para outras pessoas, possam acrescentar outras perguntas e, assim, desenvolver as condições e movimentos para encontrar quais as canções locais e globais que se aproximam de valores com relevâncias sociais da escola e comunidade em que estiverem inseridas. As referidas perguntas identificadoras das canções de denúncia e dos valores relevantes para estudantes foram organizadas, estabelecendo relações entre as interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e de desdobramento da autoria e apresentam sua discussão na seguinte sequência: 4.1 As canções de denúncia quanto às interações discursivas multissemióticas; 4.2 As canções de denúncia quanto às interações discursivas intergenéricas; 4.3 As canções de denúncia quanto às interações discursivas intertransculturais; 4.4 As canções de denúncia quanto às interações discursivas cronotópicas; 4.5 Como vozes de pessoas e grupos sociais nas canções de denúncia dialogam com as outras pessoas.

Essas vozes, cuja educação tem a predominância ideológicas centradas em uma educação bancária, e com essa educação muitas vezes se sentem silenciadas, podem encontrar na educação voltada para valores e atitudes democráticas e dialógicas, amparadas na decisão dialogada consensual, as condições e os movimentos necessários para interferir nos processos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, muitas vezes de forma oculta, por meio das interações discursivas. Afinal, quase todas as escolas defendem que aprender a língua escrita por meio do sistema bancário de ensino representa a conquista da autonomia da pessoa. No entanto, não revelam que da forma como a língua escrita é ensinada, com seus gêneros textuais fragmentados, exemplos descontextualizados e considerados neutros ideologicamente, com dedicação excessiva de tempo para memorizar estruturas gramaticais, sintáticas, semânticas morfológicas padrões, para que estudantes as repitam em avaliações escolares e de larga escala, naturaliza um movimento de padronização cultural, ideológica, de reificação e padronização do pensamento, apagando as vozes, as linguagens das origens e os valores que são caros a estudantes até o momento de adentrarem a escola.

Como forma de ultrapassar esse processo de ensino que reifica e padroniza, a decisão dialogada consensual traz protagonismo para estudantes já nos primeiros momentos para a escolha do objeto de conhecimento a ser analisado pelos estudantes, entre as canções de denúncia locais e globais e valores apresentadas também pelos mesmos estudantes analistas,

análises nas quais acontecem os processos de ensino e a aprendizagem da língua portuguesa. As condições para identificar nas canções de denúncia, suas características, sentidos, valores, enunciados, que podem variar muito, inclusive contrariando a ideologia voltada para a democracia e o diálogo, precisam estar em constante interação com as pessoas que trazem, escolhem as canções e fazem as análises.

A arte, a canção, desmonta preconceitos. Muda pensamentos. Ajuda a acontecer o que se quer, aquilo em que se acredita. Pode ser utilizada pelos governos para desarticular os movimentos, os partidos. Pode ser utilizada pelos movimentos e partidos para desarticular, desmascarar, questionar os governos. Pode ser utilizada pelos movimentos para questionar valores, denunciar violação de direitos, apontar para a construção de uma sociedade melhor. O conteúdo da canção pode antecipar sonhos. Pode universalizar pequenas realizações que servem de ânimo para a construção de grandes sonhos. A arte, a canção, tem poder. Ela depende de um contexto, mas até uma canção criada de forma mais isolada pode influenciar multidões, movimentos, partidos. Muitos artistas não têm uma militância efetiva nos movimentos, ou nos partidos, mas com uma canção arrastam, animam, fortalecem as multidões. Tanto para a direita, como para a esquerda. (LUDVIG, 2001, p. 171).

No entanto, como é um dos principais valores desta pesquisa, que estas condições possam contribuir e ampliar a formação de pessoas para o exercício pleno da democracia com diálogo, para a humanização das práticas sociais e educativas. As esferas educativas e em algumas esferas das atividades humanas que não são consideradas, tais como da indústria do entretenimento, e até em esferas em que predomina a indústria da música e dos shows, como a religiosa, ou da educação, predominantemente conservadoras e defensoras de valores tradicionais, muitas canções de denúncia locais e globais, são elegíveis e outras não, como objetos de conhecimento e debate sobre valores. No entanto, a transformação está na sugestão de que ambas as canções de denúncia, as elegíveis e as não elegíveis, possam contribuir para formar a conscientização política, linguística, social, religiosa e humana das pessoas envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

A responsabilidade de organizar as condições e características das canções de denúncia elegíveis e das que não o são, cabe aos professores e professoras. Nesta pesquisa, me atendo e apresento condições, critérios e características, fundamentadas nas interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas, materializadas através dos componentes verbais, sócio situacionais, musicais, de autoria e de criação, escuta, audiência ou público, detalhadas no pentagrama de análise multissemiótica da canção, minha ampliação do desdobramento do tetragrama de análise multissemiótica da canção, em desenvolvimento no grupo de estudos GECAN/NELA do programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC, desde 2019.

A pesquisa busca por uma proposição que tem uma posição ideológica muito clara, por uma educação que zele pela formação de pessoas que queiram e possam lutar pela humanização das relações sociais, pelo exercício pleno da democracia, centrada em valores e atitudes de relacionamento como na solidariedade, na cooperação, no diálogo, na paz e na democracia. Por tentar formar pessoas para o exercício da democracia, creio que não é suficiente apenas conhecer os valores que prezam pela democracia, humanização das relações de poder político, de gênero, étnico, racial, sócio geográfico, social, familiar e religioso, creio ser necessário, também, conhecer como ocorre e se desenvolvem as ideologias que combatem a democracia, que prezam pelo autoritarismo, pela submissão, pelo colonialismo, pela opressão e pela violência. Faço este comentário porque alguém poderia argumentar de que canções de denúncia também podem denunciar a prisão, a repressão e a violência de pessoas e grupos sociais que praticam crimes contra a humanização, contra a democracia, contra a liberdade individual e política de povos, contra a perspectiva de diálogo intergenérico e intertranscultural, por exemplo, até porque muitos destes valores pró-violência, pró-colonização, pró-opressão estão devidamente e intencionalmente reificados e naturalizados cultural, econômica, racial, gênero, religiosa e socialmente.

Então, existem canções que podem ter sido criadas, encomendadas, divulgadas e distribuídas por grupos sociais, local e globalmente, que defendem a violência. Entre essas violências, muitas delas são violências culturais, religiosas, políticas, econômicas e socialmente naturalizadas em continentes, países, povos, nações, nacionalidades, aldeias, tribos, áreas rurais, fazendas, centros urbanos, condomínios, favelas, famílias e regiões dominadas por determinados grupos sociais, políticos, religiosos, econômicos e impostas por outros povos e ou outros países, colonizadores, através de guerrilhas e milícias que exploram e dominam pessoas e grupos sociais. Entre essas violências políticas e sociais, o exercício da dominação e do poder para submeter, quando a violência é vinculada diretamente à pessoa humana, acontece, com destaque para o racismo, a misoginia, o feminicídio, a machismo, a homofobia, o nazismo e o neonazismo, o fascismo e o neofascismo, a escravidão, a violência urbana, a violência doméstica, o *bullying*, a exploração e submissão intelectual, de gênero e econômica de mulheres, crianças e homens em situação vulnerável. Em outras palavras, há canções que foram compostas por e para a defesa de verdades e canonização das pessoas e grupos sociais dominantes, que defendem o nazifascismo, que defendem a submissão e a violência contra mulheres e criança, compostas por grupos sociais e pessoas que defendem o trabalho escravo, por grupos sociais e por pessoas que defendem a exploração de outras pessoas para qualquer finalidade que gere indignidade e desesperança para as pessoas vítimas, por pessoas e grupos

sociais que defendem a violência contra grupos e pessoas que não se considerem heterossexuais, por pessoas e grupos sociais que defendem a violência contra outros grupos e pessoas de raça e etnias distintas, por grupos e por pessoas que defendem a existência de milícias que controlam a liberdade econômica, de moradia, de circulação e de pertencimento social das pessoas, por grupos sociais e por pessoas que defendem a extinção de povos de origem e dos locais sagrados habitados por povos nativos ou indígenas durante milhares de anos. Poderíamos incluir também canções de denúncia que protegem a quem, ocupando cargos políticos e de chefia dentro de empresas e em grupos sociais, promove a opressão por meio da competição, da meritocracia e da naturalização da inferioridade, de que é “normal” trabalhar mais e ganhar menos, fazer com que a própria pessoa naturalize a ideia de que merece receber menos do que outras pessoas que fazem o mesmo trabalho ou que estão na mesma classe. São violências defendidas por pessoas e grupos econômicos que querem a todo custo destruir a natureza, destruir as reservas naturais, privatizar a água, as praias, a pesca e outras riquezas em benefício próprio, ou de poucos, riquezas que deveriam permanecer públicas para garantir o equilíbrio social e a redistribuição de renda,

Mas essas canções de denúncia que descrevemos nos parágrafos anteriores, as que fazem apologia à violência, não deveriam ser as que queremos trazer como objetos de conhecimento para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, pois estariam a serviço de preservar, manter e ampliar a naturalização da violência, do poder de grupos opressores, dos grupos dominantes e que exploram outras pessoas, que mantém a colonização social, intelectual, política, religiosa e econômica da população brasileira, secularmente cultivada, promovida e naturalizada nas escolas brasileiras.

Ao contrário, propomos esta pesquisa para transformar as aulas de língua portuguesa em instrumento e oportunidade a fim de ampliar a formação de pessoas para a autonomia, para a conscientização política, econômica, religiosa e social, para a humanização das relações intertransculturais, locais, globais e intergenéricas, para formação de pessoas conscientes e preparadas para perceber e utilizar as interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, intertransculturais e cronotópicas no exercício da democracia e do diálogo, mas não só.

Precisamos combater a ingenuidade, colaborar para o desenvolvimento das pessoas, da consciência para perceber e entender de que, nem tudo que acreditamos como verdade, é de fato voltado para a dignidade das pessoas, tanto na individualidade como na coletividade. O alerta é para que as canções de denúncia e as interações discursivas também podem ser consideradas como um poderoso instrumento de coerção, de coação, de opressão, de persuasão, de dominação, de condicionamento e de reificação ou naturalização do pensamento das pessoas,

impedindo-as de identificar ou de reagir contra as mais graves situações de violência que venham a sofrer ou de que já são vítimas.

Inicialmente, partindo da necessidade de combater qualquer pensamento de exclusão, canções de denúncia com apologia a qualquer tipo de violência não deveriam fazer parte desses objetos de conhecimento para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, pois, promovem uma contra educação, não educam e não formam as pessoas para a paz, para o diálogo, para o exercício pleno e duradouro de relações sociais e individuais democráticas. Acredito que a maior fragilidade na formação das pessoas, incluindo as fragilidades emocional, íntima, profissional, intelectual, pessoal, de caráter e de relacionamento, está em formar estudantes com a proibição de acesso a conhecimentos utilizados para gerar as violências, conhecer quem as promove e porque as promove como é praxe na educação bancária. A proibição ao contato com as interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas que promovem a violência, a segregação, a exclusão social, de gênero, racial, religiosa, econômica e política, dentro da escola, na sociedade e nas famílias, oportuniza um caminho para a formação de pessoas um tanto ingênuas, que não conseguem ou demoram muito para perceber os golpes e as violências sociais de larga escala, de planejamento e organização com amplitude global, mas de alcance local, permitindo que estes golpistas sociais, colonizadores, religiosos, políticos e da economia atuem com sucesso e facilidade contra uma sociedade indefesa, sociedade em que as pessoas que dela fazem parte têm medo de se organizarem, que acreditam que esses golpes são sua única maneira para viver e conviver. Essa afirmação vale tanto para a pessoa como indivíduo, como para as organizações sociais, políticas, econômicas e religiosas.

No entanto, é interessante observar que, todas essas canções que fazem apologia à violência e à segregação, nesse processo de decisão dialogada consensual, onde cada criança, adolescente, jovem ou adulto é convidado a trazer duas canções, uma local, desconhecida do grande público, composta e poetizada por artistas locais, do entorno da escola e da comunidade onde vivem e convivem, e outra global e comercial, divulgada na grande mídia como sucesso de público e vendas, ouvida em muitas emissoras de rádio, disponível nas efêmeras mas eternas redes sociais de música, só sonoras, com som e letras ou com vídeo como, pagas ou gratuitas,

como, Letras⁷⁸, CifraClub⁷⁹, *Spotify*⁸⁰, *YouTube*⁸¹, ou outros serviços de streaming⁸², serviços de acesso e transmissão de conteúdos pela internet sem necessidade de baixar ou fazer download, dos arquivos para o computador ou smartphones, como Netflix⁸³, Amazon Music⁸⁴, Apple Music⁸⁵, Twitch⁸⁶, plataforma que permite criar comunidades. Isto só para exemplificar algumas das plataformas digitais, canais de televisão aberta e paga, com shows nacionais e internacionais, as mais divulgadas e ouvidas nas redes sociais e de relacionamento como as “mais-mais”, divulgadas nas sobreviventes emissoras de rádio locais, muitas digitais, vão ser trazidas para a sala de aula, e não tem como evitar. Urge lembrar que estudantes apresentam uma atração especial por jogos, games, pelo desconhecido e com as músicas vinculadas aos games, pois jogam online, participam e interagem nestes jogos com outras pessoas, outros estudantes, e de lugares, culturas e valores que não podemos prever. Existem plataformas de jogos online também que proporcionam oportunidades para incluir músicas e composições da autoria do jogador. Além das plataformas tradicionais no mundo ocidental e as comerciais, nessa situação é possível ter contato com plataformas de streaming de países como China⁸⁷, Japão⁸⁸, Rússia⁸⁹, Índia⁹⁰ e de alguns países da África⁹¹, além da música latino-americana, europeia, norte americana, australiana, cujas culturas podem ser representadas na sala de aula, ou mesmo, estudantes podem trazer canções dessas culturas por mera curiosidade. Portanto, professores e professoras não teriam condições de fazer o controle sobre as músicas que os estudantes podem trazer para a sala de aula. Mas, com o posicionamento ideológico, muito transparente e claro, que se posiciona contrário a qualquer tipo de violência, ao escutar essas canções, é fundamental criar uma espécie de debate para elucidar e descobrir os valores e as

⁷⁸Letras - Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/>. Acesso em: 10 maio 2022.

⁷⁹CifraClub - Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/>. Acesso em: 10 maio 2022.

⁸⁰Spotify - Disponível em: <https://www.spotify.com/>. Acesso em: 10 maio 2022.

⁸¹Youtube - Disponível em: <https://www.youtube.com/>. Acesso em: 10 maio 2022.

⁸²Streaming - Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Streaming>. acesso em 23/05/2022..

⁸³Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Streaming>. Acesso em: 23 maio 2022.

⁸⁴Amazon Music - Disponível em: <https://www.netflix.com/br>. Acesso em: 23 maio 2022.

⁸⁵Apple Music - Disponível em: <https://www.apple.com/br/apple-music/> Acesso em: 23 maio 2022.

⁸⁶Twitch - Disponível em: <https://www.twitch.tv/p/pt-br/legal/community-guidelines/music/>. Acesso em: 23/05/2022.

⁸⁷China: Bilibili - Disponível em: <https://stringfixer.com/pt/Bilibili>. Acesso em: 23 maio 2022..

⁸⁸Japão: Awa - Disponível em: <https://awa.fm/en/plan/v2>. Acesso em: 23 maio 2022..

⁸⁹Russa - Disponível em: <https://zvuk.com/> Acesso em: 23 maio 2022.

⁹⁰Índia - Disponível em: <https://wynk.in/podcasts> Acesso em: 23 maio 2022..

⁹¹Alguns países da África - Disponível em: <https://www.musicinafrica.net/magazine/10-african-music-streaming-platforms-you-need-know>Acesso em: 23 maio 2022.

propostas sociais e ideológicas que autores e autoras dessas canções defendem, um diálogo crítico que conscientiza”, ao invés de apenas rejeitar ou proibir.

Assim, professores e professoras superam uma barreira autoritária, considerada quase intransponível, pois se funda na autoridade de professores e professoras mas não no autoritarismo, quando possibilitam um diálogo com as crianças, abrem espaço para a escuta dessas crianças, junto a adolescentes, jovens e adultos, para conhecer de como percebem e entendem esse tipo de canção dentro de suas relações de convivência. É interessante perceber que nós, professores e professoras, também somos pessoas humanas, pois muitos de nós vivem e convivem com crianças, somos jovens, adultos e pessoas com diferentes níveis de preferências musicais, diferentes níveis de conhecimento e ideológicos, e nessa relação, que se pretende dialógica e democrática com nossos estudantes, nós também somos quem escuta, quem ouve, num processo constante de troca de enunciados, também somos linguagem.

O “debate com valoração dialogada, educativa e conscientizadora” seria a abertura de uma janela nas paredes do autoritarismo escolar. Janela que poderia deixar entrar a luz da sociedade do entorno, através da qual seria possível lançar um olhar na busca da leitura do mundo dessas pessoas que são estudantes, estabelecendo um diálogo com os projetos de dizer desses alunos e alunas, assim como da sociedade do entorno da escola.

Portanto, nesta proposição metodológica e pedagógica que aqui estudo e pesquiso, é proibido proibir, nas escolas, a escuta dessas canções que fazem apologia à violência.

Em consequência, é urgente criar uma discussão, um diálogo aberto e democrático para educar e formar pessoas contra violências como a reificação do pensamento, a alienação, a naturalização da violência, a naturalização dos instrumentos ideológicos de dominação, colonização, segregação e outras formas de opressão das pessoas e de grupos sociais. Essas canções podem marcar uma época e um período em que essas violências predominavam ou eram culturalmente aceitas, por imposição, na sociedade em que eram compostas e cantadas. São encontradas também como hinos militares, gritos de guerra, como propaganda política e religiosa distribuída diariamente, repetidamente e gratuitamente nas redes sociais, tocadas e cantadas em eventos políticos e religiosos, repetidas incessantemente em estádios por torcidas organizadas, muitas vezes até nos hinos nacionais, nas manifestações e vinhetas de facções, de partidos e ou grupos políticos, normalmente cantadas por torcidas organizadas e em grupos, que tentam impressionar e transmitir uma sensação de poder e dominação sobre outros grupos rivais.

A solução para enfrentar essa condição, que as canções de denúncia podem apresentar, pode estar justamente na proposta de decisão dialogada consensual, na proposta de abrir uma

janela para a leitura de mundo destes estudantes com *debate com valoração dialogada, educativa e conscientizadora*, mas debate que não proíbe, que não inibe, que abre a possibilidade para uma elucidação, abrindo conhecimentos na direção dos efeitos que os componentes, e respectivas categorias descritas no tetragrama de análise multissemiótica das canções, possam causar nas pessoas que ouvem e escutam essas canções, abrindo espaço para um conhecimento que pode criar e ou ampliar uma blindagem ideológica com conhecimento e consciência.

Se as canções de denúncia podem ajudar na produção de um conhecimento libertador e de conscientização, como propomos aqui, também nas escolas e particularmente nas aulas de língua portuguesa, é nas escolas que também temos instrumentos, aceitos quase que por unanimidade como óbvios e estritamente necessários, mas cujos efeitos são semelhantes ou muito mais perversos do que os provocados pelas canções de denúncia alienadoras, massificadoras e reificadoras do pensamento das pessoas, instrumentos opressores justificados como avaliações escolares, as provas nas disciplinas e os exames de larga escala, defendidos oficialmente como principais instrumentos de diagnóstico e medição da eficiência dos processos de ensino-aprendizagem.

Embora a avaliação escolar não faça parte dessa pesquisa, ela representa um instrumento repressor, colonizador e de submissão reificado e naturalizado nas escolas, visto até como sinônimo de sucesso nos processos de ensino-aprendizagem. Manifestei essa preocupação em artigo publicado em 2021 na Revista *Trabalhos em Linguística Aplicada*.

No entanto, todos os estudiosos citados, de alguma forma defendem a avaliação escolar e de larga escala como gêneros válidos para medir a aprendizagem, e, apesar das diferentes formas que apresentam, nenhum deles contesta veemente a necessidade de suprimir as avaliações escolares e os exames de larga escala como processos que medem a aprendizagem. Souza (2012), Lins (2003) citando Marx (1982) e Freire (1999), acima já referenciados, também incluem as transformações de atuação, individual e coletiva, dos sujeitos e indivíduos na tentativa de romper com a condição de classe a que estão submetidos. Caberia a professores e professoras, desenvolver os processos de ensino e aprendizagem na perspectiva de humanização da sociedade, de transformação social necessária para anular os efeitos de padronização, massificação e que evitem a alienação de atitudes e a reificação da forma de pensar de seus estudantes. Então surge uma questão difícil de analisar: como os exames de larga escala interferem nas ações e práticas pedagógicas dos professores de língua portuguesa? Os exames de larga escala se valem de uma abordagem mais abrangente, no sentido de encobrir as reais intenções em relação à formação dos alunos, como a massificação e padronização cultural. E, professores e professoras, muitas vezes são pressionados até por alunos, a ensinar para que consigam ótimos desempenhos nestes exames, abandonando ou relegando a segundo plano a formação para a consciência linguística voltada para a autonomia e libertação da pessoa humana. Vivenciei este processo em quase todas as turmas e escolas para quem lecionei. Era pressionado, por estudantes e seus pais, a preparar estudantes do ensino médio para a prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Esse efeito nos transforma em instrumentos dos processos de massificação e padronização cultural. As avaliações escolares deveriam

também medir o conhecimento sobre o “mundo local” de estudantes, de professores e professoras e da própria escola, e porque não dizer, avaliar conhecimentos sobre as necessidades políticas, culturais, sociais, linguísticas e profissionais da comunidade em que a escola está situada, social e geograficamente. Os conhecimentos e pesquisas que ali são desenvolvidas, ensinadas e aprendidas, deveriam ser valoradas como diferenças para outros locais, e colaborar nas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais necessárias na vida de estudantes e da própria comunidade. Segundo D’Souza (2010, p.111-112) ..., é preciso que a qualidade do conhecimento produzido pela pesquisa avaliada em função de seu poder transformador – ou seja, da sua capacidade de transformar as relações injustas e desiguais existentes no mundo tal como ele é hoje, bem como de transformar radicalmente as estruturas geradoras de opressão, da desigualdade e da injustiça. (BARON, 2021a, p. 235).

Diante do desafio de formar pessoas com a consciência sobre os efeitos que os objetos de conhecimentos causam sobre sua forma de pensar, de se expressar, de agir e de aceitar as condições reificadoras, condicionadoras, alienantes, massificantes e padronizadoras do pensamento, da cultura, de atitudes, de valores e comportamentos que lhes são impostos de forma inconsciente, naturalizada e ditas como óbvias, não apenas pelas avaliações escolares, não apenas pelas escolas, mas também pelas igrejas, pelas emissoras de rádio, de televisão, pelas redes sociais, pela internet, mas também pelas canções que ouvem, mas não se preocupam em escutar, como propomos no capítulo 5 desta pesquisa, poderia parecer ingenuidade se não me dispusesse para descrever, na minha proposição, o alerta sobre os efeitos contrários que determinadas canções também causam sobre nós. Por isso, antes de descrever as vozes, condições, critérios, características, categorias e valores, que podem ser expressos por meio das interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, intertransculturais e cronotópicas para identificar as canções de denúncia, abri o breve espaço acima para um projeto de dizer que me inquietava sobre as inúmeras características e mensagens de canções que podem causar e naturalizar efeitos como a apologia à violência, à submissão, ao condicionamento, à reificação e opressão nas pessoas, impedindo que as pessoas e os grupos sociais possamos reagir, se posicionar na defesa dos direitos humanos, dos nossos próprios direitos mais elementares, canções que são apresentadas, são vistas como entretenimento, diversão e passatempo de forma ingênua, apenas.

Para que as canções de denúncia possam ser um objeto de conhecimento libertador e humanizador das relações sociais, políticas, econômicas, sexuais, religiosas, familiares, culturais propomos características marcadas por interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, intertransculturais e cronotópicas e que estão sistematizadas no tetragrama de análise multissemiótica da canção através das categorias elencadas a cada um dos componentes, devidamente descrito no próximo capítulo desta proposição.

Segue uma individualização da relação entre as vozes, cuja presença é possível ouvir e escutar nas interações discursivas, e as categorias dos componentes do pentagrama de análise multissemiótica das canções de denúncia. Entendo que a necessidade de oferecer condições para a identificação destas vozes, características, categorias e componentes, vai ao encontro do perfil das pessoas, estudantes, que podemos encontrar nas aulas de Língua Portuguesa, quanto à origem e cultura: as interações discursivas intertransculturais; quanto às esferas das atividades humanas a que estão vinculadas suas atividades sociais: interações discursivas intergenéricas; quanto à linguagem de comunicação, seus sinais, sinalização, sentidos e significados que mobilizam: as interações discursivas multissemióticas; e quanto a constituição histórica das canções de denúncias: as interações discursivas cronotópicas; devidamente relacionadas com os componentes e respectivas categorias de análise do pentagrama de análise multissemiótica das canções: os componentes verbais, sócio situacionais, musicais, de autoria e de criação, audiência e escuta.

4.1 AS CANÇÕES DE DENÚNCIA QUANTO ÀS INTERAÇÕES DISCURSIVAS MULTISSEMIÓTICAS

Observo que as propostas metodológicas, filosóficas e epistemológicas dos processos de ensino-aprendizagem da língua como ela é estudada nas aulas de língua portuguesa em grande parte das escolas, conforme generalizada na BNCC, foi projetada para não dar conta em formar pessoas conscientes de sua origem, de sua história, de sua realidade social, de suas relações sociais e da diversidade de atividades humanas com que as pessoas humanas já tiveram, têm e terão contato enquanto seres sociais, e que estão vinculadas a esferas das atividades humanas em cuja estrutura de relações predomina um determinado gênero discursivo e textual.

É tal a distração que a aparente dominância da língua provoca em nós que, na maior parte das vezes, não chegamos a tomar consciência de que o nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direção de linhas, traços, cores... Enfim, também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes... Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. Somos uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem. (SANTAELLA, 2017, p.6).

É com essa pluralidade de linguagens e como seres de linguagem, que na proposição de *práxis educativas democráticas e dialógicas* ressignifica-se as canções de denúncia como

objeto de linguagem e de conhecimento completo e complexo, composto e envolto por interações discursivas multissemióticas, que atenderiam ou deveriam atender às expectativas da BNCC⁹², que cita a palavra “multissemiótica” em 14 situações, envolvendo o desenvolvimento de capacidades e habilidades, desde o Ensino Fundamental ao Ensino Médio, das quais destaquei as que entendi que oferecem uma noção conceitual e ideológica que projeta a formação das crianças.

1- Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BNCC, 2018. p. 71).

2- Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses. (BNCC, 2018. p. 80).

3- Evidentemente, os processos de alfabetização e ortografização terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. Em que pese a leitura e a produção compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc. (BNCC, 2019. p. 93).

4-) Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) - Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica. (BNCC, 2018. p. 96).

5-) (EF07LP02) Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas. (BNCC, 2018. p.163).

6- Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica (59 - nota de rodapé: Certos autores valem-se do termo “multimodalidade” para designar esse fenômeno.), incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição. (BNCC, 2018. p. 486).

⁹² BNCC - Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf com a ficha técnica da versão final e 3ª versão do Ensino Médio. Acesso em: 11 maio. 2022.

7- (EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social. (BNCC, 2018. p. 491).

8- (EM13LP18) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos. (BNCC, 2018. p. 509).

9- Diversificar o tipo de recurso de apoio: apresentações multissemióticas com uso de slides, apresentações não lineares, apresentações só com uso de imagens (com número e tempo de exposição determinados), apresentações que contem com o uso de vários tipos de imagens, animações, áudios e vídeos (de autoria própria e de terceiros) etc. (BNCC, 2018. p. 516).

Apesar de toda amplitude semiótica elencada na BNCC, a dificuldade maior que encontrei foi que nela não ocorre a relação e as manifestações multissemióticas associada às vozes de pessoas ou de grupos sociais, de quem emite um discurso, de quem reage quando sofre uma ação discursiva causada por seu envolvimento com os gêneros discursivos dominantes. A partir dessas referências ao termo multissemiótica, pude perceber que a BNCC atende à proposta básica da semiótica que estaria em entender como o ser humano consegue interpretar as coisas, principalmente o ambiente que o envolve, como a pessoa atribui significado a tudo o que está ao seu redor, qualquer tipo de signo social, entre os das línguas, artes visuais, música, cinema, fotografia, movimentos, dança, religião, moda, relações sociais. E, aqui, na proposição de *práxis educativa democrática e dialógica*, considero as interações discursivas multissemióticas, diferente do que na BNCC, onde são confundidas com as tecnologias digitais e suas formas de representar e apresentar imagens, sons, movimentos e manifestações das diferentes esferas das interações humanas. Para esta proposição, nas canções de denúncia, no entanto, as interações discursiva multissemióticas representam as vozes das pessoas, de grupos sociais, não apenas as vozes de artistas, cantores, compositores, mas na perspectiva que

Bakhtin (1981, p.33) define polifonia como a relação não objetificante que o autor do romance mantém com a representação de suas personagens, isto é, considerando-as não como objetos acabados da consciência do autor, mas como sujeitos de seus próprios discursos, como seres que falam e não são apenas falados pelo autor, como vozes que delimitam espaços identitários de indivíduos ou grupos em oposição a outros indivíduos ou grupos, os quais travam disputas ideológicas num determinado universo social. (MARINHO, 2014, p. 281).

Desta forma, a construção discursiva da interação multissemiótica descrita na BNCC, na minha análise, limitaria as condições e movimentos metodológicos de decisão dialogada consensual, atitude pedagógica voltada para consolidar o exercício da democracia, com diálogo e decisão dialogada consensual entre protagonistas dos processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, na busca por um objeto de conhecimento contemporâneo, dinâmico, que

possa ser constantemente atualizado, que possa trazer para as discussões de sala de aula os problemas sociais que enfrentamos em tempo real, muitos deles só possíveis de entender através de semioses, sentidos e significados de denúncia efêmeros e momentâneos. Esta dificuldade da BNCC está mais evidente quando define as “Práticas de Estudo e Pesquisa” como a

compreensão do que é preciso saber/conhecer e do porquê/para que deve sabê-lo/conhecê-lo, tendo em vista diferentes objetivos e o estabelecimento de procedimentos de estudos com vistas a uma autonomia relativa à construção do conhecimento; (BNCC, 2018, p. 515).

As canções, por si só, conseguem reunir as formas de comunicação que o artista, grupo de artistas, como os músicos, instrumentistas, poetas e criadores, inspirados e inspiradas nas relações sociais em que vivem e convivem, sentem e ressignificam nos valores e situações que compartilham. Uma canção nunca é uma criação individual, de um único artista, ele ou ela podem ter a autoria, mas seus valores, podem formatar, projetar, formatar o estilo, sua arquitetura e linguagens, que é como ouvimos e escutamos, ou que percebemos as canções locais e globais. As canções de denúncia locais, as semioses de denúncia que estão dentro delas, são, muitas vezes, efêmeras, marcam um determinado local e tempo, em que a violência, muitas vezes já reificada, consegue ser mostrada e manifestada. As canções de denúncia locais muitas vezes são arranjos de outras composições, mas que servem como instrumento de manifestação que burla os sistemas e aparelhos de controle, vigilância e opressão. Assim, essas canções de denúncia locais, para se identificarem como canções de denúncia, trazem sentidos, significados, valores e manifestações de grupos sociais que se estabelecem, se realocam, ultrapassam e transpassam as esferas das atividades humanas que as permeiam e em que foram criadas. Quando a BNCC limita os objetos de conhecimento ao “que é preciso saber”, a uma autonomia relativa, do que pode ser ensinado e aprendido, impede que nós professoras e professores possamos desenvolver práxis educativas com condições de formar e educar pessoas para o exercício da democracia, para a humanização das relações de poder, para o diálogo, para oferecer espaço às vozes e aos projetos de dizer de cada estudante. Justamente na contemporaneidade do objeto de conhecimento, que é compartilhado no momento da decisão dialogada consensual de escolha do objeto de conhecimento, é que as pessoas que as ouvem conseguem perceber e sentir uma voz que as pode representar, e muitas vezes seus valores e manifestações denunciam realidades que de outra forma nunca poderiam ser vistas, ouvidas, percebidas e incorporadas em outras realidades sociais.

Por estarem nelas as interações discursivas multissemióticas, as canções de denúncia podem trazer linguagens não possíveis de representar através da língua escrita e falada. Língua esta que se configura como uma imposição cultural, um instrumento de opressão, por não ser a

língua de origem de inúmeras pessoas, mesmo nascidas no Brasil, o país, que é monolíngue por colonização e imposição autoritária, proibindo as línguas de origem, de nascimento, as nativas, de emigração, de cultura das pessoas que formam a nação brasileira.

As interações discursivas multissemióticas, no sentido de expressão de manifestações semióticas, de voz humana e de sinais emitidos pelos seres humanos em estado de vulnerabilidade, não aparecem na BNCC, conforme já anteriormente citado. A partir da pesquisa de termos como “interações discursivas”, mas sem a adjetivação de “multissemióticas”, a BNCC se limita ao Eixo Oralidade e é citado apenas numa única disciplina escolar, o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa, do 6º ao 9º ano, (BNCC, 2018, p. 248, 252, 256, 260). Enquanto que o termo “multissemiótica”, citado isoladamente, sem estar acompanhado dos termos “interação, interações, discursiva ou discursivas”, se refere à materialidade de uma semiose que difere da escrita, ou que se refere, predominantemente, à leitura ou ainda às tecnologias, como pode ser confirmado em (BNCC, 2018, p.71 (produção (escrita e multissemiótica)); p. 80, p.93, (escrita e multissemiótica); p. 96, p.132 (Leitura multissemiótica); p. 163 (reportagens multissemióticas); p. 486 (multissemióticas como fenômeno, ou como fenômeno multimodal); p.491 (remediação de produções multissemióticas); p. 509 (criar textos e produções multissemióticas); p. 516 (Diversificar o tipo de recurso de apoio: apresentações multissemióticas com uso de slides)). Na percepção desta pesquisa, as interações discursivas multissemióticas permeiam e marcam as interações humanas em suas mais diferentes situações de comunicação, entre as esferas das atividades humanas – intergenéricas, entre as diferentes culturas – intertransculturais, entre os locais sociais, geográficos, valorativos e temporais – cronotópicas, e que podem ter seus sentidos revelados, percebidos através dos componentes descritos no tetragrama/pentagrama de análise multissemiótica da canção, pois cada um dos componentes a analisar, e suas respectivas categorias, pode identificar uma interação discursiva, uma semiose, uma ou mais linguagens, além da língua portuguesa escrita ou falada em si, se a letra, escrita e falada da canção de denúncia a ser analisada, for escrita e cantada na língua portuguesa.

E, cada semiose, o sentido e significado que muitas expressam por meio de uma tonalização, por um movimento melódico, pelo som de uma determinada corda do violão ou de som emitido por outro tipo de instrumento musical, que podemos identificar numa canção de denúncia, pode representar uma voz, uma situação identitária, uma manifestação de denúncia. Ao analisar a canção de denúncia em cada um dos componentes e respectivas categorias, do tetragrama/pentagrama pode ser identificado um sentimento, um grito, uma angústia, uma dor, uma alegria, uma expressão de euforia ou de depressão, uma manifestação de classe, uma

manifestação de pessoas e ou grupos cuja sexualidade, ou gênero, foi ou é reprimida, grupos e pessoas que não podem viver abertamente a sua cultura de origem, pessoas e grupos que não podem se expressar nas línguas nativas e de origem, pessoas e grupos sociais que são explorados econômica e socialmente, pessoas e grupos que sofrem violências por conta da repressão econômica, policial, política, religiosa e social. Essa associação das interações discursivas multissemióticas pode ser uma identificação subjetiva, que pode depender da leitura do mundo da pessoa que escuta a canção.

Não enumero ou faço aqui uma relação direta, com exemplos, das inúmeras semioses possíveis em uma canção de denúncia com as categorias e os componentes do tetragrama de análise multissemiótica da canção, por conta da diversidade cultural, étnica, racial e social que forma a população brasileira, e que é representada pelas crianças, adolescentes, jovens e adultos que frequentam a sala de aula em nossas escolas, pois cada professor e professora, pode adentrar e desvendar essa riqueza multissemiótica cada vez que colocar em prática a proposição aqui descrita, pois essa diversidade de vozes e o seu entendimento pode ser percebido de diferentes formas. Mas, será sempre uma manifestação que se amplia a partir da língua viva e pulsante, presente em cada criança, jovem e pessoa adulta presente na sua sala de aula. Dar exemplos pode limitar as análises, pode cristalizar e ou reproduzir ou transformar novamente em semiose certa ou errada, aceita ou não aceita, cânone ou vulgar, e isso novamente pode silenciar e apagar as interações discursivas multissemióticas latentes nos estudantes e docentes.

Não apresento exemplos concretos de canções de denúncia, com exceção das análises comparativas do capítulo 5, por conta das condições e movimentos metodológicos que representam as proposições de práxis educativas democrática e dialógica, que tem na decisão dialogada consensual entre professores, professoras com estudantes, o instrumento de escolha das canções locais, muitas em fase de composição e divulgação nas comunidades que permeiam as escolas, e as canções comerciais, canonizadas ou globais.

Elencar uma relação de canções de denúncia poderia conduzir essa proposição a um processo comum presente nas escolas brasileiras, um processo de padronização de textos, poesias, autores, todos cânones reverenciados, repetidos e referenciados, como ocorre nos livros didáticos.

Essa proposição abre oportunidade e espaço para que estudantes, professores e professoras possam ter a liberdade de escolha de objetos de conhecimento, liberdade de aprofundar os sentidos e significados iniciais que descrevi como sendo as interações discursivas multissemióticas, que não estão isoladas nas canções de denúncia. Representam uma forma de constituir a arquitetura, a forma, os valores, a estética e o estilo de inúmeros outros gêneros

discursivos, predominantes em cada uma de suas respectivas esferas de atividades humanas. As canções de denúncia apresentam um elo entre artistas com o público inspirador e com a audiência destas canções, possibilitando que possam representar uma voz que possa ser ouvida e exercer um poder de pressão para a humanização das relações sociais, em outras esferas das atividades humanas, como nas esferas de decisão, ou que possam preparar um caminho democrático e de diálogo em que o poder de decisão possa ser exercido pelo público inspirador das canções de denúncia.

Quero acrescentar também que as vozes representadas nas interações discursivas multissemióticas variam, dependem e se transformam ao longo da história, dos locais, do tempo, das culturas de origem, da transformação sofrida pelos grupos, principalmente por disputas de poder influenciadas por condições étnicas, raciais, religiosas, econômicas, de escravidão, de exploração, de fronteira, de migração. Nem sempre as manifestações e lutas podem ser abertas e diretas, então as pessoas, como linguagem, conseguem viver e conviver através desta comunicação velada, diferenciada por signos, sentidos e sinais diferentes ao longo de sua existência.

Portanto, as interações discursivas multissemióticas, vão ao encontro do pensamento sobre polifonia de Bakhtin, que por sua vez se relaciona intimamente com conceitos freireanos como diálogo, inacabamento, autoritarismo, e na pesquisa dialogam com práxis educativa democrática e dialógica.

Ao romance polifônico, Bakhtin contrapõe o monológico. Enquanto que à categoria da polifonia estão associados os conceitos de inconclusibilidade, inacabamento, dialogismo, isonomia, à categoria do monológico estão associados os conceitos de autoritarismo, acabamento, dogmatismo (BEZERRA, 2005). Nesse sentido, o monológico pode ser compreendido como a centralização das decisões nas mãos do autor, a concentração do processo de criação e a transformação das consciências das personagens em objetos da consciência de seu criador. A peculiaridade de Dostoiévski foi justamente inverter essa lógica centralizadora e dar poder deliberativo aos personagens, investir-lhes de plenos direitos. Cada voz, cada personagem, é um universo particular e a função do autor no romance polifônico é reger esse grande coro de vozes, essa multiplicidade de consciências equipolentes. E para tal não pode manipular arbitrariamente as opiniões e as ideias de seus personagens; é como se o autor tivesse condições de dar vida própria às suas personagens, e a partir de então cada uma conduzisse a sua própria história. (GARCIA, 2012, p. 27-28).

Nas práxis educativas democráticas e dialógicas, esse diálogo polifônico se estende também às interações discursivas intertransculturais, cronotópicas e intergenéricas, assunto do próximo tópico. Segue a descrição de como as canções de denúncia, com suas interações discursivas multissemióticas, intertransculturais e cronotópicas, estão presentes em diferentes esferas das atividades humanas, mesmo nas esferas das atividades humanas em que as canções de denúncia não são o gênero predominante, em que não seriam as esferas naturais de criação,

decomposição, de apresentação e publicação. Embora exista uma verdade que predomine, de que as canções de denúncia são permitidas em sua amplitude unicamente nas esferas do entretenimento, da produção artística, casas de shows, eventos musicais, da área da comunicação como rádio, televisão, cinema, internet, redes sociais digitais, entre outras, elas atravessam, interferem, se fazem presentes em quase todas as esferas das atividades humanas, mesmo que rejeitadas, como acontece em inúmeras esferas educacionais, trazendo à tona as interações discursivas intergenéricas.

4.2 AS CANÇÕES DE DENÚNCIA QUANTO ÀS INTERAÇÕES DISCURSIVAS INTERGENÉRICAS

Nas canções, em particular nas canções de denúncia, as interações discursivas intergenéricas, envolvem também as multissemióticas, intertransculturais e cronotópicas. De acordo com minha inquietação com os processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, a presença dessas interações não é visível, não é concreta nas esferas educacionais. As proposições com as canções de denúncia em práticas educativas democráticas e dialógicas podem contribuir com a esfera educacional por seu alcance que as canções representam, tanto na escuta, na audição, na criação, na escrita, na leitura, na sinalização, como na divulgação entre as demais esferas das atividades humanas. A importância das canções nas esferas da educação, não está somente com a interpenetração em outras esferas das atividades humanas, nas que se originam e em que são escutadas as vozes que formam o estilo de denúncia, mas na possibilidade de transformação que podem representar dentro de cada uma das esferas das atividades humanas em que for escutada ou em que é criada, por causa do seu conteúdo valorativo, das situações sociais que abordam, os efeitos sociais, cognitivos e emocionais que provocam nas pessoas e grupos sociais, dizendo em outras palavras: na diversidade de esferas das atividades humanas em que as vozes são criadas, manifestadas, inspiradas e transformadas em canções, e também dentro das esferas das atividades humanas em que produzem seus efeitos, porque trazem com elas condições de atravessamentos, influências e presenças que dificilmente outro gênero, predominante em outra esfera das atividades humanas, consegue interagir e exercer poder de transformar a realidade das pessoas. Dessa forma, as interações discursivas, com seus efeitos intergenéricos e intragenéricos, como os causados pela canção com o estilo de denúncia, podem ser importante ferramenta para a humanização das práticas sociais, humanização, que por si só é intergenérica. Segundo Bakhtin (2011, p.268),

“Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo, (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos.”⁹³

Como o estilo denúncia, não é original do gênero canção, este ao marcar as canções como de denúncia, e em contato com outras esferas das atividades humanas em que o gênero predominante nunca será o da canção, através de uma esfera em que o gênero canção também não é predominante e até proibido em situações mais radicais, o estilo denúncia vai interferir e modificar e transformar as manifestações das pessoas em ambos, tanto nos gêneros predominantes das esferas de entretenimento (origem do gênero canção), como nos gêneros predominantes das esferas da educação, principais gêneros de contato entre professores, professoras, estudantes e público externo à escola. Para Bakhtin (2011, p. 268) “A passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero”. Considera-se aqui o “enunciado como a *unidade real da comunicação discursiva*” (BAKHTIN, 2011, p. 269 grifo do autor). Esta destruição ou renovação, mesmo que Bakhtin se refira ao som, ela se estende aos valores que estão impregnados nas canções de denúncia escolhidas para análise, e valores são inerentes às pessoas, aos grupos sociais envolvidos.

Por sua diversidade de valores, estilos, e conteúdo valorativo, por conta da diversidade de esferas das atividades humanas em que a canção de denúncia se faz presente, por conta da diversidade de esferas das atividades nas quais participam e interagem artistas, poetas, ouvintes que criam, cantam e escutam as canções, o eu e o outro, por conta da possibilidade de renovar, modificar e até de destruir inúmeros gêneros predominantes ou não, das inúmeras esfera das atividades humanas que podem ser atravessadas pelas canções de denúncia por meio da esfera da educação, é possível dizer que as interações discursivas das canções de denúncia proporcionam interações discursivas intergenéricas.

As relações de poder que se deparam com as barreiras das interações discursivas intergenéricas já se desencadeiam no momento da criação de uma canção de denúncia por um poeta, artista, músico por ter sua inspiração desencadeada em diferentes situações sociais, a partir de diferentes gêneros discursivos predominantes em uma determinada esfera, mas cuja influência é estendida a outras esferas que fazem parte da vida das pessoas em quem é inspirada a canção de denúncia. Quando ressignificar a palavra denúncia, penso em transformação, penso

⁹³ Bakhtin ressalta que essa tese não tem nada a ver com a de Vossler.

em solução, penso em mudança, penso em renovação, penso na voz de quem é oprimido e na grande maioria das situações que originam a denúncia, já que, as instâncias de decisão que pudessem influenciar as denúncias das canções, poucas vezes estão nas esferas das atividades humanas em que se originam as denúncias.

Na pesquisa e nos estudos desta proposição busco relacionar um gênero das esferas do entretenimento, as canções, de forma mais específica as canções com estilo de denúncia, canções de denúncia, para que, num processo de decisão dialogada consensual, as canções de denúncia escolhidas, uma local e outra global, como um objeto de conhecimento dinâmico, atual, contemporâneo e irrepetível, em atividades nas esferas da educação, mais especificamente nos processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, para crianças, adolescentes, jovens e adultos que participam diretamente, ou indiretamente por dependência de pais, responsáveis, do entorno comunitário, econômico e social, de inúmeras outras esferas de atividades humanas peculiares a cada grupo social, e singulares à situação de origem, da cultura, da política, da raça, da etnia, de gênero, da idade, de localização geográfica e econômica a que estão vinculadas estas pessoas que estão na sala de aula.

Embora, na esfera da educação, ao longo de minha vida, desde a vida escolar na infância até os dias de hoje como pesquisador destas proposições, predominaram e ainda predominam, predominância que se acentuam nos processos educativos com práxis que buscam pela padronização, massificação, apagamento da diversidade, pelo apagamento das diferenças culturais e das interações discursivas intertransculturais, interações descritas no tópico seguinte, com a imposição de valores do colonizador aos demais povos e grupos sociais que frequentam determinada nação.

Os valores impostos às pessoas ou grupos sociais submissos são os da cultura do colonizador, que controla, organiza e determina tudo que acontece nas macro esferas da política, da educação, da saúde, do trabalho, das áreas jurídica, religiosa, racial, étnica, de gênero, cultural e econômica, por exemplo. É nessa relação que entendo e proponho as canções de denúncia como uma interação discursiva intergenérica, aliada às interações discursivas multissemióticas, intertransculturais e cronotópicas para propor uma educação voltada para a democracia, para o diálogo, para a humanização das práticas sociais, através do ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas escolas brasileiras e outros ambientes, com resgates das vozes culturais e linguísticas violentamente reprimidas, anuladas e invalidadas, mas que mesmo silenciadas temporariamente, jamais conseguem remover das pessoas seu desejo de identificação, de pertencimento, dos mil e um povos dos quais fazem parte, dos quais fizeram

parte seus pais, avós, antepassados que coletivamente, historicamente e intertransculturalmente marcam e constituem a nossa existência.

4.3 AS CANÇÕES DE DENÚNCIA QUANTO ÀS INTERAÇÕES DISCURSIVAS INTERTRANSCULTURAIS

As relações de poder determinam as relações intertransculturais que num tempo e em relação ao local e global se diferenciam pela linguagem. A necessidade de um debate com valorização dialogada, educativa e conscientizadora para debater, também, sobre os enunciados das canções de denúncia proibidas na atual conjuntura da esfera de atividades educacionais, proibição que se transformou num processo cultural nitidamente de dominação e opressão, a necessidade de aprender a ampliar a percepção, escuta, visão, e entendimento das multissemoses que estão nos processos de comunicação humana, tentando transpor as barreiras impostas com as disputas de poder, que estão vinculadas às relações e diálogos entre pessoas, entre grupos sociais que participam ativamente nas relações de poder e que vivem, convivem e frequentam esferas das atividades humanas diferentes simultaneamente, que também é uma imposição cultural, mas que tem na educação uma esfera para padronizar, unificar e validar apenas os conhecimentos das esferas dominantes e opressoras, esferas dominantes disfarçadas em poder judicial, em poder executivo, em eleições majoritárias, em religiões, em empresas, em trabalho, nunca como linguagem, mas que se servem larga e amplamente da linguagem para impor a língua padrão, para impor os bens de consumo padrões, para impor os remédios padrões, para impor os modelos de cidades, os modelos de justiça, os modelos de governo e os modelos de educação, principal instrumento para articular, pensar, organizar, canonizar e impor à sociedade os modelos que julgam necessários para manter as pessoas e os grupos sociais submissos aos interesses econômicos.

Na educação, os grupos colonizadores e de dominação se utilizam de um conhecimento padrão, considerado científico, universal e impessoal, cuja imposição tem como instrumento maior as linguagens, a língua, a organização ideológica, religiosa e cultural que já está naturalizada como única viável. Esse processo de rejeição do outro, da cultura do outro povo, da raça do outro, da inteligência de outros povos, de outros lugares, de outras sociedades pode ser considerado como um jogo de poder que foi historicamente construído e constituído. Entretanto, no século passado e no século presente, temos exemplos gritantes de como a rejeição cultural está atuante na rejeição do outro, da outra pessoa, e como no cotidiano, existem manifestações na educação, na religião, na economia, nos esportes, no entretenimento, na

política e na sociedade de uma certa predominância de processos de naturalização dessa rejeição ao outro, à outra pessoa e a outros grupos sociais.

Cultos oficiais ou clandestinos, partidos políticos, doutrinas sagradas ou profanas são mecanismos privilegiados de compartimentação sociopolítica e estabelecimento de hierarquias discriminatórias, força moral justificadora da exclusão e até mesmo da violência homicida. Nesse contexto, novas terminologias depreciativas vieram enriquecer o já rico vocabulário dos insultos, os “pagãos”, os “gentios”, os “idólatras”, os “infiéis”, os “papistas”, os “hereges”, os “blasfêmios”, os “hipócritas”, os “incircuncisos”, os “superciosos”, os “prognatas”, os “branquicéfalos”, os “criminosos natos” e assim por diante. Como coroamento dessa mitologia maldita, a destruição do Outro em escala industrial promovida pelo Nazismo deixou uma parte significativa da humanidade chocada, decidindo tomar uma medida saneadora. Após a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, e ainda sob o impacto da insanidade nazista, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) publicou estudos de cientistas de todo o mundo que desmascararam as doutrinas racistas e demonstraram a unidade genética da espécie humana. Desde então, a grande maioria dos próprios cientistas europeus reconheceu o caráter falacioso da superioridade racial do homem branco e condenou as aberrações cometidas em seu nome. ... Mas, como nem tudo na vida são flores, a barra começou a pesar nesses anos recentes, as doutrinas agressivas saindo do armário, ou do esgoto, os ataques racistas entrando na vida cotidiana, novas modalidades de autoridade emergindo, os sociopatas das Auroras Douradas, dos Hitlerismos Esotéricos, os Batalhões de Azov ganhando novo fôlego, grupos neonazis infiltrados nas torcidas organizadas, tele-evangelhos fundamentalistas influenciando multidões, velhas representações coletivas julgadas moribundas banalizadas na internet e virando movimento de massa. Mais grave ainda, a xenofobia explícita passou a eleger prefeitos, governadores e até presidentes desequilibrados, parecendo que recuamos um século, ou uma eternidade. O potencial destrutivo do suprematismo branco tendo recebido um apoio descomunal quando um grupo de bilionários americanos, financiadores da ala direita do Partido Republicano, começou a manter fundações e empresas de comunicação de extrema direita na internet, publicando em várias línguas *fake news* disseminadoras do ódio ao imigrante e da intolerância anti-islâmica. ... A mitologia maldita está portanto revitalizada, em plena vigência, uma vez que depreciar o outro, em vez de caprichar no próprio trabalho, na qualidade da própria performance, é a maneira mais fácil, e mais medíocre, de alavancar a própria autoestima. (SILVEIRA, 2021, p. 19-21).

Com os métodos de atuação de forças opressoras, como demonstra SILVEIRA (2021) em *A Mitologia Maldita: estereótipos políticos e raciais na gênese da indústria cultural*, os processos de dominação, que não são naturais e nem são necessários, foram transformados em cultura, em verdades, em limitações para a liberdade das pessoas e dos grupos sociais minoritários. Por serem culturais, para que se mantenham válidos, foi necessário considerar como inválidas, erradas, ultrapassadas, inconvenientes e criminosas, inúmeras outras culturas e costumes que tiveram origem em valores, costumes, modos de viver e conviver singulares, próprios e locais.

Essa invalidação cultural, que no Brasil teve como justificativa o trabalho, mas o trabalho como instituição para a concentração e exploração de riquezas em benefício unicamente de colonizadores, de grupos econômicos e sociais dominantes disfarçados dentro da nação, nacionalidade, país, estado, instituições judiciais, religiosas, políticas e sociais, teve

como primeiros instrumentos de imposição violenta, a proibição das linguagens e línguas de origem, as línguas maternas, a negação dos costumes e culturas de origem, as culturas maternas, que foram substituídas pelas linguagens, pela língua, cultura e costumes de colonizadores, buscando produzir e impor um apagamento ideológico, um apagamento cultural das linguagens, língua, costumes, conhecimentos e cultura da população nativa, indígena, e de pessoas de origens em diferentes continentes que para cá foram trazidas como força de trabalho em regime de escravidão, com destaque para pessoas de povos africanos, que por mais de três séculos, foram aqui vendidas como mercadoria.

No entanto, as pessoas têm memória, têm história, têm cultura e, resistindo a todo tipo de violência, conseguem lutar e manter vivas as linguagens, a língua e a cultura de origem, ou as transformar para que mantenham sua identidade. Com as interações discursivas intertransculturais das canções de denúncia em práticas educativas democráticas e dialógicas é possível produzir esse efeito de resistência. Resistência que, mesmo com todas as fragmentações que as esferas das atividades humanas produzem nos locais e nas relações de convivência entre as pessoas, impedindo-as de viver e conviver a sua cultura de origem de forma livre, aberta e com autonomia, estas pessoas e grupos sociais heroicos conseguem, muitas vezes de forma inconsciente, manter vivos sinais, costumes, culturas e produções artísticas que valorizam algumas das interações discursivas multissemióticas que lhes são caras, que são transmitidas, de forma oral e visual, entre gerações de pessoas e que se transformaram em linguagem. E, com as interações discursivas multissemióticas, caminhando entre os gêneros dominantes e impostos nas respectivas esferas das atividades humanas, ouvindo e escutando as vozes que resistem, é possível encontrar a arte dessas pessoas e ou grupos sociais. E as canções de denúncia, muitas vezes tristes e isoladas, resistindo em cantos e espaços minúsculos, uma prisão, um quarto, ou nas ruas, podem marcar a diversidade cultural local, e global, quando essas canções puderem ser analisadas e comparadas dentro de uma das esferas mais fechadas à cultura e à diversidade, à da educação.

É nestas condições que, ao perceber que nas escolas brasileiras temos pessoas que representam os diferentes grupos sociais oprimidos pela justificativa de que apenas o trabalho dignifica as pessoas, de que estão lá para apagar as culturas de origem e as transformar em pessoas com habilidades e potencialidades para produzir mercadorias com padrão global, que estão ali para adorar um deus único e para entender que é necessário condenar como errados e criminosos os conhecimentos que os deuses e espíritos de seus antepassados compartilhavam por milênios para sobreviver e viver em harmonia com a natureza, vivendo da e para a natureza, mas que, mesmo depois de sofrer toda a transformação cultural imposta pela sociedade

colonizadora, ainda desejam e anseiam por um espaço para apresentar seu projeto de dizer e viver. E, este espaço, que, nesta proposição, seriam as canções de denúncia como objeto de conhecimento para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, com condições e movimentos metodológicos voltados para a decisão dialogada consensual na escolha de uma canção local e outra consensual, uma metodologia ideologicamente em condições para o exercício diário da democracia e do diálogo, é que desenvolve prováveis condições para que, as relações intertransculturais, historicamente constituídas, possam ampliar os espaços para que a “memória cultural”, segundo Jecupé (2020, p. 33), em *A terra dos mil povos*, possa fluir com liberdade e consciência.

A memória cultural se baseia no ensinamento oral da tradição, que é a forma original da educação nativa, que consiste em deixar o espírito fluir e se manifestar por meio da fala aquilo que foi passado pelo pai, pelo avô, e pelo tataravô. A memória cultural também se dá por grafia-desenho, maneira de guardar a síntese do ensinamento, que consiste em escrever por símbolos, traços, formas e deixar registrado no barro, no trançado de uma folha de palmeira transformado em cestaria, na parede e até no corpo, por exemplo em pinturas feitas com jenipapo e urucum. JECUPÉ (2020, p. 33).

Além da intertransculturalidade indígena, que representa não só os povos nativos do Brasil, mas de outros países das Américas, com o exemplo do povo Guarani cujas fronteiras geográficas eram, e ainda são, bem diferentes das atuais fronteiras políticas e geográficas dos países das américas, sobressai no Brasil as relações de intertransculturalidade entre os povos de origem africana, europeia, asiática e das ilhas oceânicas, do continente da Oceania. E estas pessoas estão representadas dentro das salas de aula com a promessa de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Ao trabalharmos na perspectiva da intertransculturalidade, os nossos **pontos de partida** não são exatamente as disciplinas, as áreas do conhecimento ou as ciências. Os pontos de partida são as pessoas, os coletivos humanos e as relações que eles estabelecem entre si e com o mundo em que vivem. Portanto, começamos o processo educacional, na perspectiva da Educação Intertranscultural, pelo reconhecimento das histórias de vida, das culturas e das identidades, semelhanças e diferenças culturais entre as pessoas. (PADILHA, 2007, p. 220 grifo do autor).

As condições para que as interações discursivas intertransculturais possam se tornar perceptíveis conscientemente por estudantes incluem conhecer as diferenças e semelhanças culturais, que segundo Padilha (2007) marcam as relações intertransculturais das pessoas. Com elas, as relações, as condições para que as canções de denúncia possam vir a ser objetos de conhecimento para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa com a escolha das canções gerenciadas por um processo de decisão dialogada consensual, professores e professoras podem enfrentar situações inesperadas, tendo que se valer do “debate com valorização dialogada,

educativa e conscientizadora” (PADILHA, 2007, p. 220), incluindo assim as perspectivas culturais de cada estudante presente.

Outra condição que se faz presente e se torna necessária, é a relação de valores e de origem, de símbolos, sentidos e significados que estudantes mobilizam no seu imaginário ao ter contato, ouvir, escutar, o som de determinados instrumentos musicais, sons, ritmos, melodias e entonações. Portanto as interações discursivas multissemióticas têm raízes intertransculturais, pois são a relação histórica, ideológica, valorativa e conceitual de ritmos, sons, instrumentos, que são peculiares e se identificam com respectivas culturas, como é possível perceber através de *O mundo foi criado pelo som da kalimba* de Francis Bebey (SODRÉ, 2012, p. 5); os rituais guaranis *Xondaro e Jeroky* (PUCCI, 2017, p. 65); as técnicas de integração sonora nos diferentes cenários para a *Música de Cena* (TRAGTENBERG, [1999] 2008), que devem estar atentas as leituras de mundo e as condições culturais para a integração das canções de denúncia com a dança, teatro, vídeos, cinema, dramaturgia sonora, ou a canção personagem.

A canção de personagem pode assumir o tom de protesto, testemunho, mas sempre como expressão íntima da personagem (TRAGTENBERG, [1999], 2008, p.115); reitero aqui como define Baltar (2019, p.17-18) “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.” Portanto, com as canções de denúncia, ou qualquer outro gênero como objeto de conhecimento para ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, é na intertransculturalidade que podem acontecer as relações humanas necessárias para sedimentar com a educação, relações, sentimentos e significados praticáveis, realizáveis para que a democracia e diálogo possam vir a ser praticados diariamente, cultural e cientificamente. Para Padilha (2004, p. 264-265)

Por mais estranhamento e confusão que possa nos trazer esse verdadeiro emaranhado relacional, contextual e comunicativo, consideramos que esse movimento é extremamente fértil, porque permite o encontro, estabelece a relação, reconhece os conflitos, os estranhamentos e exigem dos sujeitos, em relação e em contexto, o enfrentamento das suas próprias descobertas. Essas descobertas são fruto das interações entre as pessoas ou, então, naturalmente surgidas em função das diferenças culturais existentes entre todos os sujeitos, síntese, inclusive, do enfrentamento da própria pessoa consigo mesma, em seus limites e nas suas potencialidades pessoais.

As interações discursivas intertransculturais, com reconhecimento das semelhanças e das diferenças, percebida como a mobilização de relações, sentidos e significados criados em, e destinados para, nas relações de poder dentro e entre uma infinidade de esferas das atividades humanas, que são histórica e culturalmente constituídas, por seres humanos de inúmeras origens, cultos e valores, para que possam ensinar e aprender, com um dos objetos de conhecimento repleto de semioses, relações culturais, valores, interação entre pessoas que

frequentam e vivem numa grande variedade de esferas de atividades humanas, poderiam debater nas salas de aula suas leituras de mundo, se entre outros objetos de conhecimento, tivéssemos acesso às canções de denúncia e com a condição epistemológica predominante, segundo Paulo Freire ([1996] 1999), da curiosidade e do questionamento. Neste sentido

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta e curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professores e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. [...] O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando. [...] O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. [...] Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua de pé. Não haveria existência humana sem a transitividade de nossa consciência. Quanto mais faço estas operações com maior rigor metódico tanto mais me aproximo da maior exatidão dos achados de minha curiosidade. Um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1999, p. 96-99).

Portanto, as interações discursivas intertransculturais, que valorizam as semelhanças e as diferenças culturais, tem no exercício do diálogo aberto, curioso e questionador, as condições para buscar, democraticamente e com diálogo em que a voz e o projeto de dizer de cada estudante possa ser escutado por quem participa do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Com esta curiosidade, inicialmente espontânea, que pode se transformar em epistemológica a partir do pentagrama de análise multissemiótica das canções de denúncia, quando estudantes, professores e professoras poderão compartilhar tanto suas histórias, origens, de constituição, do posicionamento ideológico e localização das canções de denúncia compartilhadas na sala de aula, como de criação, autoria, exposição e publicidade, seus componentes sociais, seus componentes musicais, e verbais. Buscando pelas lembranças, conclui-se que quem domina e ecoa as relações de poder, impõe a linguagem e as interações discursivas que lhe são favoráveis. Assim entendo que linguagem, língua, sujeito, pessoas, cultura, interações discursivas, tempo, esferas das atividades humanas, gêneros discursivos e os sentidos e significados que movimentam e mobilizam as relações de poder são linguagem socialmente constituídas ao longo da história dos seres humanos. É observando a linguagem e a história das pessoas que vivem e convivem em determinado tempo e espaço, o cronotopo, que percebemos as diferenças e semelhanças, as marcas das interações discursivas intertransculturais vigentes na sociedade em que existimos, e que são fundamentais para que proposições de *práxis educativas democráticas e dialógicas* com canções de denúncia

transformem as condições e movimentos metodológicos para humanizar as práticas sociais com as canções de denúncia como objetos de conhecimento para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

4.4 AS CANÇÕES DE DENÚNCIA QUANTO ÀS INTERAÇÕES DISCURSIVAS CRONOTÓPICAS

Se com as canções de denúncia é possível desenvolver *práxis educativas democráticas e dialógicas*, com processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa incluindo interações discursivas de canções que foram escolhidas através de processo de escolhas centradas em decisões dialogadas consensuais, as interações discursivas tem marcas de tempo e espaço, tanto em relação às canções de denúncia, sua criação, manifestação, inspiração, composição, publicação, escuta e interpretação, como em relação ao momento, local e público de estudante em que se realizam as análises nas *práxis educativas democráticas e dialógicas*. As interações discursivas cronotópicas foram histórica e ideologicamente pensadas, constituídas e construídas nas relações sociais. Permeiam e controlam as relações humanas em sentidos e significados que foram socialmente pensados, constituídos e construídos ao longo do tempo e em um determinado espaço, no interior das e entre as esferas das atividades humanas, com valores e vivências inerentes ao tempo e espaço em que predominavam ou predominam, existem ou existiram, tanto locais, no ambiente imediato de vivência e convivência das pessoas no seu cotidiano, como no grande tempo e no grande local, como nos ambientes globais e comerciais, que parecem trazer às pessoas uma espécie de sentimento de distância, de fora do alcance, de consagrado, de imposição de verdades, de cânone e de perfeição.

E essas interações discursivas, tanto as multissemióticas, intergenéricas, intertransculturais como cronotópicas, que marcam os gêneros discursivos em seu tempo e espaço, cultura, esferas das atividades humanas e na linguagem, sinais e sentidos, sons, imagens e métodos de comunicação, que não surgiram do nada, são relações pensadas e constituídas por e entre pessoas, por ou entre grupos de pessoas, pessoas que criam, produzem e reproduzem sentidos e significados para fins específicos, considerando um outro, uma outra pessoa ou um outro grupo de pessoas, que podem estar no mesmo lugar, no mesmo tempo, no mesmo espaço valorativo, na mesma sociedade, no mesmo sistema, no mesmo nível hierárquico na relação de poder; ou em outra época, outro lugar, outra formação de valores, outro sistema e ou outra hierarquia na relação de poder. São sentidos e significados que compõem a linguagem que

significam e ressignificam as esferas das atividades humanas, compõem, permeiam, modificam e envolvem as relações culturais, sociais, econômicas, artísticas e religiosas.

As canções de denúncia são e foram compostas e cantadas por seres humanos, artistas, pessoas que desenvolveram e aprenderam a dominar as multissemioses que podem ser manifestadas através da letra, da poesia, das palavras, dos versos de uma canção, que aqui, prefiro dizer que são os valores expressos por um enunciado completo e complexo; através de sons, tons, ritmos, melodias, instrumentos musicais, que fazem parte e predominam durante uma determinada época, em um determinado local, são reflexo de uma situação social, que expressam linguagens e são linguagem, que refletem e expressam valores na vivência e convivência de pessoas e grupos sociais. Mas não são letras, versos, palavras, não são notas musicais, não são os instrumentos musicais que são ouvidos, escutados quando se ouve uma canção, uma canção de denúncia, que contam e que significam. Os sentidos e significados que um conjunto sonoro, verbal, sonoro e escrito, escrito e visual, ou o conjunto formado entre o entrelaçar do som, imagem, sinalizado, expressão corporal, letra, música, instrumentos musicais, movimentos e a memória das pessoas veiculadas por uma canção, ou uma canção de denúncia, é na combinação deles e delas, no seu todo e harmonia, é que marcam e geram seus efeitos, seu estilo. Esse conjunto e sua combinação que faz lembrar, romper certas ideias e não outras.

São as mensagens e os valores que transmitem, no caso, as denúncias que estão significadas nos sons, sinais, enunciados que artistas captam na sua convivência social e transformam, em um objeto artístico, as canções de denúncia, que buscam por uma resposta, imediata ou em outro momento de sua escuta ou visualização, no local ou em outro local, próximo ou distante, também, no caso das canções de denúncia enriquecidas e acompanhadas por tecnologias que além dos sentidos e significados específicos, que são despertados com o acompanhamento de vídeos, fotografias, imagens ou filme, simultaneamente. Se considerarmos as canções de denúncia como um gênero lírico, segundo Bakhtin (2011, p. 272) com uma “compreensão responsiva de efeito retardado” é possível entender por que as canções de denúncia atravessam fronteiras linguísticas, temporais, geográficas, resistem ao tempo e conseguem respostas em outros lugares, em outros tempos, em outras esferas das atividades humanas, e onde predominam valores e situações sociais diversas das do lugar e tempo da sua criação, com polissemias e vozes polissêmicas muito distintas.

O cronotopo nos ajuda a entender essas condições e situações como a época, o tempo, o espaço, os valores, os locais, as relações de poder, a situação sócio cultural, os sentidos e significados das multissemioses linguísticas e musicais predominantes no momento da criação

e manifestação, e distintas em momentos e locais distintos de escuta, interpretação e rearranjo, condições e movimentos que têm estreita relação cronotópica. Foi através dessas leituras que tive inferências para relacionar conceitos de Cronotopo com as canções de denúncia. Particularmente, os conhecimentos sobre as interações discursivas cronotópicas foram aprofundados com a leitura de estudos que pesquisadores da ADD desenvolvem, como os “Encaminhamentos Analíticos”, (ACOSTA-PEREIRA; OLIVEIRA, 2020, p.100), sobre “teoria dos polissistemas, relações sistêmicas e teoria dos polissistemas” (BEMONG, 2015, p.196, 201, 205) que considero como base para desenvolver as condições para os desdobramentos analíticos das canções de denúncia, por meio dos componentes e respectivas categorias, elencadas no pentagrama de análise multissemiótica da canção.

Nesses encaminhamentos analíticos, seria possível entender condições como a origem e os motivos de criação da canção de denúncia, pois com o cronotopo seria possível analisar as “ancoragens do tempo e do espaço em que os discursos se constituem e funcionam.” Ou seja, “a amplitude espaço-temporal do discurso”, (ACOSTA-PEREIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 101) e que no pentagrama estão vinculados aos componentes sócio situacionais, de autoria e de criação e escuta. São as interações discursivas em que se caracteriza a origem e autoria - as pessoas, autoras, coautoras, inspiradoras das manifestações de denúncia e anúncio, vozes que são representadas nas canções de denúncia e que tem singularidades, semelhanças, diferenças e identidades culturais demarcadas no tempo e espaço, o que define “imagens do sujeito” (ACOSTA-PEREIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 102).

Pessoas e grupos sociais que, conforme a época e o local de formação político, social, econômica e religiosa fazem um determinado tipo de leitura do mundo e uma determinada “percepção humana da realidade cotidiana”, (ACOSTA-PEREIRA; OLIVEIRA, 2020, p.102). Pessoas, que por sua vez representam sua leitura de mundo por meio de “evidências históricas de atividades sociais manifestadas em textos”, (ACOSTA-PEREIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 103). Seres humanos que associam os valores, os conteúdos e os estilos de uma canção de denúncia com “a amplitude ideológico-valorativa da baliza espaço-temporal” (ACOSTA-PEREIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 104).

Grupos sociais e pessoas que interagem com a “Visão de mundo social e princípios de mundos discursivos” (ACOSTA-PEREIRA; OLIVEIRA, 2020, p.104). Grupos e pessoas que podem estabelecer “correlação orgânica com práticas culturais específicas” (ACOSTA-PEREIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 105). Pessoas que desenvolvem as condições para conhecer o “impulso gerativo de discurso e suas formas típicas” (ACOSTA-PEREIRA; OLIVEIRA, 2020, p.105). Cidadãos e cidadãs que desenvolvem um entendimento, mais especificamente através

dos componentes de análises verbais e musicais, os sinais, sentidos e significados com “a construção semântica de ordem representacional e refratária” (ACOSTA-PEREIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 106). Pessoas e os grupos de estudantes que passam a descobrir e relacionar mudanças cronotópicas e valorativas por meio das análises dos componentes sócio culturais, de autoria, de criação, verbais e musicais tendo as condições de perceber a predominância de um ou outro gênero, dentro de uma mesma esfera ou entre diferentes esferas das atividades humanas, as interações discursivas intergenéricas, ou as condições para perceber as “relações sistêmicas e de polissistemas” (BEMONG, 2015, p. 196-201) com uma “base para a “memória de/dos gêneros do discurso” (BEMONG; BRCHARDT, 2015, p. 29 *apud* ACOSTA-PEREIRA; OLIVEIRA, 2020, p.106).

Os encaminhamentos analíticos descritos acima abrem sentidos condições para que possa ressignificar o pensamento de Bakhtin (2011, p. 268), sobre o efeito do cronotopo na relação entre gêneros, da linguagem literária, para outras linguagens e gêneros, incluindo as transformações intergenéricas em curso.

Em cada época de evolução da linguagem literária, o tom é dado por determinados gêneros do discurso, e não só gêneros secundários, (literários, publicísticos, científicos) mas também primários (determinados tipos de diálogo oral – de salão, íntimo, de círculo, familiar-cotidiano, sociopolítico filosófico etc.). [...] Quando recorreremos às respectivas camadas não literárias da língua nacional estamos recorrendo inevitavelmente também aos gêneros do discurso em que se realizam estas camadas.

Portanto, com o cronotopo, com as interações discursivas cronotópicas, reunimos condições para analisar se uma canção é ou não de denúncia, comparando as análises dos componentes do pentagrama de análise multissemiótica da canção. Embora a interação discursiva cronotópica não se reporte diretamente com uma denúncia, nelas é possível trabalhar, com os encaminhamentos analíticos acima descritos, as condições para criar e aprofundar uma discussão valorativa sobre a humanização das relações de poder, para o exercício da democracia com diálogo e para ultrapassar e ampliar os estudos da linguagem com um objeto de conhecimento dinâmico, altamente politizado, com história, com condições de analisar o presente, e tentar criar as condições para entender como se constroem as relações de poder e então pretender o desenvolvimento de uma autonomia de interferência, de transformação social e política. As condições para dizer se uma canção é de denúncia, ou não, está em escutar as pessoas e os grupos sociais que estão nela, as vozes que ela representa em seus diferentes cronotopos, comparando-as entre si, comparando-as com as vozes dos cronotopos externos à canção, possível através da análise multissemiótica das canções, das respectivas categorias dos componentes de criação, sócio situacionais, verbais, musicais e autorais.

4.5 AS CANÇÕES DE DENÚNCIA COMO VOZES DE PESSOAS E GRUPOS SOCIAIS DIALOGAM COM AS VOZES DE OUTRAS PESSOAS

As vozes das pessoas nem sempre podem estar representadas de forma direta e explícita. Os motivos são inúmeros, alguns presentes nesta pesquisa, outros só poderíamos descobrir com as canções de denúncia nas *práxis educativas democráticas e dialógicas*. As interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, intertransculturais e cronotópicas nos trazem elementos analíticos para fazer, na prática, a análise multissemiótica das canções, das canções de denúncia, tendo como instrumento de análise, inicialmente o tetragrama de análise multissemiótica da canção e mais adiante o pentagrama de análise multissemiótica da canção, conceituados no próximo capítulo.

As vozes e as condições que caracterizam e compõem as canções de denúncia estão sempre em diálogo constante com e entre as pessoas e grupos sociais que inspiram, criam, cantam, ouvem e escutam as canções. Por isso, na presente pesquisa, estudamos, pesquisamos e analisamos as canções de denúncia como objetos que pudessem abarcar, acolher e fazer ouvir e escutar as manifestações singulares e plurais, que se ficarem restritas a um determinado grupo de pessoas, a uma determinada esfera das atividades humanas, provocam mais opressão, mais sofrimento e mais aculturamento.

Dessa forma, as canções de denúncia, tem uma espécie de poder e de liberdade de circulação entre as diferentes esferas das atividades humanas, entre os diferentes grupos sociais, entre as diferentes pessoas, entre as diferentes culturas. Poder que as pessoas, talvez individualmente, ou mesmo em pequenos grupos sociais, num primeiro momento, não conseguem perceber e mobilizar, mas que com as canções de denúncia, a denúncia, ao ser divulgada e compartilhada, pode se transformar em anúncio. Esse poder está nas interações discursivas, que rompem línguas e linguagens, que rompem culturas, que rompem fronteiras geográficas, políticas, sociais, raciais, religiosas, econômicas e de gênero. Quem jamais interrompeu suas atividades para dar atenção ao som repentino que surge, para ouvir uma música que se caracteriza pelo som de instrumentos diferenciados e singulares?

Portanto, as vozes, condições, características e categorias a analisar a partir das interações discursivas multissemióticas podem estar na voz de quem canta, na voz de um intérprete, na reação do público ouvinte, nas notas musicais, na melodia, no ritmo, nas vibrações sonoras dos instrumentos musicais, nos enunciados que estes sinais produzem na memória das pessoas. Algumas delas podem ser analisadas a partir das categorias de quase todos os

componentes do tetragrama e pentagrama de análise multissemiótica das canções. A partir das interações discursivas intertransculturais seria possível perceber a resistência e a persistência das pessoas em se manter ligadas, ou não, à sua origem cultural, à sua origem étnica, racial, religiosa, social e geográfica quando tentamos entender como as pessoas de origem africana e dos povos nativos que conviveram e convivem em regime de opressão, extermínio, escravidão e submissão por vários séculos no Brasil, depois desse sofrimento todo, conseguem manter acesa a chama da esperança, da resistência, por dignidade, por liberdade, por autonomia e por igualdade de condições de vida e acesso aos direitos fundamentais de uma pessoa humana.

Estas vozes possíveis de ouvir e escutar através das análises de categorias, características e dos componentes do tetragrama e pentagrama, mas particularmente quando analisamos e comparamos as análises das categorias dos componentes sócio situacional do tetragrama, ou sócio cultural do pentagrama, associado ao musical e verbal. As vozes, categorias, condições que se fazem presentes nas canções de denúncia atravessam e rompem as fronteiras dos muros que separam as esferas das atividades humanas com seus gêneros discursivos predominantes, muitas vezes autoritários e que submetem as pessoas aos propósitos de existência de cada uma das esferas. Esse rompimento, essa travessia, esse diálogo entre os gêneros discursivos dominantes, em cada uma dessas atividades humanas, só se tornam possível com as interações discursivas intergenéricas, que não são naturais e tão pouco ocorrem por acaso. São provocadas pelas pessoas e grupos sociais que interagem entre si, para manter sua existência, para conviver e viver em sociedade, dentro das esferas e fora delas, entrando em contato com os gêneros discursivos de outras esferas da atividade humana.

Embora essas relações interacionais, entre esferas, possam ser impostas e naturalizadas culturalmente por instrumentos e relações vindas de controles exercidos por quem ou por grupos que gerenciam o poder econômico, educacional, religioso, de gênero, racial, social ou artístico, por exemplo, é por meio delas, muitas vezes as mesmas, por conta da sua responsividade, interações são sempre com outras pessoas, com outros grupos de pessoas, que as pessoas ou grupos de pessoas, oprimidas, submetidas, muitas vezes conseguem fazer com que suas vozes possam ser ouvidas, percebidas e escutadas em esferas de atividades humanas em que a defesa dos direitos humanos é exercida.

Nos tetra e pentagramas de análise multissemiótica da canção as interações discursivas intergenéricas podem ser analisadas a partir de todos os cinco componentes e suas respectivas categorias, condição e situação de análise que se estende às interações discursivas cronotópicas. A percepção de tempo e espaço, a partir da proposição de conceito desta pesquisa para cronotopo, ultrapassa as fronteiras cronológicas e geográficas. Com as interações discursivas

cronotópicas se torna possível identificar e analisar interações discursivas cronotópicas no sentido amplo ou restrito, locais ou globais, para relações entre valores, para relações sociais, para relações entre esferas das atividades humanas, para relações políticas, econômicas, culturais, artísticas e sociais. Com as categorias dos componentes de análise multissemiótica das canções, tanto no tetra e pentagramas, é possível estabelecer a relação cronotópica entre os sentidos e significados mobilizados pelos sons emitidos por instrumentos musicais, modos de interpretação, fonogramas, tons, atitudes discursivas, contextos sociais e históricos.

As canções de denúncia encerram em si inúmeras condições, categorias e características para desnudar as interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas, tanto nas canções permitidas, como nas proibidas, que aqui representam um importante papel para o exercício de um diálogo conscientizador voltado para a humanização das relações sociais, das relações de poder e das atividades de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

O próximo capítulo aborda proposições de *práxis educativas democráticas e dialógicas* em que as interações discursivas são analisadas. Primeiro com práxis de diálogo motivadoras que oportunizam e relacionam estudantes como pessoas que podem desenvolver sonhos junto com as *práxis educativas democráticas e dialógicas*, depois com a relação entre estudantes e pessoas que estão no entorno das escolas. A práxis de diálogo motivadora e de relacionamento funcionam como uma espécie de invólucro para a análise multissemiótica das canções de denúncia por meio do tetragrama ressignificado no pentagrama de análise multissemiótica comparativa da canção de denúncia, desenvolvido no GECAN/NELA/UFSC. Os exemplos de práxis, uma com a análise fundamentada nas categorias dos componentes do tetra e pentagrama de análise multissemiótica comparativa das canções de denúncias e outra com condições e categorias levantadas no decorrer da própria análise.

5 PRÁXIS EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS E DIALÓGICAS COM A ANÁLISE MULTISSEMIÓTICA DAS CANÇÕES DE DENÚNCIA: RESSONHANDO COM O CÍRCULO DE CULTURA DE PAULO FREIRE

Com as *práxis educativas democráticas e dialógicas* com a análise multissemiótica das canções de denúncia é possível ressonhar e ressignificar os círculos de cultura pensados por Paulo Freire, também nos processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, e ir além, praticar a democracia e o diálogo em decisão dialogada consensual, tornando o diálogo consensual e a democracia um exercício culturalmente presente nas escolas.

Um dos desafios mais cativantes é transformar os estudos ideológicos, epistemológicos, filosóficos e teóricos em práticas. Nesta tese incluem e consiste em fazer das canções de denúncia objetos de conhecimento para o ensino-aprendizagem de linguagens e da língua portuguesa nas escolas públicas, privadas, universidades e em outros contextos, possibilitando as *práxis educativas democráticas e dialógicas*; em desenvolver as condições e movimentos metodológicos para as decisões dialogadas consensuais na escolha das canções, uma local e outra global; em superar processos de ensino-aprendizagem de linguagens com objetos de conhecimento fragmentados, repetitivos, reproduzidos ano após ano e descontextualizados, predominantes na grande maioria das escolas; em reunir as condições para incluir nas *práxis educativas democráticas e dialógicas*, nos processos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, as interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas a fim de humanizar as práticas sociais e os próprios processos de ensino-aprendizagem.

As *práxis* apresentadas são exemplos para ter uma proposição para iniciar os processos de ensino-aprendizagem. Estão como ponto inicial para que professores e professoras possam, em conjunto com estudantes, desenvolver estas e outras proposições, vinculadas aos valores, condições e movimentos metodológicos que atendam aos interesses de estudantes, docentes, comunidade escolar e em que vivem e convivem estudantes. As *práxis* experienciais quanto à motivação de estudantes e ao processo de relacionamento com as pessoas do entorno da escola está descrita em *Proposições ideológicas que podem mediar as práxis com canções de denúncia* e, enquanto que as *Práxis educativas democráticas e dialógicas com a análise multissemiótica de canções de denúncia*, são apresentadas em duas situações distintas: uma com a análise multissemiótica das canções de denúncia fundamentada no tetragrama e pentagrama, *Práxis com a análise multissemiótica de canções "Sepé Tiaraju" e "Um Índio"*, e a outra com uma

análise aberta, debatida a partir da própria canção, *Práxis com análise das canções “Vai Vir Ar” e “Cálice”*, análise que evolui de acordo com os valores que estudantes abordam e que prende mais na letra da canção ou canções. Ambas são análises comparativas de duas canções, uma local e outra global

Com as *práxis educativas democráticas e dialógicas* teríamos maiores possibilidades para formar pessoas com consciência das condições e conhecimentos que defendem e que possam interferir socialmente na defesa de valores como democracia, decisão dialogada consensual, consciência política e social, alteridade, diálogo, responsividade, curiosidade, questionamento crítico, autonomia do pensamento, na humanização das relações sociais, políticas e de disputa de poder nas esferas das atividades humanas em que vivemos ou venhamos a conviver. Foi nestas condições que arrisquei desenvolver os exemplos de proposições de *Práxis educativas quanto à análise multissemiótica das canções de denúncia: sonhando de novo o sonho do círculo de cultura de Paulo Freire nas escolas brasileiras* descritas neste capítulo com a seguinte organização: 5.1 A construção ideológica das práxis educativas com as canções de denúncia como objetos do conhecimento.; 5.2 Proposições ideológicas que podem mediar as práxis com canções de denúncia 5.3 Tetragrama e Pentagrama de análise multissemiótica da canção.; 5.4 *Práxis educativas democráticas e dialógicas* com a análise multissemiótica de canções de denúncia.; e 5.5 Conclusão sobre as análises das práticas apresentadas.

Portanto, retomando o sonho de Paulo Freire, neste capítulo procuro desenvolver *práxis educativas democráticas e dialógicas* com a análise comparativa dos componentes do pentagrama/tetragrama da análise multissemiótica da canção, e outro sem a orientação do pentagrama/tetragrama. Os fundamentos destas práticas são resultado de muito diálogo, primeiro dentro e entre os integrantes do grupo pesquisa GECAN, e depois fora do grupo de pesquisa, mas dentro do mundo acadêmico, nas revistas de pesquisa da área de Linguística e Literatura, com avaliadores, editores e pareceristas⁹⁴, que acolheram as publicações dos artigos.

Mas antes de apresentar as proposições, quero apresentar os posicionamentos ideológicos, com exemplos de duas práxis, que podem servir de motivação e introdução para qualquer outra atividade de ensino-aprendizagem e com os tetragrama/pentagrama desenvolvidos pelo grupo de pesquisa do GECAN/NELA/PPGL/UFSC, com as definições para os componentes e respectivas categorias, além de uma breve referência às principais linhas

⁹⁴ Papel de pareceristas e editores de revistas acadêmicas, exemplo: link <https://doi.org/10.1590/S0034-759020180408> - acesso em 05/06/2022

teóricas que fundamentam as condições que consideramos fundamentais para entender que tipo de relações, de diálogo, de decisão dialogada consensual e democracia seriam necessárias para que a proposição pudesse trazer os efeitos desejados, como a formação de pessoas que defendam valores para humanização das práticas sociais.

5.1 A CONSTRUÇÃO IDEOLÓGICA DAS PRÁXIS EDUCATIVAS COM AS CANÇÕES DE DENÚNCIA COMO OBJETOS DO CONHECIMENTO

As práticas propostas foram pensadas a partir das experiências, tanto como professor de língua portuguesa, como pai e como aluno, vividas e vivenciadas em salas de aula, desde 1964, descritas na introdução desta pesquisa. São vivências que me transformaram, construíram minha consciência sobre educação e que aconteceram de forma contínua ao longo da minha vida em que a formação, histórica e socialmente constituída e construída, está vinculada às relações intelectuais, profissionais, políticas, familiares, escolares, religiosas e de lazer, minhas interações e relações sociais, que fui escolhendo ou em quais eu fui escolhido participar ou ter contato. São os “elos na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 1992/2011, p.289) que participaram e participam da organização das premissas e das ideias com que procuro sustentar a proposição *A canção de denúncia em práxis educativas democráticas e dialógicas*. Tal organização, antes do doutoramento, não ocorreu de forma planejada, articulada intencionalmente, e algumas vezes não foram pensados como um fim específico para agregar nas práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, mas que, tecidas, imbricadas, repensadas e ressignificadas com as leituras apresentadas no curso de doutoramento, e outras com as quais tive afinidade de ideias, com as quais tive contato no programa de pós-graduação em linguística na Universidade Federal de Santa Catarina, na área de concentração em Linguística Aplicada, linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa, com a orientação do professor, artista, compositor e músico, Dr. Marcos Antonio Rocha Baltar, seguem como uma fonte para matar a sede por processos de transformação.

Entre estes elos, necessários para a sustentação da proposição, das canções de denúncia como um objeto de conhecimento para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa, estão as leituras de diversos autores e respectivas ideias com quem tive contato ao longo da pesquisa, algumas das quais acredito necessárias compartilhar antes de partir para os exemplos de práticas, como as da linguística crítica, com Kanavillil Rajagopalan (2003/2016 a, p. 129) que me lembra da necessidade “por um diálogo cada vez mais necessário e urgente” entre o linguista e o leigo, que na pesquisa é representada pelas canções de denúncia locais. Leigo e

leiga, pessoas humanas, que nem sempre sabemos de onde e quando se fazem presentes na escola, ou seja, a questão da sociedade marginal, local, que é centrada na problematização que Luiz Paulo da Moita Lopes (2006/2016, p.86), 2013/2016):

como podemos criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com vozes dos que estão à margem: pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homens em situação de dificuldades sociais e outros, ainda que os entenda como amálgamas identitários e não de forma essencializada (Moita Lopes, 2002). Como aqueles que “vivenciam o sofrimento humano” com base em suas epistemes diferentes podem colaborar na construção de “uma sociedade mais humana, mais delicada com a natureza e com as pessoas (Mushakoji, 1999: 207) ou, pelo menos, na compreensão de tal sociedade?

É nessa relação entre as vozes das pessoas silenciadas, oprimidas, ao longo da história e na sociedade atual, mas que nem sempre e nem em todos os lugares, também estão na sala de aula, são pessoas ou filhos e filhas de pessoas que participam ativamente da vida, da sociedade, são linguagem, participam das esferas das atividades humanas, sofrem e produzem efeitos discursivos. São parte dos elos discursivos, também produzem sentidos. Para João Wanderley Geraldi (2015, p 72)

Creio que a grande contribuição do círculo de Bakhtin aos estudos da linguagem tenha sido a radicalização do princípio da indeterminação relativa de todo e qualquer elemento do sistema linguístico, especialmente nos campos ou níveis de análise que interessam ao Círculo: aquele dos sentidos discursivos, mas também aquele das formas historicamente construídas, como as estruturas sintáticas do discurso relatado ou os gêneros discursivos, estes vinculados em sua gênese às esferas das atividades com que se organizam todas as sociedades.

Nessa linha de pensamento, com a análise multissemiótica das canções de denúncia é necessário ir além do que é proposto pela BNCC de 2018 para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. É necessário ter objetos de conhecimento contemporâneos, atuais, presentes e influentes na vida diária do público que está nas escolas e fora delas com o desejo e a vontade de conhecer e dominar a linguagem em suas interações discursivas, e assim ter sua voz presente no seu projeto de vida e de dizer. Considerando que somos linguagem, nunca só trabalho, os elos e as interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, intertransculturais e cronotópicas devem estar presentes em cada processo de ensino-aprendizagem de qualquer língua. Essa é a condição que nos pode impulsionar para ir além, que pode nos oferecer outras e novas condições e, com um objeto de conhecimento com enunciados completos e complexos, e o mais desafiador, um objeto de conhecimento a construir, um conhecimento a ser produzido a partir da escola local, conhecimento que pode ter como ponto de partida da sua construção,

com objetos de conhecimento completos e complexos, como as canções de denúncia e as vozes e valores que representa .

O desafio está em atender à exigência para que o campo discursivo possa ser analisado. Com isso muda o exercício de entendimento e de interpretação de um fragmento de texto, de uma frase, de uma oração, de uma palavra sem suas devidas contextualizações discursivas nas esferas de atividades humanas em que foram produzidas incluindo elementos de produção e uso como, o local e espaço de tempo, do grupo social em que tiveram sua expressão, escrita, pronúncia ou sinalização na relação entre pessoas ou grupo de pessoas que estão numa relação de poder. Por outro lado, as análises que compreendem, entendem e consideram os elos e as interações discursivas, não podem se limitar a analisar um fragmento, mesmo de um fragmento devidamente contextualizado, é necessário ter acesso ao enunciado completo e complexo. Conhecer tanto: o tempo, os valores, o espaço social de sua origem, e do tempo e espaço em que está acessível no momento da análise. Análise que considera as interações e os elos discursivos, que considera os sentidos e significados mobilizados por pessoas ou grupos sociais inspiradores de poetas e compositores, dos criadores das canções de denúncia, por compositores, por artistas da música, por pessoas que a escutam ou apenas ouvem, exige muito mais do que analisar apenas palavras escritas, exige analisar a linguagem viva, exige analisar as diferentes interações discursivas que produzem seus efeitos, e que não aconteceram num momento único que as palavras pretendem mostrar, mas dependem de um enunciado constituído historicamente, dependem de processos e caminhos de conhecimento percorridos, depende de quem inspirou o poeta e ou artistas

É nessas condições que encontrei na Análise Dialógica do Discurso, ADD, e repito parcialmente parágrafo de capítulo anterior, cujos conceitos podem ser estudados com Brait (2008), com Acosta Pereira e Rodrigues (2010), com Paula (2013), com Destri e Marchezan (2021), e como os “Encaminhamentos Analíticos”, (ACOSTA PEREIRA E OLIVEIRA, 2020, p.100) e a “teoria dos polissistemas, relações sistêmicas” (BEMONG, 2015, p.196-201-205), as condições para os desdobramentos analíticos das canções de denúncia, por meio dos componentes e respectivas categorias do tetragrama e pentagrama de análise multissemiótica da canção, e que também integram, mas com uma organização, sentidos e significados voltados para as canções de denúncia.

Com a ADD, além da possibilidade metodológica de um distanciamento do positivismo e de aproximação como a língua viva (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2015, p. 80-81), também encontro suporte para vislumbrar uma possibilidade transdisciplinar para a Linguística Aplicada (LA), de acordo com Rojo (2006/2016, p. 273/274)

No caso da pesquisa sócio-histórica, a maneira do fazer transdisciplinar em LA não tem dispensado um diálogo intenso com conceitos de filosofia, da sociologia, e da política, da antropologia, da história, da educação, da psicologia, das análises de discurso, - em especial, teoria da enunciação bakhtiniana -, mas, como vimos, ressignificados como facetas de interpretação do objeto de estudo e não como níveis estanques de análise.

Com a LA Crítica, a ADD, a LA Transdisciplinar, toma forma e sentido para mim a Análise Multissemiótica das Canções, com ou sem os tetragramas e pentagramas com seus componentes e respectivas categorias de Análise. Ao ter contato com as pesquisas do professor Dr. Marcos Antonio Rocha Baltar (2021a, 2019, 2017, 2012, 2007), a partir de 2013, cursando LIN410037 - Usos sociais da escrita: letramento e alfabetismo, e posteriormente em 2017 como orientador, inicialmente com a pesquisa “Os efeitos do trabalho dos discursos nas práticas escolares de ensino e aprendizagem da escrita.” e em seguida com o convite para participar das oficinas das canções ministradas como “projeto de extensão “O violão e a música brasileira: oficina de análise e canções brasileiras executadas em voz e violão”⁹⁵ que foi o passo decisivo para participar do projeto de pesquisa que investiga "A canção como um gênero de discurso multissemiótico influenciando construções identitárias: da corte francesa do século XIII à polis do século XX, na França e no Brasil".

Mas, esta pesquisa, suas condições e movimentos, não seria possível se não fosse o contato com a ADD, com os estudos do círculo de Bakhtin onde pude estabelecer uma relação dialógica com leituras de autores, cujos pensamentos e pesquisas me ofereceram as condições para, em um local específico, e uma época singular, trazer de outras esferas das atividades humanas, de outros gêneros discursivos leituras do mundo, temas e valores como alteridade, intergenericidade, criticidade, curiosidade, responsividade, diálogo, decisão dialogada consensual e democracia.

As leituras de Paulo Freire, Marcos Baltar, Bakhtin, Volóchinov, Luciane de Paula, Acosta Pereira e Padilha, das próprias vozes ou por meio de outras vozes, vozes contemporâneas, possibilitam pensar as canções de denúncia como objetos de conhecimento para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, não com a finalidade do ensino unicamente das estruturas sintáticas, morfológicas, gramaticais e estilísticas dessa língua, mas na ampliação do ensino-aprendizagem da língua portuguesa para o ensino da língua viva, para o enfrentamento das relações de poder que nela estão inscritas, para o domínio e entendimento

⁹⁵ Oficinas da Canção: <https://dac.ufsc.br/2019/11/19/lancamento-de-livro-sobre-oficina-da-cancao-com-apresentacoes-musicais-no-teatro-da-ufsc-dia-2211/> Acesso em 26/05/2022.

de leitura, escrita e análise de uso da língua na sua forma discursiva, interativa, nas diversidades das relações que com ela é possível estabelecer, tanto com as interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas. Mas a metodologia desta proposição não implica em leitura isolada, interpretação isolada, como nos processos de ensino-aprendizagem conservadores, mas comparativa, relacionando entre si objetos de conhecimento, ideias, saberes e modos de vida, culturas, de períodos históricos distintos e diversificados, de locais distintos e diversificados, e o mais importante: criadas e compostas por pessoas ou grupos de pessoas inerentes às culturas e origens envolvidas e presentes na sala de aula. O “eu e o outro”, na relação de alteridade, Paulo Freire e Bakhtin falam sobre este termo, e com a curiosidade e transitividade.

A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência de responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. (FREIRE, 1967, p. 61)

É nestas condições que, considerando que somos historicamente constituídos, tanto as pessoas que farão as análises, estudantes de língua portuguesa, como as das autorias dos objetos escolhidos, artistas, que individualmente ou coletivamente, participaram ou participam da criação e ou exposição das canções de denúncia escolhidas por estudantes analistas. Por conta dessa negação a um silêncio alienante, por conta de se negar a não conhecer o outro ou a outra, o outro ou a outra que vivem e convivem conosco numa diversidade cultural presente em uma sala de aula, da necessidade de valorização da voz de cada estudante presente, optei para condições e movimentos metodológicos como de decisão dialogada consensual para a escolha de uma canção de denúncia local e outra global, para a escolha consensual dos valores relevantes para o grupo social presente na sala de aula e para o momento da análise.

Esta é a posição ideológica que este pesquisador procura seguir e defender em suas *práxis educativas democráticas e dialógicas*. E, no caminho das ideias, apresento duas proposições ideológicas que podem mediar as práxis com canções de denúncia.

5.2 PROPOSIÇÕES IDEOLÓGICAS QUE PODEM MEDIAR AS PRÁXIS COM CANÇÕES DE DENÚNCIA

Com as canções de denúncia como objetos de conhecimento para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, se forem analisadas com os componentes e respectivas categorias, inicialmente relacionadas no tetragrama e pentagrama de análise multissemiótica da

canção, como analisadas na proposição de prática educativa com análise comparativa das canções de denúncia “Sepé Tiaraju” e “Um Índio”, ou seguindo uma proposta de análise aberta, como mostramos na proposição de prática educativa com a análise comparativa de “Vai Vir Ar” e “Cálice”, teríamos a possibilidade de superar o ensino bancário, com aulas prontas, de conteúdos repetitivos, que ensinam a repetir, mas não ensinam a construir e produzir conhecimentos, não ensinam a pensar com a língua portuguesa. Agora, com as proposições de *práxis educativas democráticas e dialógicas* associadas à proposta conceitual de relação entre as canções de denúncia com as interações discursivas, conforme descrita no capítulo 4, com as condições e movimentos metodológicos, a decisão dialogada consensual na escolha das canções e dos valores a debater, conforme capítulo 3, teríamos condições de nos aproximar do sonho de Paulo Freire, e quem sabe, viver o fim da educação bancária nas escolas brasileiras, substituindo-a com uma educação fundada nos círculos de cultura.

Desta forma seria possível educar para o diálogo, educar para a democracia. Neste sentido, gostaria de descrever duas práticas que poderiam ser associadas a *práxis educativas dialógicas e democráticas* com as canções de denúncia: a proposição de incentivar estudantes ao desenvolvimento dos sonhos, *práxis educativas democráticas e dialógicas* de incentivo aos sonhos, e a de buscar ou estimular o estreitamento de relações com a sociedade em que os estudantes vivem e convivem fora do ambiente escolar, com o convite a que pessoas que vivem na comunidade do entorno da escola, a vir para a escola e desenvolver um diálogo com pessoas que queiram compartilhar suas leituras de mundo, suas experiências de vida, *práxis educativas democráticas de diálogo* com pessoas que vivem no entorno da escola. Essas pessoas poderiam ser pais, avós, irmãos, irmãs, vizinhos, vizinhas ou pessoas conhecidas de estudantes. Ou, quem sabe, convidar artistas, escritores, empresários, políticos, donas de casa, pedreiros, pescadores, garis, apresentadores e ou locutores de emissoras de rádio locais, entre outros, mas que vivem na comunidade ou no bairro da escola, os locais, pessoas que possam nos oferecer exemplos de vivência e convivência com diálogo e democracia. importante colocar aqui a condições de que estas duas proposições, bem como outras que podem surgir com o diálogo com estudantes, podem ser uma introdução, ou um fechamento, às proposições de canções de denúncia em *práxis democráticas e dialógicas*.

5.2.1 Práxis educativas democráticas e dialógicas de incentivo aos sonhos.

A proposição dos sonhos consiste numa associação de atividades que estimulem estudantes a desenvolver sonhos de natureza dialógica e democrática. Sonhos de outra natureza não são proibidos, mas os voltados para uma educação com diálogo e para a democracia, por conta da natureza ideológica desta pesquisa, deveriam ser incentivados por professores e professoras junto aos estudantes, em conjunto com os processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa com as canções de denúncia como objetos de conhecimento. A proposição de práxis democrática e dialógica motivadora dos sonhos para estudantes seria uma condição ou movimento metodológico que envolveria outras práxis educativas, com outros objetos de conhecimento. Seria uma espécie de papel de presente que ofereceria uma embalagem para os conhecimentos e valores a serem abordados nos processos de ensino-aprendizagem das linguagens e línguas.

A proposição dos sonhos consiste em fazer com que estudantes pensem na possibilidade de desenvolver seus próprios sonhos, como projetos de vida, projetos de dizer, desde cedo, mas sem as pressões do neoliberalismo, sem o fatalismo das ideologias capitalistas. Sonhos a buscar com a prática do diálogo, da alteridade, da solidariedade e da responsividade, tanto consigo mesmo, no plano individual, como com as outras pessoas, no plano coletivo, como se definem os valores expressos por estes termos. Esse processo de educação para os sonhos é ideológico e visa a formação de pessoas com autonomia.

Como as canções de denúncia podem entrar nesse processo de educação?

Existe uma espécie de “crença” estereotipada sobre os valores e conceitos de sucesso, de riqueza, de realização pessoal, de alcance de metas, de conquista de objetivos, de riqueza e de destaque social. A discussão em torno destes valores, que se referem a estes conceitos, pode se estender durante o ano letivo ou ainda durante o ensino médio inteiro, por exemplo. As canções de denúncia e as vozes nelas representadas, podem estimular essas discussões, ainda mais quando há a preocupação de comparação entre uma canção local e outra global, ou de canções comercialmente promovidas. Os valores expressos por essas vozes podem revelar conhecimentos e estimular a produção de outros, ou de novos, conhecimentos relevantes para a sociedade contemporânea em que vivem e convivem estudantes e docentes. Canções, com vozes que só podem ser escutadas e reveladas por meio da análise das interações discursivas, em suas quatro dimensões, a multissemióticas, intergenéricas, intertransculturais e cronotópicas, ou de outras dimensões a desenvolver. No GECAN desenvolvemos o tetragrama e pentagrama de análise multissemiótica da canção para auxiliar no processo de análise das interações discursivas.

A proposição de estímulo aos sonhos pode acontecer durante o ano inteiro, interagindo com diversos conteúdos linguísticos e linguagens previstos na BNCC para o ensino-aprendizagem de línguas, ou que a comunidade escolar possa entender como necessários para a construção de conhecimentos peculiares ao grupo social presente na unidade escolar e na sociedade do entorno.

Uma das sugestões, que descrevo em seguida, relacionada às canções de denúncia como objetos do conhecimento para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa com práticas dialógicas e democráticas, seria relacionar cada tipo de sonho com a análise, dos componentes de autoria, de criação e escuta, musicais, sócio culturais e verbais. Quais seriam estes tipos de sonhos?

De forma empírica, em vivências e convivência com meus estudantes, fui buscando junto a eles e a elas, vários exemplos de comportamentos e situações que geram ansiedade, curiosidade e dúvidas. Nesse sentido, fui organizando esses sentimentos em quatro categorias: os sentimentos emocionais, íntimos, pessoais e profissionais, e associei a eles processos pedagógicos, atitudes, ou condições e movimentos metodológicos para sua identificação, ou até propostas de superação quando se referem a ansiedades, dúvidas e preocupações. Foi dessa forma que procurei desenvolver um pano fundo humano e amigável para minhas aulas de língua portuguesa. A proposta de humanização dos processos de ensino-aprendizagem da língua, do uso da língua, está no incentivo para a relação para o diálogo, para entender a si mesmo e escutar as outras pessoas que estão na sala de aula, na escola, na casa e na sociedade em que vive e convive cada pessoas. No sentido de ampliar as possibilidades de realização dos sonhos com o seu compartilhamento na forma de um projeto de dizer, de viver e conviver. No sentido de realizar os sonhos pessoais, íntimos, emocionais e profissionais. Os conceitos que organizam as práxis democráticas e dialógicas de incentivo aos sonhos foram inicialmente definidos em: os sonhos íntimos se relacionam a atitudes individuais, a desejos físicos e pensamentos que não desejamos compartilhar, ou só os queremos compartilhar com pessoas específicas e ou próximas e de confiança; a diferença para os sonhos emocionais é que estes são desejos, sentimentos, ou estado de espírito, que queremos compartilhar com outras pessoas, tanto sentimentos de alegria e ou de tristeza ou outros; já os sonhos pessoais se referem ao sonho de conquistar uma posição dentro da sociedade, querer estudar, querer ser político etc; a diferença para os sonhos profissionais é que estes se referem ao lado econômico, a compra de produtos, a ter.

Os fundamentos acadêmicos, pedagógicos, teóricos, filosóficos, psicológicos das práxis democráticas e dialógicas de incentivo aos sonhos estão em aberto. Não fiz pesquisas para os

aprofundar. Esta é a primeira vez que escrevo sobre essas práxis e por conta das proposições que aqui desenvolvo com as canções de denúncia. Os resultados que percebi enquanto experienciei a práxis democrática e dialógica de incentivo aos sonhos nas salas de aula, em escolas privadas, públicas e universidade, entre 2006 e 2015, escolas em que ministrava língua portuguesa para adolescentes, jovens, adultos e em cursos profissionalizantes, tanto regulares como os do PRONATEC, foram gratificantes para mim como profissional da educação, professor de língua portuguesa, e também para estudantes, diante do interesse que demonstraram e do retorno que me davam, mesmo alguns anos após terem sido meus alunos.

E, com as *práxis educativas democráticas e dialógicas* de incentivo aos sonhos, como “papel de presente” que embala *As canções de denúncia em práxis educativas democráticas e dialógicas*, ao associar os processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa a objetos de conhecimento como as canções de denúncia, ao analisar os componentes do tetragrama ou pentagrama, percebo uma grande oportunidade para associar o estudo da língua com a formação de estudantes com autonomia, com sonhos diferentes e criativos, trazendo à escola um diálogo de superação e de convivência voltada para a alteridade, para responsividade, para convivência colaborativa e solidária, para a convivência democrática.

É sonhar muito? Não. Se Paulo Freire já sonhava com a formação de pessoas com consciência política e social voltada para a autonomia, diálogo e democracia, então é possível, e quero contribuir para esse sonho coletivo, que também faz parte dos meus sonhos emocional, pessoal e profissional de convivência social. Nessa proposição, a dos sonhos associados às canções de denúncia como objetos de conhecimentos para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa em práxis educativas dialógicas e democráticas, que quero expor uma outra prática que pode contribuir para a realização dos sonhos, o compartilhamento de experiências de pessoas da comunidade do entorno da escola.

5.2.2 Práxis educativas democráticas de diálogo com pessoas que vivem no entorno da escola.

E, a outra embalagem das proposições, ou diálogo de envolvimento e aproximação *As canções de denúncia em práxis educativas democráticas e dialógicas* são as *práxis educativas democráticas e dialógicas* com a participação de pessoas que vivem no entorno da escola, convivem próximas à escola. Nessa proposição se torna necessária a participação ativa de estudantes e da comunidade onde vivem e convivem os estudantes.

Existe no Brasil uma infinidade de situações que praticamente “proíbem” ou ocultam a vida e os costumes locais. Há uma síndrome, até um medo, ou uma “vergonha” do local, que cria uma sensação de inferioridade das pessoas que vivem e convivem no Brasil em relação ao estrangeiro. Essa sensação é uma prática ideológica na disputa de poder, que oferece às elites uma superioridade sobre àqueles e àquelas pessoas que não podem comprar produtos importados, não tem dinheiro para viajar ao exterior, não tem as condições para estudar fora do Brasil, e assim por diante. E exemplos não faltam. Cito um deles que, apesar de oferecer a sensação de xenofobismo, retrata muito bem o desprezo do conhecimento local, do conhecimento desenvolvido no cotidiano da sociedade brasileira, até em atividades humanas fora da cultura, da pesquisa, das ciências, do conhecimento escolar: na área da administração de empresas.

Conforme analisado anteriormente, a idéia de seguir o estrangeiro para não ficar atrasado e poder se articular com ele está presente ao longo de nossa formação histórico-social, em nosso imaginário por meio das figuras retóricas do colono e do colonizador e funcionou como uma forma de diferenciar a elite dos demais, gerando a dependência e a exploração do nosso país. Mais uma vez, se destaca o papel paradoxal da elite que, por um lado, tenta subjugar a população local e, por outro, cria a sua identidade, a partir do referencial externo e, para isso, se obriga a seguir tais ditames, subjugada por eles. Somente podem "comungar da fonte da vanguarda estrangeira", e assim, ser "civilizado e moderno" aqueles que estudaram em boas escolas, tiveram a possibilidade de morar no exterior (Europa ou Estados Unidos), ou seja, aqueles que possuem boas condições sociofinanceiras, uma elite enfim. Quando falamos de organizações, o fato se repete. Somente as grandes empresas têm condições de implementar estes modismos ou mitos, já que somente elas têm condições de pagar as consultorias que implementam "estas maravilhas da gestão americana"; somente elas podem dar-se ao luxo de implementar modelos organizacionais "para inglês ver", ou seja, somente uma elite, tanto de empresas como de pessoas, pode ser moderna em nosso país. Assim, dentro do mundo organizacional, seguindo a cultura de nosso país, o estrangeirismo funciona como forma de dar identidade à elite, tanto de pessoas como de empresas, e segregar os demais, além de dificultar que encontremos soluções próprias para os nossos problemas, que haja um desenvolvimento de modelos de gestão tipicamente nacionais, que levem em conta nossas especificidades na teorização e análise organizacional. (MOTA, ALCADIPANI, BRESLER, 2001, p.74)

Parece que predomina um discurso que valoriza outros lugares, outros povos, outros países. Discurso que repercute nas pessoas a sensação de baixa autoestima porque esse discurso transmite a ideia de que o bom sempre é o que é o outro, ou do outro, o que vem de fora, o valor é das outras pessoas, o bonito é de outros lugares, a vida boa está nos outros países. Então, ao abrir um espaço para a voz e os projetos de dizer de estudantes, não importa a idade, podemos descobrir e compartilhar verdadeiros tesouros de conhecimento do entorno das escolas. São pessoas que vivem ali, que fazem a vida acontecer nas vizinhanças da escola. São pessoas que talvez tenham tido participação direta na fundação ou criação de movimentos que culminaram

com que a escola pudesse existir naquele local, naquele bairro, naquela rua, e não em outro lugar. São pessoas, homens, mulheres, jovens, adultos, pessoas idosas que fazem a vida acontecer no entorno da escola. Pessoas que são ou foram donas de casa, professores, professoras, pescadores, pescadoras, agricultores, agricultoras, pedreiro ou pedreira, antropólogo, antropóloga, oleiro ou oleira fabricante de telhas e tijolos artesanais, homens e mulheres que participam ou que participaram ativamente da vida política local, empresários, empresárias, juízes, juízas, padres, diáconos, diáconas, pastores, pastoras, cozinheiras, cozinheiras, proprietários e proprietárias de casas de shows, artistas de rua e circo, grafiteiro, grafiteira, cantoras, barbeiro, cabelereiro, cabelereira, médicos, médicas, benzedeiras, rezadeiras, engenheiros, engenheiras, arquitetos, arquitetas, entre outras pessoas. Entre elas temos pessoas que publicam ou publicaram livros, compuseram músicas e canções de denúncia, que são artistas, são professores e professoras em outras esferas das atividades humanas, que exercem duas ou mais profissões e ou atividades ao mesmo tempo, ou pessoas que desenvolvem pesquisas e conhecimentos por iniciativa própria, com autonomia, com um direcionamento intelectual, ideológico, metodológico e valorativo muito diferente das pesquisas e dos conhecimentos tradicionais. Essas pessoas podem ser convidadas a compartilhar, a conversar, a expor seus conhecimentos para estudantes. E como podemos descobrir estas pessoas? Unicamente ao propor pesquisas para nossos estudantes com este intuito. Fazia isso nas escolas públicas em que lecionei e as surpresas eram muitas, essas pessoas surpreenderam a nós professores e professoras com suas falas e apresentações. É neste propósito que surgiu a ideia de trazer para a análise multissemiótica das canções de denúncia as canções locais, não comerciais.

Com a proposição de análise comparativa das canções de denúncia com o pentagrama ou tetragrama de análise multissemiótica das canções de denúncia, com a análise aberta das canções de denúncia, com as canções de denúncia associadas, embaladas, com proposições como as *Práxis educativas democráticas e dialógicas de incentivo aos sonhos* e *Práxis educativas democráticas de diálogo* com pessoas que vivem no entorno da escola”, com a comparação e o compartilhamento de conhecimentos locais com os globais, com a decisão dialogada consensual de escolha das canções de denúncia local e global, com a inclusão das interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas nas *práxis educativas democráticas e dialógicas*, seguimos para a apresentação de um importante instrumento de auxílio para a análise, o tetragrama e pentagrama de análise multissemiótica da canção, desenvolvido no Grupo de Estudos da Canção (GECAN), e que inspirou o

desenvolvimento da proposição de *práxis educativas democráticas e dialógicas* com as canções de denúncia.

5.3 TETRAGRAMA E PENTAGRAMA DE ANÁLISE MULTISSEMIÓTICA DA CANÇÃO

A canção como objeto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas escolas, definida, segundo Baltar (2019, p. 17 - 20) como

“um mega instrumento a serviço da interação humana, um gênero de discurso multissemiótico com unidade temática, unidade composicional e estilo. [...] É também um artefato cultural gerado no encontro de um autor e uma audiência (atividade responsiva), uma manifestação estética visando a intervir no comportamento do ouvinte e regular relações dialógicas de poder em espaços e tempos específicos da história e da cultura; como todo artefato cultural, pode ser reveladora e reguladora de práticas sociais, estimulando ações individuais e coletivas que constroem a assumpção identitária dos povos.

e a canção como um poderoso artefato cultural, provavelmente, inspirado na “problematização da escuta musical” (NAPOLITANO, 2005, p. 92-108), e na História Social da Música Popular Brasileira (TINHORÃO, 2013), percebendo a necessidade de criar a possibilidade de estudar a música mais a fundo, com seus sons, semioses, poesias, permeados pela vida de autores, o Professor, Músico, Compositor e Poeta Marcos Baltar criou, como atividade e projeto de extensão, as Oficinas das canções⁹⁶ e a partir delas lançou o desafio, de criação e desenvolvimento do *Tetragrama de Análise Multissemiótica da Canção*, a seus orientandos e orientandas participantes do GECAN/NELA⁹⁷.

A proposta é ir além da visão estritamente linguística do texto para enriquecer a análise com outros componentes, tais como os musicais, verbais, de autoria, sócio situacional, conforme o tetragrama, ou o sócio cultural do pentagrama que substitui o sócio situacional, e de criação e escuta, o diferencial do pentagrama em relação ao tetragrama. Estes componentes, para tornar operacional a análise de canções, possuem categorias de análise. Quero lembrar que, tanto os componentes como suas respectivas categorias, não representam propostas estanques, finalizadas, mas estão em aberto, oferecem espaços para retirar ou incluir novos componentes e outras categorias de análise. Quando professores ou professoras, em conjunto com seus estudantes querem analisar canções a partir do tetragrama/pentagrama, podem omitir

⁹⁶ Oficinas das canções 2017: link de acesso <https://grupos.moodle.ufsc.br/enrol/index.php?id=646> acesso em 21/02/2020.

⁹⁷ GECAN/NELA: Lançamento de livro “Práticas educativas com o gênero canção na Educação Básica” <https://noticias.ufsc.br/tags/grupo-de-estudos-da-cancao-gecan/> acesso em 21/09/2022.

componentes ou categorias, bem como incluir outras, e a análise não segue uma sequência, é aleatória conforme decisão do momento da análise. Conforme já descrito nessa pesquisa, os componentes e categorias do tetragrama/pentagrama representam a materialização de vozes de pessoas, de manifestações de denúncia que não podem acontecer de forma explícita dentro das esferas das atividades humanas onde as pessoas estão e se manifestam. Artistas, compositores, que ouvem ou ouviram estas vozes e perceberam estas manifestações, se valeram de componentes e categorias como as do tetragrama/pentagrama, para tornar que estas vozes e manifestações pudessem ser escutadas, pudessem se tornar audíveis e visíveis perante esferas das atividades humanas com condições para transformar estes sentimentos manifestados nas canções.

Com a análise das canções de denúncia com o auxílio do tetragrama/pentagrama, professores, professoras e estudantes podem perceber e entender como, 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 musical é possível perceber, por meio dos tons, ritmos e o grito da percussão e demais instrumentos, a realidade de quem inspira a canção de denúncia. Já com o componente sócio situacional ou sócio cultural, torna-se possível analisar as interações intergenéricas, os entrelaçamentos intertransculturais e cronotópicos da canção, que se manifestam em diferentes esferas da atividade humana, não apenas na esfera educacional, de entretenimento ou musical.

Com a sistematização desse conhecimento, os componentes de análise e respectivas categorias, possibilitam um ensino-aprendizagem da língua portuguesa com enunciados complexos, completos, devidamente contextualizados na realidade social em que seus autores, artistas, compositores e intérpretes, juntamente com a audiência, diferente da fragmentação de gêneros canônicos, repetidos, ano após ano, nas mesmas séries escolares, e com análises já devidamente prontas e impostas através dos livros didáticos. Segue abaixo a figura com o *Tetragrama de Análise Multissemiótica da Canção*, no formato do momento atual, pois está inacabado, em fase de transformação, com o desenvolvimento de novos ou com a transformação de componentes e categorias, com a sugestão de ampliar para pentagrama, com a inclusão do componente de criação e escrita.

Figura 1 - Tetragrama de Análise Multissemiótica da Canção⁹⁸



Fonte: GECAN/NELA/UFSC (2022)

Com o tetragrama, 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, aqui se verifica um momento em que ocorre uma interação discursiva intergenérica, onde a canção de denúncia, vinculada culturalmente à esfera de atividades humanas de entretenimento, adentra e atravessa a esfera da educação, não no seu lugar tradicional, as aulas de artes, mas adentra as celas mais fortificadas e restritas, as de

⁹⁸ Versão de 15/06/2022 do Tetragrama de análise multissemiótica da canção. Versão anterior foi divulgado no artigo: Chansons engagées dans les pratiques éducatives dialogiques Interactions discursives multi sémiotiques, multiculturelles, chronotopiques et intergénériques, em língua francesa – 2022, p. 8 disponível em: <https://eac.ac/articles/5300>. Acesso em: 30 maio 2022 – ; e está no prelo para ser publicado no artigo: Práxis educativas dialógicas com análise multissemiótica de canções de denúncia, versão nas línguas inglesa e portuguesa, Carta de Aceite da revista Fórum Linguístico – eISSN 1984 - 8412 , qualis B1, no volume 19 , número 4 do periódico, para o segundo semestre de 2022 – . Link para a revista: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/index>.

ensino-aprendizagem da língua portuguesa. E de quebra, a partir da perspectiva dialógica, crítica, enunciativista e interacionista, traz a possibilidade de diálogo com tempos, espaços e culturas historicamente constituídas e construídas. Segue breve descrição dos componentes e respectivas categorias:

- Análise do componente verbal: conteúdo temático; motivo verbal; prosa ou poesia; intertexto e interdiscurso; atitudes discursivas (BALTAR, 2007); versificação; figuras de linguagem; etc.
- Análise do componente musical: gênero musical; forma; tonalidade; cadência; motivo musical; ritmo; melodia; prosódia; instrumentação; fonograma; etc.
- Análise do componente sócio situacional: esferas das atividades humanas; contexto histórico, político, social, ideológico, cultural, de gênero, étnico, axiológico, econômico, etc.
- Análise do componente autoral: 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 novos componentes ou reformulação das categorias de análise nele apresentadas. Em construção desde meados de 2019, atualmente é possível conhecer o tetragrama em diversas publicações, entre elas o destaque para o prefácio de João Wanderley Geraldi no recém-lançado livro “Práxis educativas com o gênero canção na educação básica (BALTAR, FRAGA, ESPINDOLA, ANDRADE (orgs) 2022, p. 8). Nele, Geraldi além de trazer o encantamento de Mia Couto sobre a preciosidade e o encantamento da “Canção”, destaca o valor que o “tetragrama” provoca nos processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Segundo Geraldi (2022, p.8)

Depois de cada análise, o leitor – e espera-se que muitos sejam professores – encontrará um conjunto de propostas de atividades pedagógicas possíveis, não na forma de uma sequência a ser seguida passo a passo (como este retorno do tecnicismo em educação aparece nas “sequências didáticas” que conduzem o fazer do professor, transformando-o num ser não pensante, mas mero seguidor dos passos já percorridos), mas como inspirações de fazeres possíveis. Salientemos, no entanto, que sem o estudo prévio da canção, nada poderá ser feito. E que os estudos aqui apresentados servem apenas de orientações e muitas canções podem e merecem entrar para nossas salas de aula. E a escolha da canção dependerá também dos estudantes. Isto porque o ponto de partida sempre serão eles que nos darão.

Com esse alento de Geraldi, presente que recebi no dia 02 de junho de 2022, estou confiante no valor de ampliar o tetragrama para um pentagrama com a inclusão do componente de criação e escuta.

5.3.1 Apresentação do pentagrama de análise multissemiótica da canção de denúncia

O pentagrama de análise multissemiótica da canção, que é uma versão do tetragrama, com a variação da palavra situacional para a palavra cultural na nomeação do componente sócio cultural, e é uma ampliação dos componentes do tetragrama de análise multissemiótica da canção, que conforme desenvolvido no GECAN/NELA/UFSC 2021, referenciado acima neste capítulo e em artigo por Baltar, Baron e Fraga (2022), que é composto por quatro componentes principais: *componente verbal; componente musical; componente sócio situacional e componente de autoria*, com o pentagrama torna-se possível analisar o componente de *Criação e Escuta*.

Nesta pesquisa, o olhar principal está para professores e estudantes, para as pessoas que educam e se educam, ou no modo da escola tradicional, no ensino bancário, que são educadas ou apenas ensinadas, e à versão ampliada do tetragrama, que pedimos autorização ao GEGAN para chamar de *Pentagrama de análise multissemiótica da canção de denúncia*, para a sugestão do acréscimo ao tetragrama do componente de criação e escuta, a preocupação de análise está em relação com as pessoas que movimentam, inspiram, compõem, cantam, ouvem e escutam as canções de denúncia. O componente de criação e escuta está relacionado com as vozes que se manifestam nas canções, com todas as dimensões das interações discursivas. Quem envolve as canções são as pessoas que tradicionalmente, são elas que se manifestam, que inspiram artistas, que escutam as canções, que divulgam e propagam as manifestações e vozes que inspiram artistas a compor, cantar e gravar, regravar, interpretar e apresentar de novo e outra vez ao longo do tempo. As pessoas envolvem a canção, com sentimentos, sentidos, significados, valores como a capa envolve e protege o LP. Na Capa⁹⁹, por sua vez, em grande parte das produções, estão fotos dos artistas e compositores, estão os títulos e letras das músicas, inclusive enumerando as faixas em que estão gravadas no Long Play, LP ou disco de vinil¹⁰⁰, além de criações publicitárias para atingir a audiência, quem escuta como definimos ao longo desta pesquisa, ou quem apenas compra e só ouve porque viu a capa numa loja que vende os discos.

⁹⁹ Um pouco sobre as capas dos discos de vinil nos links: <https://medium.com/@ericbarros/dossi%C3%AA-capas-de-discos-parte-1-945d55dcee66> e <https://medium.com/@ericbarros/dossi%C3%AA-capas-de-discos-parte-2-aaca46bd4862> e <https://ffw.uol.com.br/noticias/cultura-pop/livro-traz-500-capas-de-disco-criadas-por-artistas-de-warhol-a-damien-hirst/> acesso em 01/06/2022.

¹⁰⁰ Como funciona e história do disco de vinil: <https://osomdovinil.com/historia-disco-vinil/> e https://pt.wikipedia.org/wiki/Disco_de_vinil# Link acesso 01/06/2022

Com esta breve analogia, olhando para o mundo digital que mudou radicalmente o acesso às canções, tanto locais como globais e comerciais, ou até ampliou o acesso às músicas, o componente de criação e escuta amplia os sentidos que podemos perceber nos demais componentes e suas categorias, pois os envolve no antes, no durante e no depois da inspiração, composição e criação da canção. Poderia até arriscar em dizer que o tetragrama está envolvido pelo quinto componente como o planeta terra está envolvido por fora pela atmosfera gasosa, o ar que respiramos, que nos dá vida, a criação, e no seu interior, o magma, efervescente e oprimido, mas com muito calor e energia, estão as esferas das atividades humanas, em que, ao mesmo tempo acontece a inspiração, composição e escuta, embora predomine a escuta ou apenas a audição das canções de denúncia. Aqui, todos os componentes estão entrelaçados, intergenericamente compartilhados, cronotopicamente constituídos e simbolizados nas multissemiões que as vozes humanas podem e conseguem criar.

O componente de criação e escuta, para início, teria como categorias de análise duas orientações: uma com as categorias voltadas para a inspiração da criação, para o antes e durante a criação e composição e outra para o depois, voltadas para analisar a escuta, o comportamento da audiência e a repercussão da canção nas esferas das atividades humanas ao longo do tempo e em outros espaços e locais que podem ser distintos dos locais e tempos da criação e composição.

Entre as categorias para o antes e durante a criação sugiro a análise dos movimentos, das vozes e manifestações sociais, individuais ou coletivas que inspiraram e motivaram artistas e compositores a compor determinada canção de denúncia.

Já as categorias para analisar a escuta podem abarcar o tipo de público que teve o primeiro contato com a canção, enquanto canção local. Poderia ser considerado também o público inspirador, que teve suas vozes representadas, se estivessem entre a audiência a quem foi composta a canção de denúncia ou se este público se identificou, foi ampliado a partir da escuta da canção. Nesta linha poderiam ser analisadas quem era e quem é o público da escuta, se a canção foi ou é apresentada em shows ou apenas acessível nos meios digitais. Outro questionamento de análise poderia ser se a manifestação inicial que inspirou compositores e artistas foi exitosa, influenciou transformações sociais, ou se a canção ficou apenas como fonte de entretenimento. Estas questões poderiam ser respondidas através da evolução e permanência da canção de denúncia, ou não, como opção de escuta e reflexão. Segue um modelo, desenho inicial, com as categorias do componente de criação e escuta posicionadas nos quatro quadrantes da capa do LP com o tetragrama de análise multissemiótica das canções. Convém ressaltar que as bordas da capa são formadas por traços pontilhados como se fossem passagens

por onde é possível ocorrer as interações discursivas que venham a modificar ou transformar o pentagrama. A mesma situação de inacabamento e abertura para alterações e transformações pretendida para o tetragrama vai permear o pentagrama, com a relação constante entre os cinco componentes, cujo magma de transformação estaria no centro com as análises das canções de denúncia, constantemente em interação com outros ares vindos de reações e vivências do mundo e das esferas das atividades humanas. Em resumo, o componente de criação e escuta está inicialmente organizado, respectivamente, com as seguintes categorias: a) de criação e escuta da origem: vozes de origem da canção; pessoas e grupos vulneráveis, público e valores de inspiração; motivo social e escuta social inspiradora de vozes a representar. b) de escuta e movimento: cronotopo que nos possibilita analisar o movimento dos valores das pessoas e grupos sociais vulneráveis representados nas canções de denúncia; as interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas que caracterizam as vozes das canções de denúncia; se é local ou global ou fazer as comparações quando envolve as duas situações; As lutas sociais e valores que são representados pelas vozes das canções de denúncia em análise; a indústria da música na relação com os movimentos das canções de denúncia analisadas.

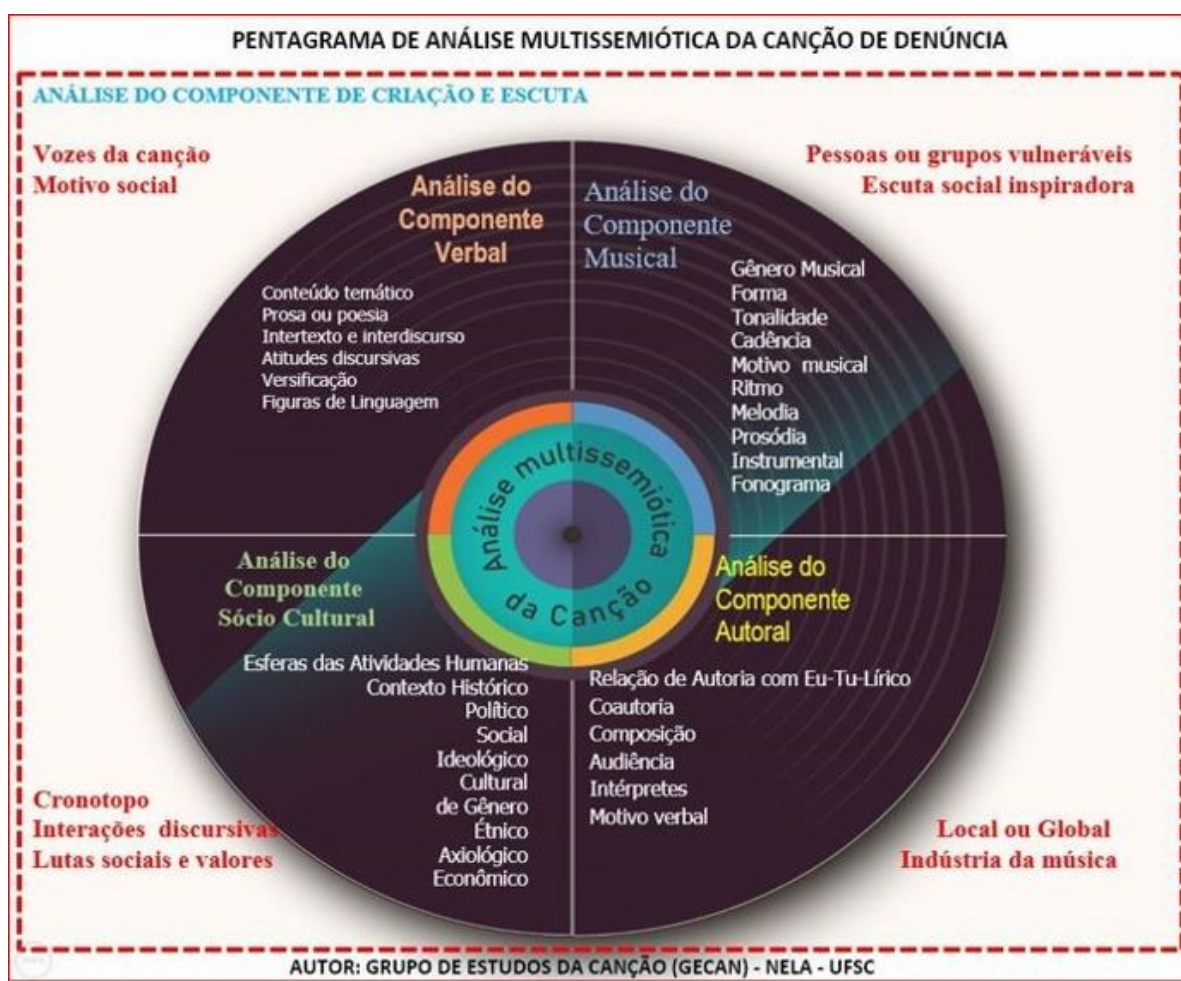
No pentagrama, o componente de criação e escuta, que apresento aqui como uma sugestão, pois embora tenhamos o componente sócio situacional no tetragrama, entendo que as categorias deste componente do tetragrama, se relacionam com a situação, momentos e movimentos dos autores da canção, com o contexto em que estas pessoas vivem ou viviam. Como a canção e a canção de denúncia são artefatos culturais, a primeira mudança foi transformar o nome do componente sócio situacional em componente sócio cultural. Em seguida surgiu um vazio pois as canções como artefatos culturais, inspiradas em práticas sociais, historicamente e culturalmente constituídas, embora quase sempre nos seja repassada a sensação ou a ideologia de que a canção de denúncia fosse criação, inspiração de um único artista, individual. Essa inspiração nunca é totalmente individual, pois artista e artistas são pessoas que possuem uma formação histórica, cultural, valorativa, ética, de sentidos e artística nas práticas sociais do grupo social em que vive e convivem. Dessa forma, é importante ir além da análise do componente autoral do tetragrama e buscar como o artista ou artistas foram inspirados. Como artistas escutaram as vozes de pessoas e grupos sociais que inspiraram a canção é como se sentiram motivados a representar essas vozes, pois as vozes inspiradoras nem sempre pertencem às mesmas esferas de atividades humanas de atuação de artistas autores e ou autoras das canções, e que as vozes inspiradoras e artistas podem ter uma origem social, cultural e histórica muito diferentes entre si.

O exemplo mais presente e conhecido na vida política são as canções de protesto, que marcaram o processo de resistência à ditadura militar nas décadas de 1960 a 1980, e agora novamente, as canções que manifestam a reação, a resistência e as vozes que defendem os direitos humanos, contra o governo brasileiro que ataca deliberadamente estes direitos. Canções inspiradas e compostas nos últimos três anos, ou agora nas vésperas das eleições presidenciais, novamente na luta pela redemocratização.

Além disso, as canções de denúncia representam um movimento, através dos tempos, através dos locais, através das esferas das atividades humanas em que os valores das denúncias podem transitar e criar identidade, ou encontrar pessoas e grupos sociais com as mesmas vulnerabilidades denunciadas. Esse movimento, que poderia ser analisado através dos demais componentes, precisaria, no entanto, de um elo comparativo, pois poderia estar neste elo a transformação de uma canção de denúncia local em uma canção de denúncia comercial, global, de sucesso, canção local que não veio a ser uma canção na defesa de valores hegemônicos e comerciais. Desta forma, seria possível analisar, comparativamente, valores, artistas e compositores, nas vozes que estão nas canções, e como estas vozes se mobilizam e movimentam com os movimentos da própria canção ao longo de outros tempos e outros espaços ou esferas da atividade humana. Por ser uma sugestão inicial que carece ser discutida em ambientes como o GECAN, a esfera da atividade humana original para essa discussão, ou em outros espaços, e sendo a tese um gênero em que é possível argumentar, defender e apresentar proposições, o quinto componente para a análise multissemiótica das canções de denúncia, ainda não é parte das análises que fundamentam as práticas educativas dialógicas e democráticas com canções de denúncia e de protesto como objetos de análise para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa que apresento neste capítulo.

No entanto, com os exemplos das práticas analisadas, pode parecer que em determinados momentos, as categorias do componente de criação e escuta podem estar dentro das análises dos componentes sócio cultural, musical, verbal e particularmente no autoral, mas sem o sentido ou o motivo ideológico de movimento cronotópico possível com uma análise com as categorias do componente de criação e escuta. Segue a sugestão visual inicial do pentagrama de análise multissemiótica da canção de denúncia.

Figura 2 - Pentagrama de Análise Multissemiótica da Canção de Denúncia



Fonte: GECAN/NELA/UFSC (2022)

O componente de criação e escuta não está completo, muito menos suas categorias são fixas ou definitivas, novos estudos e debates no GECAN ou em outros grupos de estudo podem alterar, adaptar, excluir ou introduzir outras categorias, além de que, no momento da análise, professores, professoras e estudantes podemos sentir a falta de componentes ou de categorias e as incluir na análise. Essa necessidade de inacabamento pode ocorrer a partir de análises de canções de denúncia nas *práxis educativas democráticas e dialógicas* tendo as canções de denúncia como objetos de conhecimento escolhidos por decisão dialogada consensual, local e global, seguindo ou não as proposições apresentadas na sequência. Seguem exemplos de proposições de práxis educativas dialógicas e democráticas.

5.4 PRÁXIS EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS E DIALÓGICAS COM A ANÁLISE MULTISSEMIÓTICA DE CANÇÕES DE DENÚNCIA

As canções de denúncia em *práxis educativas democráticas e dialógicas*: ensino-aprendizagem de língua com análise multissemiótica para humanizar as práticas sociais podem ser embalados, envolvidas com práxis para o diálogo de aproximação de estudante entre si com os docentes e com as práxis educativas e dialógicas de incentivo ao sonho ou com práxis educativas democráticas de diálogo com pessoas que vivem no entorno da escola, descritas anteriormente. A decisão será do professor e da professora, que também podem planejar e organizar outras proposições de acordo com a contemporaneidade e o contexto de realização das aulas.

Uma versão de práxis com a análise das canções de denúncia local, *Sepé Tiaraju*, de Marcos Baltar, e a canção de denúncia global *Um Índio*, de Caetano Veloso está publicado, na versão em língua francesa, no E-book¹⁰¹ *Langues chantées / Cultures mises en musique. La chanson dans l'enseignement des langues*, (BALTAR; MASSOUD SRIDI, 2022) com o artigo¹⁰² *Chansons engagées dans les pratiques éducatives dialogiques Interactions discursives multi sémiotiques, multiculturelles, chronotopiques et intergénériques* (BALTAR, BARON, FRAGA, 2022, p. 7-21). Outra versão, na língua portuguesa e inglesa, com o título *Práxis educativas dialógicas com análise multissemiótica de canções de denúncia e Dialogical educational practices with multiseiotic analysis of denunciation songs*, (BALTAR, BARON, FRAGA, 2022) está com carta de aceite para publicação da Revista Fórum Linguístico (eISSN 1984 - 8412 , qualis B1) no volume 19 , número 4 do periódico, no segundo semestre de 2022. A práxis com a análise das canções de denúncia *Vai Vir Ar*, de Marcos Baltar, a canção local, e a canção global *Cálice* de Chico Buarque, tem uma versão publicada no artigo intitulado *A literatura, as canções e a humanização das práticas sociais no ensino da língua escrita*, em agosto de 2020 (volume 28 nº 51 da revista Cerrados)¹⁰³.

As versões publicadas em revistas das práxis diferem das versões apresentadas aqui na pesquisa por conta das limitações do gênero artigo, impedindo que possamos nos estender em detalhes ideológicos, das condições e movimentos metodológicos, da menção às interações discursivas e das possibilidades das descrições das decisões dialogadas consensuais. Entre as informações e diferenças que não aparecem nos artigos está na motivação para a escolha das

¹⁰¹ E-Book disponível em: <https://eac.ac/books/9782813004307>. Acesso em: 30 maio 2022.

¹⁰² Artigo disponível em: <https://eac.ac/articles/5300>. Acesso em 30 maio 2022.

¹⁰³ Cerrados disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/26883>. Acesso 30 maio 2022.

duas canções de Marcos Baltar para análise, como canção local, pois as duas práticas são comparativas. Esta escolha foi uma forma de valorizar as relações e interações discursivas intergenéricas que podem ocorrer na esfera de atividades humanas da educação, particularmente no ensino-aprendizagem de línguas e linguagens, inclusive nos cursos de formação de docentes nas universidades, ou em cursos de extensão e que ao serem objetos de conhecimento complexos e completos, mesmo em esferas das atividades humanas onde as canções não são o gênero discursivo predominante nem dominante. Essas canções de denúncia locais representam vozes que, provavelmente, não teriam espaço se o referido compositor, artista e Professor Autor estivesse em outra esfera das atividades humanas. Outro aspecto para a escolha está relacionado com a relação emotiva, ponto fundamental a considerar para a decisão dialogada consensual na escolha das canções locais, que representa uma oportunidade para trazer a leitura do mundo artístico ligado às pessoas, familiares, vizinhos, vizinhas, pessoas conhecidas, pessoas do círculo de cultura e das relações de amizade de estudantes.

Seguem as análises comparativas à luz do *tetragrama de análise multissemiótica da canção* das canções de denúncia *Sepé Tiaraju e Um Índio*. Durante a análise ocorrem situações em que me expressei na primeira pessoa do plural, pessoa necessária pois os artigos, em que foram publicadas as análises antes desta tese estar finalizada e defendida, foram construídos e escritos coletivamente, conforme referências devidamente registradas e acima descritas.

5.4.1 Práxis com a análise multissemiótica de canções *Sepé Tiaraju e Um Índio*

A forma como apresento uma prática educativa democrática e dialógica para o trabalho com a canção na escola, na universidade ou em qualquer outro contexto educacional, que pode ser acrescentada às diferentes condições e movimentos metodológicos para o ensino-aprendizagem de línguas, especialmente para a língua portuguesa. A Práxis educativa Dialógica e Democrática com canções de denúncia como objeto de conhecimento é projetada para oferecer, tanto aos educadores quanto aos estudantes, uma possibilidade real de voz¹⁰⁴, 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.

¹⁰⁴ 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).

Parafraseando Krenak¹⁰⁵ (2020, p. 27), para poder cantar sempre mais uma canção, “[...] para adiar o fim do mundo”.

Para mostrar um exemplo de prática educativa dialógica e democrática tendo as canções de denúncia, uma local e outra global, como objetos de conhecimento, mas contrariando minha crença ideológica formada a partir da constatação, como professor de língua portuguesa, de que quando mostro exemplos previamente ao exercício proposto, eu tiro a liberdade de outros e outras docentes, ou de estudantes, e impeço que exerçam plenamente sua criatividade e liberdade de escolha. A diferença para a educação bancária, é que proponho uma práxis educacional que pode não se repetir, ou seja, será sempre singular, mesmo quando realizada pelo mesmo grupo de estudantes. A motivação é querer escutar outras canções, pois a cultura predominante é apenas ouvir as canções, sem fazer uma análise mais detalhada das multissemióticas, sentidos e significados, sem ter a preocupação em escutar as vozes que as interações discursivas mobilizam e manifestam por meio canção. Na proposição com as práxis democráticas e dialógicas, para desenvolver o uso consciente das linguagens, que possa desenvolver a oportunidade para uma formação crítica, na perspectiva freiriana, para a tomada de decisões democráticas, a partir das escolhas consensuais de uma canção local e outra global, além da escolha de um tema gerador para debate e reflexão, contemporâneo e socialmente relevante para a comunidade em que vivem e convivem os estudantes, será preciso escutar as canções, tanto as que cada estudante trás, criando as condições para perceber e sentir as preferências das outras pessoas, como para desenvolver um conhecimento para identificar as vozes por meio, não apenas dos versos ou da prosa da canção, mas por meio dos sons e efeitos produzidos com os instrumentos musicais e outras ferramentas criativas. O exemplo de análise que será apresentado a seguir foi pensado para ser desenvolvido com uma turma de Ensino Médio, mas isso não impede que professores e professoras desenvolvam essa práxis, descrita a partir do próximo parágrafo, com estudantes das séries finais da educação básica ou ensino fundamental.

¹⁰⁵ 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”.

Após decisão dialogada consensual entre professores e estudantes, as canções de denúncia escolhidas foram *Um Índio*¹⁰⁶ de Caetano Veloso, uma canção global, e *Sepé Tiaraju*¹⁰⁷ 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, cujos links estão no rodapé.

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 de análise multissemiótica das canções, que é composto por quatro componentes principais: *componente verbal*; *componente musical*; *componente sócio cultural* e *componente desdobramento de autoria*, 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., caracterizando a condição intertransdisciplinar da proposição. Segue a descrição de cada componente associado às respectivas categorias analíticas, como sugestão de guia para a análise, e reforçando que cada professor ou professora pode incluir outras categorias ou componentes, bem como não fazer a análise com alguns dos que estão no tetragrama.

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 linguagem verbal,

¹⁰⁶ Letra e vídeo da canção *Um Índio*. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/caetano-veloso/44788/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

Letra cifrada da canção *Um Índio*: Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/caetano-veloso/um-indio/>. Acesso em: 28 ago. 2021.

¹⁰⁷ Letra e vídeo da canção *Sepé Tiaraju*. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/marcos-baltar/sepe-tiaraju/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

Letra cifrada da canção *Sepé Tiaraju*. Disponível em <https://www.cifraclub.com.br/marcos-baltar/sepe-tiaraju/> acesso em 01 set. 2021.

escrita, a entonação, e, caso a canção tenha uma vídeo, observar os movimentos expressivos e a língua viva. A partir de uma segunda escuta, o professor e os estudantes podem dirigir sua atenção para um componente específico de análise. No nosso entendimento, não é necessário seguir sempre a mesma ordem prescritiva de análise. 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.

Partimos da premissa de que, após uma decisão dialogada consensual entre estudantes e professores, foram escolhidas as músicas *Um Índio*¹⁰⁸ de Caetano Veloso, como exemplo de uma canção de denúncia global, e *Sepé Tiaraju*¹⁰⁹ 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*¹¹⁰ 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

¹⁰⁸ *Um Índio*. Disponível em: <https://youtu.be/-n1ZRbRKHOo>. Acesso em: 26 ago. 2021.

¹⁰⁹ *Sepé Tiaraju*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ajvqwKULI9U>. Acesso em: 26 ago. 2021.

¹¹⁰ Letra e vídeo da canção *Sepé Tiaraju*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/marcos-baltar/sepe-tiaraju/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

Link Letra cifrada *Sepé Tiaraju*. Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/gana-missioneira/sepe-tiaraju/>. Acesso em 02 Dez 2021.

para as aulas de língua portuguesa as interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, multiculturais e cronotópicas através do Tetragrama de Análise Multissemiótica da Canção. E, por último, em 5.4.3 temos a análise multissemiótica das canções com o componente criação e escuta, prevista no pentagrama de análise multissemiótica da canção.

5.4.1.1 *Ensino de línguas: condições e movimentos teórico-metodológicos*

As práxis de educação democrática e dialógica, se ministradas para os anos finais do ensino médio ou para cursos de formação de professores e professoras de linguagem, com o gênero discursivo canção como objeto de conhecimento, no ensino e aprendizagem de línguas, pode abordar uma fundamentação teórica, filosófica e epistemológica, a fim de oferecer um entendimento ideológico dos efeitos das práxis para e nos estudantes. Além do ensino-aprendizagem de linguagens, as canções têm o potencial de desenvolver a competência multissemiótica dos estudantes. Neste tópico, que pode ser omitido nas práxis para crianças, buscou-se oferecer uma relação das canções de denúncia com os conhecimentos teóricos predominantes da pesquisa, procurando mostrar algumas das condições e movimentos metodológicos que julgamos necessários para desenvolver as *práxis educativas democráticas e dialógicas*.

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 do autor).

Canções de denúncia são entendidas, aqui, como um gênero discursivo multissemiótico, contemplando conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional (BAKHTIN [1979], 2011, p. 261); e, quando adotadas como recurso para a prática educativa com a língua, permitem aos estudantes e aos professores explorar a língua e as linguagens em sua expressão verbal, musical, sócio cultural e de autoria, incluindo seus aspectos ideológicos e formais. Baltar *et al* (2019, p. 17-18) explica que:

No domínio da linguística de perspectiva interacionista do círculo de Bakhtin, Volóchinov (1997) e Bakhtin (1997), Schneuwly 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.

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 ([1990] 2011, 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 leem 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* ([1968], 1987), *Pedagogia da Esperança* ([1992], 2015) e *Pedagogia da Autonomia* ([1996], 1999). 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; Baltar (2019, p. 167) explicam como

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.

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 ([1968], 1987, p. 117-118) 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.

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 ([1994], 2020, 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 linguística¹¹¹, 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.”

¹¹¹ 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).

A seguir, apresentamos uma breve descrição de prática educativa dialógica, com o exercício da decisão dialogada 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.

5.4.1.2 Canções de denúncia em práxis educativas dialógicas

Práxis educativas dialógicas com canções de denúncia como objetos de conhecimento para o ensino-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 [2001], 2017), 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.
- 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 práxis 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 decisão dialogada é também um processo de escuta da voz de cada estudante. Para Paulo Freire ([1996], 1999, p. 135),

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.

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 [1996], 1999). 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 práxis 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 processos 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 processo pedagógico 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, integralizadora, 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.


5.4.1.3 Análise das canções *Um Índio e Sepé Tiaraju*

A análise é apresentada de forma comparativa entre duas canções de denúncia que escolhermos para exemplificar nossa proposta que se reporta aos componentes e respectivas categorias do tetragrama de análise multissemiótica da canção.

Iniciamos com o *componente verbal* da análise multissemiótica da canção, que já é conhecido no ensino de línguas de educação bancária, 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, no formato círculo de cultura, amplia a expansão do léxico, do vocabulário de forma comparativa, o vocabulário da língua viva e o vocabulário diferenciado das diferentes culturas que formam a população brasileira, a comparação também pode acontecer na relação dos conhecimentos sintáticos e semânticos, 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. A principal diferença entre o estudo da língua com a poesia ou com a letra da canção, do sistema de círculo de cultura para o sistema bancário, está na inclusão da língua viva, na língua do cotidiano do estudante, não como a língua errada ou proibida, mas como a língua viva que se formou na vivência e na interação com as diferentes culturas, na intertransculturalidade, com as interações multissemióticas e língua viva que se constituiu na interação comunicativa cronotópica, de locais e tempos distintos. Na figura 3 temos uma tabela que apresenta um perfil comparativo da análise do componente verbal das duas canções.

Figura 3 - Análise do componente Verbal

Análise do Componente Verbal		
Categorias de análise	Canções	
	UM ÍNDIO	SEPÉ TIARAJU
 <p>Conteúdo temático Prosa ou poesia Intertexto e interdiscurso Atitudes discursivas Interações discursivas Versificação Figuras de Linguagem</p>	TEMA	Estória fantástica. Predição futurista da chegada de um mítico salvador indiano (impassível, calmo e infalível, com os Filhos de Gandhi da Bahia em seu centro).
	Intertextualidade e Interdiscursividade	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.
	ATITUDE DISCURSIVA	Explicativa e argumentativa
	TEMPO VERBAL	Futuro
REFRÃO	Usado para reforçar a ideia do retorno do índio no final dos tempos	Utilizado para continuar a história que está sendo contada.

Fonte: GECAN/NELA/UFSC (2021)

Ainda em relação ao componente verbal das 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 dialogal “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.

Já com a análise proposta do *componente musical* destacamos 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. Mesmo as análises mais técnicas dos componentes musicais das canções quando comparativamente analisadas, com a proposta para um círculo de cultura, o destaque está para os sentidos e significados que cada um destes acordes musicais, notas, timbres, tons, sonoridades e instrumentos, entre outros destaques, pode revelar em relação às vozes que os artistas representaram por meio delas. Não é às vozes dos artistas que são visíveis e audíveis no arranjo a que nos referimos, mas às vozes que inspiraram os artistas compositores, e que são representadas pelas multissemioses possíveis e combináveis em uma composição musical, com a linguagem musical, e que são entendíveis sem o uso das palavras, pois causam efeitos e reações emotivas em quem as escuta ou mesmo em quem apenas as ouve. Considerando as interações discursivas multissemióticas e intertransculturais, e considerando que cada povo, tribo ou grupo social, desenvolve manifestações sonoras peculiares, é possível mostrar a estudantes, mesmo que o professor ou a professora não tenha ou não dominem os conhecimentos musicais, a imensa riqueza cultural que identifica povos por meio de suas

canções, não apenas artisticamente, mas na sua história que é manifestada nestes sons e efeitos musicais, traduzidos para a linguagem musical. Nesta análise, 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".

Figura 4 - Análise do componente Musical

Análise do Componente Musical		
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



Fonte: GECAN/NELA/UFSC (2022)

Diferente dos componentes musical e verbal que, abarcam o perigo da limitação estruturalista, técnica e mecânica, pois também se relacionam com a estrutura da música e da língua, a análise do *componente sócio cultural* da canção destaca tanto a dimensão social e cultural do tempo e do lugar em que as canções foram compostas, inspiradas e produzidas, quanto com os contextos em que o público ou a audiência se engajou e lutou pelos temas que geraram e mobilizaram as canções. Neste componente é possível estabelecer relações com acontecimentos locais, com fatos sociais, crises econômicas, ou seja, com a língua viva, com a língua cantada. 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”.

Figura 5 - Análise do componente Sócio Cultural

Análise do Componente Sócio cultural.		
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 indígenas 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.

Fonte: GECAN/NELA/UFSC (2022)

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”. Ao nos reportarmos às análises das categorias do componente sócio cultural, diferente do que ocorre na educação bancária em que estudantes e professores ou professoras são excluídos ou fora do próprio mundo em que vivem para fazer uma análise, na educação com círculo de cultura notamos e nos sentimos participantes da análise, participantes da vida e das vozes que se manifestam com as canções, são nossas as preocupações com a cultura, com a sociedade, somos nós que estamos fazendo história e tentando transformar a vida da sociedade em que vivemos. Estamos nos incluindo na história e na análise pois somos protagonistas, ou sofreremos os efeitos, das interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas que envolvem as canções de denúncia que analisamos.

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. Se considerássemos apenas os poetas, intérpretes ou compositores, poderíamos apenas reproduzir a biografia dessas pessoas e ou alguns fatos pitorescos delas enquanto “montavam” as notas musicais e as palavras que integram as canções em análise. É dessa forma que se procede na educação bancária. Na educação com círculo de cultura é necessário conhecer mais, conhecer as vivências e convivências desses artistas, é necessário ter acesso às ideologias e ao posicionamento político, social, de gênero, artístico e econômico dos mesmos. É importante também conhecer quem convivia com eles e como foram inspirados a compor as canções que ora analisamos. Com as análises que sugerimos por meio das proposições de canções de denúncia em *práxis educativas democráticas e dialógicas* queremos conhecer a vida e os sonhos de quem inspirou as canções, não apenas de quem as compôs. Queremos conhecer como esses protagonistas atuaram na vida social e política depois que as composições se tornaram sucesso na mídia comercial, com a qual se aliam ou a que rejeitam. Na verdade, com as análises das canções de denúncia no círculo de

cultura queremos dialogar, se possível, com o artista em carne e osso. Afinal é dessa forma que pensamos a educação para a democracia, para o diálogo que pode humanizar as práticas sociais.

Figura 6 - Análise do componente Autoral

Análise do Componente Autoral		
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 da missão no RS e atualmente vivendo em Florianópolis, SC.
EU LÍRICO	Ele anuncia o que vai acontecer Ela anuncia um salvador Relaciona os heróis do mundo contra-hegemônicos 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 Betânia, Elba Ramalho, etc.	Marcos Baltar Voz de apoio - Marissol Mwaba
AUDIÊNCIA	Audiência nacional e internacional (público engajado)	Audiência local, Florianópolis, SC (público engajado)



Fonte: GECAN/NELA/UFSC (2022)

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 missioneiro / Faz o povo brasileiro essa terra merecer”.

Finalmente, com a análise da canção de denúncia a partir do tetragrama, reiteramos a importância de considerar a relação interativa entre os quatro componentes sem hierarquias,

evitando-se, assim, a redução do gênero canção, o que não está de acordo com a perspectiva multissemiótica, intertranscultural, intergenérica e cronotópica dos processos de ensino-aprendizagem de línguas que possam humanizar as práticas sociais e escolares que valorizamos nessas proposições de práticas educativas democráticas e dialógicas.

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 ¹¹².

5.4.1.4 Finalizando a análise e a práxis

Com a análise das canções de denúncia *Um Índio e Sepé Tiaraju*, a partir dos componentes do *Tetragrama de Análise Multissemiótica da Canção*, foi possível mostrar a riqueza das canções *Um Índio e Sepé Tiaraju*, como ferramentas para o ensino-aprendizagem de línguas e idiomas, especialmente o português, tanto como língua materna quanto como uma língua estrangeira, por intermédio de práxis educativas dialógicas freiriananas, adotadas por nosso grupo de estudo de canções GECAN/NELA/UFSC. Nessa perspectiva, consideramos que a decisão dialogada consensual para a escolha 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 cultural 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 cultural 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, tenham um contato com a transitividade intergenérica dentro e entre diferentes esferas das atividades humanas nas quais

¹¹² *Links* para diferentes exemplos de canções com temática problematizando os povos indígenas brasileiros: *Todo dia era dia de índio* (Jorge Ben Jor <https://www.lettras.mus.br/jorge-ben-jor/86240/>. Acesso em: 28 ago. 2021); *Volte para o seu lar* (Arnaldo Antunes <https://www.lettras.mus.br/arnaldo-antunes/65478/>. Acesso em: 28 ago. 2021); *América Latina* (Fabio Brazza - Colírio da Cólera <https://www.youtube.com/watch?v=a0nz2Gm9BPY>. Acesso em: 28 ago. 2021); *Koangagua* (grupo BRÔ Mcs <https://www.lettras.mus.br/bro-mcs/koangagua/>. Acesso em: 28 ago. 2021); *Mãos Vermelhas* (Kaê Guajajara Part. DJ Bieta - Sofar <https://www.youtube.com/watch?v=P9aAhuJLnt0>. Acesso em: 28 ago. 2021).

as canções, seus autores, intérpretes, público que inspirou a criação e a audiência vivem e convivem. 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, com a sensação, sentimento e significado real de que somos analistas-protagonistas dos objetos que analisamos, com poder de transformar a realidade, diferente do que é exigido na educação bancária.

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 [1965], 2014, p. 58-59).

E por último, reforçamos nosso intuito de estimular outras pesquisas, admitindo que estamos atravessando momentos de incertezas, já que na versão da Base Nacional Comum Curricular, (BNCC), disponível na página do MEC¹¹³, o gênero canção é citado como um dos exemplos de gêneros do cotidiano e a palavra *canção* aparece 14 vezes nos conteúdos das séries iniciais, e só até os conteúdos do sétimo ano das séries finais do Ensino Fundamental, no entanto não num contexto de gênero discursivo, não com uma relação direta com as interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, intertransculturais e cronotópicas, com estudantes

¹¹³BNCC http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf e <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> acessados em 26 de Agosto de 2019.

como protagonistas do desenvolvimento de conhecimentos com a língua viva, para o ensino da língua oficial e ou materna, mas são chamados a repetir e “decorar” na sua memória um conhecimento canonizado, antidemocrático na essência e no berço, colonizador, autoritário e monológico.

Em suma, 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*¹¹⁴ de Caetano Veloso, uma canção global, e *Sepé Tiaraju*¹¹⁵ 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. Mas esta práxis não acaba aqui. Lembram do pentagrama? Poisé, lá no item “5.4.3 Uma análise multissemiótica de canções como o componente de criação e escuta”, tem uma outra análise, como uma embalagem especial para estas duas canções, que poderia se resumir em cultural, mas não é. Mas agora, abaixo, leia a reflexão sobre esta práxis.

5.4.1.5 Considerações sobre esta práxis educativa dialógica e democrática

A proposição de práxis educativa democrática e dialógica com a análise multissemiótica das canções de denúncia *Sapé Tiaraju* e *Um Índio* através do *Tetragrama de Análise Multissemiótica das Canções*, conforme acima descrito, nos ofereceu condições para as seguintes reflexões, que professores e professoras que queiram desenvolver outras práxis podem aprofundar com decisões dialogadas consensuais com seus estudantes: a) refletir sobre as relações dialógicas que estão presentes em diversas etapas da práxis, desde o momento da organização da mesma, com os docentes, na relação destes com seus estudantes, incluindo o processo de decisão dialogada consensual para a escolha das canções e do tema que for

¹¹⁴ Letra e áudio da canção “Um Índio”. Disponível em: http://mappesonore.altervista.org/dettagli/dettaglio_branco.php?musicistabrano=17603 e <https://youtu.be/n1ZRbRKHOo>. Acesso em: 02 dez. 2021. Letra cifrada da canção *Um Índio*: disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/caetano-veloso/um-indio/>. Acesso em: 28 ago. 2021.

¹¹⁵ Letra e vídeo da canção *Sapé Tiaraju*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/marcos-baltar/sepe-tiaraju/>. Acesso em: 23 ago. 2021. Letra cifrada da canção *Sapé Tiaraju*. Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/marcos-baltar/sepe-tiaraju/>. Acesso em: 01 set. 2021.

debatido, no diálogo comparativo estabelecido na práxis entre as duas canções, entre os cronotopos artísticos, culturais, autorais verbais, das interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas: b) refletir sobre como entende as relações democráticas que o diálogo entre estudantes e docentes, num processo das relações de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, pode desenvolver e educar; e c) refletir sobre as relações dialógicas e transdisciplinares entre as teorias selecionadas para oferecer suporte para as referidas práticas de ensino-aprendizagem, da pesquisa e dos componentes de análise.

Como as proposições aqui sugeridas sempre estão inacabadas, como as condições e movimentos metodológicos podem trazer outras questões a analisar, particularmente quando a análise é comparativa, e para complementar as reflexões acima sugeridas, faço questionamentos como: se essa práxis educativa democrática e dialógica de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, com as canções de denúncia *Sepé Tiaraju* e *Um Índio* como objetos do conhecimento, pode ser estendida para outras práxis com outras canções de denúncia ou até mesmo com outros gêneros discursivos? Se essa práxis educativa dialógica e democrática de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, com as canções de denúncia *Sepé Tiaraju* e *Um Índio* como objetos do conhecimento, pode ser entendida como uma prática educativa democrática e democrática? Se essa práxis pode ser percebida como um processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa com objetos de conhecimento com enunciados completos e complexos? E por último, questiono se essa práxis educativa democrática e dialógica de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, com as canções de denúncia *Sepé Tiaraju* e *Um Índio* como objetos do conhecimento, pode produzir efeitos discursivos como a formação de pessoas voltadas para a prática de relações sociais humanizadoras, com mais solidariedade, conscientes de sua alteridade, responsividade e responsabilidade para com as outras pessoas, outros grupos sociais e com a preservação de todas as formas de vida existentes no planeta?

A reflexão e os questionamentos podem parecer óbvios, mas são necessários para manter as proposições de *práxis educativas democráticas e dialógicas* direcionadas para sua proposta de formar pessoas que queiram transformar a educação bancária em educação para o círculo de cultura, para a formação de pessoas com autonomia de decisão, com espírito democrático e dialógico, para quem predominem valores éticos como o diálogo, a democracia, a alteridade, a responsividade, a responsabilidade, a polissemia, a polifonia, a solidariedade, a paz social e que tenham o querer e o esperar para a humanização das práticas sociais e escolares. Desenvolvidas em outras condições e movimentos metodológicos, segue a *práxis com análise das canções Vai Vir Ar e Cálice*.

5.4.2 Práxis com análise das canções *Vai Vir Ar e Cálice*

Por ter sido pensada e escrita antes e durante a criação do tetragrama de análise multissemiótica da canção no GECAN/NELA/UFSC, e mesmo antes de pensar estas proposições, mas com as inquietações que me fizeram desenvolver a pesquisa *As canções de denúncia em práxis educativas democráticas e dialógicas: ensino-aprendizagem de línguas com análise multissemióticas para humanizar as práticas sociais*, apresento, na sequência, a práxis educativa democrática e dialógica sem a intermediação de um sistema analítico previamente definido, em que os critérios e categorias de análise foram estabelecidas ao longo da própria análise das canções *Vai Vir Ar* e *Cálice* e do estudo da língua, em conjunto com estudantes. Esta práxis pode ser uma opção para professores e professoras que gostam de canções, que gostariam de ensinar e aprender línguas com as canções de denúncia, mas que não se sentem seguros por não dominarem a linguagem musical. Mas, no item “5.4.3 Uma análise multissemiótica de canções como o componente de criação e escuta”, tem uma outra análise, análise como uma embalagem especial para a análise destas duas canções. Preciso alertar também para que análises do tipo como a análise das canções “*Vai Vir Ar e Cálice*, também pode ser embalada com temas universais como os sugeridos nos itens 5.2.1 *Práxis educativas democráticas e dialógicas* de incentivo aos sonhos ou em 5.2.2 *Práxis educativas democráticas de diálogo com pessoas que vivem no entorno da escola*, ou ainda outra embalagem valorativa conforme as decisões dialogadas consensuais entre docentes e estudantes e ou comunidade escolar e social.

A análise multissemiótica da canção *Vai Vir Ar* de Marcos Baltar, uma canção local, e de *Cálice* de Francisco Buarque de Holanda, uma canção global, foi publicada anteriormente em artigo, escrito em parceria com o orientador desta pesquisa, Professor Dr. Marcos Antonio Rocha Baltar, com o título *A literatura, as canções e a humanização das práticas sociais com o ensino da língua escrita*¹¹⁶. Nesta práxis, que considero dialógica e democrática como a anterior, mas que também não quero que represente uma receita pronta para seguir, como um passo a passo, como se fosse um manual de instruções, mas que possa sugerir ou ressignificar fundamentos ideológicos, teóricos e valorativamente posicionado para que docentes possam ressignificar os estudos da linguagem, para que possam ter um ponto de início, ou a continuar,

¹¹⁶ Cerrados, link de acesso: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/26883>. Acesso em: 30 maio 2022.

no desenvolvimento de uma práxis educativa democrática e dialógica com as canções de denúncia como objeto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Com esta práxis pretendemos criar ou ampliar as condições e os movimentos metodológicos para desenvolver conhecimentos, que são historicamente constituídos, tanto em relação a estudantes, em relação às canções e em relação a docentes, nos processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa através das canções de denúncia, mas que nesta reflexão é qualificada como canção de protesto, através da análise das canções de denúncia *Vai Vir Ar* e *Cálice* que considero como sendo canção de protesto, marca colada na canção *Cálice*, predominante nas canções que mobilizaram as manifestações contra a ditadura civil militar entre 1964 e 1985.

O destaque da práxis está na comparação entre as representações de mundo, relações de poder, historicidades, alteridade dialógica e identidades à época das composições, entre os períodos e locais de criação e escuta das composições. Consideramos as canções como enunciado completo e complexo para ensino da língua como libertação. A práxis, doravante nominada como prática, se fundamenta na interdisciplinaridade entre as ciências humanas em estudos literários, artísticos, filosóficos, da linguística aplicada, da história social da música, da língua como prática social, da pedagogia da libertação e da análise crítica de gêneros, sempre com uma relação contemporânea com os acontecimentos políticos e sociais. Por isso, situamos as canções na realidade política e social contemporânea, notadamente a brasileira.

A presente prática, diferente da anterior que foi organizada por meio de decisão dialogada consensual entre docentes e estudantes, foi planejada por docentes que sugerem, motivam, direcionam os conteúdos linguísticos para um olhar para a vida e na direção dos enfrentamentos de poder possíveis de perceber e identificar com as sinalizações textuais, musicais, semióticas, do contexto social, político e econômico da época local de criação e escuta, da composição, publicação, comercialização e publicação das canções. Com a ideia de protesto e conseqüente, reação e transformação ao regime político e econômico em vigor, a resistência e o resgate se tornam reações visíveis diante do desespero e falta de esperança durante períodos em que predomina a violência política e social que as canções de protesto tentam vozear.

Essa desesperança já era possível perceber em outros períodos históricos, em outros lugares e épocas. Para Bahktin (2011, p. 364) “o autor é um prisioneiro de sua época, de sua atualidade. Os tempos posteriores o libertam dessa prisão, e os estudos literários têm a incumbência de ajudá-lo nessa libertação”. A esperança não desaparece, fica latente, e cabe a artistas e com a arte esta reação de resistência e resgate. Mas cresce quando “a arte incorpora

algo como liberdade no seio da não-liberdade. O fato de, por sua própria existência, desviar-se do caminho da dominação a coloca como parceira de uma promessa de felicidade, que ela, de certa maneira, expressa em meio ao desespero.” (ADORNO, 2001, p. 12).

Alimentado com esse espírito, num período de extremas incertezas políticas, econômicas, sociais e emocionais, com a orientação, ao lado e junto com um artista, Músico, Compositor e professor Dr. Marcos Baltar, abrigados pelo programa de pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, pesquisamos por proposições que possam, nas aulas de língua portuguesa, dentro das escolas e universidades brasileiras, ou outros contextos de ensino-aprendizagem da língua e ou linguagens, nosso campo de atuação e pesquisa, não apenas ensinar os signos, a estrutura da língua, a morfologia, a sintaxe, a gramática, os gêneros textuais dominantes e a poética teórica, mas também manter as *Luzes Aceso*s para uma educação consciente e ciente da realidade de convivência e vivência, com o esperar com a arte, com as canções de denúncia, com a língua viva, com as linguagens em uso através das interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, intertransculturais e cronotópicas.

Na presente proposição apresentamos, inicialmente, um processo de conscientização sobre *A canção popular e de protesto: um olhar transdisciplinar através da cultura, dos tempos e das ciências* tentando um lugar onde a literatura, a canção popular a poesia e a música possam criar uma ligação histórica, artística, literária e linguística muito forte entre a oralidade e a escrita, entre o cotidiano e o acadêmico, entre o erudito ou o canônico com o popular, entre o local e o global, entre as canções que vozeiam situações de vulnerabilidade social, individual e coletiva e as canções comerciais. Nos textos multissemióticos das canções é possível ler, ver, sentir e ouvir diálogos entre as áreas sociais e da economia, da política com a disputa de poder, entre opressores e oprimidos, entre artistas e pessoas comuns, não possíveis de ver, sentir e escutar em outros gêneros, mesmo em outros gêneros artísticos. Entendemos que o ensino formal da língua escrita e oral ainda está longe de oferecer conhecimentos para os seus estudantes que a literatura e as canções populares já oferecem e divulgam no cotidiano, conhecimento que nas práticas escolares nem sempre é autorizado ou validado. Entre os efeitos disso é possível reconhecer a desmotivação de estudantes para aprendizagem da língua dita *oficial*, para as aulas curriculares de Língua Portuguesa.

A análise das canções *Vai Vir Ar*¹¹⁷ e *Cálice*¹¹⁸ que trazemos aqui compara representações de mundo, relações de poder, historicidades, alteridade dialógica e identidades à época das composições. Consideramos as canções de protesto e de denúncia no ensino da língua escrita, oral e sinalizada, como verdadeiros instrumentos de libertação. Neste movimento, situamos as canções em uma interface dialógica, intertranscultural, e transdisciplinar que possibilita interligar áreas de conhecimentos como Artes, Literatura, Linguística, Gênero do Discurso, Linguística Aplicada Crítica, Educação Escolar, Ensino da língua/linguagens, Semiótica, por intermédio da comparação de canções compostas em dois períodos históricos diferentes da vida política brasileira, que contrastam em popularidade na mídia, mas que permitem lembrar e trazer à realidade contemporânea conhecimentos que talvez só possam ser recuperados por meio das canções *de protesto*. Reitero aqui Baltar *et al* (2019, p.17-18)

No domínio da linguística de perspectiva interacionista do Círculo de Bakhtin, Volochinov (1997) e Bakhtin (1997), Schneuwly 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. A canção associa signos sonoros, combinados simultaneamente (harmonia) e sucessivamente (melodia), seguindo certa ordem e proporção (ritmo), cujas características principais são altura, duração, intensidade e timbre (MED, 1996), com signos verbais: palavras organizadas em poesia (estrofes e versos) ou em prosa (parágrafos e frases).

Por meio das *canções de protesto*, e que hoje preferimos chamar de denúncia, podemos sentir os efeitos discursivos de uma ideologia, de um significado das manifestações políticas, não divulgados, mas censurados ou sonogados ao público, que são destaque nesta análise comparativa, como forma de contestação e resistência. Gênero que marcou um período específico da história brasileira, quando, de acordo com Tatit (2004, p. 50-52) proporcionou uma das poucas oportunidades de voz para a população, representada por artistas de diferentes classes sociais, da elite da zona sul carioca, Rio de Janeiro, como Nara Leão, Zé Kéti¹¹⁹ do subúrbio de Piedade, do mesmo estado, que teve a parceria com Carlos Lyra no *Samba da Ilegalidade*¹²⁰, que só foi possível encontrar com o título *Samba da legalidade*. Por que será? Ambos, Nara e Zé Kéti, se aliaram ao maranhense João do Vale, por exemplo, que se alinharam

¹¹⁷ *Vai Vir Ar*: do Álbum *Luzes Acesas*, de Marcos Baltar: link <https://www.youtube.com/watch?v=BDAdUOH9dtQ>. Acesso em 11 fev. 2020.

¹¹⁸ *Cálice*, Letra e música: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/45121/> acesso em 11 fev. 2020.

¹¹⁹ *Samba da Legalidade* - Zé Kéti – interpretação de Flavia Dantas - <https://www.cifraclub.com.br/ze-keki/1766900/letra/> acessado em 15 de Julho de 2019.

¹²⁰ *Samba da Legalidade* – Carlos Lyra: <https://www.cifraclub.com.br/carlos-lyra/709876/letra/>. Acesso em: 15 jul. 2019.

aos movimentos estudantis e do cinema politizado, e formaram um movimento de resistência ao golpe militar de 1964, com a realização do show *Opinião*¹²¹. O cinema politizado, em 2019/2020, tem no filme *Democracia em Vertigem*¹²² de Petra Costa, uma produção que marca a resistência contemporânea. Segundo Tatit (2004, p. 51)

A canção, com sua oralidade de base, constituía um domínio privilegiado para se “falar” dos problemas que afligiam a sociedade, por isso, até mesmo cineastas ou aficionados do cinema como Ruy Guerra e Sérgio Ricardo não deixaram de engrossar as fileiras do “protesto” ao lado de Edu Lobo, Sidney Miller, Gilberto Gil (em sua primeira fase), até atingir o apogeu do gênero com Geraldo Vandré.

As canções de protesto, não unicamente elas, inicialmente mencionadas no recorte acima descrito, mas as canções que se seguiram, até o momento político que se impõe na contemporaneidade da escrita do artigo publicado, 2019/2020, e que na presente pesquisa definimos como canções de denúncia, pesquisa que está em andamento em junho de 2022, pode representar talvez a única maneira, ou a mais conhecida, de manifestação de uma sociedade oprimida e reprimida.

Assumimos na pesquisa a posição de sujeitos engajados, participantes, “indisciplinados” (MOITA LOPES, 2016), historicamente constituídos, de pesquisadores comprometidos a problematizar seu próprio modo de posicionamento social, político e de atuação como professor e cidadão, comprometimento necessário, segundo Moita Lopes (2016, p.102) para analisar objetos com sentidos e significados tão heterogêneos e complexos como as canções de denúncia.

Essa compreensão de sujeito social tem chamado a atenção para sua natureza fragmentada, heterogênea, contraditória e fluida (Moita Lopes, 2002; 2003), sendo também entendido como sempre aberto a revisões identitárias. Nesse sentido, é a minha própria sócio-história que está inscrita no que estou focalizando aqui ao me posicionar diante da LA.

Esse posicionamento não é politicamente nem socialmente neutro, como também não é o dos artistas das canções analisadas, até por conta da formação e filiação científica, a Linguística Aplicada, e artística, como a de Marcos Baltar, que além de cientista, é músico. Por isso é provável que em determinados momentos da análise assumamos a voz de nossa condição política e social. Segundo Rajagopalan (2016a, p. 27) “A crença na existência de dados

¹²¹ Show *Opinião em 1965*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p-1-4sFqfLg>. Acesso em: 15 jul. 2019.

¹²²Filme *Democracia em vertigem*, reportagem e trailer oficial nos links <https://brasil.elpais.com/cultura/2020-01-13/brasileiro-democracia-em-vertigem-de-petra-costa-disputa-oscar-2020.html> e <https://www.youtube.com/watch?v=vwZ5m10y1rQ>. Acesso em: 11 fev. 2020.

teoricamente inocentes e neutros é um dos mitos que ainda rondam o imaginário do cientista, não obstante todos os recentes esforços por parte da filosofia da ciência como Kuhn (1962) e Feyerabend (1975)”.

As canções, objetos de análise neste artigo, foram compostas, escritas e publicadas, num hiato de tempo, em que, cultural e historicamente cogitava-se como superado o autoritarismo político ou uma ditadura civil-militar, com *Cálice em* 1964-1985, e *Vai Vir Ar* em 2016-2017. E então questionamos: de que forma o autoritarismo novamente recobrou suas forças? Será que faltou educar para a consciência política, para a alteridade e responsividade?

Com as canções, é possível ensinar e aprender sentidos e significados que talvez só podem ser percebidos de forma heterogênea, através das múltiplas formas de expressão e interação artística oferecidas na música, na poesia, no cinema, no teatro, na internet, na literatura, em vídeos do *YouTube*¹²³ ou em outras páginas, sites, aplicativos ou repositórios de compartilhamento de conteúdo digital, redes sociais que proporcionam a multiplicidade de meios e condições de se expressar com recursos multissemióticos, verbais, sonoros e discursivos complexos, com textos poéticos completos em seus sentidos, significados e estrutura, oferecendo condições de superação linguística nesta luta constante de construção/desconstrução de narrativas históricas. Nessa multiplicidade de meios, a construção e desconstrução representam a diferença para superar ou não as dificuldades, desejos, objetivos pessoais e ou coletivos, com sentidos e significados que, se percebidos, podem manter acesas as esperanças de viver com dignidade, bem-estar, tolerância, acesso aos direitos da pessoa humana e resistência ao silenciamento histórico de nossas próprias vozes e manifestações de luta. Segundo Gomes (2017, p. 85--86)

Nesse sentido, a existência de múltiplas linguagens sempre marcou o processo de comunicação e interação humana, todavia, o posicionamento de assumir outros sistemas semióticos, recursos semióticos ou linguagens/semioses como objetos de estudo tanto para leitura quanto para escrita é algo ainda muito novo, considerando-se as transformações tecnológicas pelas quais a sociedade hipermoderna está passando hoje.

Os estudos das canções populares e de protesto como as estudamos e conhecemos hoje, só se tornou possível por conta da transdisciplinaridade, da *libertação de autores* como João Cabral de Melo Neto. Sant’Ana (2014, p.70-72) nos diz que: “[...] disso tudo se pode concluir que, num certo momento, o teatro, o cinema, a literatura e a música se cruzaram, movidos por

¹²³ Plataforma de hospedagem de vídeos e imagens em movimento: <https://www.youtube.com/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

interesses ideológicos e estéticos. Alimentavam-se mutuamente dentro de um mesmo projeto social e socializante.”

Acreditamos que, como professores que somos, ao oferecer essa perspectiva de aprendizagem das linguagens numa aula de língua portuguesa, podemos transformar a realidade de estudantes e docentes. Por sua vez, “É importante também notar que Bakhtin dá início à sua aproximação com a visão literária a partir do gênero lírico e reencontra originariamente nele a relação de alteridade dialógica entre pontos de vista diferentes.” (PONZIO, 2017, p. 31) O mundo dividido entre o eu e o outro é a forma como Bakhtin organiza as relações entre os sujeitos e a linguagem e que denomina como “divisão arquitetônica do mundo”.

Esta divisão arquitetônica do mundo em eu e em todos aqueles que para mim são outros não é passiva e casual, mas ativa e imperativa. ... , mas é o plano ainda-por-se-realizar [zadannyi], da minha orientação no existir-evento, uma arquitetônica incessante e ativamente realizada por meu ato responsável, edificada por meu ato e que encontra a sua estabilidade somente na responsabilidade do meu ato. (BAKHTIN, 2017, p. 143).

A necessidade de se revelar quase que de forma desinteressada, cercada de humor, mas cheia de sentidos e significados, com muitos totalmente subentendidos, relaciona a origem das canções com a riqueza poética, artística, musical e linguística da literatura, de acordo com Sant’Ana (2014), das canções de protesto e de artistas como Francisco Buarque de Holanda, Chico Buarque, coautor de Cálice, objeto de nossa análise.

É importante assinalar o nome de João Cabral de Mello Neto neste contexto, pois ele é a bifurcação de duas linhas da poesia brasileira. Dele tentaram se apoderar os vanguardistas de 1956. Dele também partiram os poetas sociais em revanche ao formalismo estéril das vanguardas. Não é a toa que seu livro publicado em 1956 reunindo peças anteriores se chamasse *Duas águas*. Nele estão a pesquisa estética e o texto de forte teor social. Nele está o limpo de “Uma Faca Só Lâmina” e o sujo de “Morte e Vida Severina”. Pois é esse “sujo” que os poetas em torno de Violão de Rua elegeram em oposição ao limpo e antisséptico concretismo inspirado nas escolas alemãs de artes plásticas em Ulm e Bauhaus. E é dessa linhagem universitária com preocupações sociais que vem surgindo a música de Chico Buarque de Hollanda. Nesse sentido, o fato de Chico ter colocado música em Morte e Vida Severina é um acontecimento de repercussão na literatura e na música popular. Veja-se a respeito o depoimento do compositor e do poema durante a Expoesia I, realizada em 1973 na PUC-RJ. Parece haver uma identidade entre o texto de Cabral e outros textos escritos, tanto por Geraldo Vandré como por Chico Buarque e Carlos Capinam. (SANT’ANA, 2014, p. 74-75 grifos do autor).

O futuro, o amanhã, é a situação que Santa’Ana (2014) nos apresenta com a qual seria possível inferir a inspiração de Marcos Baltar na composição *Vai Vir Ar*. Em suas análises das poesias *Disparada* de Geraldo Vandré e Theófilo Filho, e *Ponteio* de Edu Lobo e Carlos Capinam, Sant’Ana (2014) comenta que

Tanto uma canção quanto a outra desenvolve, entre outros temas já assinalados, aquilo que Walnice Galvão chamou, num artigo citado por Tinhorão, “o dia que virá”. Ou seja: o deslocamento do conflito para uma realização futura em que realizarão utopicamente os anseios e sonhos. (p.79).

A partir das aprendizagens possíveis para o ensino-aprendizagem da língua viva com esta breve apresentação do contexto literário e político das canções em análise, segue a sistematização de nosso projeto de dizer, da sugestão de temas para ampliar discussão, o ensino-aprendizagem das linguagens com e sobre a análise das canções de denúncia, como os tópicos *As canções na oposição do crítico ao conservador*; *A linguagem literária e o efeito dos subentendidos no discursivo*; *Voltou o tempo de perguntar-nos: “que povo é este?”*; *Quando as canções não são apenas diversão, alegria, festa e entretenimento?*; *Como a educação, a arte, a violência e a opressão social apagam identidades?*; e *A literatura, as canções e a humanização das práticas sociais no ensino da língua escrita*, como conclusão.

5.4.2.1 *As canções na oposição do crítico ao conservador*

A fim de enriquecer o repertório linguístico de estudantes com a proposição de ensino-aprendizagem com as canções de denúncia, consideramos que elas trazem artefatos simbólicos como as “representações do mundo, identidades e relações sociais” (BONINI, 2013). Nossa análise recairá sobre as letras de duas canções de protesto exemplares deste gênero; uma na vida política de Florianópolis, contexto local e brasileiro, e outra no contexto nacional. As canções foram criadas em dois momentos históricos, separados por um tempo cronológico, localização, por cronotopos, de 35 anos, mas bem próximas no conteúdo de suas manifestações de protesto, na história da música nacional: a canção de Marcos Baltar *Vai Vir Ar*¹²⁴ (2016/2017) e a canção *Cálice*¹²⁵ de Chico Buarque (Francisco Buarque de Holanda) e Gilberto Gil (Gilberto dos Passos Gil Moreira) (1972/1978), com a participação de Milton Nascimento.

Convidamos, para além da análise das letras das composições aqui propostas, letra da canção *Vai Vir Ar*¹²⁶, também ouvir e sentir as sonoridades das respectivas canções, compartilhando com o produto da criação destes dois artistas. Os links para as canções estão no rodapé desta página.

¹²⁴ *Vai Vir Ar* - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BDAduOH9dtQ>. Acesso em: 11 fev. 2020.

¹²⁵ *Cálice*: Link <https://www.youtube.com/watch?v=RzlniinsBeY>. Acesso em: 11 fev. 2020.

¹²⁶ Letra da música *Vai Vir Ar* como anexo do final do artigo no link:

<https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/26883/26844> .Acesso em: 09 fev. 2022.

A escolha destas canções, e não de outras, está vinculada ao fato de os articulistas terem vivenciado os dois momentos políticos e sociais que marcam a criação das canções, em locais e momentos distintos de nossa formação política, intelectual e acadêmica. Interferiram na escolha a consciência de luta nas esferas acadêmica e da educação básica, com uma perspectiva de proposta de ensino da língua *oficial* com o seu uso social definido nas práticas sociais em que transita esse gênero. Segundo Bonini, (2014, p.17) “Recorre-se, neste caso, à análise comparativa dos exemplares de um gênero”. No caso das canções escolhidas, a complexidade analítica aumenta, pois foram motivadas por práticas sociais em datas e locais diferentes, embora a composição da canção de Marcos Baltar possa ter sido influenciada pela canção *Cálice*, ou pelo seu autor, pelas práticas sociais que a originaram, ou as que dela se originaram, pois se materializaram antes na história e na arte.

A escolha da canção de Marcos Baltar está diretamente vinculada ao ambiente local, Florianópolis, SC e UFSC, contextos de nossa vivência e convivência social e acadêmica. A ideia original de inclusão de *Vai Vir Ar* como objeto de análise, segue uma sequência de situações motivadoras: inicialmente, estar no público do evento *TAC 8 em Ponto*¹²⁷, de 26 de setembro de 2017, dia do lançamento do álbum *Luzes Acesas*, no teatro Álvaro de Carvalho em Florianópolis; dia em que houve o *insight* de problematizar a importância das canções de denúncia para a conscientização das pessoas sobre suas realidades mediatas ou imediatas. A ideia de analisar contrastivamente *Vai vir ar* e *Cálice* veio potencializar o argumento de que é possível ampliar os objetos de ensino da língua oficial, conforme Baltar *et al* (2019) descrevem em *Oficina da Canção - do Maxixe ao Samba-Canção, A primeira Metade do Século XX*.

Unimos-nos na proposição de ensino da língua escrita a partir da língua falada, da língua do cotidiano, da língua usada nas práticas sociais a que estudantes têm contato antes da escola e fora da escola. O uso social da língua como prática social, que na escola, se transforma no ensino da leitura, da interpretação e da escrita da língua oficial e materna, a língua portuguesa. Segundo Pedralli (2013, p. 93) “Para Paulo Freire, a leitura da palavra, da frase, da sentença, não pode significar uma ruptura com a ‘leitura do mundo’”. Marcos Baltar disponibilizou sua canção para análise, pois com ela é possível fazer a ligação entre o ensino da escrita da língua oficial, com o uso das canções de denúncia.

Gostaríamos de salientar, que não tratamos aqui exclusivamente de métodos de ensino da língua oficial, mas pretendemos discutir como a comparação de canções consideradas

¹²⁷ TAC 8 em ponto - Disponível em: <https://secarte.ufsc.br/musica-e-teatro-na-programacao-do-tac-8-em-ponto-de-setembro/>. Acesso em 09 fev. 2020.

gêneros multissemióticos do discurso historicamente constituídos podem revelar e oferecer sentidos, significados, valores e variáveis do contexto político e social, descobrir as interferências discursivas e ideológicas que podem ser exploradas, e incluídas entre a multiplicidade de processos pedagógicos, ou métodos, já estudados e desenvolvidos para o ensino da língua. Percebemos que com as canções é possível ensinar a língua oficial, explorando sua oralidade e escrita, fala (canto) e escuta, em textos complexos e completos, com a possibilidade de resgatar a historicidade da língua, do sujeito autor, da sociedade e das práticas sociais em que a canção foi composta e apresentada ao público, a possibilidade de ensinar como ver, perceber e interpretar os subentendidos, as metáforas, o uso da língua em práticas sociais que abordam situações de conflito, superação, opressão, dominação de toda a ordem como a política, racial, de gênero, acadêmica, escolar, familiar, étnica e religiosa, por exemplo. As canções como artefatos artístico-culturais podem ser instrumentos de humanização e de motivação para estudantes na apropriação de uma língua, seja materna ou estrangeira.

A escolha da canção de Chico Buarque, além das raízes literárias anteriormente descritas, se justifica pela sua oposição à do Marcos Baltar. Chico e Gilberto Gil estão em evidência nacional na mídia e na publicidade que obtiveram, presume-se, pela voz de resistência, expressividade contextual e qualidade artística, situação política, do local, da motivação e da época em que eles a criaram e publicaram, tendo entre um momento e outro, da criação e publicação, um intervalo provocado por ações de censura¹²⁸ sobre produtos culturais exercida pelo governo federal.

Com os resultados da análise, pretendemos, também, iluminar nosso caminho de pesquisadores de práticas pedagógicas libertadoras e problematizar o silenciamento e a naturalização da luta de classes que afeta sujeitos com os quais convivemos cotidianamente, alunos, alunas e colegas de profissão, ancorados nos fundamentos da “Pedagogia do oprimido, da Autonomia e da Esperança” (FREIRE, 1970, 1999, 2013). Neste sentido, pretendemos dialogar com vozes que lutam, e que segundo os estudos de Bonini (2013, p.103-104), opõem o crítico a conservador.

A posição que adoto, neste artigo, é a de opor crítico a conservador, sendo que, nesse caso, em consideração à história brasileira – desde a época colonial –, o conservador remete ao projeto de poder da elite dominante: de intransigência com as organizações políticas populares, de compromisso com os interesses estrangeiros, e de importação de modelos sociais, culturais e econômicos, provenientes do exterior e, na fase atual,

¹²⁸Promulgação do AI5 - Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm. Acesso em: 15 jul. 2019.

Censura às músicas de Chico Buarque - Disponível em: <https://www.observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/a-censura-as-musicas-de-chico-buarque-na-ditadura-1964-1985/>. Acesso em: 28 fev. 2019.

principalmente dos Estados Unidos e de determinados países europeus, como a França e a Inglaterra. [...] Em um mundo em que as narrativas oficiais – do mercado, do império, das ideologias conservadoras – são construídas tão efusivamente como verdades pela mídia jornalística conservadora e as versões contestadoras – que lhe são naturais – são relegadas ao esquecimento, a pesquisa acadêmica não pode ser mera observadora.

Consideramos que uma proposição crítica de ensino-aprendizagem de linguagem está quando colocamos em prática as condições comparativas para análise objetos de conhecimento como as canções de protesto, no sentido mais amplo as canções de denúncia, trazendo para a sala de aula de ensino-aprendizagem da língua portuguesa as relações e interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas que canções como *Vai Vir Ar e Cálice* podem agregar nos processos de ensino-aprendizagem.

5.4.2.2 *A linguagem literária e o efeito dos subentendidos no discursivo*

Uma proposição crítica de processos de ensino-aprendizagem da linguagem literária subentende a compreensão de que a arte em geral, a literatura, a música, as canções de protesto, em específico, apresentam-se com grande potencial de reconhecimento e interpretação dos discursos que não estão visíveis nos gêneros discursivos que circulam nas esferas cotidianas das atividades humanas, além de constituírem-se como possíveis canais e vozes para que possamos nos manifestar.

Na literatura são importantes acima de tudo os valores subentendidos. Se pode dizer que uma obra artística é um potente condensador de valorações sociais não expressadas: cada palavra está impregnada delas. São justamente essas valorações sociais as que organizam a forma artística enquanto sua expressão imediata. (VOLOCHINOV, 2013, p. 88).

E, por conta da incompreensão dos subentendidos, dos efeitos discursivos que pode fazer circular, é que uma obra pode até não vir a ser reconhecida na sua contemporaneidade. Seu autor, muitas vezes é ignorado, é censurado e conhece a pobreza extrema em vida. Muitas vezes é rejeitado e condenado.

A vida das grandes obras (literárias) nas épocas futuras e distantes, como já afirmei, parece um paradoxo. No processo de sua vida post mortem elas se enriquecem com novos significados, novos sentidos; é como se essas obras superassem o que foram na época de sua criação. Podemos dizer que nem o próprio Shakespeare nem seus contemporâneos conheciam o “grande Shakespeare” que hoje conhecemos.” (BAKHTIN, 2011, p. 363).

Por outro lado, os romances, os contos, as poesias, que são adaptadas como letras de músicas à linguagem musical (palavra cantada), assim constituindo-se em canções,

transformam-se em potente artefato de interação social pelos sentidos que expressam. Segundo Volóchinov (2017) não são palavras que ouvimos, sinalizamos ou escrevemos.

Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano. (p. 181).

Seguindo o sentido do pensamento de Volóchinov, acreditamos que não deveríamos continuar a ensinar a língua oficial só através do ensinar seu código, da sua imanência. Defendemos aqui o potencial discursivo das letras das canções e a expressividade dos textos e discursos literários nos processos de ensino da escrita da língua oficial e materna. Esta forma de ensinar língua e linguagem pode oferecer a superação do desafio de motivar estudantes a buscar o “Ar” dos sentidos e significados que podem pensar, expressar, dizer, sinalizar, ver, ouvir, ler, entender, escrever e estranhar a ponto de tentar entender de como a nossa educação formou pessoas que aceitam sem questionar, o retorno ao poder do autoritarismo da realidade atual. Afinal: “que povo é este?”.

5.4.2.3 *Voltou o tempo de perguntar-nos: “que povo é este?”*

Como propositores de prática educativa dialógica e democrática para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa com as canções de denúncia como objetos de conhecimento, faz com que questionemos constantemente nossas próprias práticas em sala de aula e quais os efeitos discursivos que causamos nos estudantes com cuja formação contribuímos. Na análise, a ideia de pesado e leve está presente nas canções em estudo: Chico e Gil, em 1973/1978, no final do processo de exceção, da ditadura civil-militar valem-se de metáforas para denunciar que [...] “De muito gorda a porca já não anda”; Marcos Baltar, em 2016, no início desse novo processo de exceção política, afirma que [...] “Depois que a nuvem da mentira da mídia do meio do céu vazar [...] Vai vir Ar”. Isso ocorre após um intervalo de tempo em que tivemos eleições para mais de 10 presidentes da república diferentes e ou 11 mandatos presidenciais, logo, somos testemunhas de que nosso país continua vulnerável a ataques de forças conservadoras (imperialistas, coloniais) que podem obstaculizar nossa leveza, retirar nosso Ar, limitar nossa capacidade de movimentar-nos com autonomia para ditar os rumos da nossa própria história.

E, nossa história ensina, identifica, mas poucos conseguem aprender com ela. Bastou que uma narrativa fosse retomada, reconstruída, com um pretexto antigo e repetido, um mote, uma mentira. Relembrando o passado da história política¹²⁹ brasileira, desde o império, passando pela proclamação da república, e depois quando, contra Getúlio foi “o mar de lama”, contra Juscelino a corrupção, contra Jango “o comunismo”, e contra Dilma, retorna o mote da corrupção e do comunismo, as elites econômicas, sociais e colonizadoras, se mobilizam para desestabilizar qualquer grupo político que entra no governo para lutar pelos direitos humanos e das pessoas de classes em estado de vulnerabilidade. Por que será que retrocedemos ou ignoramos? Como aconteceram esses processos de “convencimento” e “manipulação”? Seria a efemeridade, o abafamento e a reificação das canções? Mas Getúlio também utilizou, patrocinou artistas, para divulgar e valorizar o trabalho, a favor do poder econômico da época, por meio das canções. Mas é importante repetir aqui, como já foi mencionado no capítulo 4 “*Canções de denúncia nas vozes intertransculturais, multissemióticas, intergenéricas, cronotópicas que formam a população brasileira*”, de que as canções podem estar a serviço da submissão das pessoas, a serviço do poder econômico hegemônico. Em 2022, o atual governo parece que patrocina artistas, tem até a suspeita de orçamento secreto, e com isso se vale do gênero “música sertaneja”, que a mando do Agronegócio, realiza showmícios nos eventos que promove, para a campanha eleitoral de reeleição. Por isso nossa preocupação em sempre desenvolver uma análise comparativa, de uma canção local com outra canção global ou comercial. Então as canções podem estar a serviço de quem as cria, compõem, e do grupo que financia esses pseudo artistas. Então as canções de denúncia ora pretendidas para que sirvam de objeto de conhecimento devem ser analisadas também com essa suspeita. Com isso é possível entender o poder da arte, que já não forma apenas o pensamento crítico em nosso país, forma também pessoas alienadas, coniventes e com o pensamento reificado e condicionado. Dessa forma trazemos mais uma situação que nos faz entender porque Paulo Freire defendeu que ensinar é um ato político assim como fazer política é um ato educativo.

Depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode “fazer política”, estão defendendo uma certa política, a política da despolitização. Pelo contrário, se a educação, notadamente a brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes. (GADOTTI, 1979, *apud* FREIRE, 2013, p. 13-14).

¹²⁹História política: artigo científico que faz referência a deposição de governos e golpes - Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/virtuajus/article/view/16759>. Acesso em: 11 fev. 2020.

A realidade política que enfrentamos em 2022 nos confronta novamente com a necessidade de dizer “Pai afasta de mim esse Cálice” e perguntar-nos: “como beber dessa bebida amarga”? E, voltou o tempo de perguntar-nos “que país é esse?”¹³⁰ e atualizar para “que povo é este?” Voltou o tempo da mentira, da pós-verdade? Porque, segundo o TSE¹³¹, foi assim que, em outubro de 2018, votaram mais de 57 milhões, de eleitores, e outros mais de 42 milhões que se abstiveram, não compareceram ou votaram em branco ou nulo, contribuindo para eleger um projeto que tem como prioridade mudar versões, ignorar a história, censurar e apagar os discursos, girar a roda da história para trás.

Além de abrir frestas para que o currículo escolar possa ter as canções de protesto e ou as canções de denúncia, não apenas no ensino e aprendizagem da escrita da língua portuguesa, mas também como objetos de conhecimento para o desenvolvimento da fala, da escuta, da expressão, da sinalização, da escrita, da articulação das linguagens e especialmente da análise das relações e interações discursivas mobilizadas pelas canções. A análise nos ajuda a entender como se organizam os movimentos em defesa dos direitos humanos no enfrentamento das relações de poder econômico, social, racial, religioso, principalmente no enfrentamento dos de cunho opressor. Segue movimentos que defendem os direitos à vida e à dignidade das pessoas no Brasil e que incluíram as canções nesse processo.

5.4.2.4 *Quando as canções não são apenas diversão, alegria, festa e entretenimento?*

Olhar para as canções de denúncia como objetos de conhecimento para ensino-aprendizagem da língua portuguesa em práxis educativas dialógicas e democráticas requer entender quem criou, quem inspirou e a quem se destinam, e quais valores que divulgam o desvendam. Em termos gerais, as canções, mesmo as de protesto, podem representar simples artefatos da cultura de massa, servindo para os interesses da *indústria cultural*, como alienação, divertimento, alegria, festa, prazer, entretenimento. Entre as manifestações que satirizam fatos e figuras políticas contemporâneas ao seu tempo, temos os exemplos publicados por M.M. (María Martín) no Elpais¹³², em cujas reportagens mostra as letras de músicas consideradas do gênero samba, talvez o samba canção, e por seu apelo político, poderiam fazer parte do gênero músicas de protesto, ou quem sabe canções de denúncia caso saiam do entretenimento e da

¹³⁰ *Que país é esse?* Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/legiao-urbana/46973/>. Acesso em: 27 ago. 2019.

¹³¹ TSE - Disponível em: <http://divulga.tse.jus.br/oficial/index.html>. Acesso em: 27 ago. 2019.

¹³² MARTIN, M. As críticas e sátiras no carnaval. ElPaís, 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/12/politica/1518446814_565470.html. Acesso em: 28 fev. 2019.

zombaria, já que a sátira, como nas cantigas de maldizer e escárnio, utilizadas nos séculos XII, já eram uma forma de contestar ironicamente os valores, instituições, autoridades e a elite, e a elite pela elite, constituindo-se na origem provável ou de inspiração das canções de protesto. Seus autores, trovadores, declamadores e cantadores, faziam parte da elite social, e as cantigas, consideradas a “arte das elites da época, eram classificadas de acordo com seus gêneros: cantigas de amigo, de amor e cantigas de maldizer, que eram separadas em dois tipos, (LOPES *et al*, 2011)¹³³:

No já referido pequeno tratado sobre a Arte de Trovar que abre o Cancioneiro da Biblioteca Nacional, o seu anónimo autor define-as, genericamente, como cantigas que os trovadores fazem quando querem “dizer mal” de alguém, estabelecendo em seguida uma diferença no que diz respeito ao modo: assim enquanto que nas cantigas de maldizer a crítica seria direta e ostensiva, nas cantigas de escárnio a crítica seria feita de modo mais subtil, “por palavras cobertas que hajam dous entendimentos” (ou seja, num registo de dupla leitura, o “equivoco”, ou *hequivocatum*, nas palavras do mesmo anónimo autor).

Nas monarquias, assim como nos tempos de ditadura civil-militar e nas ditaduras de estado, inúmeras situações e denúncias só podiam acontecer de forma dissimulada e clandestina, como foi o gênero musical de músicas de protesto contra a ditadura militar no Brasil. As páginas de internet, listadas no rodapé¹³⁴, apresentam várias coletâneas de músicas compostas para combater e protestar contra a ditadura civil/militar que foi instalada em 1964. Entendemos que são manifestações contra o poder autoritário como também o são as canções *Cálice* e *Vai Vir Ar*. Estas, como gêneros do discurso dialógicos, representam a tentativa de denunciar momentos dramáticos da vida social e política brasileira.

A retomada do poder das forças políticas conservadoras, via eleições, oferece riscos de alterar fatos históricos, ou seja, fazer valer ou apresentar uma versão da história escrita que favoreça as forças dominantes, fazer valer apenas o lado da história que interesse a quem está retornando ao poder. E com isso silenciar as vozes que se fizeram ouvir por meio de movimentos e pesquisas como as da Comissão Nacional da Verdade, criada com a lei 12.528 de 18 de novembro de 2011, instituída em maio de 2012, cuja finalidade foi trazer à luz do dia as violações dos Direitos Humanos no Brasil, até então só denunciadas por quem sofreu a tortura, no boca a boca pela população, por parte da imprensa engajada na luta pelos direitos humanos e por meio da arte, como nas canções.

¹³³ *Cantigas Medievais Galego-Portuguesas*, intitulado de “Gênero”, parágrafo dedicado ao gênero satírico. Disponível: <http://cantigas.fcsh.unl.pt/sobreascantigas.asp>. Acesso em: 06 dez. 2018.

¹³⁴ Coletânea de músicas de protesto contra a Ditadura Militar instalada em 1964. Disponível em: <https://www.unasp.br/blog/9-musicas-para-entender-ditadura-militar/>. Acesso em 28 fev. 2019.

Neste sentido, as canções de protesto de Chico Buarque e Marcos Baltar apresentam em comum um mesmo tipo de manifestação. Enquanto Chico denuncia a falta de esperança com a metáfora do monstro “Na arquibancada pra a qualquer momento/ Ver emergir o monstro da lagoa” parece que o *Cálice* dos tempos do poder militar no Brasil e da censura artística, continuam muito presentes na manifestação de Marcos Baltar, que reclama das bombas de gás e dos canhões de água, mas em 2016. Se existiu um hiato de liberdade, que transparece nos versos "Depois que o respeito voltar / E a gente reaprender a falar sem gritar", talvez tenhamos que esperar muito novamente para ver a estrela da liberdade, que Marcos Baltar poetizou, como a esperança para novos tempos, sentimento possível de significar a partir dos versos: “Que a roda da história girar/ Que estrela mais linda da noite/ Desse tempo escuro acordar”.

A análise dessas canções nos traz a indagação se de fato a história está girando para trás, se está voltando neste início do século XXI, um processo de alienação, reificação, naturalização da despolitização das gerações mais jovens, conforme o descrito por Tinhorão, ao tratar da música eleita pela Ditadura Militar para "divertir" e "encantar" os jovens da época (2013, p. 355-357).

Para desmontar esses núcleos de fermentação político-ideológica marxista formados exatamente no interior da estrutura encarregada de fornecer quadros para o estado, o governo militar solicitou ainda em 1964 a colaboração dos parceiros americanos através da AID (Agency for International Development), iniciando-se então uma (p.355) série de acordos de assessoramento para a reforma do ensino “com vista ao desenvolvimento nacional”: era o fim dos debates políticos nas escolas [...] o seu esforço passou a desenvolver-se no sentido de evitar que as faixas urbanas mais jovens, então recentemente integradas ao ensino do segundo grau, fossem “contaminadas” pela experiência anterior. Ora, a mobilização dessa massa de jovens, ainda não politizada, no sentido do culto frenético de ídolos fabricados pela indústria do lazer – [...] quando a figura do jovem interiorano Roberto Carlos desponta, no Rio de Janeiro, dentre os demais intérpretes de versões de música norte-americana da moda, como o mais capaz de (p.356) personificar o estereótipo fabricado pela indústria – seu quarto LP, de 1964, já tinha como título *Roberto Carlos Canta para a juventude* -,...

Neste recorte é possível entender como foi a formação ideológica/escolar de pessoas que, na época eram consideradas como “massa de jovens” que não poderia ser “contaminada” e que foram testemunhas participantes do fim dos debates políticos nas escolas. Elas hoje são pais de jovens, muitos dos quais já são eleitores e eleitoras, e novamente “não podem ser contaminados”, com justificativas quase que iguais às de 1964. Defendem a família tradicional, posicionam-se contra as ameaças comunistas e socialistas, criminalizam quem não é branco e heterossexual e promovem o fim do estado laico. A estas pessoas, foi apagada/sonogada parte da história, e existe uma nova tentativa em curso, e intencional, de reconstrução da história. Entre as "nuvens de mentiras" que precisam "vazar" estão os motes como o de livrar o Brasil

dos “comunistas” e do “marxismo cultural”. Portanto, em 2018, a repetição destes e de outros motes, enfeitados com *fake news*, impulsionadas por Steve Bannon¹³⁵, não foi mera coincidência. Mas como, respectivamente, Chico e Marcos Baltar cantam: “Quero perder de vez tua cabeça/ Minha cabeça perder teu juízo” e “Depois que a nuvem da mentira da mídia do meio do céu vazar”, talvez consigamos transformar a tragédia em farsa e superá-la.

Tinhorão (2013, p. 337 a p. 367) descreve o fenômeno do “colonialismo musical” implantado pelo Regime Militar de 1964, e o fim das músicas ao vivo tocadas nas rádios e canais de tv do final da década de 1960 e durante a década de 1970, em decorrência da transformação cultural provocada deliberadamente pelo governo militar, de que se valeu a classe dominante para sobreviver, calar a juventude e defender seus privilégios. Esse foi o tempo da composição da canção *Cálice*.

Com a proposição sugerida nesta pesquisa, se estudantes de língua portuguesa pudessem ter contato com as canções de denúncia ficaria mais difícil promover esse apagamento e calar a juventude.

5.4.2.5 Como a educação, a arte, a violência e a opressão social apagam identidades?

Segundo Baltar (2012, p. 31) “Saber ler os discursos e as formações discursivas das diversas esferas sociais é condição *sine qua non* para agir autonomamente em sociedade”. As escolas e as universidades deveriam ser esses lugares de potencialização das liberdades da fertilização de projetos individuais e coletivos que promovam o bem social, jamais um lugar de opressão ou de alienação e resignação. Marcos Baltar, Chico e Gil, em suas canções, expressam um sentimento de indignação, contra o silenciamento de vozes, contra a violência e contra a opressão, situações que ocorrem de forma cíclica na história brasileira, já que sempre que o Brasil elegeu presidentes(a) que governam para o povo, e contrariam a hegemonia do imperialismo, estes(a) sofrem um golpe. “Depois que o senado explodir”; “que o último deputado cair””

O ensino da escrita da língua portuguesa com as canções pode gerar o senso de análise crítica e desenvolver o potencial dos estudantes para perceber e se posicionar contra esta violência cíclica. O ensino fundado na Análise Dialógica dos Discursos e na Análise Crítica de

¹³⁵ Biografia teve Bannon - Disponível em: <https://www.biography.com/people/steve-bannon-022417>. Acesso em: 20 mar. 2022.

Gêneros (ADD / ACG) nas escolas brasileiras poderia manter as “luzes acesas”¹³⁶ e ajudar a desfazer os processos de naturalização e reificação ideológica. Segundo Soares (2016, p. 336-337),

[...] a ACG toma como foco de análise o gênero enquanto instância de realização das práticas sociais, de modo que, ao desnaturalizar a maneira de sua constituição, desnaturalizam-se também as práticas das quais ele participa. Em se tratando de educação, como salienta Freire (1989), o professor assume a posição daquele que promove esse contraponto, que mobiliza diferentes discursos, dentre os quais estão os dos diferentes agrupamentos sociais com os quais o gênero em análise se relaciona, com intuito de possibilitar a reflexão sobre a relação entre agenciamento linguístico e construção ideológica, ou seja, reflexão e ação crítica a respeito da palavra mundo.

As lutas de poder e as manobras ideológicas são comuns na história da sociedade humana. Grupos sociais podem resistir organizando-se no parlamento, em sindicatos e até mesmo na guerrilha, mas é na arte, quando os regimes autoritários endurecem, que se estabelece e se retoma a vida e a resistência. As canções de protesto foram e as canções de denúncia são, portanto, refúgios onde os artistas encontraram formas de evitarem o silenciamento e de se manterem vivos na história. Os exemplos das canções de Chico e Marcos Baltar poderiam ser ampliados e devidamente estruturados para outras linguagens artísticas. Mas, a preocupação quanto à diferença entre a arte consciente que emerge da verdadeira prática social e a *indústria cultural* não pode ser esquecida. Então não é qualquer canção que atende as propostas pedagógicas histórico-crítica e da autonomia. Adorno, de acordo com Freitas (2011, p. 27) alerta que:

[...] Definitivamente, não é da diversão, do relaxamento, da descontração, fornecido pela indústria cultural. Esta, como vimos, é feita para aquele consumidor que se sente desgastado, tanto física quanto psiquicamente, no cotidiano, e que precisa de estímulos sensíveis que o façam recobrar a satisfação por sua identidade. A arte, de modo radicalmente oposto, exprime o sofrimento inerente à condição dos seres humanos, cindidos uns dos outros e em si mesmos. [...] A arte incorpora algo como liberdade no seio da não-liberdade. O fato de, por sua própria existência, desviar-se do caminho da dominação, a coloca como parceira de uma promessa de felicidade, que ela, de certa maneira, expressa em meio ao desespero.

Mais uma lição que não foi aprendida neste período entre *Cálice* e *Vai Vir Ar*. A violência criada ultrapassa as fronteiras de diversas esferas da atividade humana. Ironicamente, porque na educação pública são justamente os grupos políticos opressores que dominam a educação escolar, torna-se necessário conduzir a discussão a partir de uma proposta transdisciplinar de ciência como a prevista por Moita Lopes (2016, p. 27) para a linguística:

¹³⁶ Álbum “Luzes Acesas” de autoria de Marcos Baltar - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TTpYF2snpLE>. Acesso em: 11 mar. 2020.

A possibilidade política de que a pesquisa contemple outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro da atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade, etc. Esse percurso parece essencial, uma vez que tais vozes podem não só apresentar alternativas para entender o mundo contemporâneo como também colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-la.

Mas só discutir e fazer análises olhando de fora não é suficiente. Os resultados das eleições de 2018 em nosso país comprovam esta realidade e sentimos a necessidade de fazer algo para que haja uma mudança significativa no processo de conscientização e formação das pessoas para o exercício pleno da cidadania.

A música de protesto, mais precisamente as canções de protesto, as canções de denúncia, se mostram como um recurso para que a história das pessoas não seja relegada ao esquecimento, pois além de resgatar e manter vivo um lado da história de vida e de atividades humanas que é esquecido no currículo escolar oficial, elas podem ampliar e tornar possível o ensino e a aprendizagem da escrita da língua oficial de forma transdisciplinar. Para Rajagopalan, (2016 a, p.126-127) “A linguística crítica [...] nasceu a partir da conscientização de que trabalhar com a linguagem é necessariamente intervir na realidade social da qual ela faz parte. Linguagem é, em outras palavras, uma prática social.”

As práticas sociais também podem ser opressoras. Mas ao formar de forma transdisciplinar é possível abrir perspectivas de superar essa opressão e seus agentes dominadores que silenciam vozes, conscientemente. Este silenciamento que pode ocorrer até com grupos majoritários, como o dos grupos étnicos que formam os não brancos¹³⁷, representados por negros, pardos e indígenas, que hoje são a maioria na população brasileira, cujas esperanças por igualdade de condições sociais, econômicas e políticas sofrem rejeição com os discursos que predominam nas práticas sociais em curso, apesar de legalmente estar previsto na constituição federal a condição de igualdade perante as leis.

No século XVI, a arte aceita no mundo ocidental era o instrumento de submissão e civilizatório. Mas alguém sabe dizer de como eram então os gritos de socorro de indígenas ou povos nativos enquanto ocorriam os processos históricos de invasão, de colonização e dominação? No entanto seus gritos e clamores até são ouvidos, mas suas músicas, ritmos, danças são considerados como manifestações, pedidos de socorro? Seguem exemplos de trabalhos no sentido de registrar e manter vivas estas manifestações através de vídeos e

¹³⁷ Grupos étnicos - Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2017-11/populacao-brasileira-e-formada-basicamente-de-pardos-e-brancos-mostra-ibge>. Acesso em: 28 fev. 2019.

trabalhos como: os de Moacir Silveira: *Kworo Kango*, canto indígena da tribo Kayapó¹³⁸; ou TOWE¹³⁹, canto dos índios FULNI-Ô; a *Manifestação de indígenas Kaingang e Guarani* em Londrina/PR¹⁴⁰; as *Manifestações indígenas na cúpula dos povos* no RIO+20 em 2012¹⁴¹; ou ainda o evento realizado na UFSC em 19 de Abril de 2010¹⁴². Estas são vozes que foram esquecidas e que agora recebem um pouco de visibilidade, por exemplo, muitas delas lembradas apenas por meio da música e manifestações culturais. Com estas vozes esquecidas, também são esquecidos seus valores culturais e perdem-se inclusive a língua que era utilizada para expressar, registrar, interagir e significar a cultura, os objetos, as atitudes, os valores e as relações sociais. Percebe-se a urgência de ensinar a escrita da língua com as canções, pois com elas é possível ampliar a consciência de registrar as relações sociais e históricas, impedindo o apagamento e a repetição de processos de exploração e dominação social, religiosa e política, resgatando inclusive a diversidade de línguas nativas por exemplo.

E a arte, novamente, com seus recursos multissemióticos, aliada às tecnologias contemporâneas de registro e gravação de voz e imagem em vídeo ou fotografia, com seu poder digital de ampliação da divulgação como as redes sociais e a internet, poderia ser a linguagem, nas suas mais diversas formas de manifestação, que pudesse manter viva a vida destas sociedades e ou grupos de pessoas, seus valores culturais, linguísticos, sociais e ecológicos, por exemplo.

Além dos povos nativos que habitavam o país quando da chegada dos invasores, o Brasil foi palco de uma das maiores tragédias humanas: o tráfico de pessoas oriundas do território africano, trazidas como mão de obra escrava. As canções de protesto que ouvimos hoje, também sofreram influência de manifestações culturais introduzidas pelas danças, músicas e gritos de dor dos negros africanos, incorporadas à cultura brasileira através do maxixe, do lundu do choro, das modinhas, do samba e outros gêneros. Os sul-africanos cultivam a Senzenina,¹⁴³ canção de lamento e protesto, apresentada pelo maestro Cícero Alves. Gilberto

¹³⁸ Canto indígena Kayapó - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TQNMkjniq-w>. Acesso em: 28 fev. 2019.

¹³⁹ Canto indígena da tribo FULNI-Ô, Towe - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mMwpDd21KWg> Acesso em: 28 fev. 2019.

¹⁴⁰ Músicas dos indígenas Kaingang - Livro "Os Kaingang da Terra Indígena Apucarantina e suas histórias - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8RXY5ZRhxU8>. Acesso em 28/02/2019.

¹⁴¹ Cúpula dos povos - Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=t_gFLdb-rTo. Acesso em: 28 fev. 2019.

¹⁴² Resistência indígena da UFSC - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=llwuxmMf7nA>. Acesso em: 28 fev. 2019 .

¹⁴³ Sul Africanos com a senzenina - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VS1H4si1igI> . Acesso em: 28 fev 2019.

Gil é referendado no projeto *Afreaka*¹⁴⁴ com cinco músicas “para tirar a negritude do armário”. Outro exemplo são as *Manifestações dos quilombolas da capoeira*, realizadas em 08 de agosto de 2014 no Rio de Janeiro¹⁴⁵, que apresenta um vídeo de Música africana dos quilombos no Centro Cultural Ação da Cidadania do Festival Cais do Porto Musical.

Mas por que a negritude teve que ir para o armário? O tempo para aprofundar a pesquisa limita o número de exemplos, no entanto, num trabalho mais aprofundado seria alvissareiro trazer as manifestações específicas de povos de cada nação africana, cujas pessoas foram trazidas para o Brasil, além de outras pessoas que para cá vieram voluntariamente para morar e estudar, por exemplo, e com elas trazem as canções de protesto que expressam seus medos e angústias, e que tem na arte e nas músicas de protesto, muitas vezes, sua única forma de manifestação.

Por outro lado, a arte e a música, que veio e vem até nós, pode ser também um instrumento que silenciosamente, que sufoca e domina as identidades das pessoas. 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. O monolinguismo por decreto é uma prática que no Brasil tenta apagar as marcas e identidades linguísticas, culturais e que já está naturalizada para grande parte da população. Em sentido inverso, a presença nas escolas de canções de protesto de diferentes culturas, como parte do processo transdisciplinar do ensino e aprendizagem da escrita na língua materna e oficial, também poderia colaborar para compreensão antropológica, artística e sociológica sobre povos originários, línguas de contato, de acolhimento, de diáspora e de fronteiras étnicas, culturais e geográficas e de migração ou ainda de imigrantes de diferentes origens, europeus e asiáticos, por exemplo, espalhados pelo Brasil.

Atuando solitariamente ou coletivamente, em conjunto com a sociedade local, músicos, artistas críticos de seu tempo, podem conseguir visibilidade para sua própria obra na

¹⁴⁴ Afreaka - Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/top-5-musicas-de-gilberto-gil-para-tirar-negritude-armario/> ou em <https://pt-br.facebook.com/siteafreaka/> Acesso em: 28 fev. 2019.

¹⁴⁵ Quilombolas: <https://www.youtube.com/watch?v=rzdVaV4TIK0>. Acesso em: 28 fev. 2019.

localidade em que convivem, e através dela, podem sensibilizar a sociedade para enxergar as marcas contemporâneas da opressão denunciando, farsas e injustiças sociais. Quando a canção de protesto, e as canções de denúncia, como artefatos sociais e críticos, passa a repercutir na sociedade e esse debate é levado para a esfera escolar ou universitária, esta ação pode gerar um efeito histórico, fortalecendo os indivíduos para agir nas lutas pelo desenvolvimento e humanização das práticas sociais. E, com a proposição de práxis educativas dialógicas e democráticas com as canções de denúncia como objetos de conhecimento para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa e linguagens, a partir dos posicionamentos pedagógicos, metodológicos, ideológicos e teóricos adotados nesta pesquisa, pretendemos aproximar e contribuir na escola e universidades da formação de pessoas para a humanização das práticas sociais.

5.4.2.6 Concluindo: a literatura, as canções e a humanização das práticas sociais no ensino da língua escrita

As práticas sociais vivenciadas pelos compositores Marcos Baltar, com a canção *Vai Vir Ar* em 2016 atuando em Florianópolis, e Chico Buarque e Gilberto Gil, com a canção *Cálice*, produzida e lançada em 1973 e 1978 no Rio de Janeiro, estão inter-relacionadas na temática, história política e social brasileira e nos aspectos constitutivos como poesia, letra de música, estilísticos e linguísticos. Os exemplos poderiam ser o ponto de partida para que professores e professoras explorem outras canções de denúncia / protesto, ou outro gênero poético e de canção, para ensinar a escrita da língua oficial numa perspectiva transdisciplinar e indisciplinar, como sugere a linguística aplicada contemporânea.

Nós, professores e professoras, ao pretendermos ensinar a língua portuguesa com as canções de protesto, canções de denúncia, em suas aulas, nas suas práticas escolares de ensino de leitura e escrita, por exemplo, não prevista no Base Nacional Comum Curricular, recém reformulada em 2018, teremos que negociar com teremos que negociar com nossos estudantes a inclusão e as canções por abordar, visto que, segundo Costa (2003, p. 21) “[...] o lugar que a canção ganha nos Parâmetros é, além de exíguo, desvalorizado: ligado seja à expressão de grupos fechados, a hábitos gerados pela mídia, ou ao universo de uma linguagem fora do normal”, ou seja, as canções não estão nos livros didáticos, ou se estão, não estão na concepção que propomos aqui, fazendo uma interação e um diálogo entre a literatura, arte e cultura local, e a arte, cultura e literatura nacional, ou de outros povos, ou ainda buscando comparar canções

de períodos históricos diferentes entre si, e ou que explorem vieses valorativos e políticos distintos, sempre com a canção inteira, a poesia, a música, o ritmo e a melodia.

Nesta decisão dialogada nós professores/professoras precisamos conhecer bem nossos alunos, e, sugerimos considerar o momento histórico das composições, as disputas de poder político e econômico em jogo, e um olhar a partir da formação ideológica destes autores e também dos alunos, de seus pais e a predominância político/ideológica/religiosa no ambiente escolar e comunitário. Conhecer este contexto é fundamental.

Por exemplo, Marcos Baltar compôs *Vai Vir Ar* num momento em que o imperialismo ianque, ávido por se apossar do petróleo brasileiro e juntamente com os rentistas nacionais e estrangeiros, decidem recolonizar o Brasil, auxiliados pela mídia nativa. Chico Buarque e Gilberto Gil, escreveram em 1973 a música Cálice, censurada, lançada apenas em 1978, em parceria com Milton Nascimento, que denunciava o esgotamento da ditadura militar instalada no país em 1964 por motivos muito semelhantes ao golpe de 2016.

É possível reiterar que cada vez que o Brasil dá um passo em direção de sua autonomia econômica e ameaça a hegemonia norte-americana, quando os governos eleitos pelo povo passam a governar para esse mesmo povo, os ianques juntam-se com a classe dominante nacional¹⁴⁶, sabuja e, criando motes como "mar de lama", "comunismo" ou "corrupção", promovem um golpe de estado para retomar o controle político e econômico do país. Chico e Gil e Marcos Baltar em suas canções se manifestam contra essa realidade política, social, econômica, artístico-cultural. Os primeiros utilizam-se mais de metáforas pelo fato de existir forte censura nas letras: [...] "De muito usada a faca já não corta [...] De muito gorda a porca já não anda". Marcos Baltar é mais direto [...] "Depois que o senado explodir e o último deputado cair [...] Que a espada do Deus Fado descer e a águia platinada e um tucano em pleno voo abater. Vai vir ar!" Outras situações poderiam ser elencadas, dependendo muito do poder de interpretação e de criticidade do público envolvido, da complexidade do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Com a análise das canções *Vai Vir Ar* e *Cálice* comparamos representações de mundo, relações de poder, historicidades, alteridade dialógica e identidades à época de criação das composições. Consideramos as canções para ensino da língua como libertação. No exercício analítico buscamos mostrar que é possível tratar das "representações do mundo, identidades e relações sociais" (BONINI, 2013) vigentes nos momentos históricos de criação das poesias e

¹⁴⁶ Recomendamos sobre esse tema a leitura dos livros *A elite do atraso* e *A classe média no espelho* do filósofo e professor Jessé de Souza. Currículo Lattes - Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0579479554424887>. Acesso em 23 fev. 2021.

músicas na esfera escolar e acadêmica, em busca de uma educação libertadora. Além disso procuramos mostrar que processos educativos mais humanizados e um ensino-aprendizagem de língua/linguagem pautado pela transdisciplinaridade, que promova a conscientização crítica de professores e alunos e sua sensibilização pela arte, pode contribuir para a emancipação e autonomia das pessoas.

Consideramos que a canção de protesto pode se constituir em um material curricular rico e plural, ideologicamente e historicamente relevante para que, como pessoas humanas, possamos (re)conhecer as lutas por dignidade e direitos dos povos, a luta pelos próprios direitos humanos, ao longo de grande parte da nossa história.

E por último, reforçamos nosso intuito de estimular outras pesquisas, admitindo que estamos atravessando momentos de incertezas, já que na versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), disponível na página do MEC¹⁴⁷, o gênero canção é citado como um dos exemplos de gêneros do cotidiano e a palavra “canção” aparece 14 vezes nos conteúdos das séries iniciais, e só até os conteúdos do sétimo ano das séries finais do Ensino Fundamental, no entanto não num contexto de gênero discursivo para o ensino da língua oficial e ou materna.

Em, seguida retomamos com a análise do quinto componente, criação e escuta. O tetragrama de análise multissemiótica canção foi ampliado com o componente de criação e escuta, formando o pentagrama de análise multissemiótica das canções de denúncia. Esta análise foi desenvolvida tanto para a proposição *Práxis com a análise das canções Sepé Tiaraju e Um Índio*, quanto para a proposição *Práxis com a análise das canções Vai Vir Ar e Cálice*. Nesta última práxis, a proposição foi desenvolvida com a ressignificação do artigo “A literatura, as canções e a humanização das práticas sociais no ensino da língua escrita”, publicado em agosto de 2020, no volume 28 nº 51 da revista Cerrados¹⁴⁸ com a análise das canções de denúncia *Vai Vir Ar*, de Marcos Baltar, a canção local, e a canção global *Cálice* de Chico Buarque.

5.4.3 Uma análise multissemiótica de canções com o componente de Criação e Escuta

A proposição de práxis educativa democrática e dialógica com a análise de *Cálice* e *Vai Vir Ar*, relatada imediatamente acima e a de *Um Índio* e *Sepé Tiaraju* esta última analisada

¹⁴⁷ BNCC - Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 26 ago. 2019.

¹⁴⁸ Cerrados - Disponível em:<https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/26883>. Acesso em: 30 maio 2022.

com o tetragrama de análise multissemiótica da canção, ficariam incompletas se não fosse apresentado como complemento, embora inacabado e com necessidade de mais pesquisas e questionamentos, de uma análise com o quinto componente, o de criação e escuta, que amplia o tetragrama para o pentagrama, que pode enriquecer ainda mais os processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa quando os objetos de conhecimento contemplarem gêneros discursivos com enunciados completos e complexos como as canções de denúncia ou as canções de protesto.

O *Pentagrama de Análise Multissemiótica da Canção de Denúncia* proporciona a oportunidade de estender debates e discussões, de forma comparativa, aprofundando tanto conhecimentos linguísticos, históricos, de lutas sociais e culturais, pois mesmo num momento inicial, quando são relacionadas entre si as condições mais gerais, já seria possível ampliar o alcance das categorias que forem analisadas, para muito além das questões semânticas, gramaticais, sintáticas, lexicais e morfológicas de ensino-aprendizagem da estrutura da língua. Com o simples fato de relacionar entre si os valores e situações sociais mobilizadas com a comparação entre uma canção local e outra global, já consigo estabelecer contato e relação com valores, fatos, acontecimentos e a língua em uso, a língua viva falada e escrita pela sociedade do entorno da escola, com os gêneros discursivos vigentes não apenas na esfera educacional, mas também nas esferas profissionais e de convivência de estudantes e seus responsáveis, pais, familiares, vizinhos e pessoas da comunidade do entorno da escola. É importante lembrar de que as proposições que apresentamos anteriormente tem como condições e movimentos metodológicos a decisão dialogada consensual para a escolha das canções a serem analisadas, tanto com ou sem a análise com a orientação dos componentes de análise multissemiótica, e respectivas categorias, do pentagrama e do tetragrama. A ampliação da análise com o componente de criação e escuta, o componente de análise que caracteriza o pentagrama, é apresentado, na sequência, com dois exemplos que complementam as proposições anteriormente apresentadas, a análise das *Canções Cálice e Vai Vir Ar analisadas com o componente de criação e escuta*, e a análise das *Canções Sepe Tiaraju e Um Índio analisadas com o componente de criação e escuta*. No final de cada um dos tópicos apresento um resumo com as figuras sete e oito para enriquecer, ampliar e facilitar o entendimento da análise multissemiótica das canções de denúncia com o componente de criação e escuta.

5.4.3.1 *Canções Cálice e Vai Vir Ar analisadas com o componente de criação e escuta*

Desenvolvo a análise comparativa das canções com o componente de Criação e Escuta do Pentagrama de Análise Multissemiótica das canções de denúncia com as canções de protesto *Vai Vir Ar* de Marcos Baltar, uma canção local, e de *Cálice* de Francisco Buarque de Holanda, uma canção global, como continuação da análise aberta disponível na versão de análise publicada anteriormente, em artigo, escrito em parceria com o orientador desta pesquisa, Professor Dr. Marcos Antonio Rocha Baltar, com o título *A literatura, as canções e a humanização das práticas sociais com o ensino da língua escrita*, conforme já mencionado no tópico 5.4.2 *Práxis com análise das canções Vai Vir Ar e Cálice*, onde é apresentada como proposição de práxis educativa democrática e dialógica. Esta análise, que inicialmente foi organizada enquanto analistas escutavam, faziam a leitura e com os valores apresentados pelos estudantes analistas, por isso ser chamada de aberta, busca agora criar um seguimento com uma análise com a orientação das categorias do componente de criação e escuta do pentagrama de análise multissemiótica da canção de denúncia. Esse componente foi criado a partir da possibilidade de conhecer as vozes que se manifestam nas canções, com todas as dimensões das interações discursivas. Então com a análise buscamos conhecer as pessoas ou grupos sociais que inspiraram os artistas Marcos Antonio da Rocha Baltar e Francisco Buarque de Holanda, no momento anterior ou durante, da vida social destes artistas, a criação das canções *Vai Vir Ar* e *Cálice*, respectivamente. Uma das formas de realizar a análise é tentar responder a perguntas vinculadas aos sentidos mobilizados por cada uma das categorias do componente de criação e escuta do pentagrama e fazer as comparações de respostas de acordo com cada uma das canções analisadas, no caso, *Vai Vir Ar* e *Cálice*.

No componente de criação e escuta as categorias de análise se dividem em duas orientações: uma com as categorias voltadas para a inspiração dos artistas antes e durante o processo de criação, para o antes e durante a criação e composição e outra para o depois, voltadas para analisar a escuta, o comportamento da audiência e a repercussão da canção nas esferas das atividades humanas ao longo do tempo e em outros espaços e locais que podem ser distintos dos locais e tempos da criação e composição. Se as pessoas, os grupos sociais que se manifestam, que inspiram artistas, que escutam as canções, que divulgam e propagam as manifestações e vozes que inspiraram os artistas a compor, cantar e gravar, regravar, interpretar e apresentar de novo e outra vez uma canção de denúncia, ao longo do tempo, então neste caso específico, de quem e de quais grupos sociais foram as vozes que inspiraram Baltar e Chico para compor *Vai Vir Ar* e *Cálice*? A resposta a esta pergunta, embora subjetiva, se apresenta como o resultado do início da análise das categorias “vozes da canção”, “motivo social”, “pessoas ou grupos vulneráveis” e “vozes inspiradoras”. Como obter essas análises? Conhecer

sobre a realidade social da época de criação da canção e de escuta das vozes inspiradoras é uma boa forma para de conhecer estas categorias. Na análise das categorias do componente “sócio cultural” do tetragrama de análise multissemiótica da canção, é possível se posicionar do momento de criação em diante, informações que ajudariam a conhecer melhor sobre as mobilizações sociais do período de criação. No caso das canções em análise, existe um hiato de tempo entre a criação de Cálice e Vai Vir Ar. Quando buscamos essas relações, a categoria “Cronotopo” pode estabelecer uma trajetória de posicionamentos valorativos e ideológicos ao longo dessa história. E esses posicionamentos são relacionados ao período de inspiração e das vozes que são representadas nessa trajetória histórica, que traz um novo ponto de criação, que fica marcado, em 2017, com o lançamento do álbum *Luzes Acesas* em que está gravada, a inspiração e criação de 2016, de Vai Vir Ar. Nessa trajetória valorativa e ideológica, que pode ser marcada com posições espaço temporais, posições que podem ser decisão do analista ou grupo de analistas, e que chamamos de categoria cronotópica, surge outra categoria, que organiza as vozes como interações discursivas, que nesta pesquisa foram organizadas e ressignificadas no capítulo 4 como as vozes das interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, intertransculturais e cronotópicas. No caso das canções em análise, as interações discursivas são vozes que marcam, tanto o período de manifestação, inspiração e criação das canções de denúncia, como a trajetória valorativa, ideológica e cronotópica entre os momentos de criação e inspiração, ao momento de análise, passando por situações que caracterizam a canção em análise como local, e em outro momento a mesma canção já pode estar numa situação comercial ou global, dependendo de sua projeção e identificação diante da audiência, por isso a análise, embora tenha categorias objetivas, inicialmente propostas no tetragrama ou pentagrama, o resultado da análise depende do posicionamento valorativo, cronotópico, histórico e ideológico desse analista, ou seja o resultado será subjetivo, e esse detalhe de subjetividade oferece a possibilidade de educação para a democracia, para o diálogo, pois exige a explicação desse posicionamento analítico. No caso das canções em análise, as duas tiveram momentos diferentes de criação. Enquanto cálice foi criada por mais de um artista, compositor, intérprete, e num cenário de projeção nacional desde a inspiração, por conta da realidade política da época de criação e do tipo de manifestação artística e social que ocorria em reação a esta situação política, Vai Vir Ar foi inspirada e criada de forma local, num ambiente que, embora tenha como marca fatos e cenários nacionais, não teve a projeção midiáticas para se tornar comercial, ou de alcance global.

Entre as categorias para o antes e durante a criação sugiro a análise dos movimentos, das vozes e manifestações sociais, individuais ou coletivas que inspiraram e motivaram artistas e compositores a compor determinada canção de denúncia.

Já as categorias para analisar a escuta podem abarcar o tipo de público que teve o primeiro contato com a canção, enquanto canção local e ainda segue o artista em seus shows e na criação de novas canções por causa dessa canção, mesmo depois que a canção se tornou canção e o artista ficou famoso. Tanto Cálice quanto Vai Vir Ar tiveram um público inspirador, uma audiência de primeiro contato, cuja aproximação se encontra no momento político de repressão e de golpe, comum ao momento de criação das duas canções, mesmo com uma distância de tempo de inspiração de mais de 40 anos. A identificação desse público, o de inspiração e primeira audiência, pode ser por meio de uma entrevista, os dois autores criadores e que souberam estabelecer uma escuta social de inspiração em momentos tão distantes, mas, aparentemente por motivos bem próximos, por valores como a luta pela democracia, a luta pela liberdade, ainda estão vivos, tanto artisticamente, como socialmente e biologicamente. Embora inúmeras entrevistas já fossem concedidas por estes artistas, uma nova entrevista poderia ser um novo marco ideológico para revelar a inspiração das canções em análise e para fugir de notícias da imprensa e de especulações. Linguisticamente, as canções de denúncia são aqui requisitadas como objetos de conhecimento para ensino-aprendizagem de línguas, é possível ter conhecimento de como a canção se relacionou com a língua viva do período de criação. Nessa relação com a língua viva poderia ser analisado também, tanto para o público inspirador como à audiência, que teve suas vozes representadas, e se o público inspirador estivesse entre a audiência, tanto a diferença para a audiência, enquanto canção local, como uma audiência cronotopicamente analisada, no caso da canção Cálice, ao longo da trajetória de transformação de canção local em global, valorativa e ideologicamente. Para Vai Vir Ar esta trajetória é menor, composta em 2016 e lançada em 2017, mas com uma posição valorativa e ideológica que se manteve no universo de lutas pela democracia. Resumindo, nesta linha, poderiam ser analisadas situações sobre quem era e quem é o público da escuta, se a canção foi ou é apresentada em shows ou apenas acessível nos meios digitais. Outro questionamento de análise poderia ser se a manifestação inicial que inspirou compositores e artistas foi exitosa, influenciou transformações sociais, ou se a canção ficou apenas como fonte de entretenimento. Estas questões poderiam ser respondidas através da evolução e permanência da canção de denúncia, ou não, como opção de escuta e reflexão.

Portanto, o componente de criação e escuta está inicialmente organizado, com as seguintes categorias: a) de criação e escuta da origem: vozes de origem da canção; pessoas e

grupos vulneráveis, público e valores de inspiração; motivo social e escuta social inspiradora de vozes a representar. b) de escuta e movimento: cronotopo que nos possibilita analisar o movimento dos valores das pessoas e grupos sociais vulneráveis representados nas canções de denúncia; as interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas que caracterizam as vozes das canções de denúncia; se é local ou global ou fazer as comparações quando envolve as duas situações; As lutas sociais e valores que são representados pelas vozes das canções de denúncia em análise; a indústria da música na relação com os movimentos das canções de denúncia analisadas. Segue um apanhado visual e inicial da análise do componente de criação e escuta das canções *Cálice* e *Vai Vir Ar*.

Figura 7 - Análise do componente de criação e escuta de *Cálice* e *Vai Vir Ar*

ANÁLISE DO COMPONENTE DE CRIAÇÃO E ESCUTA		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	CANÇÕES	
	CÁLICE	VAI VIR AR
Vozes da Canção	População brasileira e artistas oprimidos pela ditadura civil militar de 1964	População brasileira e artistas inconformados com a derrubada do governo democrático em 2016 com o impeachment da Presidenta Dilma.
Motivo Social	Democracia, direitos humanos, fim da censura e liberdade.	Democracia e direitos humanos.
Pessoas ou Grupos Vulneráveis	População de trabalhadores . E artistas.	População brasileira que defende a democracia e os direitos humanos.
Cronotopo em movimento	Instalação da ditadura civil/militar até os dias atuais através do gênero canções de protesto. .	Volta de governos autoritários disfarçado de democrático.
Interações discursivas	Debater sobre como ocorrem as interações discursivas Multissemióticas, Intertransculturais, Intergenéricas e cronotópicas na canção e fora dela.	Multissemióticas, Intertransculturais, Intergenéricas e cronotópicas
Lutas sociais e valores	Reconquistar a liberdade, retomar a democracia e fim da censura aos artistas, imprensa e das manifestações populares. .	Sensação de sufoco com a volta do regime autoritário disfarçado, com perdas sociais e trabalhistas.
Local ou Global	Global	Local
Indústria da Música	Produção Comercial, de shows nacionais e internacionais.	Produção restrita e pequena escala

Fonte: GECAN/NELA/UFSC (2022)

Para finalizar esta análise das canções *Vai Vir Ar* e *Cálice*, gostaria de chamar a atenção para a mobilização das canções para o ensino-aprendizagem da língua como objetos de conhecimento com enunciados completos e complexos. Ao analisar as canções, como descrito nessa proposição e também na outra, que será apresentada na sequência, o professor, professora e estudantes podem mobilizar instrumentos de ensino-aprendizagem da língua sempre em contextos devidamente relacionados com a língua viva, e de períodos históricos devidamente contextualizados. Torna-se possível desenvolver um vocabulário expressivo, ideológico, valorativo, democrático e dialógico, que além de formar, de forma consciente, um capital

cognitivo e intelectual, individual e coletivo, estudantes terão oportunidade para desenvolver seu potencial de diálogo e de relacionamento, não apenas em uma esfera das atividades humanas, mas por conta do desenvolvimento de um vocabulário impregnado de valores, completo e complexo, estaremos formando estudantes capazes de atuar na forma de protagonista em diversas esferas das atividades comuns, socialmente relevantes, como a política, a social, a econômica, a jurídica, religiosas, de gênero, para citar algumas, criando um desenvolvimento, ou letramento, universal e relevante. Assim estaremos contribuindo na educação democrática e dialógica, formando pessoas com condições críticas e de atuação para humanizar as práticas sociais. Segue o complemento de análise, com o componente analítico de criação e escuta e respectivas categorias para a proposição de práxis educativa democrática e dialógica com as canções *Um Índio e Sepé Tiaraju*.

5.4.3.2 Canções *Sepe Tiaraju e Um Índio*: análise componente de criação e escuta

Desenvolvo aqui a continuação da proposição do tópico 5.4.1 *Práxis com análise multissemiótica das canções Sepé Tiaraju e um Índio* com a inclusão da análise multissemiótica destas canções com o componente de *criação e escuta*. Como a Práxis educativa Dialógica e Democrática com canções de denúncia por meio do objeto de conhecimento está sendo projetada para oferecer também, além do ensino-aprendizagem de línguas e linguagens, tanto aos educadores quanto aos estudantes, uma possibilidade real de voz¹⁴⁹, 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, também nas aulas de língua portuguesa. Reiteramos com a paráfrase a Krenak¹⁵⁰ (2020, p. 27), para poder cantar sempre mais uma canção, “[...] para adiar o fim do mundo”. Assim abre-se a necessidade de conhecer mais sobre as canções de denúncia com a análise do componente “*Criação e Escuta*” e respectivas categorias, do *Pentagrama de Análise Multissemiótica de Denúncia*.

Antes de entrar na análise, sinto a necessidade de me posicionar em relação às condições e movimentos metodológicos pensadas para as *práxis educativas democráticas e dialógicas*. Discordo, por experiência de atuação como professor de redação escolar, em mostrar, explicar, ensinar ou exercitar a partir de modelos estruturados e prontos. Ou seja,

¹⁴⁹ 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).

¹⁵⁰ 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”.

discordo em repetir planos de aula prontos, tipo passo-a-passo, receita, a partir de exemplos. Por isso minha resistência em colocar exemplos detalhados e na forma de receita a seguir, do tipo manual de montagem de ferramentas, equipamentos, máquinas e utensílios domésticos, seguido por grande parte dos livros didáticos e de propostas de aulas para o ensino-aprendizagem de línguas e da língua portuguesa com a justificativa de que uma pesquisa científica precisa reunir condições de ser repetida por outros pesquisadores e em outros locais e outros espaços sociais. Mas, se a língua é viva, se os valores estão em constante revitalização, se temos uma relação de intertransculturalidade que se transforma e renova à medida que as pessoas atuam na sociedade, migram, emigram e enfrentam novas realidades culturais, se constantemente outras e novas semioses mobilizam os sentidos e ressignificam a língua em diferentes esferas das atividades humanas com as quais estamos em constante interação discursiva, como então repetir um mesmo método de ensino-aprendizagem da língua para pessoas diferentes, de diferentes culturas, de diferentes origens, e que atual em diferentes esferas das atividades humanas? Ao oferecer exemplos prontos e detalhados fico com a sensação de externar o opressor que existe dentro de mim (FREIRE), pois estaria condicionando professores, professoras e estudantes a seguir metodologicamente o meu passo-a-passo. Estaria tirando deles e delas a criatividade e a oportunidade de construir novos conhecimentos a partir de análises de objetos de conhecimentos riquíssimos como as canções de denúncia. Ou estaria impedindo até de abrir espaço para que professores, professoras e estudantes possam expor seus sentimentos e emoções ao fazerem as análises como sugeridas no pentagrama e tetragrama. Ou ainda, de impedir que, além das canções de denúncia, outros gêneros discursivos possam ser objetos de conhecimento, com enunciados completos e complexos, e fazer parte das *práxis educativas democráticas e dialógicas* a partir de decisões dialogadas consensuais para iniciar um processo de ensino-aprendizagem, não só de língua portuguesa, mas também de outras áreas do conhecimento.

Fiz este pequeno comentário aqui, antes de expor a análise das canções por meio de componente de criação e escuta, pois, constatei que, entre as diferenças de uma práxis educativa democrática e dialógica no formato de círculo de cultura para uma prática de educação bancária, está a percepção que, quando proponho uma práxis educativa democrática e dialógica no formato de círculo de cultura, não consigo ter repetição, é sempre singular, pois é preparada e organizada para construir e ressignificar outros ou produzir novos conhecimentos, conhecimentos necessários para um determinado grupo de pessoas, que se encontra no enfrentamento de uma situação de vulnerabilidade específica. mesmo quando as práxis

educativas democrática e dialógicas forem realizadas reiteradas vezes pelo mesmo grupo de estudantes.

Com as *práxis educativas democráticas e dialógicas* a motivação é querer escutar, analisar, não uma única canção determinada pelo professor ou professora, prevista num livro didático, mas muitas outras canções, e escolhidas por estudantes. Abre-se a oportunidade e Com as condições para transformar a cultura predominante de apenas ouvir as canções, sem fazer uma análise mais detalhada das multissemioses, sentidos e significados, sem ter a preocupação em escutar as vozes que as interações discursivas mobilizam e manifestam por meio canção. Na proposição com as *práxis educativas democráticas e dialógicas*, para desenvolver o uso consciente das linguagens, para que possam desenvolver a oportunidade para uma formação crítica, na perspectiva freiriana, para a formação de pessoas preparadas para a tomada de decisões democráticas e com diálogo, a partir das escolhas consensuais de uma canção local e outra global, além da escolha de um tema gerador para debate e reflexão, contemporâneo e socialmente relevante para a comunidade em que vivem e convivem estudantes, será preciso escutar as canções, tanto as que cada estudante trás, criando as condições para perceber e sentir as preferências das outras pessoas, como as escolhidas com o processo de decisão dialogada consensual, uma local e outra global, para desenvolver um conhecimento para identificar as vozes por meio, não apenas dos versos ou da prosa da canção, mas por meio dos sons e efeitos produzidos com os instrumentos musicais e outras ferramentas criativas, só possíveis com outras linguagens, como a música, a voz de artistas, os efeitos especiais de gravação ou com a reunião de efeitos e ambientes só possíveis de sentir e significar em shows ao vivo, ou seja, só possíveis com o estudo e a percepção das vozes representadas nas interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas presentes nas canções em análise.

Após as breves considerações sobre meu posicionamento como professor e pesquisador, relato que a análise foi desenvolvida a partir da decisão dialogada consensual entre professores e estudantes, em que as canções de denúncia escolhidas, depois de audição de canções trazidas por cada estudante, cuja escolha foi devidamente defendida pelos estudantes

que as trouxeram para a sala de aula, foram *Um Índio*¹⁵¹ de Caetano Veloso, uma canção global, e *Sepé Tiaraju*¹⁵² 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, valorativa, emotiva e histórica do gênero canção, colocando em relevo o seu todo multissemiótico, verbal, musical, autoral e criativo, sugerimos, como primeira atividade da práxis educativa democrática e dialógica, a escuta das duas canções de denúncia, cujos links estão no rodapé.

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 *Pentagrama da Análise Multissemiótica das Canções de denúncia*, a partir da ressignificação do *Tetragrama de Análise Multissemiótica da Canção*, proposto pelo GECAN.

O pentagrama de análise multissemiótica das canções é composto por cinco componentes que podem guiar o processo de análise, como: *componente verbal; componente musical; componente sócio cultural, componente de autoria e de criação e escuta*. Cada componente foi organizado em categorias analíticas que contemplam a possibilidade de uma análise voltada para a diversidade de vozes representadas com as interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, intertransculturais e cronotópicas, interações discursivas que marcaram a vida das pessoas que participam ou participaram da história das canções em análise. Essas categorias são consequência de estudos, pesquisas de conhecimentos em diferentes áreas, 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, caracterizando a condição intertransdisciplinar das *práxis educativas democráticas e dialógicas* aqui apresentadas e sugeridas para o ensino-aprendizagem de línguas para a humanização das práticas sociais.

Faço estes preâmbulos, muitas vezes repetindo ideias e conceitos já anteriormente descritos diversas vezes nesta pesquisa, por conta de uma dificuldade pessoal, em retomar os conceitos centrais de pesquisas enquanto faço meus estudos, leituras e a construção das

¹⁵¹ Letra e vídeo da canção *Um Índio*. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/caetano-veloso/44788/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

Letra cifrada da canção *Um Índio*: Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/caetano-veloso/um-indio/>. Acesso em: 28 ago. 2021.

¹⁵² Letra e vídeo da canção *Sepé Tiaraju*. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/marcos-baltar/sepe-tiaraju/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

Letra cifrada da canção *Sepé Tiaraju*. Disponível em <https://www.cifraclub.com.br/marcos-baltar/sepe-tiaraju/> acesso em 01 set. 2021.

proposições. Segue a descrição da análise multissemióticas das canções de denúncia *Um índio e Sepe Tiaraju*, neste tópico só com as categorias do componente de criação e escuta, como sugestão de guia para a análise para ampliação da proposição já apresentada no , e reforçando que cada professor ou professora pode incluir outras categorias ou componentes, bem como não fazer a análise com todos dos que estão no pentagrama.

Ao continuar a proposição com uma segunda audição, a primeira foi quando estudantes trouxeram as canções escolhidas para a sala de aula, estudantes analistas podem perceber, de modo impressionista, os efeitos de sentido provocados pela canção. A análise que no tópico 5.4.2 *Práxis com a análise multissemiótica das canções Um Índio e Sepe Tiaraju* buscou seguir a orientação do *tetragrama de análise multissemiótica da canção*, seus componentes e respectivas categorias, neste tópico, além de manter as análises anteriores, recebe o complemento da análise com o componente de *Criação e Escuta do pentagrama de análise multissemiótica da canção de denúncia* que se organiza a partir da possibilidade de conhecer as vozes que se manifestam nas canções, com todas as dimensões das interações discursivas, no antes, durante e continuidade de escuta das canções de denúncia em análise. Então com a análise buscamos conhecer as pessoas ou grupos sociais que inspiraram os artistas Caetano Veloso e Marcos Antonio da Rocha Baltar, no momento anterior ao da criação das canções *Um Índio e Sepe Tiaraju*, respectivamente. Uma das formas de realizar a análise é tentar responder a perguntas vinculadas aos sentidos mobilizados por cada uma das categorias do componente de criação e escuta do pentagrama e fazer as comparações de respostas de acordo com cada uma das canções analisadas.

No componente de criação e escuta, para início, as categorias de análise se dividem em duas orientações: uma com as categorias voltadas para a inspiração da criação, para o antes e durante a criação e composição e outra para o depois, voltadas para analisar a escuta, o comportamento da audiência e a repercussão da canção nas esferas das atividades humanas ao longo do tempo e em outros espaços e locais que podem ser distintos dos locais e tempos da criação e composição. Se as pessoas que se manifestam, que inspiram artistas, que escutam as canções, que divulgam e propagam as manifestações e vozes que inspiram artistas a compor, cantar e gravar, regravar, interpretar e apresentar de novo e outra vez uma canção de denúncia, ao longo do tempo, então neste caso específico, de quem e de quais grupos sociais foram as vozes que inspiraram Caetano e Baltar para compor *Um Índio e Sepe Tiaraju*?

A análise das categorias “vozes da canção”, “motivo social”, “pessoas ou grupos vulneráveis” e “vozes inspiradoras” implica em conhecer o objeto de conhecimento Canções de Denúncia além de sua expressão concreta, a letra, a composição musical e o conjunto de

instrumentos que acompanha o artista ou vocalista. Como na maioria dessas situações, é interessante formular e responder questões de como obter essas análises. Ao partir da análise já mostrada no componente *Sócio Cultural*, que mostra que depois de quarenta anos que separam a produção das duas canções. Caetano Veloso compôs em 1976 e lançou *Um Índio* em 1977, no álbum *Bicho*, e Marcos Baltar compôs em 2000 e lançou *Sepé Tiaraju* em 2017, no álbum *Luzes Acesas*, fica o desafio de conhecer sobre a realidade social da época de criação da canção e de escuta das vozes inspiradoras, que seria uma boa forma de analisar as canções de denúncia com estas categorias. Ao fazer a análise das categorias do componente *sócio cultural* é possível se posicionar do momento da primeira apresentação pública da canção em diante, a partir de testemunhos orais ou por escrito em notícias de rádio, jornal, internet ou televisão ou de mídias alternativas. O depoimento de quem participou do show de lançamento da canção pode ser parte da análise do componente *sócio cultural*. No entanto a análise se torna muito diferente quando iniciada a partir das vozes e das manifestações sociais que inspiraram os artistas, que poderia ser considerado o momento da criação em diante, que ajudariam a conhecer mais sobre as mobilizações sociais, a língua viva da época, os sinais, sentidos e enunciados que mobilizavam a língua viva, além das palavras da poesia e os acordes musicais. Com essa primeira análise, é possível sentir a importância de análise ser comparativa, entre uma canção local com outra global, mesmo que as duas canções fossem compostas e criadas em períodos históricos diferentes, como é o caso.

No intervalo entre a criação de *Um Índio* e *Sepé Tiaraju*, se considerarmos a composição, 1976 e 2000, a diferença já representa a necessidade de analisar de como as vozes que representaram a criação e inspiração da canção *Um índio* serem parte de um público que possa ter inspirado Baltar a criar *Sepé Tiaraju* em 2000. Além de que, nesse meio tempo, essas vozes terem protagonizado uma revolução cultural, política e econômica. Entre estes marcos, temos o fim da *ditadura civil militar* em 1985, a *Assembléia Nacional Constituinte* que culminou com a constituição Cidadã de 1988 e o surgimento de um processo político de lutas sociais e trabalhistas que culminaram com o crescimento da possibilidade de ascensão ao poder de partidos que defendem os direitos humanos e trabalhistas, com características socialistas ao poder, que se concretizou na eleição presidencial de 2002 com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva¹⁵³ à presidência da república.. Mas se ampliarmos este intervalo para 2017, ano em que Baltar lançou *Luzes Acesas*, teríamos que incluir outras vozes como a mudança de poder

¹⁵³ Luiz Inácio Lula da Silva: link acessado em 29 de junho de 2022.

político para um partido de esquerda, que desenvolveu políticas de inclusão social, de acesso à universidades públicas como com as cotas sociais e raciais, de redistribuição de renda, de pleno emprego, e neste intervalo, ocorreu uma valorização que marca as lutas para a defesa dos direitos dos povos primitivos, que foi acentuada, ou seja, os crimes contra os povos indígenas e contra as terras destes povos se tornaram mais graves e nefastos. Quando buscamos essas relações, a categoria “Cronotopo” pode estabelecer uma trajetória de posicionamentos valorativos e ideológicos ao longo dessa história. Mas a escolha dos valores e período a analisar depende da decisão dialogada consensual entre docentes e discentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem em curso, tornando-se assim um processo singular para o momento e o grupo de pessoas envolvidas na análise.

A singularidade se refere ao período de inspiração e das vozes que são representadas nessa trajetória histórica, que traz um novo ponto de criação, que fica marcado, em 2017, e que poderia ser também 2022, momento em que esta análise é descrita na presente pesquisa. Nessa trajetória valorativa e ideológica, que pode ser marcada com posições espaço temporais, posições que podem ser decisão do analista ou grupo de analistas, e que chamamos de categoria cronotópica, surge outra categoria, que organiza as vozes como interações discursivas, que nesta pesquisa foram organizadas e ressignificadas no capítulo 4, como as vozes representadas pelas interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, intertransculturais e cronotópicas. As interações discursivas cronotópicas foram ressignificadas como categoria de análise do componente de criação e escuta do pentagrama de análise multissemiótica das canções de denúncia, para um momento particular das canções em análise, mas seguindo aos conceitos e sentidos descritos no tópico *4.4 As canções de denúncia quanto às interações discursivas cronotópicas*. No caso das canções em análise, as interações discursivas são vozes que marcam, tanto o período de manifestação, inspiração e criação das canções de denúncia, como a trajetória valorativa, ideológica e cronotópica da trajetória entre os momentos de criação e inspiração, ao momento de análise, passando por situações que caracterizam a canção em análise como local, e em outro momento a mesma canção já pode estar numa situação comercial ou global, dependendo de sua projeção e identificação diante da audiência, ou ainda, como no caso de *Sepé Tiaraju*, ainda permanecer num ambiente de circulação local. No caso das canções em análise, as duas tiveram momentos diferentes de criação. Enquanto que *Um Índio* foi inspirada, composta e lançada num ambiente com proximidade e facilidade de acesso a grandes gravadoras, já numa linha comercial, o *Álbum Bicho*, projetado para ser comercial, com toda uma rede de distribuição, divulgação e shows previamente agendados e programados, *Sepé Tiaraju* foi inspirada e composta num momento, 2000, enquanto que lançada no formato de

Álbum, CD, só em 2017, em show local, e sem uma programação profissional de novos shows. Mas ambas, tanto *Um Índio* como *Sepé Tiaraju*, tiveram a inspiração em uma luta contra a repressão e extermínio dos povos de origem, os povos indígenas brasileiros, mas com abordagens diferenciadas, *Um Índio* com abordagem comercial com denúncias de impacto internacional, com tom de idealização futurista, buscando relacionar, na memória das pessoas uma relação com os heróis burgueses e neoliberais da cultura americana, enquanto que *Sepé Tiaraju* teve uma busca na história, com heróis indígenas dos Sete Povos das Missões, região de nascimento do artista, Poeta e compositor Marcos Baltar, que não teve como objetivo uma projeção comercial e de impacto internacional, mas como uma ferramenta de ligada a sua profissão de Professor e pesquisador, de apresentar uma outra visão sobre o episódio dos sete povos das missões, além da histórica ensinada nas escolas da região em que atuava como professor de língua portuguesa e pesquisador universitário. Portanto, *Sepé Tiaraju* foi inspirada e criada de forma local, num ambiente que, embora tenha como marca fatos e cenários nacionais, não foi composta e criada para ter a projeção midiática necessária para se tornar comercial, ou de alcance global.





Se nas categorias para o antes e durante a criação sugiro a análise dos movimentos, das vozes e manifestações sociais, individuais ou coletivas que inspiraram e motivaram artistas e compositores a compor determinada canção de denúncia, as categorias para analisar a escuta podem abarcar o tipo de público que teve o primeiro contato com a canção, enquanto canção local. Tanto *Um Índio* quanto *Sepé Tiaraju*, tiveram um público inspirador, uma audiência de primeiro contato, cuja aproximação se encontra no momento político de repressão e de golpe, mesmo com uma distância de tempo de inspiração de mais de 40 anos, se considerarmos o álbum *Luzes acesas*, ou 20 anos, o momento da inspiração, composição em 2000. A identificação desse público, o de inspiração e primeira audiência, pode ser por meio de uma entrevista, os dois autores criadores, que souberam estabelecer uma escuta social de inspiração em momentos tão distantes, mas, aparentemente por motivos bem próximos, por valores como a luta pela democracia, a luta pela liberdade, ainda estão vivos, tanto artisticamente, como socialmente e biologicamente. Embora inúmeras entrevistas já fossem concedidas por estes artistas, uma nova entrevista poderia ser um novo marco ideológico para revelar a inspiração das canções em análise e para fugir de notícias tendenciosas da imprensa e de especulações. Tanto quanto as canções de denúncia em análise, as entrevistas seriam gêneros de discurso que expressam a língua viva, possibilitando a comparação em situações e gêneros diferentes.

Linguisticamente, já que as canções de denúncia, nesta pesquisa, são aqui requisitadas como objetos de conhecimento para ensino-aprendizagem de línguas, é possível ter

conhecimento de como a canção foi um momento de expressão com a língua viva do período de criação. Nessa relação com a língua viva poderia ser analisado também, tanto o público inspirador como a audiência, que teve suas vozes representadas, e se o público inspirador estivesse entre a audiência, tanto a audiência enquanto canção local, como uma audiência cronotopicamente analisada, no caso da canção *Um Índio*, ao longo da trajetória de transformação de canção local em global, valorativa e ideológica. Para *Sepé Tiaraju* esta trajetória é menor, composta em 2000, e lançada em 2017, mas com uma posição valorativa e ideológica que se manteve no universo de lutas pela democracia. Resumindo, nesta linha poderiam ser analisadas situações sobre quem era e quem é o público da escuta, se a canção foi ou é apresentada em shows ou apenas acessível nos meios digitais. Outro questionamento de análise poderia ser se a manifestação inicial que inspirou compositores e artistas foi exitosa, influenciou transformações sociais, ou se a canção ficou apenas como fonte de entretenimento. Estas questões poderiam ser respondidas através da evolução e permanência da canção de denúncia, ou não, como opção de escuta e reflexão, e tendo como objetivo ser objeto de conhecimento para o ensino-aprendizagem da língua para a humanização das práticas sociais e escolares.

A fim de oferecer uma síntese de como o componente de criação e escuta está inicialmente organizado, compreender com mais propriedade a análise multissemiótica das canções *Um Índio* e *Sepé Tiarajú*, segue uma relação de categorias: a) de criação e escuta da origem: vozes de origem da canção; pessoas e grupos vulneráveis, público e valores de inspiração; motivo social e escuta social inspiradora de vozes a representar. b) de escuta e movimento: cronotopo que nos possibilita analisar o movimento dos valores das pessoas e grupos sociais vulneráveis representados nas canções de denúncia; as interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas que caracterizam as vozes das canções de denúncia; se é local ou global ou fazer as comparações quando envolve as duas situações; As lutas sociais e valores que são representados pelas vozes das canções de denúncia em análise; a indústria da música na relação com os movimentos das canções de denúncia analisadas. Segue um apanhado visual e inicial da análise do componente de criação e escuta das canções *Um Índio* e *Sepé Tiaraju*.

Figura 8 - Análise do componente de criação e escuta de *Um Índio e Sepé Tiaraju*

ANÁLISE DO COMPONENTE DE CRIAÇÃO E ESCUTA		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	CANÇÕES	
	UM ÍNDIO	SEPÉ TIARAJU
Vozes da Canção	Índigenas do Brasil em relação à sociedade colonizadora, na preservação da língua, valores e cultura.	Povos das sete missões e sua história de lutas contra colonizadores europeus e em relação aos jesuítas. Preservação da identidade.
Motivo Social	Direito de existir, à terra, à língua e à cultura.	Direito à terra
Pessoas ou Grupos Vulneráveis	Índigenas brasileiros nas terras de origem, reservas, e na vida social fora dela, nas cidades e centros urbanos e a sociedade brasileira que luta por democracia e defesa dos povos indígenas.	Índigenas brasileiros e a sociedade brasileira, tanto em 2000 como em 2017.
Cronotopo em movimento	Relacionar os valores de luta dos povos indígenas, nas terras de origem, cidades, do período da invasão até os dias atuais contra invasores, fazendeiros, garimpeiros, traficantes, exploradores de riquezas, desmatamento e o governo que acoberta os crimes contra a natureza e os povos indígenas. .	Valores de lutas dos povos indígenas, nas terras de origem, cidades, do período da invasão até os dias atuais.
Interações discursivas	Debater sobre como ocorrem as interações discursivas Multissemióticas, Intertransculturais, Intergenéricas e cronotópicas na canção e fora dela, nas relações históricas e cronotopicamente marcadas.	Multissemióticas, Intertransculturais, Intergenéricas e cronotópicas marcadas na canção, na expressão vocal, instrumental e social.
Lutas sociais e valores	Defesa da terra, da cultura, da língua e de valores dos povos nativos.	Defesa da terra, da cultura, da honra, da natureza, do direito de ir e vir.
Local ou Global	Global – relação entre o local, momento da criação ao momento da análise.	Local – relação entre o momento da inspiração ao momento da análise, marcado por dois momentos, o de criação e o de gravação e lançamento.
Indústria da Música    	Produção Comercial, de shows nacionais e internacionais.	Produção restrita e pequena escala

Fonte: GECAN/NELA/UFSC (2022)

Análise das canções *Um Índio e Sepé Tiaraju*, mobiliza a aprendizagem de línguas e de linguagens com objetos de conhecimento com enunciados completos e complexos, com a inclusão na aprendizagem das vozes mobilizadas pelas interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas. Ao analisar as canções, como descrito nessa proposição e também e nas anteriores, inclusive nas de *embalagem*, o professor, professora e estudantes podem mobilizar instrumentos de ensino-aprendizagem da língua sempre em contextos devidamente relacionados com a língua viva, e de períodos históricos devidamente contextualizados. Torna-se possível desenvolver um vocabulário expressivo, ideológico, valorativo, democrático e dialógico, que além de formar, de forma consciente, um capital cognitivo e intelectual, individual e coletivo, estudantes terão oportunidade para desenvolver seu potencial de diálogo e de relacionamento, não apenas em uma única esfera das atividades humanas, muitas vezes a única em que convivem, mas por conta do desenvolvimento de um vocabulário impregnado de valores, completo e complexo, estaremos formando estudantes capazes de atuar na forma de protagonista em diversas esferas das atividades comuns, socialmente relevantes, como a esfera política, a social, a econômica, a jurídica, religiosa, de gênero, para citar algumas, desenvolvendo um letramento, universal e relevante. Convido

leitores e leitoras a compartilhar das palavras que marcam a conclusão do capítulo *práxis educativas democráticas e dialógicas com a análise multissemiótica das canções de denúncia: ressonando com o círculo de cultura de Paulo Freire*.

5.5 CONCLUSÃO SOBRE AS ANÁLISES DAS PRÁTICAS APRESENTADAS

Com as *práxis educativas democráticas e dialógicas* com a análise multissemiótica das canções de denúncia será possível ressonar e ressignificar os círculos de cultura pensados por Paulo Freire, também nos processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, e ir além, praticar a democracia e o diálogo em decisão dialogada consensual, tornando o diálogo consensual e a democracia um exercício culturalmente presente nas escolas.

Os círculos de cultura, como proposto por Paulo Freire, continuam a apresentar as condições e movimentos metodológicos para o diálogo, que nas *práxis educativas democráticas e dialógicas* aparece como decisão dialogada consensual, de compartilhamento da leitura do mundo de quem participa das *práxis educativas democráticas e dialógicas*, ou como no sistema de educação bancária, as aulas de Língua Portuguesa. Nas duas proposições que apresentei acima, em ambas, existe uma preocupação fundamental com o projeto de dizer de cada estudante, com a questão da comparação entre duas canções. Essas duas situações já vislumbram a preocupação com as interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, intertransculturais e cronotópicas nos ambientes de ensino-aprendizagem de línguas. São essas interações discursivas que, nos processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, podem abrir espaço para uma prática dialógica, para o exercício de relações democráticas dos estudantes entre si, nas relações entre docentes e estudantes e quem sabe, possa incentivar as relações democráticas entre as instituições escolares e a comunidade que envolve a escola, onde a escola está situada e onde é formada e que explica um pouco da leitura de mundo e da realidade de cada estudante.

A diferença entre uma proposição e outra está também na formatação do processo inicial de escolha das canções e na análise. Enquanto na proposição em que analisamos as canções *Sepé Tiaraju* e um *Índio*, a escolha das canções foi um processo de decisão dialogada com um consenso entre professores e estudantes, condições e movimentos metodológicos descritos no capítulo 3. Na proposição das canções *Vai Vir Ar* e *Cálice*, a escolha das canções e do tema valorativo para debate foi decisão do professor e ou da professora. No entanto, nesta última proposição, a sequência da análise foi totalmente aberta, foi desenvolvida à medida que

estudantes e professores foram analisando comparativamente as canções, sendo que as análises foram sendo articuladas no decorrer do debate e da comparação entre as canções, na escuta e nova escuta, sendo que apenas a análise do componente de *Criação e Escuta*, do *Pentagrama de Análise Multissemiótica das Canções de Denúncia*, foi sistematizada, mostrando outra diferença significativa, pois na proposição com *Sepé Tiaraju* foi seguida a metodologia de análise sistematizada através do *Tetragrama e Pentagrama de Análise Multissemiótica da Canção*, e foi a análise das canções que gerou o tema valorativo, a problemática sobre os povos de origem, o extermínio dos povos indígenas no Brasil.

Nas duas proposições é possível perceber, de forma clara, o fortalecimento de posição ideológica que busca pela humanização das relações sociais, políticas e escolares, das relações de alteridade, de solidariedade, onde prevalece a epistemologia da curiosidade e do questionamento, com a valorização do projeto de dizer de cada estudante. Nesta condição, a de valorizar o projeto de dizer de cada estudante, existe a possibilidade da presença de estudantes que defendem valores distintos, como os que defendem a ocupação, pelo agronegócio, das terras indígenas. Diante dessa situação, cabe a docentes, a argumentação e o posicionamento na defesa dos valores da vida e dos direitos humanos, sem, contudo, cercear o direito de voz por parte de quem pensa diferente. É na decisão dialógica consensual de um debate e na argumentação que acredito ser possível construir a consciência crítica para a defesa da vida.

Com as proposições apresentadas, acredito que foi possível ter uma ideia de como são os efeitos pretendidos com as condições e movimentos metodológicos de decisão dialogada consensual para a escolha das duas canções a analisar como objetos de conhecimento, uma local e outra global/comercial, com a análise comparativa das canções por meio do tetragrama, ou pentagrama, de análise multissemiótica das canções, com a possibilidade de desenvolver as análises tendo o contato direto com objetos de conhecimento com um enunciado maior, completo e complexo, formado por um conjunto de enunciados multissemióticos, não apenas verbais, mas também musicais, expressivas, sócio culturais, de autoria e de criação com escuta, que possibilitam ter um acesso consciente às interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas, presentes na vida cotidiana de quem vive e convive com a língua viva.

Na perspectiva de que estudantes e docentes possam participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, superando o processo de ensino da língua com os fracionamentos e a descontextualização dos gêneros textuais, trazendo além de enunciados completos e complexos, também os gêneros discursivos e suas interações que fazem circular os sentidos e significados nas relações de poder e entre as diferentes esferas das atividades

humanas, é que foram pensadas as práxis de embalagem, de motivação, de envolvimento como a 5.2.1 *Práxis educativas democráticas e dialógicas de incentivo aos sonhos* e 5.2.2 *Práxis educativas democráticas de diálogo com pessoas que vivem no entorno da escola*. Essas práxis de embalagem podem ter a discussão de outros valores, outras necessidades, outras situações-problema, outras situações sociais contemporâneas à realização das *práxis educativas democráticas e dialógicas*, inclusive trazendo como objetos de conhecimento outros gêneros discursivos, diferentes das canções de denúncia.

Portanto, com as considerações aqui expostas sobre o desenvolvimento das proposições-exemplo de *práxis educativas democráticas e dialógicas* desejamos contribuir para transformar o sistema bancário de educação por meio do ensino-aprendizagem da língua e linguagens para um sistema de educação dialógico e democrático com as canções de denúncia como objetos de conhecimento escolhidos por estudantes incluindo a língua viva, contemporânea, falada, escrita, expressada, cantada, sinalizada e analisada, possibilitando a cada estudante a oportunidade de voz, de voz que possa alcançar ou participar como protagonista não apenas nas aulas de língua e linguagem, mas em condições e com confiança para participar como protagonista nas esferas da atividade humana em que se toma decisões que impactam a vida das pessoas, com voz para dizer o seu projeto de dizer, para expressar e debater a sua leitura do mundo, como nos círculos de cultura idealizados e esperançados por Paulo Freire.

Foi com esta expectativa que apresentei na *Práxis com a análise multissemiótica de canções Sepé Tiaraju e Um Índio* e na *Práxis com análise das canções Vai Vir Ar e Cálice* as proposições com a análise multissemiótica das canções de denúncia, a proposição da práxis para a motivação dos sonhos e a práxis para o diálogo com pessoas que vivem e convivem no entorno da escola, um compartilhamento de conhecimentos locais e com a língua viva, organizadas em: a) a proposição em que as canções de denúncia *Um Índio* de Caetano Veloso, a canção global, e *Sepé Tiaraju* de Marcos Baltar, a canção local, bem como o tema valorativo de discussão foram escolhidos em decisão dialogada consensual, cuja análise foi sistematizada pelo tetragrama de análise multissemiótica da canção, com o complemento de análise do componente de criação e escuta do pentagrama; b) a proposição em que as práticas sociais vivenciadas pelos compositores Marcos Baltar, com a canção *Vai Vir Ar*, a canção local, em 2016 atuando em Florianópolis, e Chico Buarque e Gilberto Gil, com a canção *Cálice*, a canção global, produzida e lançada em 1973 e 1978 no Rio de Janeiro, estão inter-relacionadas na temática, história política e social brasileira e nos aspectos constitutivos como poesia, letra de música, estilísticos e linguísticos e também complementada com a análise destas canções por

meio do componente de criação e escuta do tetragrama de análise multissemiótica da canção de denúncia; c) acrescento uma proposição embalagem para incentivar estudantes no desenvolvimento de seus sonhos íntimos, emocionais, pessoais e profissionais com as análises das canções de denúncias; e para finalizar, d) outro exemplo de proposição embalagem com a práxis do compartilhamento do conhecimento local nas escolas, conhecimento de vida das pessoas que vivem no entorno da escola, fonte de inspiração para trazer para a análise multissemiótica das canções de denúncia, também a canção local, não canônica, não famosa, não comercial, para a comparar com outra canção já canonizada, já famosa, já divulgada nas mídias comerciais, mas que não fizesse apologia à manutenção do status quo da violência social e contra as pessoas.

Em outras palavras: com as proposições com objetos de conhecimento que ora apresentei, como *As canções de denúncia em práxis educativas democráticas e dialógicas: ensino-aprendizagem de línguas com análise multissemiótica para humanizar as práticas sociais*, espero contribuir para a transformação da educação bancária, autoritária, totalitária e fragmentada em uma educação democrática e dialógica, que forme pessoas com condições, consciência crítica e que queiram atuar para humanizar as práticas sociais, que tenham disposição e comprometimento em querer cultivar valores como o esperar uma vida com afetividade, emotividade, amorosidade, com solidariedade, com alteridade e com diálogo, como nos círculos de cultura pensados e vividos por Paulo Freire, em que cada pessoa possa ter a sua leitura do mundo e seu projeto de dizer escutado e debatido visando a humanização das práticas sociais, não importa quais das vozes e das interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas tenham que expressar como a língua viva.

6 CONCLUSÃO: O “ESPERANÇAR” COM DEMOCRACIA E DIÁLOGO COM A ANÁLISE MULTISSEMIÓTICA DAS CANÇÕES DE DENÚNCIA

Finalizo a escrita da pesquisa com a sensação de incompletude, e inacabamento, da minha formação como professor, pesquisador e pessoa. A sensação de que a pesquisa, além de incompleta, precisa de outras pesquisas, pois por se tratar de pesquisa na área das línguas e linguagens, e por escolher a língua viva como objeto de conhecimento, ao longo da pesquisa foi crescendo a sensação da necessidade de aprender a como pesquisar e conhecer mais e outras linguagens, conhecer mais sobre o desenvolvimento da língua viva, que sempre é inovada e oferece novas situações, situações que jamais ficam restritas à língua falada e escrita, ampliando sentidos e significados que se formam na comunicação, nas interações entre pessoas, nas relações sociais e coletivas, nas relações e disputas de poder, que na pesquisa foram caracterizadas como as vozes a representar ou representadas com as interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, cronotópicas e intertransculturais. Como a língua é viva, as interações discursivas também se modificam e transformam dependendo das pessoas que se comunicam com elas e de quais das esferas das atividades humanas em que as pessoas interagem. Portanto, no transcorrer do relato da pesquisa, alternei o uso de verbos na primeira pessoa do singular e plural, além da terceira pessoa do singular quando me refiro a pesquisa. Justifico que, embora a pesquisa tenha minha autoria, o conhecimento construído nunca é individual, é resultado de um pensar coletivo, de articulações coletivas, de compartilhamento de estudos, atividades, eventos coletivos com interações discursivas expressas na língua viva.

Ao considerar a língua viva nas interações discursivas e decidir sobre as Canções, as canções de denúncia, como objetos de conhecimento, durante os processos de construção, constituição e organização da pesquisa, percebi a necessidade de reunir à questão de pesquisa, premissas e hipóteses para atender ao objetivo central e ideológico de ter objetos de conhecimento completos e complexos para o estudo de línguas e linguagens. Assim, “E, afinal, como trazer as canções de denúncia, das esferas das atividades humanas onde foram compostas e criadas, predominantemente caracterizadas pelo entretenimento e diversão, para as esferas das atividades humanas de educação, mais especificamente, como objetos de conhecimento para que nos processos de ensino-aprendizagem de línguas, linguagens e da língua portuguesa se integrem às *práxis educativas democráticas e dialógicas* nas escolas e universidades, voltadas para ampliar a formação de pessoas mais humanas, preparadas para o diálogo, democracia e solidariedade nas práticas sociais?” Desta forma complementei a questão com hipóteses e

premissas como: se as *Canções de Denúncia* podem representar a voz, multissemiótica, intertranscultural, intergenérica, cronotopicamente constituída na língua viva das pessoas que formam a sociedade brasileira, através da arte, da cultura, da escuta; se os gêneros do discurso regulam as interações humanas; se os gêneros organizam as interações entre as diferentes esferas das atividades humanas; e se as *práxis educativas democráticas e dialógicas* estabelecem um diálogo valorativo entre a teoria e os processos de ensino-aprendizagem para superação de desafios e na formulação de novas perspectivas políticas, econômicas e sociais; então a comparação entre canções de denúncia locais e globais e a escolha do objeto do conhecimento por meio das decisões dialogadas consensuais entre estudantes e entre estudantes e docentes podem caracterizar a escuta da voz de cada estudante com a análise multissemiótica das canções.

Preciso dizer, ou reiterar aqui na conclusão, que com essa pesquisa não pretendi apenas trazer mais um objeto de conhecimento para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, mas trazer um objeto completo e complexo, com o qual seria possível, além de ensinar e aprender uma língua, também desenvolver uma prática educativa com valores democráticos e dialógicos, que pudesse proporcionar condições para formar pessoas que queiram defender a humanização das práticas sociais e escolares, que queiram defender a democracia como valor em si, que queiram educar e se educar diariamente para a democracia, o diálogo, a solidariedade, a alteridade, a empatia, o consentimento, a responsabilidade e para a responsividade.

Dessa forma as pessoas que formamos poderiam entender a língua viva como um instrumento cultural, valorativo, para educar, para se educar, para se comunicar e interagir, não apenas com a fala e a escrita, mas com todas as formas e interações discursivas já conhecidas ou que venham a ser desenvolvidas, e que se transformem nas vozes representadas pelas interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas. Foi dessa forma que me senti motivado a organizar e desenvolver essa pesquisa, e ao final dela, não apenas descrever um relato da pesquisa e suas conclusões, mas também o sentimento de responsividade, responsabilidade, alteridade que me move a envolver outras pessoas para que as *práxis educativas* das proposições aqui desenvolvidas, possam se tornar predominantes na educação brasileira, mas particularmente no ensino-aprendizagem de línguas, linguagens e língua portuguesa, além de um breve alerta para os efeitos das avaliações e exames escolares e de larga escala, que por sua força institucional, poderiam anular ideologicamente qualquer iniciativa pedagógica em favor da democracia e do diálogo entre estudantes, estudantes e professores e professoras.

Inicialmente segue o relato de que, durante a pesquisa, parti da problematização das aulas de língua portuguesa, em que predomina o sistema bancário de educação, e suas situações de conflito como – no meu caso particular, enquanto aprendiz da língua portuguesa imposta como língua materna sem ser materna; depois como professor de Língua Portuguesa e como usuário da língua nos diversos contextos sociais e esferas das atividades humanas em que me inseria, aqui notadamente como pesquisador; sobre os processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa como língua imposta por colonizadores; o uso fragmentado e descontextualizado dos gêneros textuais para desencadear os processos de ensino-aprendizagem dela, notadamente da leitura e da escrita, enquanto que a análise ficava condicionada à repetição de respostas já pré-definidas nos livros didáticos; a tentativa de ensinar e aprender a língua como um objeto neutro, estático, a língua de um dicionário historicamente localizado, sem considerar a cultura, a história e sem comparar a língua morta dos dicionários com a língua falada das pessoas que estão na sala de aula, a língua viva, que em grande parte das escolas era e continua sendo vista como a língua errada; e a repetição sistematizada dos objetos de conhecimento fragmentados, canonizados e descontextualizados, ano após ano; a padronização monolinguística com a imposição das línguas comerciais, além da padronização cultural por meio da língua; e limitação das avaliações escolares e de larga escala em que predomina a solicitação da repetição de um conhecimento canônico como forma de medir a aprendizagem da língua.

Com estas inquietações organizei o objetivo geral, os objetivos específicos e a metodologia com que concretizei a presente pesquisa, em que desenvolvi estudos e pesquisas para que educadores e educadoras de Língua portuguesa, nos contextos educativos envolvidos com o ensino-aprendizagem de linguagens e línguas, possam utilizar canções de denúncia, com seus recursos linguísticos, condições e interações discursivas cronotópicas, multissemióticas, intergenéricas e intertransculturais, que são valorativas, linguísticas e historicamente constituídas nas práticas sociais, com a análise dos componentes e respectivas categorias, verbal, musical, sócio cultural, autoral e de criação e escuta, por meio de decisão dialogada consensual entre docentes e estudantes na escolha das canções locais e globais, na escolha do tema valorativo para debate, como objetos do conhecimento para viabilizar *práxis educativas democráticas e dialógicas* que podem humanizar, não só os processos de ensino-aprendizagem de línguas e da linguagem, mas também as relações e práticas sociais.

Na pesquisa, a superação do desafio geral foi teórica e metodologicamente organizada em pesquisa de revisão bibliográfica intertransdisciplinar, com conhecimentos intertransdisciplinares, com a motivação gerada a partir de minha história de vida, vivências e

convivências como ser humano, professor e pesquisador, características metodológicas experienciais para o desenvolvimento de práxis propositiva teórica ensaística a ser desenvolvida com estudantes. Pesquisa organizada em objetivos específicos, que resultaram nos capítulos da tese, objetivos que foram relatados no primeiro capítulo, e respectivos tópicos, *1 Introdução: por que práxis educativas democráticas e dialógicas com as canções de denúncia?*; *1.1 As canções de denúncia: questões de pesquisa*; *1.2 Como e quem vai levar as canções de denúncia para a escola: objetivos geral e específicos*; *1.3 As canções de denúncia: uma metodologia da pesquisa e outra para as práxis educativas democráticas e dialógicas?*. Considerei como ponto de partida a construção de respostas para a preocupação sobre quem vai levar as canções de denúncia, como objetos de conhecimento, para as esferas da educação e como vai acontecer esse processo de interação discursiva multissemiótica, intertranscultural, intergenérico e cronotópico lá nas aulas de língua portuguesa, em escolas onde predomina a educação bancária. O resultado da pesquisa foi descrito abaixo, onde os objetivos, geral e específicos, foram descritos em cada um dos capítulos da pesquisa, e aqui na conclusão, precede o relato um indicador numérico relacionado ao objetivo específico.

1- Para alcançar o primeiro objetivo específico da pesquisa reorganizei e ressignifiquei leituras de propostas teóricas, filosóficas e epistemológicas para problematizar a sala de aula de formato de *púlpito*, de *tablado* ou de *palanque*, possibilitando uma sala, organização de estudantes, não apenas fisicamente, mas ideologicamente, como círculo de cultura, roda de samba ou capoeira nas *práxis educativas democráticas e dialógicas*, com as interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas, cronotópicas, com decisões dialogadas consensuais para a escolha de canções locais, globais e os temas valorativos ou expressões geradoras, condições relevantes para que as canções de denúncia possam ser objetos de conhecimento como situação de inéditos viáveis para a formação de pessoas para o diálogo, democracia e convivência solidária e humana. Os estudos, transcritos no capítulo *2 A teorização dialógica e democrática: do palco ao círculo com as canções de denúncia*, no qual apresentei uma teorização parcial, qualitativa, com as leituras do mundo e de livros, artigos e outras publicações, que escolhi como a fundamentação ideológica, epistemológica, filosófica e que direcionam a pesquisa para uma proposição com decisão dialogada consensual na escolha de canções locais e globais bem como dos valores relevantes para debate. Teorização parcial porque existem outras propostas teóricas que poderiam estar aqui, tanto da Linguística Aplicada, da História, da Antropologia, da Pedagogia, da Sociologia, da Psicologia e da Semiótica, por exemplo, que não tive condições de ler e de estudar com propriedade para incluir e somar na fundamentação desta pesquisa. As leituras e pesquisas que citei neste capítulo, não

são todas as minhas leituras sobre as pesquisas de Paulo Freire, da área da Linguística Aplicada, sobre Bakhtin e os estudos desenvolvidos no seu círculo, sobre a ADD, sobre a análise multissemiótica da canção e das publicações de outros autores e pesquisadores, mas as leituras que fiz interferiram, de uma forma ou outra, no desenvolvimento da pesquisa. Vários estudos e teorias têm suas citações ao longo dos demais capítulos, em espaços inerentes ao tema pesquisado, e alguns de forma repetida, pois considere relevantes naqueles momentos da pesquisa. Nas escolhas, priorizei estudos e pesquisas com as quais foi possível ter condições para realizar um estudo comparativo, dialogado, tanto entre as teorias, como entre as pesquisas, particularmente tentando as relacionar com as interações discursivas das canções de denúncia, com a pedagogia crítica de Paulo Freire, com estudos cognitivos, com a análise multissemiótica das canções, e com estudos que propiciaram uma condição para o diálogo, para a análise comparativa entre canções de denúncia através das respectivas categorias dos componentes de análise do tetragrama/pentagrama de análise multissemiótica da canção. Tentei a busca por um caminho flexível, sem traçado definitivo, sem bloqueios desnecessários para que outros pesquisadores e pesquisadoras, com estudos novos ou retomando pesquisas, pudessem desenvolver processos de ensino-aprendizagem, em que predominem o diálogo, em que democracia possa ser valor maior, na tentativa de motivar a transformação da educação escolar do formato bancário, de palco, para o formato círculo, com decisão dialogada consensual para escolha do objeto de conhecimento. Nesse processo estabeleci relações comparativas, muitas vezes rápidas e superficiais, mas que trazem um panorama de suas relações com outras teorias, como as das Inteligências Múltiplas (IM), Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e as determinações que constam na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Organizei estas reflexões a partir do capítulo dois e respectivos tópicos, *2 A teorização dialógica e democrática: do palco ao círculo com as canções de denúncia*, que relatei nos seguintes tópicos: *2.1 As canções de denúncia podem ser o além das situações limite; 2.2 As canções de denúncia na escola do círculo de cultura pensada e sonhada por Paulo Freire; 2.3 As canções de denúncia nas escolas brasileiras; 2.4 As canções de denúncia: a relação entre BNCC, ZDP, IM com as interações discursivas; 2.5 A relação entre as canções locais e globais com escolha consensual; 2.6 As canções de denúncia e as interações discursivas multissemiótica, intergenérica, intertranscultural e cronotópica; 2.7 O inacabamento e a incompletude teórica das práticas educativas democráticas e dialógicas e das canções de denúncia*. Foram estas reflexões teóricas intertransdisciplinares que tornaram possível pensar condições e movimentos metodológicos para decisões dialogadas consensuais para a escolha das canções de denúncia a analisar e os valores a debater.

2- Para atender ao segundo objetivo específico organizei as condições e os movimentos metodológicos das *práxis educativas democráticas e dialógicas* com as canções de denúncia, uma local outra global, como objetos de conhecimento, trazidas para a sala de aula por cada um dos estudantes. A condição principal está na definição, operacionalização e organização das decisões dialogadas consensuais para a escolha das canções de denúncia, uma local e outra global, trazidas para a sala de aula por cada estudante, para a escolha das situações valorativas, que venham a ser os objetos de conhecimento para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem de línguas, que caracterizam as *práxis educativas democráticas e dialógicas*. Práxis que vinculam esse processo de ensino-aprendizagem com a análise, comparativa, multissemiótica das canções de denúncia a partir dos componentes do pentagrama de análise multissemiótica das canções de denúncia. Este objetivo específico resultou no capítulo para definir a metodologia das *práxis educativas democráticas e dialógicas* com as canções de denúncia em que predominem a escolha, por meio de decisão dialogada consensual entre estudantes, de uma ou mais canções locais e globais para análise multissemiótica comparativa, da escolha do tema ou expressão valorativa contemporaneamente relevante para debate, em que a voz de cada estudante possa ser relevante para as decisões dialógicas consensuais de escolha. O relato de como foram definidas as condições e movimentos metodológicos foi organizada no capítulo três e respectivos tópicos, 3 *A decisão dialogada consensual com humanização do ensino-aprendizagem de línguas*; que foi descrito nesta sequência: 3.1 *A decisão dialogada consensual: decisões fundamentais*; 3.2 *A decisão dialogada consensual: sequência na escolha de canção de denúncia local e global*; 3.3 *A decisão dialogada consensual: o pentagrama ou tetragrama de análise multissemiótica da canção e a avaliação de ensino-aprendizagem da língua portuguesa*; 3.4 *A decisão dialogada consensual: condições e movimentos metodológicos que podem humanizar as práticas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa*. Após descrever e dialogar com teorias de diferentes áreas do conhecimento, após definir as condições e os movimentos metodológicos das *práxis educativas democráticas e dialógicas* foi necessário entender, identificar e tornar possível a escuta das vozes representadas nas canções de denúncia, que podem estar na forma de interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas.

3- Para atender ao terceiro objetivo específico, desenvolver critérios para reconhecer, primeiro as canções de denúncia, depois as vozes de grupos étnicos, sociais, de pessoas através das interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, intertransculturais e cronotópicas, que atuam como voz de grupos sociais vulneráveis e periféricos que formam as origens, etnias, gênero, formação cultural e histórica dos grupos sociais que formam o povo brasileiro. Vozes

incorporadas às canções de denúncia na criação e composição por meio da escuta apurada de artistas, poetas e compositores. São as vozes sufocadas nas manifestações sociais enquanto gritavam nas suas mais diferentes esferas das atividades humanas. O relato do capítulo quatro, *4 Canções de denúncia com vozes intertransculturais, multissemióticas, intergenéricas, cronotópicas que formam a população brasileira* foi organizado estabelecendo uma relação com as vozes representadas pelas interações discursivas, pensando nas proposições de *práxis educativas democráticas e dialógicas* com análise multissemiótica das canções de denúncia: *4.1 As canções de denúncia quanto às interações discursivas multissemióticas; 4.2 As canções de denúncia quanto às interações discursivas intergenéricas; 4.3 As canções de denúncia quanto às interações discursivas intertransculturais ; 4.4 As canções de denúncia quanto às interações discursivas cronotópicas; 4.5 As canções de denúncia como vozes de pessoas e grupos sociais dialogam com as vozes de outras pessoas.* Com a descrição e o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, após definir as condições e os movimentos metodológicos das *práxis educativas democráticas e dialógicas*, após entender e tornar possível escutar as vozes representadas nas canções de denúncia, que podem estar na forma de interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas, descrevo o desafio de enfrentamento de como pensar exemplos de proposições de *práxis educativas democráticas e dialógicas* com a análise multissemiótica de canções de denúncia.

4- Para atender ao quarto objetivo específico, desenvolver e descrever as proposições de *práxis educativas democráticas e dialógicas*, tendo as canções de denúncia como objetos de conhecimento para a análise comparativa multissemiótica com o pentagrama de análise multissemiótica das canções de denúncia, em desenvolvimento pelo grupo de estudos GECAN do NELA, como sugestões para trazer as canções de denúncia para a esfera da educação, as aulas de Língua Portuguesa. Segue o resumo com os principais tópicos que mostram como foi o desenvolvimento das proposições no capítulo *5 Práxis educativas democráticas e dialógicas com a análise multissemiótica das canções de denúncia: ressonando com o círculo de cultura de Paulo Freire* que foi distribuído entre a descrição de exemplos de sugestões de *práxis de embalagem* e de *práxis com a análise multissemióticas das canções de denúncia*, estas últimas com tópicos específicos para a inclusão do componente de criação e escuta, que ressignificou o tetragrama de análise multissemiótica das canções para o pentagrama de análise multissemiótica comparativa das canções de denúncia. Seguem os principais tópicos: *5.1 A construção ideológica das práxis educativas com as canções de denúncia como objetos do conhecimento; 5.2 Proposições ideológicas que podem mediar as práxis com canções de denúncia; 5.2.1 Práxis educativas democráticas e dialógicas de incentivo aos sonhos; 5.2.2*

Práxis educativas democráticas de diálogo com pessoas que vivem no entorno da escola; 5.3 Tetragrama e Pentagrama de análise multissemiótica da canção; 5.4 Práxis educativas democráticas e dialógicas com a análise multissemiótica de canções de denúncia; 5.4.1 Práxis com a análise multissemiótica de canções Sepé Tiaraju e Um Índio; 5.4.2 Práxis com análise das canções Vai Vir Ar e Cálice; 5.4.3 Uma análise multissemiótica de canções com o componente de criação e escuta; 5.5 Conclusão sobre as análises das práticas apresentadas

Após descrever, linearmente o desenrolar da pesquisa, preciso dizer que pude trazer a pesquisa até aqui por acreditar nas considerações expostas no início da introdução, como a necessidade de libertar o autor, na força da arte, nas relações de escuta e alteridade, por acreditar nas pessoas como ponto de partida, na intergenericidade, de que os gêneros do discurso regulam as interações humanas, na pedagogia crítica e dialógica freiriana, nas interações enunciativas e discursivas dialógicas bakhtinianas, nas relações intertransculturais de Padilha, nas relações intergenéricas de Paula, nos encaminhamentos metodológicos e cronotópicos da ADD, na análise multissemiótica das canções de Baltar e assim desenvolvi a pesquisa, que brevemente relatei acima: *A canção de denúncia em práxis educativas democráticas e dialógicas: ensino-aprendizagem de línguas com análise multissemiótica para humanizar práticas sociais*, na qual busquei desenvolver e sistematizar condições para que estudantes, professores e professoras, possam aprender-ensinar linguagens ao analisar as canções de denúncia, locais e globais, como objetos de conhecimento para o ensino-aprendizagem em *práxis educativas democráticas e dialógicas*. Práxis educativas por que, nas aulas de Língua Portuguesa, possibilitam ampliar a formação de pessoas para o uso consciente das linguagens, o exercício diário da democracia, para fazer escolhas com decisões dialogadas consensuais, analisar a língua viva para humanizar as práticas sociais e possibilitar a inclusão das interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, intertransculturais e cronotópicas nos processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa das escolas brasileiras ou outros espaços educacionais. Ou seja, indícios que me fazer crer com argumentos científicos de que é possível superar o sistema de ensino bancário com práxis educativas centradas em valores como democracia, diálogo.

Além do breve relato sobre a pesquisa, quero compartilhar, neste capítulo de conclusão, algumas palavras, alguns resultados da pesquisa, aprendizagens e constatações, que já estão ao longo da pesquisa, mas que merecem um destaque para que professores e professoras de língua portuguesa, que como eu, não possuam conhecimentos sobre música, ou que não tiveram oportunidade de estudar sobre semiótica, sobre a pedagogia crítica de Paulo Freire, sobre as interações discursivas e dialógicas de Bakhtin, sobre ADD, sobre análise

multissemiótica das canções, sobre a escuta das vozes que se manifestam nas canções, conhecimentos que reuni nesta pesquisa e só pude aprofundar na pós-graduação em linguística, no curso de doutoramento, pois estes conhecimentos, entre outros abordados durante a pesquisa, talvez não façam parte das grades curriculares de grande parte dos cursos de formação de professores de línguas e linguagens em que obtivemos nossa formação. Sobre como ter acesso a estes conhecimentos, fica a sugestão para organizar cursos de extensão, de acordo Portaria nº 1.350¹⁵⁴, publicada no D.O.U. de 17/12/2018 e com Resolução CNE/CES nº 7¹⁵⁵, de 18 de dezembro de 2018 que podem ser propostos à universidade por estudantes dos cursos de formação de professores e professoras, ou por professores e professoras que já atuam nas escolas.

Já que os cursos de extensão são uma oportunidade para a criação e construção de conhecimentos necessários para a comunidade, neste caso, comunidade de estudantes, professores e professoras de línguas e linguagens e da sociedade próxima à universidade que oferece os cursos de formação como Letras, ou Pedagogia, por exemplo, ou ainda outras licenciaturas, com os cursos de extensão, por sua flexibilidade e proximidade com a proposição de cursos no formato físico e ideológico de círculo de cultura, é possível aprofundar e propor novas propostas de conhecimentos, inicialmente para atender e completar a grade curricular dos cursos existentes, e também para democratizar os cursos de formação de professores e professoras, que necessariamente, precisam superar o sistema bancário de ensino.

Professores e professoras podem ter os conhecimentos intertransdisciplinares, aqui pesquisados, como aliados e diferencial para os processos de ensino-aprendizagem de línguas e linguagens, tanto nas possibilidades das relações intertransdisciplinares, relações necessárias para tornar viáveis as práxis, na relação com as avaliações escolares e na relação com estudantes para que as condições e movimentos metodológicos com as decisões dialógicas consensuais tenham um caráter democrático, dialógico e humanizador. Sim, a humanização das práticas sociais e escolares tem como princípio fundamental o entendimento das condições e movimentos metodológicos das decisões dialógicas consensuais na escolha das canções de denúncia, uma local e outra global, e na escolha dos valores para o debate, ou na escolha de objetos de conhecimento de outros gêneros discursivos. Por isso, nas proposições de *práxis educativas democráticas e dialógicas* dessa pesquisa, considero de fundamental importância as

¹⁵⁴ Portaria 1350/2018 de 17/12/2018: acesso no link <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102551-pces608-18/file> em 01/08/2022

¹⁵⁵ Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018: acesso no link https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf em 01/08/2022.

proposições ideológicas para mediar as práxis, ou as práxis de embalagem, cujos valores, motivação de estudantes e relação dos estudantes com a sociedade onde vivem e convivem, cuja operacionalização está descrita em *5.2 proposições ideológicas que podem mediar as práxis com canções de denúncia; 5.2.1 Práxis educativas democráticas e dialógicas de incentivo aos sonhos; 5.2.2 Práxis educativas democráticas de diálogo com pessoas que vivem no entorno da escola.*

Ao incluir as *práxis de embalagem* nas *práxis educativas democráticas e dialógicas*, gostaria de compartilhar os sentimentos de responsividade, responsabilidade, alteridade e solidariedade que me moveram e movem a envolver outras pessoas para com a pesquisa, para que as *práxis educativas* das proposições aqui desenvolvidas, pudessem ser pesquisadas como apresentadas, e que também, o mais importante, embora possa parecer muita pretensão da minha parte, mas esse é um dos meus sonhos em relação à educação brasileira, em especial em relação às aulas de língua portuguesa, de que as *práxis educativas democráticas e dialógicas*, como aqui descritas, possam se tornar predominantes na educação brasileira.

Desejo que esta finalização de pesquisa se caracterize em outro início, ou reinício, um incentivo à retomada, entre tantas que já foram desenvolvidas e que não puderam ter suas propostas reconhecidas na educação brasileira, como sendo a ressignificação de um sonho: a aplicação prática da pesquisa nas salas de aula ou outros ambientes, com a aplicação das proposições aqui descritas como *práxis educativas democráticas e dialógicas* com as canções de denúncia como objetos de análise para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

As condições para a aplicação prática das proposições *A canção de denúncia em práxis educativas democráticas e dialógicas: ensino-aprendizagem de línguas com análise multissemiótica para humanizar práticas sociais* que pode trazer benefícios relevantes para a sociedade como a humanização das práticas sociais, entre elas a humanização das relações nas práticas escolares, que também dependem de como serão avaliados os processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa com as *práxis educativas democráticas e dialógicas*, de forma institucional e do aprendizado de estudantes que dela vierem a participar. Posso aqui pensar uma relação entre as duas formas de avaliar, mas a institucional representa o sistema de ensino-aprendizagem bancário, que é predominante e que ocupa o lugar de poder de decisão, pois está com o poder político, e as decisões de avaliação são referenciadas com as avaliações escolares e, principalmente pelos exames de larga escala, que são referência para modelar as avaliações escolares. Já no chão da sala de aula, no dia a dia, professores e professoras, estudantes e comunidade escolar poderiam trazer para um processo de decisão dialogada consensual critérios de avaliação, desde que observadas as exigências do sistema burocrático

da escola, as considerações do Plano Político Pedagógico da Escola, as leis e diretrizes municipais, estaduais e federais e o Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesses critérios, a avaliação poderia incluir uma comparação entre as condições linguísticas de uso da língua viva, de gêneros discursivos de uso frequente pelos estudantes em situações reais de uso da língua viva nas práticas sociais, antes e depois das *práxis educativas democráticas e dialógicas* com as canções de denúncia como objetos de conhecimento. A motivação para definir e desenvolver esses critérios de avaliação poderia sugerir o uso da língua viva, individualmente ou coletivamente, que poderia representar o enfrentamento, na vida cotidiana, com posterior compartilhamento na sala de aula, e debate de valores sobre os referidos enfrentamentos, como blindagem contra práticas sociais adversas, antidemocráticas, autoritárias e desumanas.

Minha inquietação sobre o poder de reificação, alienação, padronização cultural e de condicionamento das avaliações escolares é anterior à pesquisa *Canções de denúncia em práxis educativas democráticas e dialógicas* e a manifestei nos artigos *De que forma as avaliações escolares e os exames de larga escala de língua portuguesa são instrumentos para educar e formar pessoas com pensamento reificado e alienado?*¹⁵⁶, artigo publicado em coautoria com o Professor Dr. Marcos Baltar e que atendeu exigências para a qualificação desta tese em março de 2020, e o artigo *O ensino e a aprendizagem da escrita na língua materna: da transdisciplinaridade ao colonialismo implícito nos gêneros exames de larga escala e avaliações do desempenho da aprendizagem dos alunos nas salas de aula*¹⁵⁷, no qual apresento a sugestão da necessidade de repensar as avaliações pontuais, para uma avaliação continuada, sequenciada, que agrega toda a história escolar de cada estudante, por histórico de vida escolar, que seria como, pensando no círculo de cultura, o olhar para o mundo e sobre as práticas sociais.

Os processos de avaliação escolar que, originalmente servem para classificar, deveriam diagnosticar a validade dos processos de ensino-aprendizagem, dos conhecimentos apreendidos, ressignificados ou significados durante a decisão dialogada consensual das *práxis educativas democráticas e dialógicas* com o gênero canção de denúncia como objeto de conhecimento para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa poderiam ser a referência para o acesso às universidades e ao custeio de cursos universitários de graduação com bolsas de estudo, principais promessas dos exames de larga escala como o Exame Nacional do Ensino

¹⁵⁶ Artigo publicado na revista Diálogos Pertinentes - Disponível em: <https://doi.org/10.26843/dp.v16i1> . Acesso em: 05 jun. 2022.

¹⁵⁷ Artigo publicado na revista Trabalhos Linguísticos - Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138196611820201018> . Acesso em: 05 jun. 2022.

Médio, o ENEM, cuja condição ideológica poderia ser repensado, evitando os processos seletivos segregadores, de exclusão, para processos com uma leitura de mundo a partir da vida escolar como exigência: a vida escolar desde a educação infantil, com relato de histórico de participação e de imersão nas tentativas de ensino e de aprendizagem da realidade da vida, das leituras do mundo local e global, dos relacionamentos com outras pessoas, em ambientes de vivência e convivência escolares e sociais.

As avaliações escolares nas *práxis educativas democráticas e dialógicas* poderiam ser também na forma de uma autoavaliação, com critérios negociados, decididos de forma dialógica, com decisões dialógicas consensuais, como na proposta de condições e movimentos metodológicos propostos na pesquisa no capítulo três, de forma consensual entre estudantes e docentes, que o próprio estudante poderia experienciar, compartilhar com docentes e colegas, posteriormente, a nova experiência com uso de linguagens e de línguas nas práticas sociais, do uso da língua viva, comparativa, do antes e do momento seguinte às práticas. Seria uma abertura para que o sonho pessoal, o sonho íntimo, o sonho emocional, o sonho profissional, o sonho coletivo e o sonho individual de cada estudante pudessem ser significados e realizados.

Acredito que com essas *práxis* possamos abrir um diálogo com professores, professoras, estudantes e comunidade escolar que queiram arriscar processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa com *práxis educativas democráticas e dialógicas* para humanizar as relações de poder na sala de aula e nas práticas sociais, e quem sabe num futuro próximo, então já com um sistema educacional mais democrático e dialógico, situação que só é possível quando o sistema político assumir valores democráticos, ou com num movimento de base, vindo da sociedade, fundado em atitudes e valores democráticos e dialógicos, movimento que pode ser construído com atitudes, condições e movimentos metodológicos como as decisões dialógicas consensuais na escolha das canções, uma local e outra global, na escolha dos valores contemporâneos e relevantes para a sociedade em que estudantes vivem e convivem, a analisar e debater durante as *práxis educativas democráticas e dialógicas*

Foi nesse sentido, que com a pesquisa *Canções de denúncia em práxis educativas democráticas e dialógicas* busquei por condições para as proposições com as *práxis* pudessem ter as condições de círculo de cultura como predominantes, para o ensino e aprendizagem de linguagens e da língua com as canções de denúncia, democraticamente e dialogicamente negociadas entre todas as pessoas participantes das *práxis educativas democráticas e dialógicas*, anteriormente relatadas. Procurei aqui também, como no capítulo três, que descreve as condições e movimentos metodológicos, metodologia das proposições e no capítulo quatro desta pesquisa, organizar reflexões para que o inacabamento das práticas pudesse ser uma

abertura para a leitura do mundo que outras e outros educadores e educadoras venham a enfrentar por conta do altíssimo grau de reificação a que fomos e somos submetidos diariamente, impedindo-nos, em muitos casos, por conta da quantidade excessiva de tempo em sala de aula dedicada aos processos de avaliação tradicional, para aplicar provas e dar uma nota, tempo dedicado para chamar a atenção de estudantes que nos querem dizer mais sobre o sistema bancário, mas que não escutamos, e das condições de trabalho com salários insuficientes, de questionar os efeitos dos nossos próprios processos de ensino-aprendizagem que temos como padrão, a validade ou não da repetição dos conteúdos didáticos e gêneros fracionados que seguimos e repetimos ensinando, ano após ano, impostos por livros didáticos padronizados, que valorizam excessivamente os conteúdos colonizadores, canonizados e insuficientes para formar pessoas com conhecimentos, autonomia, condições e poder para superar vulnerabilidades e limites da realidade, que nos são impostas socialmente, politicamente, economicamente, religiosamente, racialmente, culturalmente, etnicamente, sexualmente, intelectualmente e historicamente constituídos e construídos. Limites que impedem, dentro do sistema bancário de ensino, a humanização das relações de ensino-aprendizagem nas escolas, das relações sociais e das relações de poder.

Dessa forma, consciente dos inúmeros processos autoritários que nos obrigam a ir para uma escola sem saber a quem vamos encontrar como estudantes e colegas professores e professoras, dos limites que nos são impostos por conta das ideologias altamente sofisticadas com que políticas controladoras tentam condicionar nossas condições de trabalho de ensinar e aprender e do aprendizado de nossos estudantes, marcadas por atitudes repetitivas, mecânicas e altamente escravizadoras, quero aqui externar minha alegria e satisfação de também ter um espaço para dar voz ao meu projeto, também registrado no mundo acadêmico, especialmente no Programa de Pós Graduação em Linguística, na área de Linguística Aplicada e na linha de pesquisa de Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa da Universidade Federal de Santa Catarina, que é pública, que tenta ser democrática e acolhedora para as pessoas que aqui trazem e buscam por conhecimentos, e essa troca, que na pesquisa tentei caracterizar como interações discursivas multissemiótica, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas, talvez só possam ocorrer em escolas e universidades públicas, gratuitas, e que saibam como abrigar e compartilhar a diversidade, a igualdade nas suas diferenças, respeitando a individualidade dentro da coletividade.

Os desdobramentos do meu caminho até e dentro do doutoramento do programa de pós-graduação em linguística foi uma atitude que busquei a partir da análise das linhas de pesquisa apresentadas pelo programa. A caminhada, que se iniciou com a disciplina isolada

Usos sociais da escrita: letramento e alfabetismo, muitas vezes foi limitada e conduzida pelas exigências das provas dos processos seletivos para admissão no grupo seletivo de pesquisadores do programa de pós-graduação em Linguística. Vim para o programa com um projeto que busca a humanização das avaliações escolares, as provas de língua portuguesa e os exames de larga escala para ingresso nas universidades e a classificação internacional de estudantes, professores, professoras e escolas brasileiras perante o mundo.

O sentimento de que, aqui no programa, teria um lugar para desenvolver uma proposição humanizadora para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa já começou lá em 2013, quando cursei a primeira disciplina com o Professor Dr. Marcos Baltar. Com a orientação dele pude perceber este desejo de humanização das relações acadêmicas, quando em determinado momento, alunos surdos exigiram a presença de intérpretes da língua de sinais. A reação do professor apoiando a iniciativa dos mesmos e os orientando fez com que acreditasse que teria aqui uma oportunidade para dar voz ao projeto de ensino-aprendizagem que pudesse humanizar as relações escolares. E isso aconteceu só ao ser aprovado no processo seletivo de novembro de 2016, com admissão em 2017, dentro de um processo de ocupação da universidade por seus estudantes, num movimento de luta por melhorias e por democracia.

Em cada disciplina que me matriculei obtive uma nova experiência, uma nova leitura de mundo que contribuiu para desconstruir em mim a ideologia positivista de que o conhecimento era construído por justaposição ou no máximo por aglutinação. Pensava que bastava interferir nas práticas sociais e então as mudanças poderiam acontecer. Até acontecem, mas por pouco tempo. Sempre há pessoas e grupos sociais que interferem em sentido contrário, destruindo ou desconstruindo as proposições que pregam o diálogo, a democracia, alteridade, a decisão dialogada consensual, a responsabilidade consciente, a reciprocidade, o consentimento negociado, a escuta e a análise comparativa. Vivemos e convivemos com essa disputa de poder na sociedade brasileira e mundial contemporânea, na política, na economia, nas escolas, no entretenimento, em que grupos hegemônicos tentam manter seus privilégios e confortos por conta da dedicação e do trabalho de milhares e milhões de pessoas ao negar para que essas pessoas possam ter acesso aos processos de ensino-aprendizagem da língua com uma linguagem que educa para a autonomia, para a liberdade, para o exercício da democracia, do diálogo, para a decisão dialogada consensual e para objetos de conhecimento complexos e completos. Nega-se que estudantes tenham a possibilidade de desenvolver habilidades, capacidades e potencialidades complexas e completas, quando negam o acesso a objetos de conhecimento com enunciados contemporâneos, pesquisados, acessados e escolhidos pelos próprios estudantes. Nega-se que estudantes possam ter a condição de comparar os conhecimentos

locais, *glocais* e globais, por meio de objetos de conhecimento como as canções de denúncia que podem ter a voz e o projeto de dizer destes mesmos estudantes.

Foi assim que com os olhares de diferentes pesquisadores e pesquisadoras, dentro de um mesmo programa de pós-graduação, pude sentir a sensação de que as linguagens e o meu conhecimento precisam ser inferidas, construídas, por e para mim, nunca apenas com as ideologias das interferências externas. Ao fazer e sofrer as inferências das disciplinas do programa de pós-graduação, dos debates, das leituras, e do contato com a realidade das escolas e de outras pessoas, é que esta pesquisa se tornou realidade, foi possível, conforme tentei transcrever ao longo da tese.

O primeiro grande momento em que pude sentir a sensação de que não era aquela pesquisa acadêmica como ela era posta nos livros de metodologia científica, que eu queria foi quando em reunião no GECAN, acho que foi fevereiro de 2020, pouco antes da qualificação da tese, onde pude expor o meu projeto de pesquisa, já com as canções, mas ainda bem diferente das proposições que apresentei nesse relato, quando meus e minhas parceiras do GECAN me questionaram diante da minha não definição das exigências textuais do gênero tese de doutorado. Fiz um esforço muito intenso para respeitar essas formalidades, característica dos gêneros acadêmicos.

Foi pensando na condição de manter a relevância da pesquisa para a sociedade como um todo, mas particularmente para estudantes de linguagem e da língua portuguesa, que pude aproximar o sentimento da necessidade de humanizar os processos de ensino-aprendizagem com as canções de denúncia, as canções locais, *glocais* e globais como objetos de conhecimento. Com uma metodologia de decisão dialogada consensual na escolha das canções e dos valores axiológicos a discutir, pude constatar com a possibilidade de que os objetos de conhecimento e as análises dificilmente se repetiria, pois, as canções escolhidas, mesmo em um momento seguinte por um mesmo grupo de estudantes e os valores, dependem das interações discursivas, particularmente das cronotópicas, e são um acordo, um consentimento, com fundamento na responsividade e alteridade. Com essa metodologia de decisão dialogada com escolha consensual, de atitude democrática, em que estudantes fazem a pesquisa por canções nas suas práticas sociais, com a condição de trazer para a sala de aula uma canção do seu convívio, muitas vezes em fase de composição, com vozes de pessoas conhecidas, as locais, e uma canção global, que está na mídia, já consagrada e famosa, mas com uma única exigência, uma local e outra global que precisam dialogar e defender valores contra a violência, contra a vulnerabilidade das pessoas e dos grupos sociais. Com a diversidade de origem e cultural das pessoas que estão na sala de aula, convém que professores e professoras verifiquem como essas

peças fazem a leitura do mundo sobre esses valores não hegemônicos, como a violência, a submissão, que podem estar reificadas nas pessoas e nos estudantes. Seriam, para aquele grupo de estudantes, a alteridade, a responsividade, o diálogo, o consentimento, a democracia, a solidariedade, a cooperatividade e a responsabilidade, seus principais valores? Que outros valores podem ser fundamentais para elas e elas que estão na sala de aula para aprender a escrita da língua portuguesa?

Foi assim que percebi a diversidade que as interações discursivas podem revelar com suas manifestações multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas, todas produzidas e compartilhadas por pessoas que se relacionam entre si, na sua relação consigo mesmas ou com as outras pessoas, nas disputas de poder, pessoas ou grupos muito próximas a ponto de que possam interagir em tempo real, ou estão tão distantes, em locais tão diferentes que possam necessitar de um esforço mental através das épocas históricas ou a metáfora de uma máquina de tempo mental e geosocial para se localizar dentro da sala de aula de língua portuguesa, ou nas esferas de atividades profissionais, ou em atividades religiosas, políticas, econômicas, culturais, artísticas. E as canções de denúncia possibilitam essa aproximação entre canções do passado, do presente e até do futuro, quando temos a oportunidade de analisar uma canção em processo de composição, uma canção local, em comparação com outra global e ou já um sucesso comercial.

Então me vi, e vejo ainda, novamente na situação de repetir, mas diante de outro desafio: como fazer para trazer as canções de denúncia para a sala de aula, tentando seguir as condições e propostas metodológicas aqui descritas, dentro de um quadro de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa engessado, conduzido por meio de um livro didático que foi organizado para atender as exigências de exames de larga escala como a Prova Brasil¹⁵⁸, o ENEM¹⁵⁹ e o PISA¹⁶⁰, com uma proposta de objetos de conhecimento fracionados, descontextualizados e simplificados ao extremo, ao ponto de limitarem o número de linhas na redação e de opções de respostas às questões formuladas?

E não poderia deixar de citar aqui as condições de trabalho de professores e professoras de língua portuguesa, e demais professores também, diante dos baixos salários, da extensa carga horária, da quantidade de estudantes em uma mesma sala de aula, da falta de condições ideológicas e físicas para o desenvolvimento de pesquisas, que pode impedir com que

¹⁵⁸ Prova Brasil - Disponível em: <https://encceja2022.pro.br/prova-brasil-2022/>. Acesso em: 26 jun 2022.

¹⁵⁹ ENEM - Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 26 jun. 2022.

¹⁶⁰ PISA - Disponível em: <http://pais.es.qedu.org.br/pisa/>. Acesso em: 26 jun. 2022.

professores e professoras tenham o ânimo e a motivação para ousar projetos que estão totalmente inacabados e sem uma previsibilidade de como seriam os objetos de conhecimento que estudantes trariam para a escola.

Estas e outras constatações só foram possíveis graças a um projeto e trabalho coletivo, liderado pelo Professor Dr. Marcos Antonio Rocha Baltar, e onde cada um de nós soube e sabe como se posicionar. O trabalho coletivo, falo aqui como integrante do GECAM, a troca de ideias, o compartilhamento de pesquisas, mesmo durante a pandemia da covid-19, que de certa forma contribuiu para criar elos de proximidade mesmo na distância, pois temos pessoas de lugares diferentes do Brasil, do Amazonas ao Rio Grande do Sul. Mas em 2021 tivemos dois momentos extraordinários que vale repetir aqui na conclusão deste trabalho: dia de estudos “*Langues chantées cultures mises en musique: la chanson dans nos enseignements*”, de 16 junho de 2021, promovido através do PLIDAM/INALCO, Paris, França, e organizado pelo Professor orientador Dr. Marcos Baltar, que resultou na produção do e-book do evento, “*Langues chantées / Cultures mises en musique - La chanson dans l'enseignement des langues*” publicado em maio de 2022 e de um artigo para a revista Fórum Linguístico da UFSC em situação de carta de aceite, ambos escritos em colaboração entre este pesquisador, o Professor Dr. Marcos Baltar e a Doutoranda Camila Farias Fraga. O ano de 2021 terminou em 06/12/2021 com a participação nos oito encontros da *Oficina de Análise de Canções Brasileiras*, promovido pelo Programa de Pós Graduação em Música, PPGMUS, da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina, UDESC, tendo como anfitrião o Professor Dr. Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas, ministradas pelo professor Dr. Marcos Baltar e a monitora Tayná Miranda, mestranda do PPGL da UFSC. Talvez a participação em eventos como estes só se tornou possível por conta das tecnologias digitais da comunicação, exigência das condições sanitárias impostas pela pandemia por Covid-19. Nessas participações e eventos é que as ideias acabam inferindo situações novas e possíveis, expondo e compartilhando de realidades de e com outras pessoas, de lugares muito peculiares, não possíveis quando estamos apenas nas salas de aula tradicionais e presenciais.

Com esse esperançar me animo a retornar para a sala de aula e tentar colocar em prática as proposições sugeridas no capítulo 5 e com as metodologias do capítulo 3. Pretendo seguir pesquisando, debatendo e para isso continuar a participar do GECAN, trabalhar no sentido de ampliar ainda mais o alcance das pesquisas desenvolvidas no GECAN para outras universidades que formam professores de línguas, língua portuguesa. Ampliar o alcance desta pesquisa com, num estudo futuro, elaborar e estruturar disciplina curricular ou de extensão para os cursos de graduação em Pedagogia, Letras, Linguística, Literatura, Educação Artística, Artes ou em

cursos que formam professores e professoras para atuar nas escolas brasileiras no ensino-aprendizagem de línguas, linguagens e língua portuguesa.

Com esse entusiasmo típico de quem finaliza uma pesquisa, e antes de reconhecer que as dificuldades da vida real são dinâmicas e se camuflam atrás de armadilhas, já estou consciente das inúmeras ações necessárias para superar obstáculos que impedem ou retardam o avanço de práxis educativas para a formação de pessoas preparadas para o diálogo e o exercício da democracia nas práticas sociais, e mesmo assim convido outras pessoas, particularmente profissionais que atuam em sala de aula para compartilhar forças, pesquisas, estudos, conhecimentos e ações na perene pesquisa em que possamos questionar e transformar os processos de ensino-aprendizagem contrários à humanização das práticas sociais.

Portanto, com *As canções de denúncia em práxis educativas democráticas e dialógicas: ensino-aprendizagem de línguas com análise multissemiótica para humanizar as práticas sociais*, espero contribuir para a transformação da educação bancária, autoritária, totalitária e fragmentada em uma educação democrática e dialógica, que forme pessoas com condições, consciência crítica e que queiram atuar para humanizar as práticas sociais, que tenham disposição e comprometimento em querer conscientizar pessoas com valores como o esperar uma vida com afetividade, emotividade, amorosidade, solidariedade, alteridade e com diálogo, como nos círculos de cultura pensados e vividos por Paulo Freire, em que cada pessoa possa ter a sua leitura do mundo e seu projeto de dizer escutado e debatido visando a humanização das práticas sociais, não importa quais vozes, individuais ou coletivas, representadas nas interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas venham se manifestar e expressar com a língua viva. Estamos juntos na busca, com o “esperançar” com democracia e diálogo com a análise multissemiótica das canções de denúncia nas *práxis educativas democráticas e dialógicas* nos processos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, na construção de conhecimentos e processos para humanizar as práticas sociais, as relações de poder e as relações escolares.

Dito em outras palavras, ao término dessa pesquisa considero, como ser humano, como indivíduo, como professor e como pesquisador, que tive um aprendizado na sensação de inacabamento e de limitação para a transformação do sistema educacional bancário para um sistema ideológico em que predomine o diálogo e a democracia. Os valores como o diálogo e a democracia demonstram que a transformação é um processo coletivo e individual, individual se considerarmos os sonhos das pessoas, o esperar de cada pessoa. Mas democracia e diálogo são valores e enunciados que exigem uma relação coletiva, social, histórica e cultural.

Nesse sentido, com as proposições de práxis pensadas, desenvolvidas, articuladas e ideologicamente organizadas, ficam as sensações de que: o exercício diário de *práxis educativas democráticas e dialógicas*, o exercício da democracia e do diálogo, pode se tornar possível a partir de objetos de conhecimento construídos nos debates com e sobre valores como a alteridade, a solidariedade, o consentimento, a escuta das vozes com o projeto de dizer e leitura do mundo de quem participa do processo de ensino-aprendizagem e construção de conhecimentos nas escolas, universidades, e outros ambientes, incluindo os de línguas, linguagens e da língua portuguesa; de que o exercício diário de *práxis educativas democráticas e dialógicas* pode se transformar em realidade se os objetos de conhecimento forem resultado de um processo de decisão dialogada consensual com a participação, sem hierarquias, de cada pessoa envolvida nos processos de ensino-aprendizagem e construção de conhecimento; de que o exercício diário de *práxis educativas democráticas e dialógicas* pode se transformar em realidade, não apenas nos processos de ensino-aprendizagem de línguas e linguagens ou de língua portuguesa, mas de qualquer área de conhecimento, quando predominarem as condições e movimentos metodológicos como as decisões dialógicas consensuais na escolha do objeto de conhecimento, dos valores a debater e do novo conhecimento a construir, conhecimento solicitado e necessário para viver e conviver dignamente na sociedade daqueles e daquelas estudantes e pessoas envolvidas; de que o exercício diário de *práxis educativas democráticas e dialógicas* pode se transformar em realidade, quando estudantes possam se expressar enquanto, ou a partir de, suas origens, com suas interações discursivas e culturais em que se expressam na sociedade em que vivem e convivem; de que o exercício diário de *práxis educativas democráticas e dialógicas* pode se transformar em realidade, quando estudantes, professores e professoras possam se expressar, analisar, entender e participar dos processos de ensino-aprendizagem de línguas ou da língua portuguesa a partir das interações discursivas multissemióticas, intertransculturais, intergenéricas e cronotópicas, ou seja, a partir das interações discursivas que circulam na sua vida cotidiana advindas das diferentes esferas das atividades humanas, ou, com análises que sugerimos com os componentes e categorias analíticas do *pentagrama de análise multissemiótica comparativa das canções de denúncia*; de que o exercício diário de *práxis educativas democráticas e dialógicas* pode se transformar em realidade, se tornar possível quando as proposições de *práxis educativas democráticas e dialógicas* forem predominantes nos processos de ensino-aprendizagem e construção de conhecimento nas escolas e universidades brasileiras, nas disciplinas curriculares e ou de extensão; de que a educação para o diálogo e para a democracia pode vir a ser predominante nas escolas e universidades brasileiras quando for possível o exercício diário de *práxis*

educativas democráticas e dialógicas. Ou seja, as *práxis educativas democráticas e dialógicas*, como proposições dessa pesquisa, são fundamentais para que as pessoas, o povo de uma nação possa de fato se educar e ser educado para sentir e viver a democracia e o diálogo como valores no seu relacionamento social e nas interações discursivas de comunicação entre si, com pessoas de outras nações e culturas, para que valores como democracia e diálogo, ambos fundamentais para os direitos humanos, para a dignidade das pessoas e estreitamente ligados a valores como solidariedade, empatia, alteridade, responsividade, responsabilidade, consentimento, se transformassem como parte predominante na educação das pessoas, viessem a ser culturais, viessem a predominar nas diversas esferas das atividades humanas, viessem a ser os valores predominantes para constituir e construir uma transformação histórica e social na vida local e depois global das pessoas e dos grupos sociais em que vivemos e convivemos.

Mas, é fundamental estar consciente de que as *Canções de denúncia em práticas educativas democráticas e dialógicas: ensino-aprendizagem da língua e linguagens com a análise multissemiótica para humanizar as práticas sociais*, foi uma primeira condição ou um primeiro movimento, metodológicos, pensados, articulados e construídos para a formação de pessoas para uma cultura democrática e dialógica, no interior dos processos educativos autoritários com a predominância de um sistema de educação bancária, por professores e professoras, coletivamente, embora a pesquisa tenha aqui a minha autoria, mas os conhecimentos foram ressignificados com a contribuição de todas as pessoas com quem pude interagir, desde familiares, estudantes, professores, professores que ministraram disciplinas durante o curso de doutoramento, professores que participaram da banca avaliadora, das pessoas que participaram do grupo de estudos como o GECAN, do professor orientador, e ainda de outros e outras pessoas, de quem e com quem compartilhei conhecimentos a partir da vivência e convivência de professor e estudante pesquisador, e que acreditam, se engajam e lutam na transformação e humanização social com as condições e movimentos metodológicos com decisões dialogadas consensuais possam provocar na educação e formação de pessoas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi e revisão de Ivone Castilho Benedetti. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. SANTA CATARINA. Universidade Federal de Santa Catarina. *In*: GIOVANI, Fabiana. (Org.). **CONVERSAS COM PROFESSORES DO PROFLETRAS**: programa de mestrado profissional em letras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 173-196. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/18b7cd_d9c954ae9b1e4843bff43647cdfcd09a.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. OLIVEIRA, Amanda Maria de. Cronotopo nos estudos dialógicos da linguagem. *In*: FRANCO, Neil. ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **ESTUDOS DIALÓGICOS DA LINGUAGEM**: reflexões teórico-metodológicas. Campinas, SP: Editora Pontes 2020, p.89-108.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. RODRIGUES, Rosângela H. Por uma análise dialógica de discurso: reflexões. *In*: ALVES, Maria da Penha C. VIAN, Orlando Jr (Org.). **Práticas Discursivas – Olhares da Linguística Aplicada**. Natal: Editora UFRN (EDUFRN), 2015, p.61-85. Disponível em: https://issuu.com/roxanerojo/docs/procad_livro_17nov2015. Acesso em 23 fev. 2020.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso sob perspectiva da análise dialógica de discurso do círculo de Bakhtin. **Revista Letras do Programa de pós-graduação em Letras da UFSM**, v. 20, n 40, p.147-162, jan-jun/2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12149/7543>. Acesso em: 22 set. 2021.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela. Hammes. Por uma análise dialógica do discurso: reflexões. *In*: ALVES, Maria da Penha Casado.; VIAN JÚNIOR, Orlando. (Org.). **Práticas discursivas: olhares da Linguística Aplicada**. Natal: EDUFRN, 2015, p. 61 – 84.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. [1947]. **Dialética do esclarecimento: fragmentos Filosóficos**. (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.

ADORNO, Theodor W. A arte é alegre? *In*: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (Orgs.). **Teoria crítica, estética educação**. Campinas: Unimep, 2001. p. 11-18.

ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução: Guido Antonio de Almeida (Professor de filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ed. Zahar. Rio de Janeiro. 1985. (Livro digital do Google Books)

ALONSO, Gustavo. Ame-o ou ame-o: música popular e ufanismo durante a ditadura nos anos 70. **Boletim do Tempo Presente**, n. 04, 2013, p. 1 - 17, Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/tempopresente>. Acesso: em 21 jan. 2022.

ARAÚJO, Júlio. Constelação de gêneros em Bakhtin. *In: Constelação de gêneros: a construção de um conceito*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2021. p.51-58.

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.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

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 (orgs.). O Interacionismo Sociodiscursivo*. Questões epistemológicas e metodológicas. Mercado de Letras. Campinas, SP: 2007. p. 145-160.

BALTAR, Marcos; BARON, Roberto; FRAGA, Camila. Chansons engagées dans les pratiques éducatives dialogiques. Interactions discursives multi sémiotiques, multiculturelles, chronotopiques et intergénériques. *In: BALTAR, Marcos; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), Langues chantées / Cultures mises en musique*. La chanson dans l'enseignement des langues., Editions des archives contemporaines. Paris: Plidam, maio., 2022, pp. 7-22. Disponível em: <https://doi.org/10.17184/eac.5300>,. Acesso em: 22 set. 2022.

BALTAR, Marcos; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), **Langues chantées / Cultures mises en musique**. La chanson dans l'enseignement des langues, Editions des archives contemporaines. Paris: Plidam, maio., 2022, pp. 7-22. Disponível em: <https://doi.org/10.17184/eac.5300>,. Acesso em: 22 set. 2022.

BALTAR, Marcos. Vai Vir Ar. **YouTube**, 04 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UcisK49sJGw>. Acesso em: 22 set. 2022.

BALTAR, Marcos *et al* (Orgs). **Práxis educativas com o gênero canção na educação básica**. São Carlos: Pedro & João editores, 2022.

BALTAR, Marcos. **Rádio Escolar: uma experiência de letramento midiático**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

BALTAR, Marcos. Sepé Tiaraju. **YouTube**, 04 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ajvqwKULI9U>. Acesso em: 23 maio 2022.

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.

BARON, Roberto. Leitura do mundo nos círculos de cultura: educar as relações de convivência intertranscultural pacífica. *In*: E-book **Como alfabetizar com Paulo Freire**. Instituto Paulo Freire/Unifreire: São Paulo, novembro de 2021b, p.169 -182. Disponível em: https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-book_Como_Alfabetizar_com_Paulo_Freire_2021.pdf?fbclid=IwAR1mrvsUk1gDpkundp7gzpDnfOmQXQsTVJ5ySsxo0RBj465XsM8H01RFFM4 Acesso em: 07 dez. 2021.

BARON, R. O ensino e a aprendizagem da escrita na língua materna: da transdisciplinaridade ao colonialismo implícito nos gêneros exames de larga escala e avaliações do desempenho da aprendizagem dos alunos nas salas de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 60, n. 1, p. 233–247, 2021a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138196611820201018> <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8658193>. Acesso em: 26 set. 2021.

BARON, Roberto. **O discurso pedagógico nos jogos de simulação de vida e ambientes por telefone celular: o jogo The Sims2**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Unisul, Palhoça, 2011. Disponível em: http://pergamum.unisul.br/pergamum/pdf/103804_Roberto.pdf. Acessado em: 25 nov. 2019

BASSANI, Jaison José. **Corpo, Educação e reificação: Theodor W. Adorno e a crítica da cultura e da técnica**. Tese (Doutorado) UFSC. Florianópolis, 2008.

BEMON, Nele. Estruturas cronotópicas internas do gênero. *In*: BEMONG, Nele *et al* (Orgs). **Bakhtin e o cronotopo** – Reflexões, Aplicações, Perspectivas. teoria LITERária 2. Tradução, revisão técnica e prefácio: Oziris Borges Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 196-219.

BENTES, Anna Christina. Apresentação. *In*: BALTAR, Marcos Antonio Rocha. **Rádio Escolar**. Uma experiência de letramento midiático. Cortez Editora: São Paulo, 2012, p. 13-15.

BESNIER, Bernard. A distinção entre práxis e poiêsis em aristóteles. **Revista de Filosofia Analytica**, v. 1, n. 3. da UFRJ. Tradução de Vivianne de Castilho Moreira Revisão de Lia Levy 1996, p.127-163. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/analytica/article/view/394>. Acesso em 15 ago. 2022.

BOAVENTURA, de Sousa Santos. **Construindo as Epistemologias do Sul: antologia essencial**. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas / Boaventura de Sousa Santos; compilado por Maria Paula Meneses *et al*. 1 ed. v. 1, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018, 688 p. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia_Boaventura_PT1.pdf Acesso em: 21 jun. 2022.

BONINI, Adair. Adair e outros (org.). **Os gêneros do Jornal**. Coleção Linguística volume 4. Florianópolis: Editora Insular, 2014, p.17.

BONINI, Adair. Análise crítica de gêneros discursivos no contexto das práticas jornalísticas. In: SEIXAS, Lia; PINHEIRO, Najara Ferrari. (Orgs.). **Gêneros: um diálogo entre comunicação e Linguística Aplicada**. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2013, p. 103-120.

BONINI, Adair. COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). -In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. KRAEMER, Márcia Adriana Dias. (orgs). **Uma Leitura Crítica da Base Nacional Comum Curricular**. Compreensões Subjacentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019, p, 17-39.

BONINI, Adair. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? In: Bonini *et al* (Orgs). **Os gêneros do jornal**. Coleção Linguística volume 4. Florianópolis: Editora Insular, 2014. p. 51 – 70.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin outros conceitos-chave**. Editora Contexto. 1 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 95-111.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. In: DANILO, R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.123-125.

BRASIL, Anderson. **Música e Periferia**. O sonho e o real em um mundo negro chamado Bahia. Curitiba: Appris, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 maio. 2022.

BUCKMAN, Peter. **Contribuições de Ivan Illich e outros**. Educação sem escolas. Coleção Campinas: São Paulo, 2009.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **ESTUDOS - Rev. Bras.Estud. Pedagog.** v. 98 n. 249 Maio-Ago, 2017, p. 428-445. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2729>. Acesso em 01 jul. 2022.

CARVALHO, Alessandra. O ensino da ditadura civil-militar no tempo presente pelo olhar dos professores mestres do ProfHistória. **Tempo & Argumento**, v. 13 n. 33, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0103>. Acesso em: 16 nov. 2021.

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

CHEN, Jie-Qi. Zona de desenvolvimento Proximal Cultural. Um construto para fazer avançar nossa compreensão em torno do mundo das IM. *In*: GARDNER, Howard. CHEN, Jie-qi. MORAN, Seana e colaboradores. **Inteligências Múltiplas ao redor do mundo**. Tradução Roberto Cataldo Costa. 2010. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 402 - 413.

COSTA, Nelson Barros da. Canção popular e ensino da língua materna: o gênero canção nos parâmetros curriculares de língua portuguesa. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 4, n. 1, p. 9-36, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0401/040101.pdf>. Acesso em 11 fev. 2020

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

DARDOT, Pierre, e LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo** – ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. Publicação original: Editions La Découverte. Boitempo: São Paulo, 2016.

DARDOT, Pierre, e LAVAL, Christian. **COMUM** – ensaio sobre a revolução no século XXI. Tradução de Mariana Echalar. Publicação original: Editions La Découverte. Boitempo: São Paulo, 2017.

DESTRI, A.; MARCHEZAN, R. Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. *Revista da ABRALIN*, v. 20, n. 2, p. 1-25, jul. 2021. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1853>. Acesso em: 22 set. 2021.

ECCO, Idanir. NOGARO, Arnaldo. A educação em Paulo Freire como processo de Humanização. **XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, p. 3523- 3535, 2019. Disponível em: <https://docplayer.com.br/48037020-A-educacao-em-paulo-freire-como-processo-de-humanizacao.html>. Acesso em: 17 fev. 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra** – Máscaras brancas. Tradução de “Peau noire, masques blancs”. Por Renato da Silveira. Prefácio de Lewis R. Gordon. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. *In*: FRANCO, Neil. PEREIRA, Rodrigo Acosta. COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Orgs). **Estudos Dialógicos da Linguagem**. Reflexões teórico-metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

FISCHMAN, W. [1971]; GARDNER, H [1943]. **The real world of college**: what higher education is and what it can be. Cambridge, England: The MIT press, 2022. Disponível em: <https://books.google.com.br/>. Acesso em: 21 jul. 2022.

FARIA, Debora Costa de. Narrativas musicais contemporâneas entre o local e o global: os casos do funk brasileiro e do kuduro angolano . **Cadernos de Arte e Antropologia** [Online], v. 7, n. 1, 2018, p. 27-46. Disponível em: <http://journals.openedition.org/cadernosaa/1371>. Acesso em: 05 maio 2019.

FREIRE, P. **A pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 1992. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

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

FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. 23. reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 1990. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2011.

FREIRE, Paulo.; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura de mundo, Leitura de palavra**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Título original: Literacy: Reading the word and the world. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2011.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Coleção Educação e Comunicação: v.15. 1ª ed: 1985. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 4 ed., 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação - cartas pedagógicas e outros escritos**. ISBN 85-7139-291-2. São Paulo: Editora Unesp/FEU, 2000.

FREITAS, Verlaine. **Adorno e a arte contemporânea**. 2ª edição (2003). Edição Eletrônica: dezembro de 2011. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2011, p.27.

GADET, Françoise e HAK. Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso - Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4ª ed. Editora Unicamp. Campinas, SP. 2010.

GADOTTI, Moacir. Prefácio Educação e Ordem Classista. *In*: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança** [Recurso eletrônico]. Título original: Educacion y cambio. 1ª ed. 2013 recurso digital. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GAKRAN, Namblá (1963-2021). **ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DA GRAMÁTICA LAKLÃNÕ**. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília: UNB, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19096>. Acesso em: 01 jul. 2021.

GALLO, Solange Leda. Autoria: Questão Enunciativa ou Discursiva. **Linguagem em Discurso**, v. 1, n. 2, jan-jun,2001. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/172. Acesso em: 22 set. 2022.

GALLO, Solange Leda. **Como o texto se produz: Uma Perspectiva Discursiva**. Coleção Linguagens. Blumenau: Nova Letra. 2008.

GANDIN, Luís Armando. e HYPOLITO, Álvaro Moreira. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento (entrevista com Boaventura de Sousa Santos). **Revista Currículo sem fronteiras**, v.3, n.2, Jul/Dez 2003. Disponível em:

<http://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/curriculosemfronteiras.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022.

GARCIA, Diogo Basei. **Por uma pedagogia da autonomia: Bakhtin, Paulo Freire e a formação de leitores autorais**. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GARDNER, Howard. CHEN, Jie-qi. MORAN, Seana e colaboradores. **Inteligências Múltiplas ao redor do mundo**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GENARI, Élton Rigotto. **REVISIONISMO, MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA DA DITADURA CIVIL-MILITAR – POR UMA PRÁTICA POLITIZANTE**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

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

GERALDI, João Wanderley. Prefácio - Pensando o mundo, propondo práticas. *In*: BALTAR, Marcos *et al* (Orgs). **Práticas educativas com o gênero canção na educação básica**. São Carlos: Pedro & João editores, 2022, p. 7-9.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2 ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2015.

GIOVANI, Fabiana. UM CORO DE VOZES. *In*: GIOVANI, Fabiana (Org.). **CONVERSAS COM PROFESSORES DO PROFLETRAS**: programa de mestrado profissional em letras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/18b7cd_d9c954ae9b1e4843bff43647cdfcd09a.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

GOMES, Rosivaldo. **Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de língua portuguesa do ensino médio**. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2017. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/325318/1/Gomes_Rosivaldo_D.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite. LIMA-HERNANDES, Maria Célia. CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. (Orgs.) **Introdução à Gramaticalização**. Princípios teóricos & aplicação. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

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

GRANETTO-MOREIRA, Julia Cristina. Reflexões e implicações da pesquisa em Linguística Aplicada na Perspectiva transdisciplinar. **Revista Travessias**, v. 9, n. 1, p. 457-464, 2015. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/11887/8792>. Acesso em: 22 out. 2019.

GUIMARÃES, A. M. de M. *et al* (orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo**. Questões epistemológicas e metodológicas. Mercado de Letras: Campinas, 2007. p. 145-160.

HORA, Demerval da. PREFÁCIO. *In*: GIOVANI, Fabiana (Organizadora). **CONVERSAS COM PROFESSORES DO PROFLETRAS**: programa de mestrado profissional em letras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p.18-22. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/18b7cd_d9c954ae9b1e4843bff43647cdfcd09a.pdf. Acesso em 26 jun. 2022.

JECUPÉ, Kaká Wera. (1998) **A terra dos mil povos**. História indígena do Brasil contada por um índio. 1ª reimpressão. São Paulo: Ed. Petrópolis, 2021.

KLEIMAN, Angela B. (Org). **Os significados do letramento** – Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado Letras 2 ed. 2012.

KRAEMER, Márcia Adriana Dias. (org). **Uma Leitura Crítica da Base Nacional Comum Curricular**. Compreensões Subjacentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019 (p, 17 a 39)

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

LISBÔA, Flávia Marinho. Interculturalidade, letramento e alternância como fundamentos para a educação indígena. **Trab. Ling. Aplic.**, v. 2, n.56, mai.-ago, p. 669-688, 2017.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8649254/16546>. Acesso em: 17 fev. 2020.

LOURENÇO, Nelson. Globalização e glocalização. O difícil diálogo entre o global e o local. **Revista angolana de Ciências Sociais Mulemba**, v. 4 n. 8, p. 17-31, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/mulemba.203>. Acesso em: 19 ago. 2022.

LUDVIG, Valmir Coelho. **Pão e Poesia**: A canção na luta popular em Brusque dos anos 80 a 95. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da UFSC. Florianópolis, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem – componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez Editora. 1 ed. 5ª reimpressão, 2011.

MARINHO, Maria Celina Novaes. A representação das vozes sociais em Vidas Secas. *In*: BRAIT, Beth, MAGALHÃES, Anderson Salvaterra. (Orgs.) **DIALOGISMO teoria e(m) prática**. Série ADD. São Paulo: Terracota Editora, 2014, p.281-297.

MATTAR, João. **Games em Educação** – Como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Ed. Pearson. 2009.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 1ª ed. (2006) 5ª reimpressão (2016). São Paulo: Parábola, 2016.

MOMBACH, Clarissa. O governo Vargas e suas implicações na produção literária teuto-brasileira. **Revista Eletrônica Literatura e Autoritarismo**, n. 10, p. 31-44, 2012. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/grpesqla/revista/dossie10/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

MORELLO, Rosângela. OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Uma política patrimonial e de registro para as línguas brasileiras. **Revista Eletrônica do Iphan - PATRIMÔNIO**, n. 6, Jan.- Fev. 2007. Disponível em: <http://www.labjor.unicamp.br/patrimonio/materia.php?id=211>. Acesso em 19 jun. 2022.

MORELLO, R.; OLIVEIRA, G. M. UMA POLÍTICA PATRIMONIAL E DE REGISTRO PARA AS LÍNGUAS BRASILEIRAS. **Linguasagem**, v.1, n.1, p.1.-10, ago. 2008. Disponível em: : <http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/535>. Acesso em: 05 jan. 2022.

NAPOLITANO, Marcos. História & Música. **História cultural da música popular**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, M. R.. A “**mídia dentro da mídia**”: as canções judiaria e bicho de sete cabeças no cinema (2004). Anais do V Congresso Latinoamericano da Associação Internacional para o Estudo da Música Popular. Rio de Janeiro: 21 a 25 de junho de 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/34230528/A_M%C3%8DDIA_DENTRO_DA_M%C3%8DDI_A_AS_CAN%C3%87%C3%95ES_JUDIARIA_E_BICHO_DE_SETE_CABE%C3%87AS_NO_CINEMA_2004_. Acesso em: 26 fev. 2020.

OLIVEIRA, M. R.. O Portal do LIS como divulgação e relato de experiência: resultados da produção docente e discente no ensino, pesquisa e extensão (2005-2016). In: OLIVEIRA, Márcia Ramos; MOREIRA, Igor Lemos; MUCELIN, Patrícia Carla; MARTINS, Cristiane Pereira. (Org.). **História e Tecnologia: Diálogos em pesquisa e ensino**. ed. Florianópolis, Santa Catarina: UDESC, 2016, v. 1, p. 148-155.

ORLANDI, Eni Puccineli. **A linguagem e seu funcionamento**. 5 ed. Pontes: Campinas(SP), 2009.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Discurso e leitura**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo Intertranscultural: Novos itinerários para a educação**. Biblioteca Freiriana 8. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

PADILHA, Paulo Roberto. (2007). **Educar em todos os cantos: Reflexões e Canções por uma Educação Intertranscultural**. Instituto Paulo Freire. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

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

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. 1ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1996.

PAULA, Luciana de. São Paulo. In: GIOVANI, Fabiana (org.). **CONVERSAS COM PROFESSORES DO PROFLETRAS: programa de mestrado profissional em letras**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p.134-159. Disponível em:

https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/18b7cd_d9c954ae9b1e4843bff43647cdfcd09a.pdf. Acesso em 26 jun. 2022.

PAULA, Luciane de. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica de discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 21, n. 1, p. 239-257, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/125169>. Acesso em: 17 fev. 2020, p. 239-258.

PAULA, Luciane de. A constituição do Gênero Canção: sujeitos verbo-musicais. In: PAULA, Luciane de. **Discursos em perspectiva** - humanidades dialógicas. Série Estudos da Linguagem. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014, p. 213-242.

PAULA, Luciane de. SERNI, Nicole Mioni. A vida na arte: A verbivocovisualidade do gênero filme musical. **Revista Raído**, v. 11, n. 25, jan;jun/2014. Dourados, 2014, p. 178-201 Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6507/3498>. Acesso em: 17 fev. 2020.

PAULA, Tatiana Ribeiro Moraes de; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **Sou surdo e gosto de música**: a musicalidade da pessoa surda na perspectiva histórico-cultural. Curitiba: Appris, 2018.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso** - Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccineli ORLANDI et al. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PEDRALLI, Rosângela. **Usos sociais escolares e extraescolares da escrita no cotidiano feminino**. In: CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth (Org.). **Linguagem e Escolarização. Alfabetismo e Leitura**. Coleção Linguística. Volume 2. Florianópolis: Editora Insular, 2013.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES Rosângela Hammes. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 14, n.1, p. 177-194, jan./abr. 2014.

PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso sob perspectiva da análise dialógica de discurso do círculo de Bakhtin. **Revista Letras**, n. 40, 2010, p. 147–162. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12149> . Acesso em: 6 ago. 2021.

PEREIRA, Sônia Virginia Martins. RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti. (org.). **Diálogos em Verbetes**. Coletânea Verbetes. Noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

PESSANHA, Luiza Alves. **De Malandro a Nacional**: o papel do samba na propaganda ideológica varguista. Monografia (Bacharelado em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda) - Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília. UNB: Brasília, 2016. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15273/1/2016_LuisaAlvesPessanha_tcc.pdf. Acesso em: 21 jan. 2022.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3 ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2017, p. 9-38.

PUCCI, Magda. ALMEIDA, Berenice de. **Cantos da Floresta: Iniciação ao universo musical indígena.** São Paulo: Editora Peirópolis, 2017.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** 1ª Ed.(2003) 5ª reimpressão. São Paulo: Parábola, 2016a.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** 1ª ed. (2006) 5ª reimpressão (2016). São Paulo: Parábola, 2016b, p.143 a 161)

RIZZATTI, Mary Elizabeth Cerutti. Implicações metodológicas do processo de formação do leitor e do produtor de textos na escola. **Educação em Revista**, nº 47, p.55-82. Belo Horizonte: Jun 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n47/04.pdf> ou <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982008000100004>. Acesso em 22 set. 2021.

ROJO, Roxane, H.R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: Privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** 1ª ed. (2006) 5ª reimpressão (2016). São Paulo: Parábola, 2016. (253 - 276)

SANT'ANA, Affonso Romano. **Música Popular e Moderna Poesia Brasileira.** São Paulo: Nova Alexandra, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial.** Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas / Boaventura de Sousa Santos; compilado por Maria Paula Meneses... [et al.]. - 1a ed. - v. 1, 688p.; ISBN 978-987-722-382-8 (Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño / Gentili, Pablo). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia_Boaventura_PT1.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

SCHERER, Berta Rieg. **A Fórmula da humanidade: responsabilidade, reciprocidade e o consentimento das ações nas relações interpessoais.** Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93682> . Acesso em: 10 maio 2022.

SEVERIANO, Jairo. **Uma história da música popular brasileira.** Das origens à modernidade. 1ª ed. 2008. 4ª ed. 2017. São Paulo: Editora 34, 2017.

SILVEIRA, Renato da. **A mitologia maldita: estereótipos políticos e raciais na gênese da indústria cultural.** Salvador: Edufba, 2021.

SIMÕES, Alan Caldas. **Musicalidade Crítica: Fundamentos para uma Educação Musical Pautada na Pedagogia Crítica de Paulo Freire.** Curitiba: Appris, 2021.

SNYDER, Timothy. **Sobre a Tirania: Vinte lições do século XX para o presente.** Tradução: Donaldson M Garschagen. São Paulo: Editora Cia das Letras, 2017.

SOARES, Thiago. **Ninguém é perfeito e a vida é assim: a música brega em Pernambuco.** Ensaios fotográficos: Chico Ludermitr. Recife, PE: Carlos Gomes de Oliveira Filho, 2017.

SOARES, Vanessa Arlésia de Souza Ferretti. Análise crítica de gênero e o exercício de leitura da palavra mundo: diálogos possíveis. **Revista RBLA.** Belo Horizonte, v. 16, n. 3, 2016, p. 335-364. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820169894>. Acesso em: 28 ago. 2021.

SODRÉ, Lilian Abreu. **Música africana na sala de aula: cantando, tocando e dançando nossas raízes negras.** 1ª edição, 2ª impressão. São Paulo: Duna Dueto Editora Ltda, 2012.

TATIT, Luiz. **O Século da Canção.** Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.

TIAGO, Rostand. **Sementes de Paulo Freire florescem e resistem nas artes.** Reportagem publicada por Viver/Diário no jornal online Diário de Pernambuco em 19/09/2021. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2021/09/sementes-de-paulo-freire-florescem-e-resistem-nas-artes.html>. Acesso em: 26 jun. 2022.

TINHORÃO, José Ramos. **História Social da música popular brasileira.** 1ª ed. Lisboa: 1990. 2ª ed.(2010) 1ª reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2013.

TRAGTENBERG, Livio. **Música de cena.** 1ª edição: 1999; 1ª reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2008.

VARGAS-MADRAZO, Enrique; RUIZ CERVANTES, E. Eduardo; HOUBRON, Eric; ROJAS-MOLINA, Joaquin; PINEDA-LOPEZ, Maria; SÁNCHEZ-VELÁSQUEZ, Lázaro. (2022). **Estrategia sistémica para conformar colectivos colaborativos intertransdisciplinarios:** conocimiento al servicio de la sociedad. Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 24 (2), Venezuela. (Pp.344-369). DOI: www.doi.org/10.36390/telos242.09. Disponível em: <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/3724> . Acesso em 02 ago. 2022.

VASCONCELOS, Felipe Mendes. Dialogismo musical e o Tempo: o enunciado musical à luz das visões bakhtiniana e beriana. **Revista Eletrônica da ANPPOM**, v. 26, n.1, 2020. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2020a2608>. Acesso em 24 ago. 2022.

VIEIRA, Maria Clarisse. ASSIS, Marli Vieira Lins de. REIS, Renato Hilário. Fundamentos práticos da proposta freireana de educação e vida: indicações práticas, a partir da experiência do GENPEX/FE/UNB-CEDEP. **Revista Café com Paulo Freire**, v.1, n.1, 2021; Disponível em: <http://revistas.icesp.br/index.php/CPF/article/view/1744/1292> . Acesso em 01 jun. 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **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, Valentin Nikolaevich. **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.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da Enunciação e Outros Ensaio**. Organização, tradução e notas: João Wanderley Geraldi. Edição e Supervisão da Tradução: Valdemir Miotello. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013.

ZAMBONI, Amanda *et al.* A canção de denúncia em sala de aula: uma análise multissemiótica de Dona Georgina, de Dandara Manoela e Não sei rezar, de Djonga. *In*: BALTAR, Marcos *et al* (Org.). Práticas educativas com o gênero canção na educação básica. São Carlos: Pedro & João editores, 2022, p. 134 -160.

ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Revista Temas em Psicologia**, v. 2 n. 2, ago. 1994. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X199400020001. Acesso em: 29 jan. 2022.