



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

Tayná Miranda de Andrade

Belchior tinha razão: prática educativa de análise multissemiótica com a canção *AmarElo*

Florianópolis/ SC

2023

Tayná Miranda de Andrade

Belchior tinha razão: prática educativa de análise multissemiótica com a canção *AmarElo*

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Marcos Antonio Rocha Baltar Dr.

Florianópolis/ SC

2023

Andrade, Tayná Miranda de Andrade

Belchior tinha razão: prática educativa de análise multissemiótica com a canção AmarElo /Tayná Miranda de Andrade Andrade ; orientador, Marcos Antonio Rocha Baltar Baltar, 2023. 128 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Análise Multissemiótica da Canção. 3. Prática Educativa. 4. Prática de Análise Linguística. 5. AmarElo. I. Baltar, Marcos Antonio Rocha Baltar. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Tayná Miranda de Andrade

Belchior tinha razão: prática educativa de análise multissemiótica com a canção *AmarElo*

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado, em 29 de setembro 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 Adriana Delmira Mendes Polato, Dr^a
Instituição Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR

Prof^a Charlene Bezerra dos Santos, Dr^a
Instituição Universidade Federal de Rondônia– UNIR

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

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Marcos Antonio Rocha Baltar, Dr.
Orientador

À minha avó Dorita (*In memoriam*), o toque lindo de amor e elo presente na raiz que formou a minha essência e a minha forma de olhar o mundo.

AGRADECIMENTOS

Uma fala constante do meu orientador, ao longo destes pouco mais de dois anos de ensinamentos de vida e de pesquisa, faz alusão àquele pensamento de Isaac Newton: enxergamos mais longe quando estamos nos ombros de gigantes. Nesta caminhada, eu estive apoiada muitos desses ombros, os quais, acreditando nos meus sonhos, me apoiaram no caminho até a sua realização.

Foram apoio fundamental, no âmbito familiar, a minha mãe, as minhas tias-mães (Lúcia e Andreza) e os meus irmãos que, embora distantes, incentivaram com reconhecimento, com apoio financeiro, com palavras de conforto, com ouvidos atentos, lembrando a mim de onde vim e aonde posso chegar. Na família mais próxima geograficamente tenho meu companheiro de vida e de sonhos, o Genival Júnior, que me acalenta nos momentos de ansiedade e comemora comigo cada pequeno avanço. Este núcleo sempre reitera as minhas qualidades de pesquisadora, das quais, devido a alguns entraves no percurso, eu mesma duvidei.

Entre os parceiros de caminhada da vida, que foram suporte emocional na ponte aérea Belém/Flórida, destaco: Breno, Jéssica, Mayara, Carla, Afonso, Juliana, Chelios e Sil. Alguns desses parceiros foram peças importantes, também, no desenvolvimento de aspectos mais específicos da dissertação: Anderson (que revisou meu primeiro projeto de dissertação, submetido à banca no processo de seleção) e sua companheira Laíse (parceira de caminhada desde a graduação, que construiu comigo muitos dos conhecimentos aqui apresentados); os parceiros professores da música, Rafael Gonçalves (que me ajudou a encontrar informações legais sobre o ensino de Música) e Fabrício Cruz (que, brilhantemente, me ensinou e ajudou na análise do componente musical de *AmarElo*); Carol Valle (que me apresentou a canção que seria meu objeto de estudo); Tiago Kramer (professor e amigo que me ajudou com o tal contexto histórico); e, finalmente, Carlos Oliveira, meu amigo de vida e de trabalho, que foi um dos meus maiores incentivos a tentar o Mestrado na UFSC, revisor paciente, crítico e preciso dos meus textos.

Agradeço ao meu professor e orientador, Marcos Baltar, pela compreensão, pelo acolhimento, pela empatia, pelas indicações de leituras, por ter sido ponte que me levou a tantos conhecimentos, inclusive além da pesquisa e, principalmente, pelas escritas conjuntas e ligações, em que ouvi-lo e acompanhá-lo foram peculiares momentos de aprendizado e de inspiração profissional.

No caminho entre a docência e a UFSC, agradeço Ezequiel e Regina por serem companheiros de cafés e de sonhos, da pesquisa e da vida. No GECAN, agradeço a cada colega pelas partilhas e construções de conhecimento, pela caminhada linda que fizemos até aqui. Meu especial carinho ao Luís Miranda (Neno, que me acolheu no grupo, me indicou leituras, tirou dúvidas e foi essencial no começo da caminhada); Laura Miranda (com quem, pela convivência nas aulas, na pesquisa, nas conversas de desabafos, construí uma amizade para a vida), Camila Fraga (que, desde sua entrada no grupo, foi luz e companheira constante nos trabalhos), e Robson Rosa (com quem dividi cafés e conhecimentos).

Sou grata, também, aos meus professores que marcaram a caminhada nestes dois anos Rosângela Hammes (mulher, grande nome na ADD, humana, inspiradora); Adair Bonini (crítico, freiriano, base para ampliar minha compreensão dos movimentos políticos implicados na elaboração da BNCC); e Rodrigo Acosta Pereira (eu sempre metáforizo a importância dele dizendo que este professor abriu, para mim, as portas da UFSC e da ADD, desde as formações, na disciplina que acompanhei enquanto ouvinte, nas indicações de leitura, nas disciplinas em que fui oficialmente sua aluna, até na minha qualificação).

A cada um que aqui citei, muito obrigada, pois, por serem grandes, ampliaram meu horizonte de visão, me construíram e reconstruíram enquanto pessoa, professora e pesquisadora.

Finalmente agradeço à UFSC, universidade pública, gratuita e de qualidade; ao CNPQ e à CAPES, pelo fomento à pesquisa no Brasil, em especial à que desenvolvi.

A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 1998, p. 73)

RESUMO

Esta pesquisa tem, como objeto, a canção *AmarElo*, de Emicida (2019), e visa à proposição de uma proposta de prática educativa para o ensino de Língua Portuguesa a partir da análise multissemiótica do enunciado escolhido. Na ancoragem teórico-metodológica, inicialmente, em se tratando de prática educativa, este estudo se orienta a partir do pensamento freiriano em sua Pedagogia Crítica (FREIRE, 1987, 1992, 1996, 1998, 2005), o qual considera que esta forma de ensino que garante liberdade, autonomia e criticidade aos educandos, em oposição à forma bancária de ensino e aprendizagem. Em se tratando da linguagem, considera-se sua natureza social e adota-se a definição de Volochinov ([1930] 2013) para este fenômeno, concebendo-o como “fato social da interação verbal realizada por uma ou mais enunciações” (p.158). Estas enunciações se materializam em gêneros do discurso, no interior das esferas da atividade humana (BAKHTIN [1979], 1997). Na transformação da linguagem em objeto de ensino, a compreensão, em Geraldi (1984,1991), sobre o ensino reflexivo, mediado pelas unidades básicas de ensino, soma-se à de Baltar *et al* (2019, 2022) no âmbito do gênero canção. A metodologia é bibliográfica, documental e propositiva, com investigação a partir da leitura dos referenciais, seguida da análise dos PCN e da BNCC, para proposição de uma prática educativa com a canção *AmarElo*. Discutem-se algumas metodologias de ensino de Língua Portuguesa, bem como problematiza-se o ensino da canção mediado apenas pela letra, silenciando a parte musical que compõe o gênero. Dentre os resultados, destaca-se a introdução de inteligibilidades de elementos musicais como ritmo, harmonia, melodia e teoria dos afetos, em prática educativa com canções nas aulas de linguagem (PECL), na qual se prioriza o diálogo com os educandos sobre a canção *AmarElo*, considerando os conhecimentos prévios para base para construção coletiva e reflexiva de novos conhecimentos sobre o gênero e sobre as questões sociais nele implicadas nas situações reais de interação por ele mediadas. Assim, a presente pesquisa insere-se nos debates sobre a possibilidade de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa com canções apontando o trabalho com as semioses verbal e musical que a compõem como possibilidade de abordagem escolar do gênero mais semelhante à forma como ele se manifesta no cotidiano dos educandos.

Palavras- chave: análise multissemiótica da canção; *AmarElo*; prática educativa.

ABSTRACT

This research has, as object, the song *AmarElo*, by Emicida (2019), and aims at the proposition of a proposal of educational practice for the teaching of Portuguese Language from the multisemiotic analysis of the chosen utterance. In the theoretical and methodological anchorage, initially, when it comes to educational practice, this study is oriented from Freirian thought in his Critical Pedagogy (FREIRE, 1987, 1992, 1996, 1998, 2005), which considers that this form of teaching that ensures freedom, autonomy and criticality to learners, in opposition to the banking form of teaching and learning. When it comes to language, we consider its social nature and adopt Volochinov's ([1930] 2013) definition for this phenomenon, conceiving it as a "social fact of verbal interaction performed by one or more enunciations" (p.158). These enunciations are materialized in genres of discourse, within the spheres of human activity (BAKHTIN [1979], 1997). In the transformation of language into an object of teaching, the understanding, in Geraldini (1984,1991), about reflective teaching, mediated by the basic units of teaching, adds to that of Baltar *et al* (2019, 2022) in the context of the song genre. The methodology is bibliographic, documental and propositional, with research from the reading of the references, followed by the analysis of the PCN and BNCC, for the proposition of an educational practice with the song *AmarElo*. Some teaching methodologies of Portuguese Language are discussed, and the teaching of the song mediated only by the lyrics is problematized, what mutes the musical part that makes up the genre. Among the results, we highlight the introduction of intelligibility of musical elements such as rhythm, harmony, melody and affect's theory, in an educational practice with songs in language classes (PECL), which prioritizes the dialogue with students about the song *AmarElo*, considering the previous knowledge as a basis for collective and reflective construction of new knowledge about the genre and the social issues involved in real situations of interaction mediated by it. Thus, the present research is inserted in the debates about the possibility of teaching and learning Portuguese with songs, pointing the work with verbal and musical semiotics that compose it as a possibility of school approach of the genre more similar to the way it manifests itself in the daily lives of students..

Keywords: multisemiotic analysis of song; *AmarElo*; educational practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tetragrama de análise multissemiótica da canção	34
Figura 2- Componente sócio situacional	39
Figura 3 - Reconfiguração componente sócio situacional.....	39
Figura 4 - Canção nos PCN.....	43
Figura 5 - Segmento eixo de leitura BNCC	44
Figura 6 - QR code <i>AmarElo</i>	63
Figura 7 -Componente Verbal.....	64
Figura 8 - Componente Musical.....	76
Figura 9 - Motivo musical <i>Sujeito de Sorte</i>	80
Figura 10 - Motivo musical <i>AmarElo</i>	80
Figura 11- Ritmo na partitura <i>AmarElo</i>	80
Figura 12 - Componente sócio situacional	82
Figura 13 - Componente autoral.....	87
Figura 14- Ficha de análise de <i>AmarElo</i>	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Campo harmônico de Dó maior	37
Tabela 2- Parte 1 da letra de <i>AmarElo</i>	71
Tabela 3 - Parte 2 da letra de AmarElo	72
Tabela 4 - Parte 3 da letra de AmarElo	74
Tabela 5 - Acordes e afetos	78
Tabela 6- Dados da análise de <i>AmarElo</i>	91
Tabela 7 - Análise de <i>AmarElo</i> e objetos do conhecimento de LP	93

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	14
1. A CANÇÃO ENQUANTO OBJETO DO CONHECIMENTO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E DA LINGUÍSTICA	19
1.1. Tinhorão e a história social da canção.....	19
1.3. O modelo historiográfico de análise da canção em Marcos Napolitano	23
1.4. Marcos Baltar e a prática de análise multissemiótica da canção na Educação Básica	27
1.5. A canção enquanto objeto de ensino e aprendizagem de LP à luz da concepção social de língua	29
2. A CANÇÃO E(M) ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	41
2.1. O espaço da canção nos PCN e na BNCC.....	41
2.2. Inteligibilidades sobre a prática de análise linguística e a análise da canção	46
2.3. Prática educativa com a canção nas aulas de Linguagem	57
3. ANÁLISE MULTISSEMIÓTICA DA CANÇÃO AMARELO	62
3.1. Componente verbal	63
3.2. Componente musical	76
3.3. Componente situacional	82
3.4. Componente autoral	86
4. BELCHIOR TINHA RAZÃO: PRÁTICA EDUCATIVA PARA O 6º E O 7º ANO A PARTIR DA CANÇÃO AMARELO	91
4.1. Sistematização dos dados da análise	91
4.2. Dados de análise como objetos do conhecimento	92
4.3. PECL: Belchior tinha razão, reflexões em <i>AmarElo</i>	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	112

1- INTRODUÇÃO

Inserindo-se a presente dissertação na área de Linguística Aplicada, de perspectiva transgressiva, a qual busca transcender pensamentos tradicionais (PENNYCOOK, 2006) em favor da criticidade, especificamente no âmbito do Ensino-Aprendizagem, as reflexões aqui desenvolvidas direcionam-se às atividades do professor de Língua Portuguesa, portanto, situadas na escola. É válido ressaltar que a presente pesquisa se pauta na transgressão ao ensino tradicional de gramática, bem como à estrutura opressora que se perpetua e, recentemente, assevera-se, no Brasil. O objeto do conhecimento em tela nessa pesquisa é o gênero discursivo canção, o qual é veículo afetivo de expressão de diversas vozes, dentre as quais as das camadas oprimidas que fazem das canções seu grito de resistência.

Essas relações de opressão e resistência, que se acirraram no Brasil desde o golpe de 2016 – o qual culminou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff –, refletiram nos documentos que orientam a educação no país e afetaram diretamente a escola na qual coexistem perspectivas tradicionais e atualizadas na materialização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017. Neste documento, a canção é ponto de partida para a produção de textos multissemióticos, mas, embora a compreensão do gênero seja pressuposto para o desempenho das atividades, não se apontam claramente os caminhos teóricos e metodológicos a percorrer para chegar a este entendimento, essencial à prática docente alinhada às orientações legais.

Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), há imprecisões nas orientações aos professores no que tange o trabalho com as canções nas aulas de Língua Portuguesa, pois, conforme Costa (2003), no documento de 1998 havia flutuações sobre o gênero, no que concerne à sua esfera de origem e à sua modalidade, e ora ele era tratado como literário escrito, ora como oral. Anos depois, junto com a BNCC, surgiram novos desafios aos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica que desejem trabalhar o gênero, pois, além do novo formato de apresentação das orientações em competências e habilidades, da ausência de bibliografia explícita, a canção foi inserida na esfera¹ jornalística midiática, o que torna coadjuvantes as expressões artísticas e culturais manifestadas no gênero – já que, nesta esfera, costumam circular mais gêneros de divulgação e de apreciação artística que os

¹ No documento normativo da educação brasileira, opta-se pela terminologia campo, mas, neste estudo, entendem-se ambos os termos como sinônimos

próprios gêneros artísticos –, embora, em outros momentos, a Base explicita a importância de analisar essas expressões nos objetos do conhecimento adotados.

Estes desafios justificam o desenvolvimento de pesquisas que envolvam desde a compreensão da canção enquanto gênero discursivo, passando pela forma de analisar os enunciados respeitando seus acabamentos típicos e chegando à transformação das canções em objeto do conhecimento nas aulas de Linguagens, bem como na elaboração de materiais que subsidiem a prática docente que objetive trabalhar a canção nas aulas de Língua Portuguesa. O Grupo de Estudos da Canção (GECAN), vinculado ao Núcleo de Pesquisa em Linguística Aplicada (NELA) do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, tem se dedicado a desenvolver ferramentas úteis às práticas educativas envolvendo a canção. Dentre estas ferramentas, o tetragrama de análise multissemiótica da canção é particularmente significativo a este estudo.

Tendo isso em vista, esta pesquisa é norteada a partir do seguinte problema: quais caminhos o professor da Educação Básica pode seguir para trabalhar a canção *AmarElo*, contemplando suas multissemioses, dentro da proposta da BNCC, e seguindo o propósito da formação dialógica e libertadora no Ensino Fundamental?

Como objetivo geral, propõe-se construir ferramenta que oriente os professores do Ensino Fundamental para elaboração de práticas educativas que trabalhem a canção como gênero multissemiótico nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Para alcançá-lo, traçam-se os seguintes objetivos específicos: investigar como a canção pode ser transformada em objeto do conhecimento das aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica; identificar a implicação das diretrizes educacionais em documentos parametrizadores nacionais para práticas educativas envolvendo a canção; analisar a canção *AmarElo* à luz do tetragrama de análise multissemiótica; e produzir proposta de prática educativa, considerando os resultados da análise de *AmarElo* e os encaminhamentos da BNCC para o 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

Este trabalho é pertinente à área de Linguística Aplicada devido à compreensão de que o processo de escolarização em língua deve ser significativo ao educando, considerando ferramentas da língua que ele utilize nas suas produções cotidianas ou nas que deseje compreender. Este processo, quando parte da compreensão da língua enquanto organismo vivo e social, abrange, além, da metalinguagem, a competência discursiva, que consiste na

capacidade de interação mediante assimilação e produção de gêneros para interação social nas diferentes esferas da atividade humana (BALTAR, 2004).

Soma-se a isso o fato de a canção exercer funções emocional, social e cognitiva em quem com ela interage, neste sentido, a abordagem das multissemióticas que contemple o componente musical exerce efeitos positivos na esfera escolar e nas demais esferas em que o sujeito educando esteja inserido, conforme Boal Palheiros e Hargreaves (2002). A pesquisa busca entrar no debate e contribuir para construção de caminhos à prática docente, pois, conforme Miranda, Baltar e Castro (2021), os materiais didáticos que se orientam na BNCC refletem as indefinições do documento em relação ao gênero, que corroboram a necessidade de discussões e de materiais paradidáticos sobre a canção nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica.

O corpus da pesquisa é a canção *AmarElo* (EMICIDA, 2019), que foi escolhida devido à relevância da sua temática para o momento político contemporâneo de maior visibilidade das pautas sociais negra e *trans* em todo o planeta. No *single*, os autores e intérpretes tematizam situações de opressões enunciadas pelas vozes de resistência dos oprimidos enquanto evidenciam a persistência dessas forças opressoras que marcaram história do Brasil, país americano que recebeu maior número de escravos africanos² e que, contemporaneamente, mais mata pessoas *trans*³. A resistência mediada pela canção também se relaciona explicitamente com o canto de Belchior (1976) que, em *Sujeito de Sorte* reverberava a situação dos jovens no período da Ditadura Militar. Por meio do enunciado escolhido é possível, então, estabelecer o vínculo entre distintos momentos históricos, compreender como Emicida (2019) contribuiu para a música no país e, conseqüentemente, ampliar o repertório cultural do educando a quem se dirigem as práticas educativas originadas a partir dele, por meio, por exemplo, da apresentação de Belchior e sua música que, diferentemente do RAP contemporâneo, tem menor circulação entre os adolescentes no país.

A orientação teórica e metodológica para o estudo do gênero do discurso canção envolve as inteligibilidades que convergem para o entendimento da identidade e dos acabamentos típicos do gênero, e sua inserção na esfera escolar. O primeiro capítulo, A

² Fonte da informação sobre os escravos: Banco de dados do comércio transatlântico de escravos (The Transatlantic Slave Trade Database) – Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alm/a/GfCLmNtcLSVZBv3qD4z73Lp/?format=pdf&lang=pt> relatório de 2021 da Transgender Europe (TGEU).

³ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/01/23/ha-13-anos-no-topo-da-lista-brasil-continuando-o-pais-que-mais-mata-pessoas-trans-no-mundo>

canção enquanto objeto do conhecimento das ciências humanas e da linguística é um breve panorama histórico de estudos sobre a canção nas áreas da Sociologia, da História, da Semiótica e, finalmente, na Linguística. No âmbito da esfera acadêmica, o capítulo considera a compreensão social da língua, as práticas de linguagem e justifica a adoção do tetragrama de análise multissemiótica como método para o estudo da canção.

Este trabalho não propõe um novo percurso metodológico para análise de enunciados que se materializam na forma de canções, assim, não desenvolve a observação prévia de um corpus para o estabelecimento de categorias conforme prevê a ordem metodológica para o estudo das manifestações linguísticas em Volóchinov ([1929] 2017). Parte-se, assim, de categorias previamente estabelecidas em estudos anteriores, de áreas diversas e convergentes com a Pedagogia Crítica e com o Dialogismo, tais como a Linguística Textual, o Interacionismo Sociodiscursivo, a Literatura, entre outras, adotados e ressignificados pelo GECAN para o empreendimento da análise multissemiótica da canção, cujos resultados serão utilizados para a proposição de uma prática educativa.

O primeiro passo metodológico desta pesquisa bibliodocumental e propositiva, no segundo capítulo, A canção e(m) orientações para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, desenvolve uma análise documental nos PCN e na BNCC, observando que espaço estes documentos basilares reservam à canção nas aulas de Língua Portuguesa e, em especial, as lacunas que surgem entre a leitura deles e a prática docente envolvendo as práticas de linguagem, em especial a prática de análise linguística; e propositiva, sugerindo a prática educativa como uma forma de didatização coerente com os objetivos de apropriação do gênero canção à luz da perspectiva de educação libertadora da Pedagogia Crítica.

O segundo procedimento metodológico foi a escolha da canção *AmarElo*, de Emicida, como corpus da pesquisa, e ela foi motivada pelo grande alcance que obteve no período em que a pesquisa se desenvolveu. Em 2020, Georg Floyd foi assassinado covardemente por policiais nos Estados Unidos, o caso provocou uma grande comoção mundial e impulsionou o movimento internacional *Black Lives Matters*. Naquele ano também teve início a pandemia da COVID-19, que provocaria a morte de mais de 6 milhões de pessoas em todo o globo. Em sua temática de resistência, a canção *AmarElo*, de 2019, foi consagrada pela mídia como “um dos

hinos da pandemia”⁴ e concedeu ao seu idealizador, além do prêmio *Faz a diferença*, bastante visibilidade na mídia em 2020. Além disso, a canção é um potente objeto de análise, tanto pela retomada sampleada dos versos de Belchior – que evidencia um diálogo explícito com a obra do compositor cearense –, quanto pelo fato de Emicida categorizá-la em um novo estilo musical, o *neo-samba*.

O terceiro procedimento foi o empreendimento analítico da canção selecionada, que aparece no terceiro capítulo, Análise Multissemiótica da canção *AmarElo*, e envolve as dimensões verbal, musical, sócio situacional e autoral implicadas no acabamento, conforme propõe o tetragrama desenvolvido pelo GECAN. Os resultados sistematizados ancoram-se em uma compreensão social da língua e enfatizam a relação entre o contexto de lançamento e recepção de *AmarElo*, 2019/2020, e o de 1976, quando foi lançada a canção *Sujeito de Sorte*, no álbum *Alucinação*, de Belchior.

No âmbito propositivo, o quarto procedimento analítico encontra-se no quarto capítulo Belchior tinha razão: prática educativa para o 6º e o 7º ano a partir da canção *AmarElo*, são definidos os resultados da análise multissemiótica que se relacionam às habilidades propostas na BNCC e aos objetos do conhecimento do componente curricular Língua Portuguesa comuns os referidos anos do Ensino Fundamental e que podem ser contemplados com prática educativa envolvendo o *single* de Emicida (2019).

Segue-se a apresentação de caminhos possíveis de atividades com as práticas de linguagem, com direcionamentos ao professor e propostas de atividades, bem como guia de correções e de socialização dos resultados obtidos pelos alunos no desenvolvimento da prática. É essencial destacar que, como a proposta não foi testada devido ao tempo curto de desenvolvimento no curso de mestrado, o qual ainda foi interpelado pela situação da pandemia da COVID-19 – que alterou tanto o calendário das aulas quanto a forma como eram ministradas nas escolas– esta etapa não é um modelo fechado de ações a serem reproduzidas em sala de aula, mas pode ser adaptada conforme consenso entre professores, alunos e a escola sobre a viabilidade de cada etapa para a realidade de cada turma com a qual será desenvolvida.

⁴ Fonte da notícia, jornal O Globo: Disponível em: <https://oglobo.globo.com/premio-faz-diferenca/noticia/2021/07/emicida-premiado-com-faz-diferenca-na-categoria-segundo-cadernomusica-25134759.ghtml>. Acesso: em 08 ago. 2022.

1. A CANÇÃO ENQUANTO OBJETO DO CONHECIMENTO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E DA LINGUÍSTICA

Buscando ancoragem teórica no que se refere ao gênero canção, é importante apontar as inteligibilidades que, feitas no intuito de tratá-lo enquanto objeto do conhecimento, contribuíram para a definição adotada nesta pesquisa. Nesta seção, além do traçado de uma sintética cronologia que envolve algumas áreas das Ciências Humanas, são apresentadas as teorias da área da Linguística as quais, mobilizadas em direção aos objetivos aqui traçados, são adotadas para o tratamento da canção na esfera escolar, em especial nas aulas de Língua Portuguesa, considerando a compreensão social da língua, as práticas de linguagem e o tetragrama de análise multissemiótica.

1.1. Tinhorão e a história social da canção

Conforme Baia (2011), “a partir do desinteresse dos intelectuais pelo nacionalismo musical pela música popular, esta foi tomada como objeto por escritores não acadêmicos.” (p. 20). Neste grupo de intelectuais encontra-se José Ramos Tinhorão, que merece especial atenção no período de construção da história da música no Brasil, pois sua consistente pesquisa é empreendida a partir da perspectiva histórico-sociológica. Enquanto crítico de imprensa, o autor escrevia textos polêmicos acerca da música no período em que se modernizava no Brasil, utilizando metodologia historiográfica e social de fundamentação marxista.

Neste sentido,

A produção de José Ramos Tinhorão foi de encontro a essa imagem de música popular que vinha sendo construída por seus protagonistas. Seus artigos criticavam fortemente a classe média – responsável pela construção desse conceito de MPB, desde o advento da Bossa Nova. Embora defendesse ardentemente o povo enquanto agente da verdadeira cultura popular, não ficava clara sua visão sobre o papel político dessa camada social. Assim, num momento em que se buscava no passado uma cultura popular autêntica para construir uma nova nação, ao mesmo tempo moderna e desalienada, Tinhorão mantinha a categoria “povo” como algo intocável. (LAMARÃO, 2008, p. 11).

Ainda nessa perspectiva marxista, tais críticas apareciam nos textos de Tinhorão de forma sarcástica e, conforme Lamarão (2008), o tom do crítico era também peculiar em favor do objetivo de discutir questões sociais do Brasil por meio das críticas no cenário musical.

Além do marxismo, Tinhorão recebeu influências do folclore nacional, do movimento antropofágico do modernista Mário de Andrade. Assim como o literato paulista, Tinhorão

concordava que era necessário reforçar a identidade nacional por meio do folclore, combatendo a alienação cultural estrangeira (LAMARÃO, 2008). Ademais, Tinhorão teceu críticas veementes ao Tropicalismo e à Bossa Nova. Em relação a esta, o jornalista alegava que o fato da classe média branca tocar samba era uma “expropriação branca do samba negro” que toma o instrumento expressivo dos negros pobres. (BAÍA, 2011, p.63)

Em sua obra *As origens da canção urbana* (2011), Tinhorão narra a origem da canção e descreve os acontecimentos que marcam a historiografia da música brasileira a partir dos estilos musicais. Sendo o precursor no desenvolvimento de trabalhos desta natureza, o jornalista afirma que o último estilo musical originalmente brasileiro a surgir foi a lambada. Conforme Tinhorão (2011), a origem da canção no país se deu na música folclórica, a qual era uma produção grupal feita para rituais. Em seguida houve o surgimento da *Música Popular Urbana* – individual, feita para apreciação em uma interação entre músico e público espectador no momento da execução – quando as elites urbanas faziam música no piano, o primeiro instrumento por meio do qual se fez música urbana no país.

Ao som das teclas do instrumento, associadas à melodia da flauta e do cavaquinho, surgiram ritmos genuinamente nacionais dos quais o primeiro foi o choro, originado da execução da típica valsa europeia nos três instrumentos supracitados (piano, flauta e cavaquinho), seguido pelo maxixe. Em meados da década de 1870, já havia música urbana brasileira capaz de alimentar um mercado consumidor de músicas escritas em partitura, foi então que surgiram as casas de música no país, financiadas, em um primeiro momento, por capital de estrangeiros franceses e alemães.

O piano era um instrumento importantíssimo na execução das músicas na época, no entanto, devido ao seu alto preço, não estava acessível para a massa. Os primeiros compositores e o primeiro público da música brasileira foram as elites, visto que o comércio vendia a música (melodia) – que, naquele momento, não era acompanhada de letra, em versões escritas– para execução no piano.

Provavelmente a partir da influência da modinha, **teve início a canção no Brasil** e a música passou a ser acompanhada de letras, gerando um novo mercado para a imprensa, que se dedicaria a publicar, além das partituras, as letras das canções da época. Tais publicações eram feitas em formato de periódico e comercializadas nas bancas de jornal no século XX. Este comércio da música era de monopólio italiano desde a produção até a comercialização, e assim permaneceu até o surgimento dos vendedores de modinhas, que

compravam os jornais nas bancas localizadas nos grandes centros e entoavam as canções em áreas mais distantes, enquanto vendiam os jornais. (Tinhorão, [1990] 2010).

Tinhorão (2010) descreve a História Social da Música Popular Brasileira, até o período do Regime Militar, em 1964, sempre analisando socialmente os fatos históricos que envolvem a canção, sua composição, veiculação e comercialização. Devido à relevância de seus estudos, “embora em suas colunas de jornal apresentasse opiniões bastante controversas, Tinhorão sempre foi um estudioso da música extremamente respeitado” (LAMARÃO, 2008, p. 14).

O jornalista instituiu uma metodologia que consolida os estudos em relação à Música Popular no Brasil, o método Histórico-Sociológico, inspiração a novos trabalhos. Embora esta pesquisa esteja situada no âmbito da Linguística Aplicada, considera-se fundamental o conhecimento de Tinhorão para, ao compreender a história da música popular brasileira, haja clareza de que **a canção se situa nesse cenário popular e, devido a ter surgido no intuito de ser cantada para apreciação das massas na esfera artístico-cultural, não se confunde, por exemplo, com as cantigas que são enunciadas durante brincadeiras infantis, ou outros gêneros cuja finalidade de interação se situe em outras esferas da atividade humana.**

1.2. Luiz Tatit, a canção à luz da semiótica e os elos entre letra e música

Segundo Oliveira (2012), a tese de Tatit, em 1982, foi um marco nas inteligibilidades envolvendo a canção no Brasil porque, antes dele, quase todas as produções que se dedicavam ao gênero restringiam-no à letra. Depois desse estudo e da definição apresentada para a canção, passou-se, na esfera acadêmica, a buscar seu sentido na interseção entre o cotidiano e o artístico:

preocupada em criar uma forma artística que não perca a eficácia do processo de comunicação, criando um modelo estético que nunca rompe completamente com as inflexões da fala cotidiana, e retira muito de sua potência da capacidade de lidar com os impulsos contraditórios das sequências melódicas e das unidades linguísticas. (OLIVEIRA, 2012, p.135).

Fica claro que música e canção não se confundem, pois ambas são universos que, embora tenham pontos em comum, têm essências distintas. Nosso objeto do conhecimento se constitui, conforme relacionado com o aspecto verbal, a partir da oralidade e da forma de se comunicar que se objetiva com ela. Em entrevista à revista Plataforma do Letramento, Tatit (2015) considera a existência de um *pensamento cancional*, no qual letra e melodia devem

estar juntas para constituírem o sentido e convencerem mais que a poesia. É importante ressaltar, deste pensamento, que **se a canção não se confunde com música, tampouco pode ser entendida como sinônimo de poema.**

A constituição de sentidos, na canção, partiria da observação de como melodia e oralidade se complementam nos textos e, para Tatit e Lopes (2004) há três formas possíveis de relação entre a parte musical e a *prosódia cotidiana*: a primeira consiste em uma dualidade do papel do intérprete em transmitir uma mensagem ao mesmo tempo em que canta e é um instrumento da música; a segunda diz respeito ao empréstimo da entoação da voz, naturalmente praticada no cotidiano, à canção para auxiliá-lo na transmissão da mensagem de exaltação de alguém ou de algo; e a terceira é quando a melodia incorpora a distância entre a pessoa da canção e o que com ela se relaciona.

Esta interpretação seria o objetivo de apreensão do sentido ao transformar a canção em objeto de ensino e este é um trabalho semiótico, se considerarmos a “semiótica que se propõe dar conta do sentido dos objetos e sujeitos no mundo” (FERNANDES, 2014, p.11) que contemple, simultaneamente, os planos verbal e musical de textos deste gênero. Há vários estudos que tratam de uma semiótica particular da canção e eles contemplam as produções especificamente brasileiras, conforme Fernandes (2014), que retoma trabalhos da USP para assim conceituar essa área de estudos:

[...] construída em uma perspectiva extensa no âmbito musical, pois procura integrar à teoria o leitor não músico e músicos sem conhecimento da escrita musical. Não há discussão sobre aspectos harmônicos, formais, timbrísticos ou questões que exijam maior domínio técnico do material musical. Promove um método gráfico de análise que propõe-se, justamente, viabilizar a visualização das curvas entonativas, sem que para isso seja necessário recorrer à partitura tradicional (p.15-16).

Compreendemos, a partir dessa caracterização dos estudos semióticos tatitianos da canção, ser **possível ao professor de Português que não tenha formação musical conduzir um estudo com a canção como gênero multissemiótico do discurso que considere, além da letra, a construção de sentidos da materialidade musical** que a ela se liga na composição do gênero.

Corroborar-se Tatit (2003) em relação ao sentido produzido pela canção ser fruto de uma relação entre signo linguístico e signo musical, pois esta concepção é importante entendê-la como gênero multissemiótico e para dar-lhe um tratamento mais amplo, pensando que, na sua constituição, associada à palavra, a música em si pode ser considerada como um signo de matriz sonora, que é também plurissígnica, visto que é composta de elementos

distintos como o ritmo, a harmonia e a melodia. A canção também tem representação escrita (cifras, partituras), o que estabelece diferentes processos de semiose na leitura e circulação do gênero, para além de sua origem constitutiva de matriz linguística e sonora.

1.3. O modelo historiográfico de análise da canção em Marcos Napolitano

Historiador famoso pela definição de expressões como *canção engajada* e pela historiografia da canção popular no Brasil, o professor Marcos Napolitano tornou-se, conforme Baía (2011), referência de estudos no campo da história da música. Em sua obra, destacam-se, para este estudo, os livros *Seguindo a canção: engajamento político e indústria cultural na trajetória da música popular brasileira (1959-1969)* – no qual Napolitano (2010) analisa questões de engajamento político no Brasil enquanto traça a história da música no país, suas manifestações e as ideologias por ela veiculadas – e *História & música: história cultural da música popular* (NAPOLITANO, 2002), em que se propõe a *pensar* a música popular a partir do apontamento de uma perspectiva teórico-metodológica e historiográfica.

Napolitano (2002) afirma o papel que a canção, enquanto objeto de estudo, adquiriu na esfera acadêmica entre as décadas de 1970 e 1980, apontando uma preocupação com *vícios* recorrentes nas abordagens feitas. Acerca disso, revela que

esses vícios podem ser resumidos na operação analítica, ainda presente em alguns trabalhos, que fragmenta este objeto sociológica e culturalmente complexo, analisando “letra” separada da “música”, “contexto” separado da “obra”, “autor” separado da sociedade”, “estética” separada da “ideologia”. Além disso, outro vício comum da história tradicional, qual seja, um certo viés evolucionista para pensar a cultura e a arte, é totalmente descartado neste livro. Minha perspectiva aponta para a necessidade de compreendermos as várias manifestações e estilos musicais dentro da sua época, da cena musical na qual está inserida, sem consagrar e reproduzir hierarquias de valores herdadas ou transformar o gosto pessoal em medida para a crítica histórica. (p. 5-6).

No ensejo de apresentar caminhos para a prevenção de tais vícios, é proposto um modelo de análise teórico-metodológico e historiográfico para o tratamento da canção enquanto documento histórico e/ou enquanto recurso didático. No empreendimento analítico, a primeira e essencial orientação é que se considere a produção em seu contexto, considerando a complexidade de sentidos que podem emergir dela enquanto artefato estético e, portanto, polissêmico.

A base teórico-metodológica proposta é inspirada em Contier (1998), no intuito de sistematizar interseções entre história da música popular e história da cultura na canção, cujas partes constituintes

se dividem em dois parâmetros básicos, que separamos apenas para fins didáticos, já que na experiência estética da canção eles formam uma unidade. São eles: 1) os parâmetros verbo-poéticos: os motivos, as categorias simbólicas, as figuras de linguagem, os procedimentos poéticos e; 2) os parâmetros musicais de criação (harmonia, melodia, ritmo) e interpretação (arranjo, coloração timbrística, vocalização etc). Na perspectiva histórica, essa estrutura é perpassada por tensões internas, na medida em que toda obra de arte é produto do encontro de diversas influências, tradições históricas e culturais, que encontram uma solução provisória na forma de gêneros, estilos, linguagens, enfim, na estrutura da obra de arte. (NAPOLITANO, 2002, p. 54).

Na obra, o autor dialoga com o semioticista Luiz Tatit (1995), que, ao considerar os parâmetros musicais e verbais da canção, equipara estrutura e performance nas produções. Tal posicionamento é refutado em Napolitano (2002): primeiro porque o historiador considera que **a análise das canções necessita de aprofundamento diacrônico** considerando a canção como documento histórico. Ademais, a partitura, no caso da música popular, é menos normativa que na forma erudita, assim, a análise do papel da performance “em música popular é inseparável do circuito social, no qual a experiência musical ganha sentido, e do veículo comunicativo, no qual a música está formatada” (p. 59).

As reflexões na obra de Napolitano (2002) são particularmente significativas para a presente pesquisa que visa a apontar caminhos para análise da canção, situada em seu contexto de produção/recepção, enquanto objeto de ensino. Neste sentido, concorda-se com o pensamento do autor de que **a redução das análises das canções às letras de canção conduz à generalização e à parcialidade**, pois “o grande compositor de canções é aquele que consegue passar para o ouvinte uma perfeita articulação entre os parâmetros verbais e musicais de sua obra, fazendo fluir a palavra cantada, como se tivessem nascido juntos” (p. 55).

É importante ressaltar que a separação entre verbal e musical proposta na metodologia do historiador é feita com propósito didático embora se compreenda que a *música se realiza social e esteticamente* quando ambos os elementos constituintes estão em simbiose. Neste sentido, **em situações reais de interação, o diálogo entre ouvinte e canção (letra e música) é permeado da subjetividade, do repertório musical e até dos conhecimentos de música (se existirem) do indivíduo que ouve**. Ademais, o próprio compositor é ouvinte que dialoga

com seu repertório nas composições. Assim, considera-se que os **ouvintes são heterogêneos, mas têm suas subjetividades afetadas por questões comerciais, culturais e ideológicas.**

Considerando-se a estrutura simultaneamente verbal e musical da canção popular, somente é possível acessar seu sentido no *ato performático* enquanto forma de comunicação social (TREECE, 2000, *apud* NAPOLITANO, 2002). A interpretação da mensagem da canção, assim, é interpretada, mais que pelo contexto histórico, também pela forma de comunicação (ao vivo, gravada, impressa e afins) na qual é enunciada, pois “estes elementos formam uma ‘esfera pública’ da experiência musical, definindo as bases culturais da criação, da circulação e do consumo musical.” (NAPOLITANO, 2002, p. 61).

Em síntese, a análise das canções deve ser empreendida com cautela, em especial ao tratar de conceitos como *passado*, *herança cultural* e *tradição* devem ser vistos com muito cuidado pelo historiador. Também se deve considerar a pluralidade de escutas possíveis em músicas populares que aparecem em interações cotidianas situadas histórica e sociologicamente.

No que tange especificamente aos caminhos apontados como procedimentos de análise, encontram-se: **seleção do material, características gerais da forma-canção musical e verbal (considerando que canção não é apenas linguagem musical e poética situada em um contexto, é um produto da cultura que não pode ser tratado como mero reflexo de quem/que situação a gerou), parâmetros poéticos e musicais de análise, análise contextual** e crítica historiográfica.

Assim, embora envolvesse várias áreas do conhecimento, a proposta de Napolitano (2002) visava à análise historiográfica das canções. No entanto também tem validade na área da Linguística Aplicada, no momento da problematização das abordagens acadêmicas com o gênero, da apresentação/explicação de elementos fundamentais para a constituição da canção enquanto gênero portanto seus procedimentos de análise inspiraram a proposta elaborada pelo Grupo de Estudos da Canção (GECAN), conforme será possível na sistematização do tetragrama.

Além disso, Napolitano (2010) alude a Sartre para afirmar que só pode ser engajado aquilo que tem sentido definido e que, como não se pode atribuir um único sentido às artes, a música não poderia ser engajada. Engajamento, conforme a definição clássica do século XIX, configuraria atuação intelectual em uma esfera específica, defendendo interesses sociais,

fazendo críticas embasadas em ideais e ideologias, no entanto a indústria cultural hegemoniza e mercantiliza, e eis aí a segunda razão pela qual não se pode classificar as músicas como engajadas. Mas, retomando-se a perspectiva de que as músicas não têm um sentido específico, deduz-se que a elas pode ser atribuída uma significação política marcada pela associação entre o desejo comum de manifestação dela e de ideias coletivas sistematizadas. Ademais,

Para Gramsci o “nacional-popular” estava situado num nível intermediário das expressões culturais de uma coletividade, entre o “provincial-dialetal-folclórico” e os elementos comuns à civilização à qual pertencia a formação social específica. Gramsci pressupunha um “contínuo intercâmbio” entre a “língua popular” e a das “classes cultas”, ponto de apoio da cultura nacional-popular que visava, no limite, fundamentar a contra-hegemonia e selar uma aliança de classes progressista. Conforme suas palavras: “*Todo movimento intelectual se torna ou volta a se tornar nacional se se verificou uma ‘ida ao povo’, se ocorreu uma fase de ‘reforma’ e não apenas de ‘renascimento’ (cultural)*”. (p.6 grifo do autor).

No entanto, no Brasil, conforme Napolitano (2010), os artistas foram ao povo, mas a indústria cultural interceptou o caminho para a contra hegemonia. Todavia o conceito é importante para entender, por exemplo, os ideais do PCB, pois “os artistas-intelectuais nacionalistas e de esquerda, mesmo aqueles não ligados organicamente ao Partido Comunista, incorporaram a tarefa de articular esta consciência.” (*idem*, p.7).

Compreendendo o cenário sociológico e ideológico que permeia as artes, dentre as quais a música, Napolitano (2010) afirma o risco de restringir as características da MPB a questões estéticas e musicais. Tal contexto interfere e é afetado pelo mercado consumidor de cultura no país. Assim, a MPB transcende o aspecto musical e torna-se em “fonte de legitimação na hierarquia sociocultural brasileira, com capacidade própria de absorver elementos que lhe são originalmente estranhos, como o *rock* e o *jazz*.” (p.7 grifo do autor).

A partir das considerações prévias, delinea-se a hipótese norteadora da obra, a qual seria de que os conflitos entre as bases estilísticas/musicais das canções e os aspectos comerciais da indústria cultural marcaram a história da MPB a partir dos anos 1960. O autor discute como questões político-ideológicas como o AI-5 afetaram a canção. A canção, então, foi significativamente modificada após 1967 devido a questões como a concentração do capital, a consolidação e a diversificação do mercado consumidor.

Estas reorganizações culturais e mercadológicas definem uma determinada hierarquia cultural, definindo por derivação: a obra-prima (paradigmas de criação e cânones em vigor), a obra “média”, a obra de ruptura e o lixo cultural e estético. É a partir desta hierarquia que o consumo, por faixa e estrato social, tende a ser organizado. Esse fenômeno não é só econômico, mas implica também em intervenções

culturais, políticas e ideológicas dos agentes sociais envolvidos. Cada momento histórico traz as marcas destas intervenções e, por esta razão, um campo artístico-cultural não deve ser analisado apenas como *sistema*, sincrônico, mas confrontada em seu movimento *diacrônico*. (NAPOLITANO, 2010, p. 268-269 grifos do autor).

Assim, valida-se a hipótese de que, **na análise das canções, é necessário considerar mais que critérios estritamente musicais, mas é essencial incluir questões sociais e, principalmente políticas, na elaboração de inteligibilidades acerca da música**, em especial da MPB. Esta conclusão se origina da materialização dos caminhos de análise na obra de Napolitano, conforme observado na seção anterior.

1.4. Marcos Baltar e a prática de análise multissemiótica da canção na Educação Básica

No empreendimento de suas pesquisas mais recentes acerca dos gêneros textuais/discursivos, o professor Marcos Baltar, que coordena o Grupo de Estudos da Canção (GECAN), vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e, no grupo, há trabalhos no âmbito da Linguística Aplicada. Dentre suas publicações mais recentes, destacam-se o fruto de um trabalho colaborativo com Gonçalves, Pacheco e Rodrigues, a obra *Oficina da canção: do maxixe ao samba-canção. A primeira metade do século XX* (BALTAR *et al*, 2019) e o estudo que foi fruto de pesquisas do GECAN, em parceria com o Projeto de Iniciação à Docência (PIBID), *Práticas educativas com o gênero canção na Educação Básica* (BALTAR *et al*, 2022).

A primeira obra responde à necessidade de uma compreensão prática acerca da necessidade de “combinar a análise formal da obra poética e musical com a análise social da História da canção popular” (p.7), conforme alerta o seu prefácio. Ademais, traz a seguinte definição para o gênero estudado

gênero que pode ser considerado tanto como gênero oral quanto como gênero escrito, pois embora poetas e poetisas sempre escrevam as letras e músicos e músicas disponibilizem as partituras, cifras e tablaturas das canções, sua difusão ocorre mais na pauta da oralidade, na mídia radiofônica, na televisão, no cinema, em plataformas de áudio na internet e via transmissão do canto de geração para geração. [...] 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). (BALTAR *et al*, 2019, p. 17-18, grifos dos autores).

O conceito do gênero, embora dialogue com a proposta de análise de Napolitano (2002), está fundamentado no Círculo de Bakhtin, e no Interacionismo Sociodiscursivo de Schneuwly e Dolz (2004), ancora-se na Linguística Aplicada, associada a essas outras áreas do conhecimento. Essas teorias se coadunam com a LA, na finalidade de que se construa uma definição capaz de descrever e problematizar o gênero canção de uma forma mais próxima à em que ela aparece nas situações reais de interação.

Além disso, o livro traz um breve apanhado do surgimento da canção na Europa, até chegar ao Brasil, em que se concretiza enquanto produto da associação de uma letra não folclórica e música, entoada por um único intérprete, o qual seria acompanhado pelo piano ou por instrumento de corda, e que se destinava a determinada audiência, revelando práticas sociais e contribuindo para a formação de uma identidade. Em seguida, são contempladas as obras de 10 artistas, os quais foram objeto do conhecimento em projetos desenvolvidos na Universidade Federal de Santa Catarina.

Assim, visando à construção de inteligibilidade sobre projeto de dizer dos compositores, à promoção da escuta das canções e a uma compreensão da identidade brasileira, não apresenta apenas um percurso metodológico para o gênero. Na obra são encontradas análises com relativo acabamento, que podem ser usadas por docentes que desejem trabalhar com canções nas aulas de Língua Portuguesa.

No estudo de Baltar *et al* (2022), as análises multissemióticas da canção são empreendidas no ponto de interseção entre a universidade e a escola, pois, dentre os pesquisadores, pós-graduandos da área de Ensino e Aprendizagem, docentes da Educação Básica e membros do PIBID propõem-se nove práticas educativas mediadas pela canção. Para tanto, desde a introdução, na qual se inicia este diálogo entre os autores e a escola, é proposta a sistematização das análises em um tetragrama analítico, bem como elucidado o conceito de prática educativa enquanto metodologia de ensino proposta.

Para as práticas propostas, são apresentadas *análises contrastivas* de canções entendidas como significativas para os educandos de cada etapa da Educação Básica contemplada nos capítulos e, com essa escolha, enuncia-se a importância do protagonismo estudantil no processo de escolarização. A proposta de trabalho com o gênero canção se alinha a alguns pressupostos freirianos de educação, pois, para além da proposição da metodologia didática, são fomentadas a criticidade, a problematização, a ação e a proposta de transformação, através do conhecimento de situações de opressão, em especial em canções de

rappers contemporâneos como Djonga e Emicida, em diálogo com a arte de cantores e compositores considerados clássicos da história da música brasileira, como Elza Soares e Chico Buarque.

Os estudos de Baltar *et al* (2019, 2022) se configuram como os mais relevantes para a presente pesquisa devido à convergência da área do conhecimento, principalmente pela adoção de referenciais e metodologias que balizam a proposta que será apresentada nos capítulos seguintes. No entanto, reitera-se que o diálogo com os conhecimentos construídos sobre a canção em outras áreas das Ciências Humanas é imprescindível, visto que marca o início de um trabalho com o gênero e aponta como ele foi/é compreendido na esfera cotidiana e na esfera acadêmica. Assim, os resultados previamente obtidos tornaram possível traçar novos objetivos para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, os quais, na próxima seção, serão detalhados.

Para a **definição de canção popular brasileira**, neste estudo, conclui-se que, se Tinhorão (1990) afirma que a canção surgiu no Brasil quando se começou a cantar as músicas, antes tocadas apenas no piano, para determinada audiência, é coerente compreender que **canção é um conceito mais específico em relação à música**. A razão para este entendimento é o fato de que a canção é **um gênero discursivo que precisa, além de uma concatenação harmônica de sons, possuir uma letra**. Em síntese e retomando Baltar *et al* (2019) e Napolitano (2002), o gênero canção é **um “artefato cultural”, composto por letra e som, situado histórico-socialmente, produzido de forma individual (ou em parceria) e utilizado como forma de interação social entre o músico (compositor, autor, intérprete) e o público espectador**.

1.5. A canção enquanto objeto de ensino e aprendizagem de LP à luz da concepção social de língua

Para compreender o ensino mediado por canções, é preciso considerar, inicialmente, o contexto no qual ele ocorrerá, no caso o contexto da esfera escolar, em que os estudantes são entendidos enquanto sujeitos sócio históricos protagonistas no processo de construção do conhecimento. O educador tem, como atribuição, conduzir o debate, sendo responsável por orientar a articulação entre os conhecimentos prévios dos estudantes e os novos em um processo de ensino e aprendizagem amoroso que preza pelo diálogo em uma instituição na qual ecoe a proposta de Círculo de Cultura (FREIRE [1967], 1999). Além disso, em relação

aos objetivos da escola, corrobora-se com Araújo e Frigotto (2015), os quais, inspirados na escola Unitária proposta por Antônio Gramsci, partem do ideal de uma formação integralizadora, não fragmentada e capaz de garantir a todos os indivíduos uma formação e escolarização que promovam amplo desenvolvimento físico e intelectual.

Faz-se importante ressaltar que não é preciso raciocínio além de um simples silogismo para entender que, em um período no qual a extrema direita tem o controle político do país, aspirar educação libertadora, emancipatória e que transcenda o objetivo da formação de mão de obra para o mercado de trabalho é um grande desafio ao professor. No entanto, é assumindo o compromisso com o esperar, aqui entendido como atitude de construir, transformar e não no sentido de esperar (FREIRE, 1992) na esfera escolar e, na esfera acadêmica da área do Ensino Aprendizagem de língua, que se justificam trabalhos produzidos por pesquisadores e professores que se inspiram na definição de intelectuais orgânicos, os quais auxiliam neste processo, conforme Gramsci (2004), comprometendo-se com a classe da qual emergem, firmando seu compromisso científico no propósito de transformação intelectual, de trabalho e social.

Na escola em que atuam estes agentes, abre-se o espaço para uma educação dialógica e dialogal, que tenha como objetivo não o depósito de conhecimento nos educandos, mas a co-construção de professores e educandos enquanto o processo de escolarização se desenvolve, pois ambos aprendem com os saberes uns dos outros, visando à compreensão de questões sociais e, principalmente, a uma atuação, enquanto cidadãos, dentro e fora dos muros da escola. É cara, portanto, a contextualização dos objetos do conhecimento na esfera que se inserem e com os discursos nos quais se inserem, pois um professor de Língua Portuguesa que tenha inspiração no intelectual orgânico, por exemplo, não discutirá com os discentes sobre o gênero canção sem mencionar minimamente os estilos que são ouvidos entre as classes dominantes entre as dominadas, fomentando o questionamento sobre o porquê de muitos alunos da periferia talvez não terem acesso à obra de compositores que marcaram a história da música no Brasil, como Belchior.

Em se tratando especificamente na área da Linguística, considera-se a língua/linguagem em sua natureza social e adota-se a definição de Volóchinov ([1930] 2013) para este fenômeno, concebendo-o como “fato social da interação verbal realizada por uma ou mais enunciações” (p.158), o qual é, em essência, constituído em códigos ideológicos que transcendem a redução da linguagem a códigos, por exemplo, a aspectos sonoros isolados da

intersubjetividade e das questões sociais envolvidas no momento da emissão do som (VOLÓCHINOV [1930], 2013). Conseqüentemente, a língua é aqui entendida como forma de interação devido à adoção desta perspectiva permitir conceber o estudante como sujeito e, conforme Geraldí (1984), empreender um estudo da língua fixado na identificação dos compromissos a serem assumidos a partir do contexto situacional em que o falante se insere no momento da interação.

Compreende-se, também, que as manifestações da língua acontecem a partir de gêneros e que ela se insere na vida a partir de enunciados concretos típicos, em cada época, nas diversas atividades humanas e corrobora-se com Bakhtin ([1979] 1997) acerca da relevância do estudo do enunciado enquanto concretude da comunicação verbal, inclusive para a compreensão do sistema da língua. Assim,

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1979 p. 205).

A partir deste pensamento, o presente estudo se concentra em enunciados típicos de uma esfera específica e nela devidamente situado durante as aulas de Língua Portuguesa. Passa, então, a ser objetivo das práticas educativas investigar como o sujeito se engaja na sociedade e, especificamente, como materializa a linguagem, respondendo a enunciados típicos concretos a fim de descortinar a relação entre a língua e a vida. Protagoniza-se a questão estilística porque, se considerarmos Volochínov ([1930] 2013), a seleção e o arranjo das palavras e das demais semioses são socialmente orientadas e, por isso suscita reflexões sobre, por exemplo, em que contextos de interação são utilizadas manifestações semelhantes. Em se tratando da canção, que estilos musicais são considerados mais e menos solenes e, neles, quais as relações entre palavras e sonoridades marcam a formalidade e outras validações, além disso, como a situação e os indivíduos com quem se interage nelas se materializam nos enunciados escolhidos.

Assim, ao contemplar-se o estilo nas aulas de Língua Portuguesa, é possível analisar como os enunciados tomados como objetos do conhecimento revelam coerções sociais, dentro da esfera escolhida, na materialidade do gênero, partindo-se de dois pressupostos: assimilam-se formas da língua a partir de enunciações concretas e ampliando as análises estilísticas de gêneros multimodais que serão abordados em aulas de Língua Portuguesa devido à consideração dos efeitos de sentido constituídos a partir de aspectos outros além dos verbais costumeiramente abordados no trabalho com eles dentro da esfera escolar a fim de propiciar uma discussão que favoreça compreensão mais próxima de como se delineiam as comunicações a partir de tais tipos de enunciado na esfera cotidiana.

Dentre as esferas da atividade humana possíveis, destaca-se aqui a **artístico-cultural**, da qual uma forma típica de utilização simultaneamente oral e escrita da língua é a canção, a qual será investigada a partir dos elementos supracitados. O trabalho com o gênero canção, que integra esta esfera, nas aulas de Língua Portuguesa é uma forma de acessar o conhecimento prévio dos educandos sobre o que eles já escutam e isso pode ser utilizado como ponte para construção de novos conhecimentos a partir dos diálogos possíveis com os enunciados do gênero que eles já conhecem e apreciam, mediados pela temática, pelo estilo, dentre outros aspectos. Em especial, estes novos conhecimentos podem contemplar a revelação de canções anteriores que dialogam com as contemporâneas, assim, tornando possível analisar as marcas de tempo e espaço nos enunciados, bem como formar repertório não apenas para apresentar ao educando novas canções para fruição, mas para o entendimento do desenvolvimento da música no Brasil.

Estas marcas temporais e espaciais podem ser evidenciadas em estudos que contemplem a leitura do tempo na dimensão espacial, dos *indícios da marcha do tempo* (BAKHTIN, 1997) que se revelam nos textos estudados. No caso das canções, o início da utilização do sintetizador de voz nas sonoridades na década de 1930, como o instrumento era usado naquela época e como é utilizado nos *RAPs* contemporâneos, as funções dele na música, os estilos musicais em que ele é mais ou menos evidenciado e outras questões as quais podem analisadas neste intervalo temporal, contribuindo para a compreensão de questões maiores como a indústria da música. Este entendimento da importância da visão histórica e social da obra de alguns cantores brasileiros mostra uma nova forma por meio da qual se pode interagir com as canções, não mais de maneira ingênuas⁵, de apenas audição e

⁵ Sobre a consciência ingênua, ela é aqui entendida em oposição à consciência crítica, pois “A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e

seleção do agradável e do prescrito, mas reflexiva, entendendo o funcionamento de questões maiores como a indústria da música e as razões pelas quais, intencionalmente, se formam os *hits*.

Nas aulas de Língua Portuguesa, isso só é possível se a canção for entendida e estudada como um gênero em cujo acabamento os componentes verbal e musical são ambos relevantes. Costa (2003) discute o equívoco na equivalência dada entre canção e letra de canção quando há inserção desta no ensino de literatura, alertando para a necessidade de não se calar a voz da canção, pois “qualquer leitura de uma letra de canção que ignore essa vocalidade confundirá os dois gêneros, pois captará apenas uma dimensão parcial, momentânea e não essencial da canção.” (COSTA, 2003, p. 30). A afirmação reverbera o desafio do trabalho com o gênero canção.

Buscando-se refutar este tratamento incoerente do gênero canção e a sua redução à letra na Língua Portuguesa, convém tratar a canção enquanto um gênero multissemiótico, a fim de enfatizar que mais de uma semiose está sendo mobilizada no acabamento das canções. A este respeito, concorda-se, aqui, com a semioticista Santaella (2001) sobre a manifestação híbrida da linguagem, ou seja, entende-se que as matrizes/semioses verbal, sonora e visual se coadunam nos discursos. Dentre as três, “a verbal é a mais misturada de todas as linguagens, pois absorve a sintaxe do domínio sonoro e a forma do domínio visual” (SANTAELLA, 2001, p. 371).

Além disso, Rodrigues (2022) aponta uma incoerência na nomenclatura *Análise linguística/semiótica* na BNCC devido à inclusão da palavra *semiótica* na denominação da terceira unidade básica do ensino de Português proposta por Geraldini (1984). A justificativa afirma que “a língua também é uma modalidade semiótica. O que a cunhagem da expressão deixa entrever é o processo de negociação de sentidos do que pode e do que não ser considerado abarcado pela expressão análise linguística, entendida, assim, como reflexão sobre a linguagem verbal.” (RODRIGUES, 2022, p. 97).

É fato que a linguagem verbal é, em essência, semiótica e que se manifesta simultaneamente com as demais linguagens, com isso, infere-se que ela já é multissemiótica quando se concretiza nas interações, no entanto esta equivalência, para o trabalho com o gênero canção, pode causar ambiguidades, conseqüentemente, permitir a equivalência entre o

circunstanciais. A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada” (FREIRE, 1982, p. 138).

gênero canção e a letra da canção. Neste caso, assumindo o risco do pleonismo, entende-se, na presente pesquisa, a necessidade de evidenciar a existência da semiose sonora além da verbal nas canções, que justifica a adoção, neste estudo, do termo *análise multissemiótica*, de Baltar *et al* (2019), para explicar os procedimentos analíticos com enunciados do gênero canção.

Em síntese, a análise multissemiótica pode ser uma ferramenta potente para o trabalho com a canção quando, à luz de uma compreensão social da língua, este gênero é transformado em objeto do conhecimento. Assim, partindo da compreensão de que o gênero canção articula aspectos verbal, musical, situacional e autoral, propõe-se um tetragrama que segmenta a análise do gênero em quatro componentes, para fins didáticos. Apontam-se categorias de análise em cada uma das quatro seções, como se pode observar na imagem a seguir.

Figura 1 - Tetragrama de análise multissemiótica da canção



Fonte: GECAN (2022)⁶

Por meio do tetragrama acima, é possível compreender que o signo verbal e o signo musical em simbiose compõem a forma. As questões situacionais, juntamente com as autorais, imprimem conteúdo às canções enquanto enunciados típicos relativamente estáveis, expressos em unidade temática, unidade composicional e estilo, quando observados na prática social, nos contextos de produção e de reprodução.

No empreendimento de análise de enunciados materializados na forma de canção, não é necessário que se analisem todas as categorias enumeradas em cada seção, mas apenas aquelas que contribuem para os objetivos previamente estabelecidos para o estudo, a critério do analista, do professor e do estudante, os quais, evidentemente, serão definidos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Em Baltar *et al* (2022) há uma explanação do tetragrama, de seus componentes verbal, musical, sócio situacional e autoral, e suas categorias. Assim, no ensejo de apresentar o modo de utilização de cada componente, o presente estudo traz, neste momento, apenas uma síntese do que eles propõem que se analise, destacando uma categoria de análise de cada componente para apresentar, de forma mais detalhada a fim de ilustrar como são entendidas as categorias nesta metodologia de análise. No componente verbal, recebem destaque os intertextos e interdiscursos; no musical, o tom; no sócio situacional, o contexto histórico; e no autoral, a audiência. Estas categorias foram escolhidas por duas razões:

- a) elas são consideradas fundamentais para a compreensão da canção *AmarElo*, que será analisada nos próximos capítulos;
- b) para a compreensão de algumas delas, é necessário compreender minimamente conceitos de mais de uma área do conhecimento.

No **componente verbal** coexistem categorias que aludem a áreas de conhecimento convergentes, por exemplo, as *atitudes discursivas* relacionam-se ao Interacionismo Sócio Discursivo; as *figuras de linguagem*, à Semântica; e a versificação, à Literatura. À luz do referencial adotado na presente pesquisa, os intertextos dialogam com a Linguística de texto e os interdiscursos, com a Análise Dialógica do Discurso.

⁶ O tetragrama está publicado na obra Baltar *et al* (2022), mas como foi construído em colaboração por todo o grupo, além dos autores do livro, optou-se pela nomenclatura GECAN (2022).

A intertextualidade (*intertextuality*), conforme Beaugrande e Dressler ([1981], 1992), diz respeito ao fato de que a compreensão de um texto depende do conhecimento de um ou mais textos prévios a ele. O processo envolve, então, a relação entre texto e conhecimento de mundo, a qual pode ser mais ou menos explícita. Alguns tipos de texto, como a paródia, no entanto, pressupõem mais claramente o conhecimento destes textos prévios. A respeito da intertextualidade, conforme Koch (2003), ela pode ser ampla se, semelhante à interdiscursividade, envolve o contexto de produção a partir de discursos previamente ditos; ou restrita, se pressupõe a preservação de elementos estruturais de textos anteriores.

A questão que relaciona os conceitos de intertextos e interdiscursos foi posta em pauta desde que a semioticista Julia Kristeva utilizou o conceito da Linguística de Texto na análise da obra *Problema da Poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 1929/1963), como se pode observar no trecho

descoberta que Bakhtin foi o primeiro a introduzir na teoria literária: todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de *intertextualidade*, e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla (KRISTEVA, [1941] 2005, p. 68 grifos da autora).

No entanto, a utilização do termo neste contexto foi alvo de crítica em Fiorin (2006), o qual afirmou que “essa intertextualidade generalizada não pode funcionar se se vê o texto na maneira como tradicionalmente ele foi definido” (p.163), e que, portanto, no intuito de explicar a proposta de Kristeva, constrói uma nova noção de texto diferente, que não está no âmbito da linguística.

Em relação ao conceito de interdiscurso, conforme Fiorin (2006), em Bakhtin, este processo é denominado dialogismo. Parte constituinte do enunciado, o dialogismo é a essência das formas de comunicação verbal fronteira do enunciado que envolve essa relação dialógica que lhe é intrínseca, assim,

o enunciado se determina não só por sua relação com o objeto e com o sujeito-“autor” falante (e pela relação deste com a língua como sistema de potencialidades, e como dado), mas também, sendo isso que nos interessa, por sua *relação imediata com os outros enunciados* dentro dos limites de uma esfera de comunicação. Fora dessa relação, o enunciado não tem realidade (a não ser como texto). Apenas o enunciado pode ser correto (ou incorreto), verdadeiro, verídico (mentiroso), belo, etc.. (BAKHTIN 1997, p. 351 grifo nosso).

As apreciações, por exemplo, acerca de o enunciado ser verdadeiro ou falso, advêm do fato de que todo enunciado tem autor, e isso é uma característica que o difere do sistema da língua. Sendo pertencente a um indivíduo, o enunciado sugere relações de posições e de

respostas, ou seja, o dialogismo encontra-se no cerne da construção do enunciado, na sua construção composicional, mesmo que as vozes não estejam explícitas (FIORIN, 2006).

Assim, embora intertextualidade e interdiscurso sejam conceitos que comportem suas semelhanças, neste estudo serão abordados considerando a parte que os distingue e singulariza em relação um ao outro.

O **componente musical** configura um desafio a quem deseja praticar análises de canções utilizando o tetragrama e não conheça teoria musical, pois contempla categorias que necessitem deste conhecimento. No entanto nem todos os parâmetros analíticos exigem profundo conhecimento musical. A *instrumentalização*, por exemplo, requer percepção auditiva; o *gênero musical*, que envolve conhecimento empírico, social e histórico sobre o que é samba, *rock* e outros estilos musicais; e a *prosódia*, que é objeto de estudo da estilística.

É importante ressaltar, para evitar confusão, que *tom* aqui não é correspondente ao tom valorativo bakhtiniano, diferentemente refere-se, no tetragrama, ao tom musical, sinônimo de tonalidade, definida como

sistema de sons baseados nas escalas maior, menor harmônica, e menor natural. Ao ouvir uma escala observe que o sentido das notas repousa em certos graus, devido às atrações que uns exercem sobre os outros. O repouso absoluto é feito no primeiro grau (função tônica), centro de todos os movimentos (CHEDIAK, 1986, p. 84).

Trocando em miúdos, compreendendo a escala como uma sequência de sons, que geram o campo harmônico de uma determinada tonalidade, em que a ordem revela o grau ocupado por cada um deles, é fácil deduzir que os acordes gerados de primeiro grau são os que ocupam a primeira posição (os de segundo grau ocupam a segunda posição...). A razão de figurarem este primeiro lugar, é o fato de serem o ponto de repouso dos movimentos musicais – de tensão e de relaxamento – dentro do campo harmônico, por isso, são escolhidos para nomear a sua tonalidade. Quando se conhece a tonalidade da canção, sabe-se qual o acorde de primeiro grau da escala e, por conseguinte, todos os acordes que configuram seu campo harmônico, dentro do qual cada canção os combina à sua maneira.

Por exemplo, no campo harmônico de Dó maior

Tabela 1 - Campo harmônico de Dó maior

Grau	I	II	III	IV	V	VI	VII
Acorde	C (Dó)	Dm (Ré menor)	Em (Mi menor)	F (Fá)	G (Sol 7)	Am (Lá menor)	B° (Si diminuto)

Fonte: autoral.

Na tabela acima, o acorde de primeiro grau do campo harmônico representado é Dó. Portanto, este campo harmônico é a escala de Dó. Canções que fossem produzidas a partir de combinações de acordes possíveis dentro deste campo harmônico teriam sua tonalidade em Dó (maior).

Para descobrir a tonalidade de uma canção, o analista pode partir do reconhecimento auditivo dos acordes que compõem seu campo harmônico – caso tenha conhecimentos musicais – ou buscar esta resposta nos *songbooks* dos compositores, ou, ainda, em *websites* confiáveis. A partir do descobrimento da tonalidade da canção escolhida, pode-se seguir analisando a canção conforme a segunda seção do tetragrama.

O **componente sócio situacional** responde a Bakhtin (1997) e a Napolitano (2010) e traz desdobramentos destas duas compreensões para a enunciação das categorias. No diálogo com o autor do Círculo, (BAKHTIN, 1997, p. 286), destaca-se o entendimento de que “os enunciados, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua.”

Napolitano (2010), quando enuncia o percurso metodológico para o trabalho com a canção – já apresentado em seção anterior deste capítulo–, afirma que os as intervenções mercadológicas, em momentos históricos, marcam cultural política e ideologicamente os gêneros artístico-culturais, o que pressupõe a inclusão do elemento diacrônico nas análises dos enunciados deste gênero.

Se compreendermos este elemento diacrônico como contextualização histórica e retomarmos a observação do componente sócio situacional do tetragrama na figura 02,

Figura 2- Componente sócio situacional



Fonte: GECAN (2022) Adaptado.

Então é possível inferir o *contexto histórico* como uma categoria “guarda-chuva”, que abrange os aspectos políticos, culturais, ideológicos e econômicos. Assim, o presente estudo propõe uma configuração mais sintética do tetragrama:

Figura 3 - Reconfiguração componente sócio situacional



Fonte: GECAN (2022) Adaptado.

O **componente autoral** dialoga diretamente com a responsabilidade do autor, bem como com o acabamento composicional pelo qual ele se projeta no enunciado (BAKHTIN

[1979] 1997). As categorias enunciam o dialogismo – na relação de autoria com o eu-tu-lírico– e corroboram esta perspectiva em especial no que tange o *motivo verbal*.

A expressão motivo verbal deriva do conceito, na teoria da música, de motivo musical. Este, conforme Schoenberg ([1874-1951], 1996),

o motivo geralmente aparece de uma maneira marcante e característica ao início de uma peça. Os fatores constitutivos de um motivo são intervalares e rítmicos, combinados de modo a produzir um contorno que possui, normalmente, uma harmonia inerente. Visto que quase todas as figuras de uma peça revelam algum tipo de afinidade para com ele, o motivo básico é freqüentemente considerado o "germe" da idéia: se ele inclui elementos, em última análise, de todas as figuras musicais subseqüentes, poderíamos, então, considerá-lo como o "mínimo múltiplo comum"; e, como ele está presente em todas as figuras subseqüentes, poderia ser denominado "máximo divisor comum". (p.35).

Em sentido amplo, motivo passa a ser entendido como a mínima parte significativa de uma canção. Se relacionado à harmonia, é motivo musical; se relativo ao acabamento, é motivo verbal. Em Baltar *et al* (2022), o “conteúdo temático no componente verbal da canção muitas vezes está diretamente ligado ao motivo musical e à tonalidade, sendo o fio condutor da unidade composicional.” (p. 18).

A partir da construção destas inteligibilidades conceituais e metodológicas em torno do gênero canção, passa-se, no próximo capítulo, a situá-lo como objeto de ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, buscando, em documentos parametrizadores, em materiais didáticos e em práticas de linguagem, espaço para o trabalho com os conhecimentos construídos sobre o gênero e, nos capítulos seguintes, a exemplificar análise multissemiótica da canção e a propor prática educativa libertadora com os resultados obtidos.

2. A CANÇÃO E(M) ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na legislação que rege a escolarização no Brasil, o primeiro documento selecionado para o recorte deste estudo é a Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação no país (LDB), a qual compreende a educação enquanto um processo que envolve, além da escola, a família e a sociedade. A partir dela foram propostos os PCN e, mais recentemente, a BNCC, a qual considera as aprendizagens essenciais da LDB nas suas diretrizes curriculares.

Ao desenvolver uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, considera-se, nesta pesquisa, requisito a análise prévia dos PCN do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa e a BNCC, no âmbito do componente curricular da Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental. Entende-se que ambos os documentos fornecem uma base consistente para apresentar as diretrizes de ensino no que tange especialmente ao espaço reservado à canção nas aulas de Língua Portuguesa, em especial, às lacunas que surgem entre a leitura deles e a prática docente envolvendo as práticas de linguagem, das quais se destaca a Prática de Análise Linguística (PAL).

Após uma discussão acerca da PAL e seus desdobramentos, bem como de uma reflexão acerca de como ela se localiza na BNCC, propõe-se a prática educativa como uma forma de didatização coerente com os objetivos de compreensão dos efeitos de sentido mobilizados no gênero canção à luz da perspectiva de educação libertadora da Pedagogia Crítica e dos objetivos traçados neste estudo.

2.1. O espaço da canção nos PCN e na BNCC

Os PCN, lançados em 1997, não compunham, em tese, um documento normativo, mas orientador da etapa da Educação Básica. Em uma breve contextualização, seu lançamento situa-se em uma década marcada pela crise de capital, pela Globalização e pela sociedade pós-industrial que conduzia a uma mudança nas relações de trabalho, na qual o mercado era entendido como sinônimo de prosperidade.

Conforme Frigotto e Ciavatta (2003), a organização do Ensino Fundamental era enunciada como prioridade no governo FHC, o que justificou a existência, neste período, de propagandas de incentivo à escolarização de crianças, resultando na melhora dos “indicadores básicos”. No entanto, esse maior acesso à escola foi acompanhado de más condições para

democratização do conhecimento devido ao fraco investimento da educação e no magistério.

Neste cenário,

na prática, os PCNs, produzidos por especialistas e consultores distanciados das condições concretas da realidade brasileira, [transformaram-se] numa imposição obrigatória. [...] mecanismos que induzem ao constrangimento obrigatório, entre outros, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), montado a partir dos PCNs, a política do livro didático e a formação nacional dos professores da educação básica em serviço. (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p. 116).

Embora o documento tenha sido elaborado por especialistas alheios às discussões de pesquisadores da educação da época, ele adquiriu, na prática, caráter normativo. Assim, aos professores do Ensino Fundamental não havia muitas alternativas além de adaptar-se a ele.

No âmbito da Língua Portuguesa para o terceiro e quarto e ciclos do Ensino Fundamental, ao tratar do estudo com a semiose sonora – importante a este estudo por, junto com a verbal, compor a canção–, aponta que,

Nesse processo construtivo original, o texto literário está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua: esta se torna matéria-prima (mais que instrumento de comunicação e expressão) de outro *plano semiótico na exploração da sonoridade e do ritmo*, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambigüidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras. (BRASIL, 1997, p, 27 grifo nosso).

Depreende-se que as orientações para o trabalho com a sonoridade e com o ritmo são restritas aos textos literários, em favor das manifestações verbais presentes neles. Embora, em outras ocorrências no documento, a semiose sonora esteja associada a gêneros midiáticos como rádio, televisão e vídeo, a sonoridade, em seu aspecto musical, não é apresentada como objeto de conhecimento da Língua Portuguesa fora dessas mídias, e sim como um ponto de partida para o ensino e aprendizagem no âmbito da disciplina.

Ademais, uma busca simples pela palavra *canção* no arquivo PDF do documento PCN para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, na disciplina Língua Portuguesa⁷ encontra apenas três ocorrências do termo. Em análise sobre elas, “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.” (COSTA, 2003, p. 21).

Na seção Prática de produção de textos orais e escrito, vê-se

⁷ Busca feita no arquivo disponível no link: <https://www.apostilasopcao.com.br/arquivos-opcao/erratas/11197/69245/parametros-curriculares-nacionais-terceiro-e-quarto-ciclos-do-ensino-fundamental.pdf>

Figura 4 - Canção nos PCN

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • canção • textos dramáticos 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • crônica • conto • poema

(Fonte: BRASIL, 1997, p. 57 grifo nosso).

A crítica de Costa (2003), incide sobre o fato de que a canção tem sua natureza em uma linguagem mista, não exclusivamente oral, como sugere a tabela dos PCN, ou verbal. Assim, os PCN deixariam entender que gênero canção é literário quando, em várias seções, sugerem que o gênero literário se manifesta de forma escrita, insinuando a canção como um gênero escrito oralizado, no sentido de que o trabalho com estes textos orais seriam forma de ensinar o escrito. Vê-se, então, a canção não como um objeto do conhecimento do ensino de Língua Portuguesa, mas um objeto que seria o ponto de partida para a construção destes conhecimentos.

No entanto, uma ocorrência da palavra canção no documento revela uma orientação coerente para o trabalho com ele, na bibliografia, quando é citada a obra de Tatit (1986), *A canção*, que analisa os vários enunciados do gênero à luz da semiótica. Na discussão do autor, a entonação utilizada na parte cantada da canção é associada àquela típica da fala cotidiana e, embora Tatit não categorize a canção como gênero puramente oral, uma leitura incompleta de sua obra pode, talvez, ter levado os profissionais não especialistas, como os autores dos PCN, a enquadrá-la na oralidade simplesmente porque uma categoria de análise para o trabalho com o gênero na semiótica contempla este aspecto. Apesar desta inconsistência, existia a possibilidade de o professor consultar a referência e, ao compreendê-la, abordar, em suas aulas a canção à luz da semiótica.

Duas décadas depois, em um novo contexto educacional turbulento no Brasil, foi lançada, em 2017, a Base Nacional Comum curricular (BNCC), que se tornaria obrigatória a partir de 2020. O contexto político educacional foi da promulgação, em 2017 da Reforma do Ensino Médio proposta por Michel Temer – presidente interino, o qual assumira a cadeira

após o golpe que culminou no impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff em 2016 – a qual abriga um paradoxo, pois, ao firmar seu compromisso com a formação integral dos educandos, propõe, também a educação para o trabalho, que diverge dos objetivos da primeira.

A Base reflete, na sua composição, proposições tanto dos professores, pesquisadores e comunidade responsáveis pela elaboração inicial do documento – que iniciara antes do golpe de 2016 –, quanto dos grupos que foram encarregados de continuar sua elaboração após este episódio e o conseqüente afastamento dos primeiros. (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019).

Devido à coexistência de perspectivas ideológicas conflitantes ao longo da Base e a algumas inconsistências teóricas que ela contém, o documento foi alvo de críticas que incidiam, por exemplo, sobre a forma como os encaminhamentos se organizam nele: a partir de competências, as quais conduzem a um ensino direcionado à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, conforme Bonini e Costa-Hübes (2019), o que, se não contraria, ao menos limita bastante a proposta ampla de educação integral que propõe a lei que lhe origina (a LDB).

No que se refere especificamente às semioses, desde a apresentação da área de Linguagens, são contempladas as semioses “linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (BRASIL, 2018, p. 63), entendidas como mediadoras das atividades humanas. No eixo da leitura, lê-se

Figura 5 - Segmento eixo de leitura BNCC

<p>Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.
---	--

(BRASIL, 2018, p. 73).

Nas atividades de leitura dos enunciados que se apresentam em linguagens multissemióticas, a terceira orientação abrange o estudo de efeitos de sentido oriundos da

utilização de recursos sonoros. Assim, há avanço de compreensão, no aspecto abordagem da semiose sonora, se observamos comparativamente os PCN de Língua Portuguesa e a BNCC.

Em se tratando especificamente das ocorrências da palavra *canção* ao longo do documento, ela é enunciada quinze (15) vezes e chama atenção, em uma primeira leitura, o fato de que, na primeira ocorrência, situada no componente Língua Portuguesa, do primeiro ao quinto ano, a canção se insere no campo artístico-literário, dentre os gêneros que “favoreçam experiências estéticas” (BRASIL, 2018, p. 97). No entanto, nas orientações para o sexto e sétimo anos, a canção aparece em habilidades situadas no campo jornalístico-midiático, e, nas orientações para o Ensino Médio, o gênero é mencionado na apresentação da competência dois, não se inserindo em campos da atividade humana ou em habilidades.

É fato que, retomando-se Napolitano (2010), é possível situar a canção no campo⁸ artístico cultural, e não no artístico literário, tampouco no jornalístico midiático. Sobre a inserção do gênero nas habilidades deste campo, as habilidades EF67LP11⁹ e EF67LP12 trazem a canção como pretexto para o planejamento de gêneros midiáticos, como se pode ver em

(EF67LP11) Planejar resenhas, *vlogs*, vídeos e *podcasts* variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, *e-zines*, *gameplay*, detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, *game*, canção, videoclipe, fanclipe, show, *saraus*, *slams* etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do game para posterior gravação dos vídeos. (BRASIL, 2018, p. 165 grifos do autor).

A habilidade orienta a atividade de partir de produções culturais como a canção para planejar gêneros midiáticos pressupõe seleção de recursos, informações sobre produção e recepção, ou seja, entende-se a canção na sua essência cultural, mas ela não é protagonista nesta habilidade, como também não é na área de Linguagens, em geral. Destarte, embora haja espaço para o gênero na Base, não há orientações mais específicas para o trabalho com ele nem bibliografias que possam suprir esta lacuna, como havia nos PCN de Língua Portuguesa.

⁸ Considerando que campo e esfera são flutuações de traduções de um mesmo termo, aqui os termos são entendidos como sinônimos e remetem à esfera da atividade humana, compreendida como um conjunto de “atos [...] infinitamente variados em função da infinita diversidade das situações em que a vida pode colocar-nos [...] num dado momento”. (BAKHTIN [1979], 1997, p.45).

⁹ Conforme a orientação da BNCC, a leitura das habilidades deve ser feita entendendo as duas primeiras letras como a etapa da educação básica à qual se destinam, no caso **EF** equivale a Ensino Fundamental; os dois números seguintes como a identificação da série à qual se destinam, ou seja, **67** deve ser lido como adequado aos anos desde o 6º até o 7º; as três letras seguintes se referem ao componente curricular, portanto **LP** equivale à área das Linguagens; e, finalmente, os algarismos finais indicam o número da habilidade, no caso habilidade **11**.

Depreende-se destas breves análises que, embora tenha havido avanços na compreensão de gêneros multissemióticos como a canção no hiato das duas décadas que separam os PCN da BNCC, também houve retrocessos, algumas lacunas seguem sem ser preenchidas e outras novas surgiram. Neste cenário, o professor, obrigado por lei a seguir as orientações da BNCC, que deseje trabalhar a canção em suas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, é desafiado a segui-las enquanto propõe atividades com as unidades de ensino em suas aulas.

Dentre as três unidades básicas de ensino – leitura, produção de texto e prática de análise linguística– conforme Geraldí (1984), este estudo visa a inserir-se no debate sobre a terceira para, em seguida, pensar possibilidades com ela que, não fugindo da proposta da BNCC, favoreçam a construção de inteligibilidades coerentes sobre a canção nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica.

2.2. Inteligibilidades sobre a prática de análise linguística e a análise da canção

Conforme previamente enunciado neste capítulo, a BNCC prevê o ensino de Língua Portuguesa a partir de textos situados em gêneros dos diversos campos de atuação humana. Esta proposta de ensino se estrutura, na Base, a partir de quatro práticas de linguagem, a saber: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Esta última é assim explicada: “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” (BRASIL, 2018, p. 71).

Em se tratando da canção, a incorporação dessas *outras semioses* (além da verbal) nas análises dos enunciados se faz imprescindível, pois, quando se ignora a semiose sonora dos enunciados do gênero, o estudo do estilo fica comprometido, principalmente porque não é possível compreender amplamente o projeto de dizer mobilizado, já que a parte musical, bem como os contextos situacional e autoral, também carregam partes importantes do sentido e conferem inteligibilidade ao gênero quando mobilizados simultaneamente nesta forma típica. Se a BNCC prevê o uso significativo dos gêneros que configuram objetos do conhecimento, é essencial que, no contexto escolar, eles sejam analisados de forma mais semelhante possível a como são enunciados nas situações reais de interação e, evidentemente, o gênero canção não circula com a parte verbal isolada em outras esferas além da escolar.

No ensino de Língua Portuguesa, um espaço possível para estas reflexões sobre a canção, que analisam os efeitos de sentidos dos recursos verbais e sonoros utilizados, são as

atividades referentes à terceira unidade básica do ensino de Língua Portuguesa, a **prática de análise linguística**, cuja definição é inspirada na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), do francês Antoine Culioli, na década de 1990. No cerne desta teoria francesa está a investigação, via formas da língua, da atividade de linguagem na busca pela revelação de traços do sistema de representação metalinguístico presentes na construção dos enunciados (TRAUZZOLA, 2019). “Para tal, o linguista dispõe de um certo número de positivities: gestos concretos, formas verbais empíricas, origens etimológicas, que guardam os traços de estados antigos, objetos técnicos e ações ligadas a práticas, hábitos, tradições.” (DUCARD, 2009, p. 68).

Ainda no escopo da TOPE,

Por analogia com o estatuto da pulsão em Freud, é possível considerar a noção de epilinguístico como uma noção limite, entre o mental e o linguístico. Ele designa a parte não-consciente da atividade de linguagem, em sua função de organização e de passagem: “Epilinguístico, precisa Culioli, remete ao fato de que nossa atividade de representação e de reação às representações de outrem e de reação a nossas representações nunca cessa. Há uma atividade permanente, talvez mesmo quando dormimos, e “epi” significa que vem lá de cima facilitar os caminhos” (“De l’énonciation à la grammaire subjective. Entretien avec Antoine Culioli”, Dominique Ducard, *Entre grammaire et sens. Etudes sémiologiques et linguistiques*, Paris, HDL, Ophrys, 2004, p. 13). (DUCARD, 2009, p. 68).

Epilinguismo seria, então, uma nova racionalidade que se institui a partir de outras racionalidades anteriormente existentes. Esta racionalidade é descrita como silenciosa, devido a não ser intermediada pela linguagem verbal – a ser indizível –, e se configurar como inconsciente.

No âmbito do dizível, tem-se o linguístico, que materializa a linguagem a partir da racionalidade silenciosa; e, ao refletir-se e analisar-se como ocorre esta racionalização e quais os rastros que ela deixa nas manifestações linguísticas, chega-se ao metalinguístico. E este processo de conscientização da racionalidade inconsciente feita pela metalinguística é chamado de glosa. Em síntese, há dois processos de racionalidade possíveis em se tratando das articulações feitas para a/na comunicação: a racionalidade do locutor, a qual é silenciosa e epilinguística; e a racionalidade do linguista, a qual é *tagarela* e metalinguística. (CULIOLI; NORMAND 2005 *Apud* ROMERO, 2011).

Em se tratando de reinterpretações brasileiras da TOPE, Carlos Franchi ([1977] 2002) faz referência direta à perspectiva epilinguística de Culioli ao concordar que é necessário observar processos internos ao ser humano a fim de compreender a essência universal da linguagem. Conforme Ducard (2009), na TOPE culioliana, o linguista, por sua

maneira de ver e conceber, por apreensão intuitiva da natureza diagramática dos fenômenos, tende a apagar a oposição do sujeito e do objeto, e coloca o observador em um dentro-fora, nem pura interioridade, nem completa exterioridade. Essa posição é notável na atividade de linguagem, em que o sujeito é movido por movimentos de representações na língua – fora da língua também –, pela palavra e pelo discurso, e se coloca ao mesmo tempo a distância por um jogo de retornos reflexivos, ou metalinguageiros. (p. 67).

Neste sentido, o sujeito não só constrói seu enunciado, mas também os recursos pelos quais o veicula, porque o sistema linguístico não é fechado, e isso causa efeitos de sentidos que devem ser considerados e analisados pelo linguista (ROMERO, 2011).

As reflexões de Franchi (2002) inspiradas em Culioli fundamentaram uma forma de **compreender o objetivo das atividades gramaticais**, que é cara a este estudo e que fundamenta as atividades da/sobre/pela linguagem, consideradas coerentes para o trabalho com o gênero canção nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica. Convém, assim, discorrer brevemente sobre a forma como Franchi ([1932] 1991; 2001) pensa essas atividades.

Franchi (1991) considera que a linguagem se desenvolve quando inserida na interação social e, neste contexto, o sujeito reconstrói frequentemente, durante a comunicação, esquemas linguísticos previamente estabelecidos. Assim, em sala de aula, os exercícios gramaticais que têm como foco a aquisição de um sistema, falham em dois aspectos: primeiro com o seu propósito de trabalhar o sistema ao resumir-se à proposta de análises e classificações que pouco se relacionam com os recursos necessários para articulação de projetos de dizer na construção de um texto real; segundo porque

somente se aprende a gramática, quando relacionada a uma vivência rica da língua materna, quando construída pelo aluno como resultado de seu próprio modo de operar com as expressões e sobre as expressões, quando os fatos da língua são fatos de um trabalho efetivo e não exemplos descolados da vida. (p. 24).

Estas práticas problemáticas que desconsideram a racionalidade do locutor nas aulas de Língua Portuguesa configuram o que o autor chama de **ensino de Gramática Tradicional** e se tornam improdutivas às situações reais de interação em que o educando se insere. Neste sentido, o objetivo das aulas de Língua Portuguesa orientadas por esta perspectiva configura-se como a prescrição de *bons usos* da língua, conseqüentemente, reproduz *preconceitos elitistas acadêmicos e de classe* (FRANCHI, 2001, p. 18).

Ainda em se tratando da Gramática Tradicional (GT), ela se torna elitista, pois recorre aos usos da língua típicos escolhidos por certa *elite* para a prescrição de normas e para a

descrição do sistema linguístico – dado como pronto previamente à comunicação –. A GT se desenvolve a partir da divisão do sistema em unidades e da categorização para verificação das relações que se estabelecem entre estas unidades para posterior definição dos papéis que estas unidades desempenham. (FRANCHI, 2001).

Contrapõe-se à GT uma noção mais contemporânea de gramática, a qual se fundamenta no pressuposto de que o falante já possui uma gramática interna previamente construída nas interações das quais participou. O presente estudo, então, corrobora a definição de Franchi (2001) para gramática: saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro dos limites genéticos humanos estimulados socialmente. Nas atividades de sala de aula, a construção deste *saber linguístico* envolve a característica da linguagem estudada na **prática de análise linguística**.

Também Geraldi (1991) retoma Culioli – na caracterização do epilinguístico como inconsciente e do metalinguístico como consciente – e questiona a transposição desta perspectiva para o trabalho nas aulas de Língua Portuguesa, justificando sua preferência pela expressão **análise linguística** ao invés de atividade epilinguística, pois, embora a definição das atividades sobre a linguagem tenha sido inspirada no viés reflexivo epilinguístico, ela nem sempre é inconsciente. No entanto, não é descartada definitivamente a utilização dos termos culiolianos, mas é feito um alerta para a necessidade de ressignificá-los nos processos educativos de ensino de língua.

Na PAL há a reflexão sobre objetivos de uso dos recursos da linguagem em favor de um projeto de dizer e as atividades que têm este propósito são as **epilinguísticas**. Elas se diferem, pela finalidade, das atividades metalinguísticas, as quais, embora também partam da reflexão, fazem-no de forma analítica, no ensejo de favorecer a categorização. Estas atividades categorizantes se tornam coerentes apenas na condição de serem imbricadas com as atividades epilinguísticas quando propostas pois a taxonomia faz sentido aos educandos se, para seu aprendizado, o professor parte de uma escuta real do seu interlocutor na sala de aula. (GERALDI, 1991).

Em síntese, “incluem-se nas atividades de análise linguística as reflexões sobre as estratégias do dizer [e] o conjunto historicamente construído de configurações textuais” (GERALDI, 1991, p. 192 grifo nosso), ou seja, identificam-se atividades de formulação textual nas situações de interação em que o estudante se insere. Estas reflexões, alerta Geraldi

(1991), são infinitas e as gramáticas tornam-se insuficientes para catalogá-las, posto que dependem das relações estabelecidas entre os interlocutores.

Após as contribuições de Geraldi (1984, 1991), houve modificações na educação no Brasil em diversos âmbitos em favor da nova compreensão de gramática a partir da instituição das unidades de ensino de Língua Portuguesa, em especial a PAL. Inevitavelmente, após as obras de Geraldi *O texto na sala de aula* (1984) e *Portos de Passagem* (1991), outros trabalhos acadêmicos continuaram a discussão sobre a PAL e ampliaram a compreensão sobre como desenvolvê-la. No entanto, devido a não ser objetivo desta pesquisa traçar uma cronologia completa dos estudos envolvendo a PAL na Educação Básica desde sua enunciação em Geraldi (1984) até a contemporaneidade, pontuam-se, a seguir, apenas alguns dos estudos que contribuiriam mais significativamente para o entendimento da referida prática nos recortes deste estudo.

Configurando inteligibilidade em relação aos encaminhamentos metodológicos para a PAL em sala de aula, destaca-se Acosta Pereira (2014), que aponta uma forma possível de didatização da PAL, também à luz da ADD, cujo objetivo seria uma reflexão acerca da **relevância de análise de textos-enunciados prévios à aula de Língua Portuguesa na Educação Básica**. Esta análise conduziria a uma **elaboração didática** relacionada a práticas de atividades envolvendo a linguagem, entre as quais, a PAL (ACOSTA PEREIRA, 2014). Há concordância com a proposta de Geraldi (1991) para o trabalho com a prática de análise linguística – que deve ser pensado antes da proposição das atividades –, associada ao conceito de elaboração didática, de Halté (2008[1998]).

Em termos de análise de gênero e de enunciado ao encontro dos objetos do conhecimento de Língua portuguesa, elencam-se dois textos: o primeiro é Oliveira e Polato (2015), em que são feitas análises de notícias, considerando a estrutura do gênero notícia nos termos dos elementos constituintes do gênero (título subtítulo, lide e evento principal) e à definição das *visadas dialógico-valorativas* propostas em Acosta-Pereira (2013). A partir da compreensão de que a relação entre visadas dialógico-valorativas e gramática causa *efeitos valorativos* no gênero **notícia**, apresenta-se um quadro analítico que sistematiza os dados evidenciando as perspectivas dialógicas impressas nas notícias pela escola de determinadas formas gramaticais.

Ainda na proposta de análise discursiva de enunciado de gênero discursivo previamente às atividades de sala de aula, o texto de Costa-Hübes (2017), abordando o gênero

autobiografia, menciona que a PAL pode ser desenvolvida não apenas na reescrita, como propunha inicialmente Geraldí (1984) mas também na leitura, conforme orienta Geraldí (1997). Para esta forma de atividade, a autora propõe encaminhamentos que considerem a *dimensão social* dos enunciados associada à sua dimensão verbal. Seguem-se as análises e os encaminhamentos para atividades direcionadas ao Ensino Fundamental em reflexões alinhadas a objetos do conhecimento da disciplina Língua Portuguesa, como os substantivos. Em síntese Oliveira e Polato (2015) e Costa-Hübes (2017) são considerados avanços no caminho das abstrações teóricas à prática docente devido a **apresentarem correlações mais diretas entre a perspectiva teórica mais acadêmica e os objetos do conhecimento das aulas de Língua Portuguesa** – como estudo dos verbos e dos substantivos –, no que tocante à PAL mediada por gêneros discursivos.

Nas razões que justificam tese de Polato (2017) traça, como objetivo, a associação entre as atividades reflexivas sobre a língua implicadas na PAL e os estudos dialógicos do discurso do Círculo de Bakhtin. Neste sentido, favorece a “compreensão da relação estilogramática, principalmente no que concerne a uma composição dialogizada do discurso, assentada em valores sociais convocados e em aspectos entoacionais compartilhados” (p. 30). A proposição se pauta na crítica do dialogismo a abordagens tradicionais de estudos da língua e propõe uma relação relevante entre a LA brasileira e a Análise do Discurso Russa que compreende uma abordagem sociológica de aspectos implicados na materialidade dos gêneros do discurso. Não apenas **a filiação teórica neste trabalho converge como abre caminhos para a presente pesquisa em sua reflexão sobre práticas dialógicas de ensino envolvendo um gênero**, além de dialogar, em sua proposta, com diversos estudos mais recentes, dos quais destacamos Acosta-Pereira (2022). A obra, lançada cinco anos após, corrobora a relevância da abordagem enunciativo-discursiva de linguagem no escopo da PAL.

Acosta Pereira (2018) ainda esclarece a distinção entre os conceitos de Prática de Análise Linguística e gramática, bem como amplia os horizontes da proposta de Geraldí (1984), afirmando que, “nas aulas de LP, a prática de análise linguística pode, em adição, ser **mediada por textos-enunciados de outrem**, a fim de que, dentre outros aspectos, os alunos possam compreender como o outro agencia recursos da língua(gem) para construir seu dizer.” (ACOSTA-PEREIRA, 2018, p. 188 grifo nosso).

Em síntese, os desdobramentos acadêmicos da PAL auxiliam na compreensão de que:

- ✓ a análise dos enunciados que mediarão a PAL deve ser feita previamente à aula e um caminho possível para este planejamento prévio é a elaboração didática;
- ✓ os resultados obtidos pelas análises de enunciados produzidas na esfera acadêmica podem ser conectados aos objetos do conhecimento das aulas de Língua Portuguesa, da esfera escolar;
- ✓ a perspectiva do Círculo Russo favorece uma visada sociológica acerca de estilo e gramática nas reflexões e práticas de PAL na Educação Básica; e
- ✓ a PAL pode ser mediada por produções de outros autores, que não os alunos, conforme relevância destes enunciado aos objetivos de ensino-aprendizagem.

Além da esfera acadêmica, a PAL também é reenunciada na BNCC e, embora não haja referência direta a Geraldi (1984, 1991), o ensino de Língua Portuguesa é proposto a partir de quatro “práticas de linguagem”: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Esta última é assim caracterizada: “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” (BRASIL, 2018, p.71).

Além da divisão do ensino de Língua Portuguesa em unidades básicas e da nomenclatura que traz referência direta a Geraldi (1984, 1991), o documento faz alusão ao apontamento do autor à necessidade de a PAL se concentrar em problemas de ordem textual, morfológica, sintática, morfológica e fonológica. Assim, esses três fatores permitem relacionar a BNCC à proposta de Geraldi (1984, 1991) e, portanto, possibilitam a compreensão de que a parametrização do ensino no Brasil é mais um desdobramento, não acadêmico, mas político-educacional, implicado na ressignificação da PAL. Assim,

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e **avaliação consciente**, durante os processos de **leitura e de produção de textos** (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos **estilos adotados** nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela **organização típica** (forma de composição) do gênero em questão. [...] No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a **situação de produção, a forma e o estilo de gênero**. Já no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas

imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais **como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música**. (BRASIL, 2018, p.80-81, grifos nossos).

O trecho do documento, embora certamente se relacione com inúmeras teorias dos campos da Educação e da Linguística Aplicada à escola, promove três diálogos importantes para o presente estudo. O primeiro a Geraldi (1991); o segundo ao Círculo de Bakhtin; e o terceiro à canção enquanto gênero multissemiótico, tema para o qual recorre-se a Baltar *et al* (2019) no presente estudo.

Convém, para compreensão do documento à luz das teorias neste estudo mobilizadas, reiterar que, em Geraldi (1991), retoma-se a prática de análise linguística como sinônimo das atividades epilinguísticas concebidas como conscientes e capazes de promover reflexão acerca de como os recursos linguísticos são agenciados em favor do projeto de dizer do locutor. As atividades metalinguísticas, então, fariam sucessão a este processo na condição de tornarem-se significativas para os educandos.

No cenário da BNCC há orientação da PAL(/S) associada a outras unidades de ensino de Língua Portuguesa, semelhante ao enunciado por Geraldi (1984), que a propunha posteriormente à produção de texto. É necessário destacar que, neste estudo, a PAL não necessariamente precisa ser proposta após a produção textual dos educandos, pois, conforme já enunciado, concorda-se com Acosta-Pereira (2018) que as atividades epilinguísticas podem partir de textos de outros autores além dos que participam das interações de sala de aula e, neste caso, a PAL seria proposta posteriormente à unidade leitura.

O segundo diálogo possível a partir da forma como a BNCC apresenta a prática de análise linguística/semiótica é com o Círculo de Bakhtin, pois se depreende que a compreensão das relações entre os indivíduos envolvidos na interação e dos enunciados que nelas se estabelecem, torna-se mais importante que a simples classificação descontextualizada de suas frases, pois o documento sugere que o professor deve compreender que

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1997, p. 158, grifos do autor).

Assim, ao entender o gênero que é objeto do conhecimento, o estudante também será capaz de analisar, discutir, produzir e socializar enunciados que se constituam a partir desta forma típica, bem como os sentidos que se busca empreender a partir deles.

Ademais, em se tratando especificamente da relação entre os estilos adotados e a situação de produção, é importante recuperar o conceito de orientação social, que seria a “dependência do peso sócio hierárquico do auditório, isto é, do pertencimento de classe dos interlocutores, de sua condição econômica, profissão, hierarquia [...]” (VOLOCHÍNOV, 2013, p.168-169), a qual integra todas as situações de interação.

A orientação social seria um dos condicionantes da organização que direciona o estilo e a estrutura gramatical junto com a situação de enunciação. Por este direcionamento, é possível verificar o diálogo com o *outro* nos enunciados. Assim, a “mudança de situação e de auditório muda a orientação social da enunciação, sua entonação, a seleção e a disposição de palavras na frase”. (VOLOCHÍNOV, 2013, p.176). Em síntese, a somatória entre a seleção e a organização das palavras consiste na construção estilística do enunciado.

A BNCC, ao propor que a situação de produção deve ser considerada, bem como seus efeitos, no estilo e na forma, dialoga com o Círculo de Bakhtin ao mesmo tempo em que alude a Geraldi (1991) quando este autor afirma que,

utilizando-se de uma língua que é uma sistematização aberta (ou seja, relativamente indeterminada) o locutor faz uma ‘proposta de compreensão’ a seu interlocutor. Já vimos que construir esta proposta de compreensão está intimamente relacionado à relação interlocutiva e esta está ligada a diferentes instâncias de uso da linguagem em que se dão nossas interações. (p. 194).

Finalmente, um terceiro diálogo possível de ser estabelecido entre as teorias mobilizadas nesta pesquisa e a proposta da BNCC para a PAL/S diz respeito aos gêneros que tenham a música em suas semioses, como a **canção**. Este gênero que, ao mesmo tempo, é oral e escrito é

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) (BALTAR *et al.*, 2019, p.18)..

A canção, enquanto gênero multissemiótico, pressupõe a consideração de outros aspectos além do verbal na compreensão do seu estilo e das formas de composição possíveis dentro de sua forma típica. A coadunação destes aspectos a singulariza, e a BNCC subsidia

esta compreensão ampla do gênero na medida em que pressupõe a consideração das semioses nos encaminhamentos dados para a prática de análise multissemiótica.

A justificativa para a relevância de considerar ritmo, harmonia, melodia e outros elementos musicais na análise de canções em aulas de Língua Portuguesa diz respeito ao fato de que, conforme COSTA (2003), até os PCN, não estava clara, por exemplo, a fronteira que diferencia canção e poesia. Isso poderia justificar a existência de aulas de Língua Portuguesa que, ao trabalharem a canção, abordassem-na como sinônimo de letra da canção, silenciando as sonoridades que a compõem.

No entanto, dentro da própria BNCC, ainda há flutuações tanto no que se refere à PAL/S quanto no que concerne especificamente ao tratamento do gênero canção e, para a compreensão das incertezas reveladas nas diretrizes apontadas pela BNCC acerca da Prática de Análise Linguística/Semiótica, recorre-se à pesquisa de Clerisi (2021), que analisa as habilidades relacionadas ao eixo da referida prática de linguagem no recorte da Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental. A fundamentação em que se ancora na discussão é a Análise Dialógica do Discurso e a razão da escolha deste aporte é justificada pois

É a partir da perspectiva enunciativo-discursiva, portanto, que defendemos uma prática de ensino que toma como unidade da linguagem o *enunciado*, enquanto objeto capaz de possibilitar ao sujeito interagir socialmente a partir de seus *discursos*, orientados social e *ideologicamente*, considerando as *valorações* envolvidas nas interações e os diferentes *campos da atuação humana* nos quais transita. (CLERISI, 2021, p.248 grifos da autora).

Neste sentido, compreende-se a preocupação com um ensino dos gêneros considerando a forma como são utilizados nas situações reais de comunicação fora da escola revelada pela perspectiva teórica adotada. Considerando o *discurso da tradição* como aquele que conduz à prática da gramática tradicional e o da mudança com o que considera e se pratica em direção a questões sociais, Clerisi (2021) chega a resultados *ambíguos* acerca do tratamento da prática de Análise Linguística/Semiótica na BNCC. Eles se constituem como dúbios, pois nenhum dos discursos (tradição ou mudança) aparece em quantidade superior para que seja entendido como dominante no rol de habilidades listadas.

Apesar dos avanços que a BNCC promove em relação à abordagem da unidade de ensino PAL/S, percebem-se inconsistências que envolvem desde a nomenclatura desta unidade no documento, sinalizada Rodrigues (2021), até a flutuação paradoxal das perspectivas da tradição e da mudança coexistindo nas habilidades. Além disso, entre as

habilidades enumeradas em Clerisi (2021) acerca da PAL/S, nenhuma contempla o gênero canção, e a razão possível para isso advém do fato de que as atividades de análise das canções, embora sugeridas, não são protagonizadas na BNCC.

Mas este estudo considera terceira unidade básica do ensino de Língua Portuguesa uma ferramenta importante para o trabalho com a canção, pois, retomando a habilidade 11 da LP para sexto e sétimo anos, **é preciso analisar os recursos utilizados na construção do enunciado a fim de destacar os mais importantes para serem explicitados nas produções planejadas**. Assim, para cumprir a proposição da BNCC neste aspecto, é necessária uma prévia PAL, em atividades epilinguísticas (nos termos geraldianos), nas atividades com canção. O documento não explica como isso pode aparecer na prática e, embora Acosta Pereira (2014), sugira a elaboração didática para o trabalho com a PAL, no âmbito da canção conforme os objetivos deste estudo, recomenda-se outra forma de metodologia: a prática educativa.

Um mediador entre a regulamentação da BNCC e a prática docente são os livros didáticos atuais, os quais, desde o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020, são orientados pelo documento. A este respeito, Miranda, Baltar e Castro (2021) analisam os livros aprovados *Se Liga na Língua*, do sexto ano (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018) e *Geração Alpha* (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018), e concluem que os paradoxos presentes no documento parametrizador se refletem na diversidade de formas como a canção é tratada nos materiais.

A respeito da primeira obra, há um espaço de aprendizagem em que a canção é protagonizada, intitulado *Minha canção*, no qual, por meio das atividades,

suscita-se a reflexão sobre o conteúdo do texto e sobre a interpretação do sentido que a existência do coro lhe imprime, configurando o ensaio de uma investigação da interseção entre os signos linguístico e melódico da canção. Em seguida é proposta a criação de um vídeo com selfies dos alunos, que tenha o texto-enunciado de Marcelo Jeneci como fundo, contemplando perfeitamente a orientação da habilidade EF67LP12 e revelando o compromisso com a retextualização que preserve os aspectos essenciais (linguísticos e os musicais) os quais constituem o texto enquanto canção, simultâneo à proposta de brincar com outras semioses que se somam às duas essenciais para ressignificar a canção. (MIRANDA, BALTAR, CASTRO, 2021, p.319).

Ou seja, o trabalho com o enunciado escolhido atende à habilidade, na medida em que segue as orientações do eixo leitura, que sugerem a construção de entendimento não só a partir das letras, mas das outras semioses, em especial a sonora, envolvidas na materialização

dos textos. A canção é, portanto, entendida além da dimensão verbal, em uma orientação de trabalho que considera as situações nas quais ela media as interações.

No entanto, no livro da coleção *Geração Alfa*,

Não foi possível encontrar resultados quando se buscou por canções no livro do sétimo ano, o qual constituiu *corpus* da análise comparativa aqui empreendida. O que mais se aproxima de canção no material é uma cantiga, gênero que nem é mencionado nas possibilidades para os anos finais dentro da BNCC, provavelmente devido aos estudantes desta etapa da educação básica não se inserirem mais nas situações reais de práticas de produção e recepção de textos deste formato. (MIRANDA, BALTAR, CASTRO, 2021, p.320-321).

A atividade com a cantiga, que também é um gênero oral e sonoro, não é acompanhada de qualquer orientação para escuta ou fruição. É contemplada apenas a semiose verbal, a qual configura um pretexto para aquisição de conhecimentos metalinguísticos. Embora parta de um gênero que não é, conforme a BNCC, objeto do conhecimento do ano para o qual a atividade se destina, a seção em que aparece a cantiga não diverge totalmente das orientações do documento, nas quais, das habilidades envolvendo o gênero oral e sonoro semelhante (canção), ele também pretexto para outras aprendizagens.

Assim, diante de uma orientação vaga e de materiais didáticos que, em alguns casos, apenas reproduzem as lacunas, o professor, que tem o desafio de trabalhar gêneros significativos ao educando, ao escolher a canção como objeto do conhecimento das suas aulas de Língua Portuguesa, pode encontrar-se desamparado no quesito subsídios que orientem sua prática, pois a coleção *Se liga na língua* é apenas uma das seis aprovadas pelo PNL 2020 e não necessariamente é adotada por todas as escolas do Brasil, embora o seja no estado de Santa Catarina.

Sobre atividades possíveis que possam complementar os livros didáticos, entende-se como relevante a proposição de caminhos mais objetivos, ainda prévios à aula, para o tratamento do gênero canção que subsidiem o trabalho com o gênero capaz de respeitar o seu estilo típico e que atenda às demandas da BNCC nas práticas educativas de Língua Portuguesa na Educação Básica que tenham a canção como objeto do conhecimento. A próxima seção aponta um destes caminhos: a prática educativa de inspiração freiriana.

2.3. Prática educativa com a canção nas aulas de Linguagem

Para o trabalho com os gêneros nas aulas de Língua, algumas metodologias são frequentemente sugeridas, das quais uma que merece destaque é a elaboração didática, em

Halté ([1998], 2008), a qual não invalidava, mas opunha-se à transposição didática (TD) – que, como o nome sugere, seria apenas a transmutação dos conhecimentos científicos em saberes escolares –, dentre vários fatores, por esta equivalência entre saberes das diferentes esferas negligenciar à escola saberes outros, pois

A aula de leitura (ou de escrita) convoca obrigatoriamente, na sala de aula, ao mesmo tempo, saberes de todos os tipos. Arriscando um resumo abrupto, podemos afirmar que, na prática da sala de aula, o saber científico, a prática social de referência, a especialidade e o conhecimento, estão literalmente sincretizados. [...] Sem a sincretização, o “puro” saber científico, o puro modelo das práticas, o puro saber especializado não teriam o menor sentido, nem a mínima chance de serem assimilados. (HALTÉ, 2008, p. 131).

A elaboração didática engloba a TD, pois os resultados da didatização inspirada nos métodos matemáticos servem ao ensino, mas o ensino não pode se restringir a eles. Além disso, na proposta professor e aluno não são protagonistas na TD, mas o são na elaboração didática, a qual é “globalmente praxiológica em relação aos saberes” (HALTÉ, 2008, p. 138).

Além da elaboração didática, uma metodologia muito comum no âmbito da Língua Portuguesa é a sequência didática, “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96). O objetivo desta proposta é que os alunos se apropriem de gêneros – dedica-se a gêneros de cujo conhecimento o educando não construiu o suficiente para interagir por meio deles em situações comunicativas – em uma sequência de ações nas quais se apresentam as tarefas e os alunos fazem duas produções separadas por módulos, nos quais o proponente da sequência oferece a eles ferramentas necessárias para a construção de conhecimentos sobre determinado gênero.

Ambas as formas de didatização (a elaboração e a sequência didática) são válidas para as aulas de Língua Portuguesa nas quais se estudem gêneros e enunciados. São caminhos possíveis que coexistem e dentre os quais o professor pode escolher o que mais se adequa às suas intenções na proposição das atividades. Nesta pesquisa, no entanto, a elaboração didática não se encaixa devido a ser um procedimento que se situa especificamente no momento prévio às aulas, no planejamento do qual os educandos não fazem parte diretamente; a sequência didática também não é entendida como o melhor procedimento para o trabalho com a canção devido a ser uma proposta fechada – a qual, inicialmente, não fornece ao professor a flexibilidade de ajustá-la conforme o perfil da turma, a série, dentre outras variantes.

Da proposta de didatização escolhida neste estudo, então, já se sabe, por inferência, que ela deve ser co-construída previamente e, também, durante as aulas; e que ela não é fechada, mas flexível. O processo de construção conjunta se alinha à perspectiva freiriana pela qual o educando é protagonista do processo de escolarização não prescritivo. A esta metodologia de inspiração freiriana denominamos, nesta pesquisa, **prática educativa com canções em aulas de Linguagem**.

Em Freire ([1996] 2002), são enunciados saberes considerados requisitos à prática educativa, dentre os quais se destacam o respeito aos saberes dos educandos, a criticidade, aceitação do novo, rejeição à discriminação, reflexão sobre a prática, autonomia ao educando, sabedoria ao escutar e afetividade aos educando, que se resumem ao exercício da *ética universal do ser humano* nas práticas formadoras. Esta prática educativa não é proposta especificamente para a área da Língua Portuguesa, mas para todo o processo de escolarização, assim, embora não seja restrita às Linguagens, abrange-as.

Inspirada nesta metodologia freiriana, a **prática educativa com canções nas aulas de Linguagem** (PECL), conforme supracitado, é diferente da Sequência Didática porque, não é “*puro treinamento técnico*” (FREIRE, 2002, p. 18) sobre os gêneros (a canção), mas envolve reflexão – sobre o conteúdo temático, a orquestração de recursos verbais e sonoros e os sentidos construídos pela audiência nas interações– e transformação como objetivo a ser alcançado, seja no âmbito dos conhecimentos construídos, em um futuro próximo, seja no âmbito social, em um futuro mais distante.

Em relação à flexibilidade da PECL de inspiração freiriana, ela se justifica pelo fato de que o processo envolve a autonomia do educando que, assim como o educador e a própria prática educativa, é inconcluso e precisa sabê-lo. Assim, entre os processos didático metodológicos, há algumas variáveis, como os *círculos de cultura*, propostos por Freire para a alfabetização de Jovens e Adultos. Nesta forma de escolarização, a disposição das cadeiras é modificada, favorecendo o diálogo entre os seus integrantes, os quais ativamente leem, escrevem, refletem e constroem o conhecimento e o mundo (FREIRE, 1987).

Além de favorecerem o diálogo, os *círculos de cultura* estimulam a autonomia, pois neles o educador passa a ser um problematizador, por isso “refaz, constantemente, o ato cognoscente na cognoscibilidade dos educandos”. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também.” (FREIRE, 1987, p. 45). Dois processos são fundamentais na educação por

meio de *círculos de cultura: a investigação dialógica* para tomada de consciência acerca dos temas geradores, ou seja, “o mínimo universo temático” em torno do qual se desenvolvem as reflexões; e a problematização, a qual já está presente na busca pelo tema devido às suas implicações históricas e culturais e, quando inserida em questionamentos, promoverá a reflexão crítica para tomada de consciência das situações de opressão (FREIRE, 1987).

Estes processos concomitantes de formulação, reflexão e prática justificam a inconclusão da proposta antes de ser desenvolvida devido a não ser construída exclusivamente a partir do planejamento do professor, mas pelo **diálogo entre todos integrantes do círculo**. No que tange especificamente às práticas envolvendo a canção, são indefinidos, por exemplo: a escolha da(s) canção(ões), que é feita a partir do diálogo com a turma de forma semelhante à seleção dos *temas geradores*; as disciplinas que serão envolvidas no processo; o número de encontros em que a prática se desenvolverá e a escolha dos gêneros que serão planejados/produzidos ao final da prática para socialização.

Com relação às disciplinas, como a canção envolve aspectos sonoros, musicais, embora não essencial, seria interessante que, além do professor de Língua Portuguesa, a prática educativa contasse com um docente da área da Música. No entanto a Música, na BNCC, está entre uma das quatro possibilidades de abordagem (música, visuais, teatro e dança) do componente curricular Artes, cabendo a cada instituição escolar escolher qual dessas linguagens será contemplada nas aulas de Artes. Além disso, a lei 11.769/2008 altera alguns pontos da LDB, em especial o artigo 26, “§ 6º- A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL 2008), e, a partir disso, **as escolas não são mais obrigadas a terem professores de Música**.

Apesar de a proposição da prática se tornar mais difícil para o professor de Língua Portuguesa sem o auxílio de um professor de Música, o docente pode recorrer a análises já prontas em fontes seguras da internet ou em materiais elaborados por grupos que pesquisam a canção, tais como o GECAN, caso contemplem a canção escolhida para a PECL. Em se tratando dos **procedimentos didático metodológicos**, sugere-se, não necessariamente nesta ordem: **explicação da prática aos educandos; diálogo para escolha da canção e relevância social do tema abordado nela; escuta/execução de fruição da canção escolhida; ativação dos conhecimentos prévios docentes e discentes sobre a canção escolhida através de conversas orientadas; análise prévia do docente da canção usando o tetragrama**

multissemiótico; planejamento docente de atividades reflexivas acerca das partes verbais e sonoras sobre a canção; pesquisa discente sobre o tema da canção e sobre a audiência; escuta com propósito analítico; preenchimento conjunto do tetragrama; e planejamento de divulgação dos resultados obtidos à comunidade escolar.

É possível o acréscimo ou retirada de procedimentos – principalmente se a prática for desenvolvida juntamente com o professor de Música – julgados relevantes para a construção de conhecimentos mais diversificados. Além disso, é possível, também, decidir em conjunto quais as categorias dos quatro componentes do tetragrama serão mobilizadas, dependendo da canção, da intenção do professor ou do grupo, como se vê em alguns capítulos do livro *Práticas educativas com o gênero canção na Educação Básica* (BALTAR *et al* 2022).

Nesta obra de Baltar *et al* (2022) consta um artigo com uma análise inicial da canção *AmarElo*. O próximo capítulo deste estudo traz, no entanto, uma análise mais completa (nunca exaustiva) dessa canção, que será ponto de partida para a PECL proposta no quarto capítulo.

3. ANÁLISE MULTISSEMIÓTICA DA CANÇÃO AMARELO

Em relação à canção escolhida como objeto do conhecimento na PECL, *AmarElo*, lançada em 2019, é a décima faixa do álbum de Emicida do qual é homônima. A canção traz uma mensagem de resistência negra contra a opressão histórica sofrida pelos negros brasileiros, dialogando com outras vozes de resistência e mostrando a necessidade de que se permita aos oprimidos falarem e, conseqüentemente, ser ouvidos.

A criação deste espaço, nas artes, para o protagonismo negro dialoga com a perspectiva de libertação e de resgate da humanização postulados por Freire (1987). Convém elucidar que, conforme Freire, a retomada da humanidade deve ser protagonizada pelos povos oprimidos, aos quais é atribuído o papel de refletir sobre as causas da opressão para posterior engajamento nas lutas pela libertação na prática da pedagogia do oprimido (FREIRE, 1987). Reflexão e ação (luta) neste processo configurariam a *práxis libertadora*, a qual, embora seja um ato de resistência, não pressupõe a instituição de nova forma de opressão, mas a compreensão de que o opressor também tem a sua humanidade perdida.

No discurso de *AmarElo*, o eu-lírico busca por fim à mágoa, aludindo, dentre tantas referências, à medicina alternativa indiana que busca equilíbrio entre corpo e alma de indivíduo e na relação dele com os demais indivíduos. Neste sentido, a resistência de Emicida (2019) ocorre pela arte em que há convite à reflexão e à resistência negras e, por meio dela, a ação é motivada em benefício do conjunto de indivíduos.

A análise multissemiótica da canção *AmarElo* desenvolvida neste capítulo contempla os elementos constitutivos deste *hino pandêmico* – nos componentes verbal, musical, sócio situacional e autoral –, que o definem enquanto canção e seus impactos na construção dos sentidos no enunciado, conforme propõe o tetragrama desenvolvido pelo GECAN. A ferramenta permite a sistematização dos resultados a partir de uma compreensão social da língua e, por meio desta abordagem, é possível explorar, para além dos versos de Emicida, os diálogos, por exemplo, com o momento em que foi lançada a canção *Sujeito de Sorte*, em 1976, como uma cápsula do tempo em que passado e presente se entrecruzam para (re)significar e resistir.

Nas próximas seções, segue a análise detalhada de cada componente. Recomenda-se que, previamente à leitura da análise multissemiótica da canção, seja feita a escuta do áudio

do material analisado. O *QR code* abaixo conduz ao vídeo no website *YouTube*, em que é possível ouvir *AmarElo*.

Figura 6 - QR code *AmarElo*



Fonte: Autoral.

O tetragrama adotado para orientar o estudo da canção de Emicida é o elaborado pelo Grupo de Estudos da Canção (figura 1).

3.1. Componente verbal

Figura 7 -Componente Verbal



Fonte: GECAN (2022). Adaptado

Ao pensar-se sobre o **conteúdo temático**, conceito de inspiração bakhtiniana, pensa-se diretamente no questionamento: “sobre o que se está falando?” no enunciado, ou seja, os sentidos que nele construídos, ampliados, modificados. Devido a materializar a linguagem essencialmente social, ele também materializa marcas de uma abordagem específica de um sujeito no tempo e espaço em que se insere. Assim,

entendemos que a seleção do conteúdo temático do enunciado [...] depende de como as experiências humanas são situadas espaço-temporalmente e como as visões de homem e de mundo atravessam determinado evento concreto e dão o tom aos acontecimentos. Essas condições (particularidades das experiências humanas, visões de homem e de mundo) consubstanciam o conteúdo temático do gênero balizadas pelas amplitudes do tempo e do espaço. (OLIVEIRA; ACOSTA-PEREIRA, 2020, p. 247-248).

Depreende-se que as marcas de tempo e espaço se materializam nos textos, então, se analisarmos as referências diretas a Belchior (1976) em Valentino, no ano de 2017, e em Emicida (2019), é possível entender que, no conteúdo temático de *AmarElo*, está intrínseca a relação entre sujeitos, em (pelo menos) dois tempos e espaços, cujas semelhanças marcam o enunciado mais recente. Entre o período da Ditadura Militar e a contemporaneidade, a temática da morte de jovens ganha uma nova nuance, o sofrimento psíquico e a consequente vulnerabilidade ao suicídio, em especial, nas áreas periféricas como os morros.


Devido a isso, conforme se pode identificar letra da canção (ver Anexo A), o conteúdo temático da canção compreende uma união das vozes de resistência jovem negra e *trans* com

a dos jovens que, no período da Ditadura Militar, também eram *sujeitos de sorte*, devido a conseguirem sobreviver em meio às opressões que os mata(va)m.

Em se tratando da parte verbal escrita, de fato ela se materializa com forma de **poema**, no entanto é importante ressaltar que esta seção contempla apenas uma parte da canção, cuja análise foi segmentada para fins didáticos, mas que, no momento de interações com enunciados deste gênero, a letra não aparece isolada da parte sonora. Devido à letra de *AmarElo* ser composta sem a rigidez formal dos versos, em uma primeira leitura, pode-se pensar que ela é um poema em prosa.

No entanto, em Cândido (1996), é possível entender, na análise de poemas de Manuel Bandeira, que a diferença mais marcante entre poema em versos e em prosa é a presença da rima. O poema em prosa tem sonoridade, mas ela não advém de rimas e este definitivamente não é o caso de Emicida na referida canção, pois, se analisarmos os versos

*“Eu sonho mais alto que **drones**
 Combustível do meu tipo? **A fome**
 Pra arregaçar como um **ciclone**
 Pra que amanhã não seja só um ontem
 Com um novo **nome**”*



(EMICIDA, 2019).

O *single*¹⁰ se desenvolve em um estilo de *RAP* e, por esta influência, é fácil justificar a presença das rimas em *AmarElo*, pois, nas interações mediadas por este estilo musical são comuns, por exemplo, as batalhas de rima. Assim, por conter rimas e por não ser dividida em parágrafos, considera-se que a letra da referida canção é uma poesia em **versos**.

Em relação aos **intertextos**, eles, neste estudo, se distinguem dos interdiscursos devido a se encontrarem na materialidade linguístico-textual dos enunciados, entendendo que, embora todo intertexto emane de um interdiscurso, o contrário não é verdadeiro (FIORIN, 2006). Assim, corrobora-se Koch (2003) na concepção de que os intertextos recuperam elementos estruturais de textos anteriores.

Em *AmarElo* são retomadas algumas materialidades de outros textos, dentre os quais destacamos:

¹⁰ Nome dado pela Indústria fonográfica às músicas de trabalho/divulgação.

- a) O poema de Paulo Leminski *Amar é um elo*: “Amar é um elo/entre o azul/e o amarelo”;
- b) Os versos de Orlando Tejo, na obra *Zé Limeira, poeta do absurdo* (1980): “Eu já cantei no Recife/ Na porta do pronto-socorro/ Ganhei quinhentos mil reais/ Comprei duzentos cachorros/ Morri no ano passado/ Mas este ano não morro”. (p.77);
- c) A canção *Sujeito de Sorte*, de Belchior (1976), cuja letra aparece incorporada, em *sample*¹¹ de sua gravação original, em *AmarElo*. Acerca desta colagem, vale ressaltar que, sendo *Sujeito de Sorte* analisado como um enunciado, um dos fatos a se considerar é o de ser irrepitível. Assim, não há mera repetição de um mesmo enunciado em outro, pois, “enquanto enunciado (ou fragmento de enunciado), nenhuma oração, ainda que constituída de uma única palavra, jamais pode ser repetida, reiterada, duplicada: sempre teremos um novo enunciado (mesmo que em forma de citação)”. (BAKHTIN, ([1979], 2003, p. 336.).

Assim, não há mera repetição de um mesmo enunciado em outro, simplesmente devido ao fato de que, em *AmarElo*, os versos cantados por Belchior não são mais parte do projeto de dizer de um jovem nordestino que viveu em São Paulo no período da Ditadura. Na canção de 2019, eles pertencem ao cantor que *tinha razão*, cujas palavras, no contexto contemporâneo, ainda fazem sentido (embora não o mesmo original) e com o qual se dialoga.

- d) Verônica Valentino, uma mulher *trans*, durante sua performance no desfile da *Casa de Criadores*, em 2017, bradou os versos “tenho sangrado demais/ tenho chorado pra cachorro/ ano passado eu morri/ mas este ano eu não morro”. Com a enunciação por este sujeito, agregou-se ao enunciado a bandeira *trans* e no contexto do país que mais mata indivíduos desta comunidade no mundo.
- e) Uma série de referências culturais de matriz africana e asiática: *Ayurveda*, a terapia indiana que prega o equilíbrio entre corpo, mente e alma; *hosana*, do cristianismo, adoração a Jesus; *capulanas*, tecidos moçambicanos usados na cintura das mulheres, símbolo de luta contra o colonialismo; *catanas*, de referência também asiática, são as *Espadas Africanas*, tipo de sabre usado por

¹¹ Do inglês “amostra”, é uma técnica, comum nos RAPs, de colagem de sonoridades previamente existentes em uma nova música.

indígenas africanos, ritualística, defesa e ataque em prol da honra, arma que uniria corpo e alma (GOMES, 2014); e *nirvana*, do budismo libertação, desapego, essência da vida.

- f) *Hoje cedo*, canção de Emicida e Pitty, lançada em 2013
 g) *Permita que eu fale*, poema de Emicida transcrito integralmente nos versos cantados por Pablllo Vittar no fonograma analisado:

Permita que eu fale
 Não as minhas cicatrizes
 Elas são coadjuvantes
 Não, melhor, figurantes
 Que nem devia tá aqui

Permita que eu fale
 Não as minhas cicatrizes
 Tanta dor rouba nossa voz
 Sabe o que resta de nós?
 Alvos passeando por aí

Permita que eu fale
 Não as minhas cicatrizes
 Se isso é sobre vivência
 Me resumir a sobrevivência
 É roubar o pouco de bom que vivi

Por fim, permita que eu fale
 Não as minhas cicatrizes
 Achar que essas mazelas me definem
 É o pior dos crimes
 É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir

(EMICIDA, 2019).¹²

- h) Outras canções de Emicida no álbum *AmarElo* (2019): a) *Ismália* em dois versos: “80 tiros te lembram que existe pele alva e pele alvo”, que remete ao alvo em *Permita que eu fale* e, por conseguinte, na faixa homônima ao disco; e “O abutre quer te ver drogado”; b) *Principia*, nos versos: “Já não está mais perdido o elo/O amor é o segredo de tudo/E eu pinto tudo em amarelo” sugerem uma explicação possível para a letra maiúscula no título do álbum e do single, *AmarElo*, é uma palavra polissêmica que tem tanto o sentido da cor quanto o dos elos de amor; c) *Eminência Parda*, os versos: “Escapei da morte/Agora sei pra onde eu vou/Sei que não foi sorte”, também relacionam a sobrevivência à sorte.

¹² Publicado na rede social *Facebook*, em vídeo no qual aparecem imagens de Emicida e, ao fundo, sua voz recitando o poema. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=316308655709016>. Acesso em: 11 ago. 2022.

Na categoria dos **interdiscursos**, a retomada do entendimento do dialogismo, o qual pressupõe que os enunciados, ao serem materializados, inserem-se em uma relação dialógica (FIORIN, 2006), sugere a análise entre discursos. Para pô-la em prática, é essencial adotar-se uma definição para discurso. Neste estudo, conforme a fundamentação no Círculo de Bakhtin, adota-se a seguinte definição, apresentada no contexto de análise da obra de Dostoievski

[...] temos em vista o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da Lingüística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. [...] A Lingüística e a Metalingüística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético, o discurso [...]. (BAKHTIN [1963] 2008, p.207).

Depreende-se, então, que o discurso não está reduzido aos elementos que compõem a materialidade verbal de um enunciado, mas está em uma formação que pressupõe, dentre outros aspectos, a presença de outros enunciados. No caso da canção *AmarElo*, o discurso predominante é o da resistência negra. Ele é, nos versos, relacionado a outros enunciados, como se pôde ver nos intertextos, e, inclusive, a outros discursos.

O *hino pandêmico*, então, dialoga com alguns discursos de resistência (em atitude de concordância) e de opressão (em atitude de discordância). A **concordância** é manifestada quando o enunciador:

- 1- une a voz (física e enunciativa) de resistência negra às vozes de resistência *trans*. Este movimento de união dos discursos também aparece na canção, *Cananéia, Iguape e Ilha Comprida*, do mesmo álbum, em que se enuncia: “Todos que sentem isso são meus amigos também” (Emicida, 2019);
- 2- afirma que “o *império canalha que não te leva a sério/interfere pra te levar à lona*”¹³, retoma-se que o Brasil Império, embora tenha sancionado a lei Áurea, foi um dos últimos países a abolir a escravidão e o fez devido a pressões, bem como a dominação *canalha* feita sobre os africanos e sua cultura;
- 3- retoma, em movimentos culturais como o *Ayurveda*, o equilíbrio entre corpo e alma e possibilitar diálogo com o discurso da igreja cristã europeia do Brasil Colônia – usado como justificativa para escravidão–, da alegação de que os negros não tinham alma. E, conforme o próprio compositor, no documentário *Amarelo: é tudo pra ontem*, o álbum em que foi lançada a

¹³ A fim de evitar a repetição excessiva das referências a Emicida (2019) nos trechos de *AmarElo*, no momento da análise multissemiótica, os versos da canção estão apenas destacados em itálico.

canção objeto deste estudo foi feita no intuito de “devolver a alma dos negros” (EMICIDA, 2020);

- 4- alude à canção *Hoje Cedo* (EMICIDA, 2013) e retoma o sofrimento psíquico em discursos suicidas. Isso pode ser visto na textualidade da canção de 2013, no verso “*E é aqui onde nós entende a Amy Winehouse*”, e na retomada, em 2019, quando se afirma que aquele discurso de seis anos atrás *era um pedido de socorro*. Na versão estendida de *AmarElo*¹⁴, antes da canção, há um áudio no qual o sujeito relata a vontade de desistir da vida e, na materialidade textual, esta perspectiva é evidenciada no verso “*Ponho linhas no mundo, mas já quis pôr no pulso*”.
- 5- sugere, no próprio título da canção, *AmarElo*, a convergência com o *Setembro Amarelo*, período dedicado à prevenção ao suicídio. Conforme o website *Jus Brasil*¹⁵, a escolha da cor e do mês em que se enfatizaria a causa foi motivada por um fato ocorrido nos Estados Unidos da América em 1994, quando o Jovem Mike cometeu suicídio. O jovem, segundo relatos, era bastante habilidoso e havia restaurado um carro de cor amarela, que seria, posteriormente chamado de *Mustang Mike*.
- 6- corrobora, nos versos “*Presentemente eu posso me/ Considerar um sujeito de sorte/ Porque apesar de muito moço/ Me sinto são e salvo e forte*”, se associados a jovens negros e trans, no Brasil, dados do Atlas da Violência, 2021, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), pois

Pelo menos desde a década de 1980, quando as taxas de homicídios começam a crescer no país, vê-se também crescer os homicídios entre a população negra, especialmente na sua parcela mais jovem. [...] a chance de um negro ser assassinado é 2,6 vezes superior àquela de uma pessoa não negra (CERQUEIRA *et al.*, 2021, p. 49).

Além disso,

Os gráficos relativos à idade das vítimas LGBTQI+ demonstram que a juventude é o período de maior vulnerabilidade à violência. Evidenciam também que é no período de formação da identidade, na adolescência, o ponto mais alto da vulnerabilidade de pessoas homossexuais e bissexuais, havendo inclusive concentração muito maior de violências contra jovens homossexuais e bissexuais, do que contra heterossexuais. Enquanto jovens heterossexuais de 10 a 19 anos compõem 44,6% das vítimas heterossexuais de violências registradas pelo Sinan, bissexuais adolescentes e jovens

¹⁴ Disponível no *YouTube* pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>.

¹⁵ Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/informacoes/programas-projetos-e-aco/pro-vida/dicas-de-saude/pilulas-de-saude/setembro-amarelo-mes-da-prevencao-do-suicidio#:~:text=O%20Setembro%20Amarelo%20come%C3%A7ou%20nos,conhecido%20como%20%22Mustang%20Mike%22..> Acesso em 11 ago. 2022.

de 10 a 19 anos correspondem a 59,5% das vítimas, e homossexuais a 44,7% das vítimas (CERQUEIRA *et al.*, 2021, p. 65).

- 7- reitera a morte precoce dos jovens negros no Brasil, temática convergente com a revelada no verso “*Aqui quem fala é mais um sobrevivente*”, da canção *Capítulo 4 Versículo 3*, de Racionais Mc’s, 1997, regravada por Emicida, em parceria com Criolo em 2013.
- 8- recupera a vulnerabilidade do jovem brasileiro à morte de quando Belchior lançou *Sujeito de Sorte*, a Ditadura Militar, período qual também foi marcado pela morte (e desaparecimento) de jovens, pois, conforme a Comissão Nacional da Verdade, houve 434 mortes e desaparecimentos entre indivíduos desta faixa etária no Brasil¹⁶ entre 1964 e 1985.
- 9- remete, em “*Permita que eu fale*”, ao conceito de *lugar de fala*, presente em livro homônimo publicado por Djamila Ribeiro em 2017. “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social.” (p. 64). Embora o termo se direcione especificamente ao feminismo negro, é clara a interseção entre os pontos de vista de Ribeiro (2017) e Emicida (2019) sobre o fato de que essa possibilidade de se expressar sobre a própria história amplia a compreensão acerca da existência dos negros em meio à estrutura racista que ainda persiste no Brasil.
- 10- dialoga, ainda em *Permita que eu fale*, devido a requerer a validação da versão dos oprimidos na contação da sua própria história, com as *Escrevivências* de Evaristo (2020), que são experiências negras, pela voz negra, em obras literárias.

Estas conexões são apenas algumas das possíveis a partir de *AmarElo*, um enunciado riquíssimo de referências, sobre as quais, quanto mais se conhecerem, mais se amplia a compreensão dos sentidos mobilizados no projeto de dizer. Além disso, no escopo dos interdiscursos também estão as construções sociais refutadas e, a partir da compreensão que se construiu, até então, acerca da parte verbal de *AmarElo*, é possível inferir que ela apresenta um interdiscurso de **discordância** de perspectivas colonizadoras, etnocêntricas e

¹⁶ Disponível em: <http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/parte-ii-cap6.html>. Acesso em 11 ago. 2016

meritocráticas, principalmente envolvendo as populações negra, periférica, *trans* e jovem nas quais não é objetivo deste texto debruçar-se.

Em relação à **atitude discursiva**, este é uma categoria que revela as intenções dos interlocutores nas atividades com a linguagem, elas têm essência dialógica e interpretativa e são sete, a saber: narrar, relatar, argumentar, expor, descrever, instruir e poetizar. Em cada enunciado algumas delas podem ocorrer simultaneamente, no entanto, há, via de regra, predominância de uma, conforme Baltar (2007).

No caso de *AmarElo*, é possível encontrar a atitude poetizar, devido às rimas, à construção em versos e à ruptura com a norma padrão em favor do propósito estético e comunicativo. Esta última bastante frequente em canções do estilo *RAP*, que se assemelham aos falares cotidianos, com expressões como “*mó boi*” (EMICIDA, 2019). Além da intenção poética é possível identificar a de expor na estrofe: “Só eu e Deus sabe o que é não ter nada, ser expulso/ Ponho linhas no mundo, mas já quis pôr no pulso/ Sem o torro, nossa vida não vale a de um cachorro, triste/ Hoje cedo não era um hit, era um pedido de socorro” (EMICIDA, 2019), em que é possível observar, por meio dos verbos, a confissão, declaração explícita ao interlocutor sobre o estado de alma em que se encontra o eu lírico.



No entanto, **a atitude discursiva predominante** em *AmarElo* é a argumentativa, pois existe uma convocação à união entre as vozes para que se fortaleçam mutuamente. Este convite está presente no vocativo “*mano*”, seguido das explicações que revelam a situação de opressão vivida pelo eu-lírico com o propósito revelado no fim da letra no verso “*respira fundo e volta pro ringue (vai)*”.

No quesito **versificação**, Bandeira (1968) é uma ferramenta possível para fazer uma análise da letra neste aspecto. Em *AmarElo*, há várias letras disponíveis na internet, mas este estudo adota a divulgada pelo canal oficial de Emicida no website *YouTube* e, nela, a parte escrita se subdivide em três seções, entre as quais há bastante diferença, como se pode ver abaixo:

Parte 1

Tabela 2- Parte 1 da letra de *AmarElo*

Nº	1	
1	Pre/sen/te/men/te eu /po/ssô /me/ com/si/de/rar/ um/ su/jei/to/ de/ sor/te	A/ 18s
2	Por/que a/pe/sar/ de/ mui/to/ mo/ço/ me/ sin/to/ são e/ sal/vo e/ for/te	A/17s

3	E/ te/nho/ co/mi/go/ pen/sa/do,/ Deu/s é/ bra/si/lei/ro e an/da/ do/ meu/ la/ðe	B/19s
4	E as/sim/ já/ não/ po/ssó/ so/frer/ no a/no/ pa/ssa/ðe	B/12s
5	Te/nho/ san/gra/do /de/mais,/ te/nho/ cho/ra/do/ pra/ ca/cho/ðe	C/15s
6	A/no/ pa/ssa/do/ eu /mo/rri/ mas/ e/sse/ a/no eu/ não/ mo/ðe	C/15s
<p>LEGENDA: Vogais na terceira coluna: categorizam as rimas entre os versos Números na terceira coluna: quantificam as sílabas poéticas dos versos  Aponta as rimas internas, dentro dos versos.  Marca as aliterações.</p>		

Fonte: Autoral.

Esta parte vai se repetir, em especial os dois últimos versos, frequentemente entre as demais partes ao longo de *AmarElo*. Acerca das rimas, é possível classificá-las, conforme Bandeira (1968), como consoantes, devido à paridade completa entre sons; emparelhadas, pela sua disposição duas a duas; e ricas, por acontecerem entre palavras de diferentes classes gramaticais.

Em relação aos versos, eles se caracterizam por uma grande extensão, todos com mais de 10 sílabas poéticas. Sua escansão revela que são heterométricos por não seguirem um padrão de medida. No tocante às estrofes, esta parte aparece, inicialmente, como um único bloco de seis estrofes, e depois se desmembra e sofre o processo de encadeamento conforme a repetição de “*tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro/ Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro*”, como se pode observar consultando a letra completa no anexo A.



Parte 2

Esta parte, que é marcada pelos versos heterométricos, mais se assemelha ao versilibrismo, manifesta-se em dois momentos, na canção:

Tabela 3 - Parte 2 da letra de AmarElo

Nº	2		2'	
1	Eu/ so/nho/ mai/s al/to/ que/ dr ones	A 8s	Fi/gu/rinha/ pre/mi/a/da,/ bri/lho/ no es/cu/ro, des/de a/ que/bra/da a/vul/s e	D 18s
2	Com/bus/tí/vel/ do /meu/ ti/po?/ A/ f ome	A 10s	De/ gor/ro, al/to/ do/ mo/rro e os /ca/ma/ra/da/ tu/ð e	C 12s
3	Pra a/rre/ga/çar/ co/mo um/ ci/clon e (entendeu?)	A 8s	De/ pe/ça/ no/ fo/rro e os/ pi/o/res/ im/pul/s es	D 11s
4	Pra/ que a/ma/nhã/ não/ se/já/ só/ um/ on/tem m	A 10s	Só/ eu/ e/ De/us sa/be o/ que é/ não/ ter/ na/da,/ ser/ ex/pul/s e	D 14s

5	Com/ um/ no/vo/ no/ me	A 5s	Po/nho/ li/nhas/ no/ mun/do,/ mas/ já/ quis/ pôr/ no/ pul/ sø	D 13s
6	O a/bu/tre /ron/da, na/sio/so/ pe/la/ que/ da (sem sorte)	B 10s	Sem/ o/ to/rro,/ no/ssa/ vi/da/ não/ va/le a/ de/ um/ ca/cho/rro,/ tris/ te	F 17s
7	Fin/do/ má/goa,/ ma/no,/ sou/ mais/ que es/as/ mer/ da (bem mais)	B 11s	Ho/je/ ce/do/ não e/ra um/ hit,/ e/ra um/ pe/di/do/ de/ so/cor/ re	G 15s
8	Cor/po,/ men/te,/ al/ma,/ um,/ ti/po A/yur/ve/ da	B 11s	Ma/no,/ ran/cor/ é i/gual/ tu/mor /em/ve/ne/na/ ra/iz	H 14 s
9	Es/ti/lo/ á/gua, eu/ co/rro/ no/ meio/ das/ pe/ dra	B 11s	On/de a/ pla/téia/ só/ de/se/já/ ser/ fe/liz (ser feliz)	H 11 s
10	Na/ tra/ma,/ tu/do os/ dra/ma/ tur/vo,/ eu/ sou um/ dra/ma/tur/ ge	C 14s	Com u/ma/ pre/sem/ça a/érea	I 6s
11	Com/cia/ma a/ se a/faz/tar/ da/ la/ma, en/quan/to in/fla/ma o/ mun/ de	C 14s	On/de a/ úl/ti/ma/ ten/dên/cia é/ de/pre/ssão/ com a/pa/rên/cia/ de/ fé/ rias	I 17s
12	Sem/ me/lo/dra/ma,/ bus/co/ gra/na, is/so é/ ho/as/na em/ cur/ sø	C 15s	Vo/vó/ diz,/ O/diar o/ di/a/bo é/ mó/ boi, di/fi/cil é/ vi/ver/ no in/fer/ re	J 17s
13	Ca/pu/la/nas,/ ca/ta/nas,/ bus/car/ nir/va/na é /o /re/cur/ sø	D 15s	E/ vem/ a/ to/ na	K 4s
14	É/ um/ mun/do/ cão/ pra/ nó/iz,/ per/der/ não é/ op/ção,/ cer/ te ?	E 14s	Que o/ mes/mo im/pé/rio/ ca/na/lha,/ que/ não/ te/ le/va a/ sé/ rie	I 14s
15	De on/de o/ vem/to/ fa/z a/ cur/va,/ bro/ta o/ pa/po/ re/ te	E 13s	In/ter/fe/re/ pra/ te/ le/var/ a/ lo/ na	K 10s
16	Num/ dei/xo/ quie/to,/ num/ tem/ co/mo/ dei/xar/ quie/ te	E 12s	Re/vi/ de	L 2s
17	A/ me/ta é/ dei/xar/ sem/ chão,/ quem/ riu/ de/ nó/iz/ sem/ te/ te	E 13s	_____	

LEGENDA: Vogais na terceira e quinta colunas: categorizam as rimas entre os versos
 Números na terceira e quinta colunas: quantificam as sílabas poéticas dos versos
 Aponta as rimas internas, dentro dos versos.
 Marca as aliterações.



Fonte: Autoral.

Nesta parte há riquezas de possibilidades de construções de versos e de rimas diversificadas. Acerca das dessas, encontram-se tanto rimas consoantes quanto toantes (em que apenas a relação entre as vogais ocasiona o fenômeno) e, em alguns trechos, rimas toantes são enlaçadas por rimas consoantes, como ocorre entre os versos 6 e 9 da coluna à esquerda. Ou seja, as rimas se encontram emparelhadas (versos que rimam um abaixo do outro), cruzadas (versos que rimam entre si se alternam), mas também misturadas, por ora sem aparente ordem. Como na parte 1, a parte 2 também apresenta diversas rimas internas e aliterações.

Os versos são heterométricos e cada subparte (2 e 2') se apresenta em apenas uma estrofe e uma particularidade, em relação à parte 1, é o fato de que, em 2 e 2' há coexistência versos com grande diferença de tamanho, como é o caso dos versos 12 e 13 da coluna à esquerda, dos quais o primeiro tem 17 sílabas poéticas, e o segundo apenas 4.

Parte 3

Tabela 4 - Parte 3 da letra de AmarElo

Nº	3	
1	Per/mi/ta/ que eu/ fa/le,/ não/ as/ mi/nhas/ ci/ca/tri/z es	13s
2	E/las/ são/ co/ad/ju/van/tes, / não,/ me/lhor,/ fi/gu/ran/tes, / que/ nem/ de/via/ tá/ a/qui	22s
3	Per/mi/ta/ que eu/ fa/le,/ não/ as/ mi/nhas/ ci/ca/tri/z es	13s
4	Tan/ta/ dor/ rou/ba/ no/ssa/ voz,/ as/be o/ que/ res/ta/ de/ nó/ iz?	15s
5	Al/vos/ pa/sse/an/do/ por/ aí	8s
6	Per/mi/ta/ que eu/ fa/le,/ não/ as/ mi/nhas/ci/ca/tri/z es	13s
7	Se is/so é/ so/bre/ vi/vên/cia,/ me/ re/su/mir/ a/ so/bre/vi/vên/ eia	16s
8	É/ rou/bar/ o/ pou/co/ de/ bom/ que/ vi/vi	11s
9	Por/ fim,/ per/mi/ta/ que eu/ fa/le,/ não/ as/ mi/nhas/ ci/ca/tri/z es	15s
10	A/char/ que e/ssas/ ma/ze/las/ me/ de/fi/nem, é/ o/ pior/ dos/ cri/ mes	15s
11	É/ dar/ o/ tro/féu/ pro/ no/sso al/goz/ e/ fa/zet/ nó/ iz/ su/mir	16s
LEGENDA: Números na terceira coluna: quantificam as sílabas poéticas dos versos  Aponta as rimas internas, dentro dos versos.  Marca as aliterações.		

Fonte: Autoral

Esta parte diz respeito à colagem do poema *Permita que eu fale*, e, embora também se apresente em estrofe única, contém peculiaridades em relação às partes 1 e 2. A primeira delas é que na parte 3 não há rimas entre versos, elas aparecem apenas de forma interna; a segunda envolve as aliterações, pois elas não são marcadas pela ocorrência em fonemas diversificados, e sim, prioritariamente, com a repetição do som da letra *m*. Uma terceira singularidade, preciosa a esta terceira parte, é o encadeamento dos versos, que ocorre devido à repetição de “*Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes*”, nos versos 1, 3, 6 e 9, trazendo ênfase à mensagem do poema.

No escopo da última categoria de análise do componente verbal, as **figuras de linguagem** em *AmarElo* são diversas e recorrentes. Aqui, para a análise e definição delas, utiliza-se, como aporte teórico, Cegalla (2008), que as categoriza como figuras de palavra (metáfora, comparação, metonímia, perífrase e sinestesia); figuras de construção (elipse, pleonasma, polissíndeto, inversão, anacoluto, silepse, onomatopeia e repetição); e figuras de pensamento (antítese, apóstrofe, eufemismo, gradação, hipérbole, ironia, paradoxo, personificação, reticência, retificação).

Entre as figuras de palavra, a letra da canção tem uma metáfora bastante marcada, dentre diversas ocorrências, nas expressões “Tenho *sangrado*”, “*pra cachorro*”, “*mundo cão*” e “*volta pro ringue*”. Além disso, no verso “*Alvos passeando por aí*”, é sugerida a restrição da identidade das pessoas oprimidas a alvos de seus opressores. Outra metáfora ainda é possível de ser identificada pelo intertexto entre *AmarElo* e *Principia*, pois ambas as canções trazem a figura do abutre como o opressor, assim, no verso “*O abutre ronda ansioso pela queda*”, é possível associar o animal à personalidade de um grupo de indivíduos.

Além das metáforas, nas figuras de palavra, há frequentes comparações, nos versos “*Eu sonho mais alto que drones*”; “*Pra arregaçar como um ciclone*”; “*Estilo água, eu corro no meio das pedra*”; e “*Mano, rancor é igual tumor envenena raiz*”, nos quais os negritos sinalizam a presença de marcas linguísticas desta figura de linguagem que pressupõe um paralelo comparativo entre dois elementos.

Nas figuras de construção, são encontradas inversões (na estrutura frasal dos versos), repetição (enfática), silepse (concordância no nível das ideias) e polissíndeto (repetição de conectivos). Sobre as primeiras, identifica-se: “*Na trama, tudo os drama turvo, eu sou um dramaturgo*”, e “*Sem melodrama, busco grana, isso é hosana em curso*”, nas quais os versos que, pela ordem da língua portuguesa, deveriam começar com os sujeitos, têm a ordem alterada.

A repetição é encontrada dentro do verso “*Num deixo quieto, num tem como deixar quieto*”, e no interior da parte 3, com a retomada sucessiva do verso “*Permita que eu fale*”, com objetivo de ênfase e progressão. Além da repetição, também é possível encontrar a silepse em “*Só eu e Deus sabe o que é não ter nada*”, ser expulso, em que há um aparente desvio de concordância no verbo sabe, que, diante do sujeito de dois núcleos “*nós*”, deveria ser escrito “*sabemos*”. No entanto, partindo-se da ideia de que Deus e o servo são um só ser, a concordância no verso, que retoma um ditado popular, não está equivocada, mas revela silepse de número. Ademais, o polissíndeto está presente no verso “*São e salvo e forte*”, no qual há a repetição do conectivo “*e*”.

Finalmente, as figuras de pensamento são as mais frequentes em *AmarElo* e, nesta categoria, é possível encontrar gradação no verso “*Me sinto são e salvo e forte*”; paradoxos (contravenção intencional à lógica) nos versos: “*E assim já não posso sofrer no ano passado, Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro*”, e “*Pra que amanhã não seja só um ontem*”; eufemismo (suavização) em “*Ponho linhas no mundo, mas já quis pôr no pulso*”.

Além dessas, também se identifica a antítese (aproximação de palavras opostas) em: “*A meta é deixar sem **chão**, quem riu de nóiz sem **teto**”*. Além disso, em “*Vovó diz, Odiar o diabo é **mó boi**, **difícil** é viver no inferno*”, depreende-se o sentido da expressão “*mó bo*”i como sinônimo da palavra fácil, assim, no verso também se encontra uma antítese. Outra figura de pensamento presente na letra da canção é a retificação (que corrige uma expressão anterior) em: “*Elas são coadjuvantes, **não, melhor**, figurantes, que nem devia tá aqui*”.

No verso “*Permita que eu fale, **não as** minhas cicatrizes*”, a retificação coexiste com a personificação (empréstimo de ações a seres inanimados) das cicatrizes que não devem falar no lugar do sujeito que as possui. Outra personificação também ocorre no verso “*Tanta dor rouba nossa voz*”, em que o sujeito agente é o estado de dor.

Concluídas as categorias de análise do componente verbal, esta pesquisa enfatiza que não buscou esgotar os sentidos mobilizados na letra de *AmarElo*, mas apenas mostrar a riqueza das nuances de significado nela encontrada. Canções como esta têm inúmeras referências e estabelecem inúmeros diálogos, e a razão para isso é o fato de pertencer ao estilo musical *RAP*, mas este elemento será analisado no componente musical posteriormente analisado.

3.2. Componente musical

Figura 8 - Componente Musical



Fonte: GECAN (2022) Adaptado.

Em se tratando da primeira categoria de análise, o **gênero musical** diz respeito ao estilo sonoro, e, conforme Tinhorão (2013), tem estrutura reconhecível e singular. Alguns exemplos de estilos são rock, samba, lambada, balada, dentre outros. Em relação a esta estrutura, a canção *AmarElo*, embora tenha como pano de fundo uma balada de Belchior, pode ser classificada como um *RAP*, estilo de origem estadunidense, originalmente denominado *Rhythm and Poetry* (em tradução livre, ritmo e poesia).

Junto com o *break* (tipo de dança que acompanha o *RAP*) e o grafite, este estilo musical integra o movimento cultural *Hip Hop*, como formas de identificação cultural da população negra periférica. O gênero era, inicialmente, acompanhado de *beat box* (sons executados com a mão e com a boca), conforme Farias (2003) e chegou ao Brasil entre as décadas de 1970 e 1980, sendo a banda Racionais MC's, fundada em 1988, a primeira banda brasileira de *RAP*.

A canção *RAP* caracteriza-se basicamente por ser mais uma fala ritmada, de cunho informal, acompanhada, na maioria das vezes, por sons produzidos com as mãos na boca, imitando instrumentos de percussão. A melodia apresenta elementos acústicos e percussivos; mesmo assim, o que prevalece é a voz do rapper, que conta uma história. O acompanhamento “melódico” e rítmico serve para reforçar os efeitos de sentido que o texto verbal produz, ou seja, o som musical produzido serve de confirmação ao que o texto apresenta. Noutros termos, o *RAP* situa-se num limiar entre fala e canção. Difícil optar por vê-lo como uma fala cantada ou uma canção falada (FARIAS, 2003, p. 21).

Em *AmarElo* é possível perceber a presença de poucos instrumentos da fala *ritmada*, em especial quando se canta a parte 2 da letra. Somam-se a isso os diálogos que singularizam o gênero, bem como o *Sample* de Belchior, pelo qual a canção *Sujeito de Sorte* é mixada e inserida no referido *RAP* de Emicida. As demais categorias de análise também revelam, na canção, outras marcas do estilo em que ela se insere.

Na categoria seguinte, “em música, usamos a palavra ‘**forma**’ para descrever a maneira pela qual o compositor atinge esse equilíbrio [no tempo], ao dispor e colocar em ordem suas idéias musicais – ou seja, a maneira como o compositor projeta e constrói sua música” (BENNET, [1982] 1986, p. 9, grifo nosso). As formas mais comuns são a binária (se a música é composta em duas partes); e a ternária (composição em partes). Na canção *AmarElo*, a forma é ternária, ou seja, a canção tem o *sample* como introdução, três partes (A-A'- B), mais o refrão dispostos da seguinte forma: *Sample*, A, refrão, A', refrão, B, refrão (2x).

Para entendermos a **tonalidade** em *AmarElo*, convém compreender que tom configura um

sistema de sons baseados nas escalas maior, menor harmônica, e menor natural. Ao ouvir uma escala observe que o sentido das notas repousa em certos graus, devido às atrações que uns exercem sobre os outros. O repouso absoluto é feito no primeiro grau (função tônica), centro de todos os movimentos (CHEDIAK, 1986, p. 84).

Ou seja, a música em geral, especificamente a canção *AmarElo*, possui momentos de tensão e repouso. Estes momentos frequentemente podem ser identificados por pessoas que não têm conhecimento da teoria musical.

O tom de *AmarElo* foi construindo não só incorporando o refrão da canção *Sujeito de sorte*, de Belchior, em seu início e refrão, mas transpondo o mesmo tom da referida canção para a composição de Emicida: o tom predominante é Eb¹⁷ (Mi bemol maior), como se pode ver na partitura, no Anexo C. A teoria dos afetos em Mattheson (1713 *Apud* CARPENA, 2012) sugere efeitos que seriam provocados a partir de cada utilização de cada uma das tonalidades possíveis em canções, como se pode observar na tabela abaixo

Tabela 5 - Acordes e afetos

ACORDE	AFETO	ACORDE	AFETO
Ré menor	Devoto, calmo, fluente, grandioso	Sol maior	Insinuante, falante
Sol menor	Serenidade, amabilidade, vivacidade	Dó menor	Amável e triste
Lá menor	Lamentosa, respeitável, serena	Fá menor	Suave, serena e profunda
Mi menor	Pensamentos pesados, aflitos e tristes	Si bemol maior	Divertido e exuberante
Dó maior	Rude e atrevido	Mi bemol maior	Patético
Fá maior	Melhores sentimentos do mundo	Lá maior	Paixões lamentosas e tristes
Ré maior	Penetrante e teimosa	Mi maior	Desespero
Si menor	Bizarro, melancólico	Fá sustenido menor	Tristeza/aflição

Fonte: ELM UNICAMP (2020).

Depreende-se que canções construídas a partir de combinações de acordes, por exemplo, do campo harmônico Dó maior, transmitem afetos rudes e atrevidos conforme Mattheson (1713 *apud* CARPENA, 2012).

¹⁷ Na notação musical, a letra E corresponde à nota Mi, pois C=Dó; D=Ré; **E=Mi**; F=Fá; G=Sol; A= Lá; B= Si.

O afeto transmitido pelo tom, então, se articula com o signo verbal no enunciado e a compreensão da interseção entre os dois, aliada ao contexto situacional e às questões de autoria, resulta na apreensão do projeto de dizer que se materializa na canção. A partir de então, pode-se estudar os recursos agenciados na prática educativa que resulte da análise multissemiótica empreendida pelo professor previamente ao momento da aula.

Recorrendo à teoria dos afetos de Mattheson ([1713] 2012), conclui-se que como as composições de Mi maior (E), em geral, a canção *AmarElo* apresenta um tom patético (de origem grega *Pathos*), sendo patético compreendido como, sofrimento, paixão e afeto.

Aprofundando a análise do aspecto tom, no campo harmônico Eb no qual se situa a canção *AmarElo* há a presença do acorde F (Fá maior), que naturalmente não corresponde ao de Eb maior. Segundo a teoria musical, esse fenômeno é chamado de *empréstimo modal* e, na canção de Emicida, altera o afeto que a canção transmite, pois o tom F desperta os melhores sentimentos.

Na próxima categoria é estudada a **cadência**, e considerando este aspecto, “os finais das frases e sentenças são marcados por cadências (palavra proveniente do latim *cadere*, que significa ‘cair’). As cadências de uma peça musical são ‘pontos de descanso’ – um tipo de pontuação musical. Uma cadência consiste na progressão de dois acordes.” (BENNET, [1982] 1986, p. 11, grifos do autor).

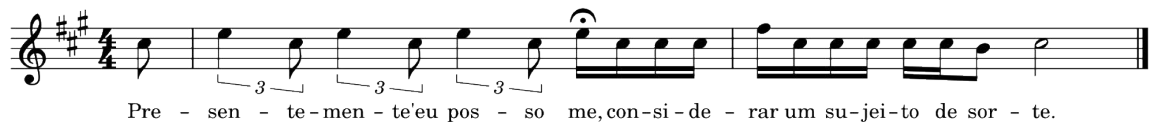
Existem quatro espécies de cadências conforme Bennet (1986): **perfeita**, dá a sensação de ponto final; **plagal**, formada por outros acordes, também se assemelha ao ponto final; **imperfeita**, promove a impressão de incabamento, de ponto de continuidade ou vírgula; e **interrompida**, que causa a impressão de interrupção abrupta da música. Em *AmarElo*, Observando-se o campo harmônico da canção (Mi bemol).

E ♭ , F, G, A ♭ , B ♭ , C, D, E ♭

Na cifra (vide anexo B), é possível perceber que a canção tem um movimento de retorno ao **Mib** (acorde de primeiro grau, ou tônica, chamado assim porque é a primeira nota a aparecer no campo harmônico acima) após o Lá ♭ (acorde de quarto grau, ou subdominante, assim denominada por ser a quarta nota a aparecer no campo harmônico acima), o que configura a **cadência plagal**.

O **motivo musical**, menor parte significativa que da canção (SCHOEMBERG, 1996) geralmente aparece no início das canções. O caso de *AmarElo* segue este padrão e seu motivo é o mesmo que o da canção de *Sujeito de Sorte*, de Belchior (1976).

Figura 9 - Motivo musical *Sujeito de Sorte*



Fonte: Baltar *et al.* (2022, p. 116).

Figura 10 - Motivo musical *AmarElo*



Fonte: Baltar *et al.* (2022, p. 116).

Na categoria **ritmo**, o conceito é entendido como sinônimo de compasso, assim, “A música é dividida ou medida em compassos [...] quando ouvimos uma música ‘batendo’ o seu compasso, talvez com o pé, estamos marcando o número de tempo (ou de batidas) por compasso, ou seja, marcando o ‘tempo’ ou a ‘métrica’ da música.” (BENNET, 1987, p. 10-11). Este tempo é identificado no início da partitura, conforme pode ser ver abaixo:

Figura 11- Ritmo na partitura *AmarElo*

AmarElo
"Emicida.. Majur e Pablo Vittar"

Emicida

♩=100

Eb

Fonte: Fonte: Baltar *et al.* (2022, p. 116).

O trecho destacado em amarelo indica o tempo da canção de Emicida, ou seja, o tempo (métrica) em *AmarElo* é 4/4.

No que tange à **melodia**, ela é definida como “sucessão de sons musicais combinados” (CHEDIAK, 1986, p. 41). É possível identificar a melodia de *AmarElo* em sua partitura, disponível no anexo C deste trabalho.

A **prosódia** é a “exata acentuação tônica das palavras” (CEGALLA, 2008, p. 16), ela se relaciona diretamente com a tonicidade das palavras (oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas), bem como com a pronúncia aberta e fechada das vogais. Na canção, o conceito se relaciona à coincidência (ou não) entre o tempo forte da palavra e o tempo forte da música.

No RAP, o texto é falado de forma quase ordinária, acentuando-se enfaticamente (com maior intensidade sonora) as palavras que se quer destacar. Esse recurso vai depender da importância atribuída ao conteúdo da letra e, como observado em algumas apresentações dos grupos, do público (FARIAS, 2003, p. 22).

Em *AmarElo* é possível identificar essa coerência entre o ritmo da canção e as acentuações, pois, ao longo de toda a canção, apenas as palavras *presentemente* (na voz de Belchior, que é entoada *pres(ê)ntem(ê)nte*) e *buscar* (no verso *Capulanas, catanas, b(Ú)scar nirvana é o recurso*) têm a acentuação diferente da sua tonalidade nas falas cotidianas.

Entre as palavras que se quer destacar, é perceptível um prolongamento particular no *eu* do verso *Permita que eu fale*, que enfatiza a necessidade de protagonismo deste eu-lírico oprimido; bem como a energia com a qual se pronuncia cada sílaba da palavra *revide*, configurando a vontade de motivar seus companheiros de luta a reagirem e não sucumbirem diante do abutre.

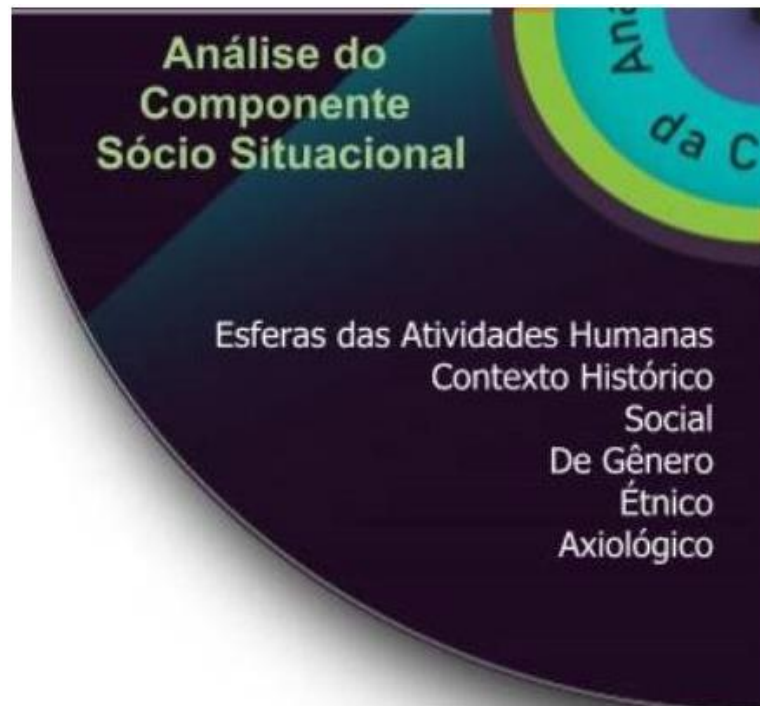
Além disso, analisando-se os versos “*Onde a plateia só deseja ser feliz/com uma presença aérea/onde a última tendência é depressão com aparência de férias*”, percebe-se que, o primeiro verso, e o que rima com ele no poema, são os únicos, na parte 2 da letra, que termina com sílabas poéticas tônicas, é como uma ascensão, semelhante ao voar devido aos sons de *l*, que transmitem fluidez. No terceiro verso, no entanto, as letras *p* e *r* soam como barreiras que entram esta fluidez. Os sentidos agenciados neste trecho, em palavras e em sonoridade, trazem à canção as emoções com as quais o eu-lírico dialoga em *AmarElo*.

A **instrumentação** em *AmarElo*, como em canções do gênero *RAP*, é marcada, conforme supracitado, pelo *beat box* e pelo *sample* (feito em sintetizador). Somam-se a estes instrumentos as alusões a batuques africanos na percussão, a guitarra do rock, as vozes do coro, que aludem ao *Spiritual* ao fundo, além dos típicos do *RAP*, que seriam a voz e o teclado eletrônico.

O **fonograma** analisado é o áudio do *QR Code* disponível na figura 06, tem o tempo 5'21" (cinco minutos e vinte e um segundos) e conta com Voz: Emicida, Majur e Pablllo Vittar, produzido pela gravadora Laboratório Fantasma, com preparação vocal de Emicida por Thiago Jamelão, direção geral de Evandro Fióti, mixagem de Maurício Cersosimo e masterização de Maurício Gargel. No fonograma a voz de Emicida foi gravada por Tofu Valsechi em Lab Estúdio e de Pablllo Vittar e Majur, gravada por Igor Ferreira em Estúdio Veloso¹⁸.

3.3. Componente situacional

Figura 12 - Componente sócio situacional



¹⁸ Fonte das informações sobre o fonograma: dados do vídeo da canção disponível no canal de Emicida no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>, Acesso em: 15 ago. 2022.

Fonte: GECAN (2022) Adaptado.

Na primeira categoria de análise, conforme Napolitano (2002), a canção é um documento artístico-cultural, portanto, enquanto gênero do discurso, circula na esfera **artístico-cultural**¹⁹. No entanto, em pesquisas acadêmicas da área de Ensino e Aprendizagem como esta, o gênero também flutua entre as esferas acadêmica e escolar.

Em se tratando do **contexto histórico**, é imprescindível abranger a conexão passado-presente nas canções analisadas, pois,

Na verdade, os agentes e instituições formadoras do “gosto” e das possibilidades de criação e consumo musicais formam um “contexto imediato” da vida musical de uma sociedade, cujo pesquisador deve articular ao contexto histórico mais amplo, ou seja, às grandes questões (culturais, políticas, econômicas) do período estudado. Em linhas gerais, estes elementos formam uma “esfera pública” da experiência musical, definindo as bases culturais da criação, da circulação e do consumo musical. (NAPOLITANO, 2002, p. 89-90).

Dentre essas possibilidades de criação de canções, há que se considerar inicialmente o estilo *RAP*, de origem estadunidense, em cujas letras é feita apologia às drogas e ao sexo. No Brasil, o **contexto social** no qual o gênero se popularizou é o das camadas periféricas da população, que começaram a tematizar, nas letras, outras questões como as desigualdades sociais as quais as afetavam.

A versão brasileira do ritmo se diferencia de como ele se manifesta nos Estados Unidos da América, mas, nas próprias comunidades em que é criado e apreciado, o *RAP* também se apresenta peculiar também em relação a outro gênero, dessa vez nacional, o samba. Embora situado também nas camadas periféricas, o samba vende/divulga imagens de alegria nos morros, o que definitivamente não era a intenção original do *RAP* brasileiro (STEMPCZYNSKI, 2018), particularmente nas canções dos *Racionais MCs*, que tinha como propósito relatar as opressões sem se render à mídia.

Aproximadamente 20 anos separam este primeiro grupo brasileiro de *RAP* de Emicida, e algumas mudanças advindas nestas duas décadas são refletidas na arte do autor de *AmarElo*. O rapper da era da informática quer se fazer ouvir por meio das suas canções, e o acesso da população aos bens de consumo facilita ao *RAP* conquistar espaço dentro e fora da periferia, como fez o samba. Uma das formas pelas quais este espaço do *RAP* se divulga é a marca

¹⁹ Em Napolitano (2002), a canção é considerada um documento artístico-cultural e, embora o trabalho do autor não seja orientado pelo método bakhtiniano, ele é uma pesquisa das Ciências Humanas. Assim, por inspiração nesta terminologia, o presente estudo convencionou adotar que o gênero canção pertence à esfera artístico-cultural.

Laboratório Fantasma, criada por Emicida em parceria com seu irmão Fióti, que, dialogando com os fãs do movimento *Hip Hop*, favorece a construção de sua identidade e afirmação pessoal, bem como a expansão do rap para fora da favela. (STEMPCZYNSKI, 2018).

Sobre as denúncias que se deseja fazer ouvir nas letras, conforme se identifica nos interdiscursos da canção, *AmarElo* reafirma a morte de prematura jovens no Brasil, dialogando com a canção *Sujeito de Sorte* e com o período da Ditadura Militar no país. O contexto no país encontra paralelos entre as décadas (1970 e 2010) de lançamento das canções, como se pode ver em alguns acontecimentos:

- **Na década de 1970**, o Brasil era gerido por militares no regime ditatorial, nos anos 2010, foi eleito à presidência do país Jair Bolsonaro, claro apoiador da Ditadura Militar. **Após três décadas do fim do golpe**, o presidente em exercício exaltava os valores dos militares e declarava, em suas redes sociais, que o dia 31 de março de 1964 deveria ser comemorado, pois seria uma nova independência do Brasil²⁰.

- **Na década de 1970**, Gilberto Gil retornou do exílio, já na **década de 2010**, após ter sido Ministro da Cultura no país, o artista foi excluído do rol de homenageados da Secretaria de Igualdade Racial pelo então secretário Sérgio Camargo, o qual atacava o movimento negro.

- A indústria fonográfica que acolhia, **no ano de 1972**, o grupo Pessoal do Ceará com o lançamento do disco *Pessoal do Ceará – Meu Corpo Minha Embalagem Todo Gasto na Viagem*, pela gravadora Continental, abrindo espaço cultural e mercadológico para a manifestação de um povo que chegou a São Paulo para servir à Industrialização como mão-de-obra. **Nos anos 2010**, este mercado se abre, também, a outro grupo social marcado pelas desigualdades do país, os artistas LGBTQIA+²¹, como Pabllo Vittar, Liniker e Johnny Hooker, que começaram a ganhar maior destaque, no país que mais mata pessoas *trans* em todo o mundo, desde 2015. Em ambos os casos, observa-se que o objetivo da indústria fonográfica é essencialmente mercadológico e visa ao alcance de um mercado em ascensão.

Compreendendo o cenário sociológico e ideológico que permeia as artes, dentre as quais a música, Napolitano (2010) afirma o risco de haver análises que restrinjam as

²⁰ Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/03/veja-10-frases-polemicas-de-bolsonaro-sobre-o-golpe-de-1964-e-a-ditadura-militar.shtml>. Acesso em: 16 ago. 2022

²¹ Sigla que identifica orientações sexuais e identidades de gênero, na qual **L**: Lésbicas/ **G**: Gays/ **B**: Bissexuais/ **T**: Transgêneros/ **Q**: Queer/ **I**: Intersexualidade/ **A**: Assexual/ +: Outras identidades de gênero e orientações sexuais. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/noticias/49824_entenda-o-que-significa-cada-letra-da-sigla-lgbtqia.html, Acesso em: 30 ago. 2022

características da MPB a questões estéticas e musicais. Tal contexto interfere e é afetado pelo mercado consumidor de cultura no país. Assim, devido ao contexto de maior visibilidade das vozes de resistência, em especial a negra, desde o homicídio de George Floyd e o início da pandemia, *AmarElo*, tornou-se um *RAP* que atendia às demandas do mercado e que, por isso, teve sucesso ao ponto de ser classificado por jornais de circulação nacional como um *hino da pandemia*.

- Ainda **entre as décadas de 1970 e 2010**, a canção *AmarElo* foi lançada publicamente em um *DVD* gravado no Teatro Municipal de São Paulo, o qual foi cenário do surgimento do movimento negro unificado no período da Ditadura Militar no Brasil. O local se tornou um símbolo do movimento que, em 2019, completava 41 anos e a escolha é justificada em Emicida porque, nos anos de chumbo, a resistência negra não pudera ocupar o espaço interno e elitizado do Teatro, mas, quatro décadas depois, a relação entre o teatro e o movimento negro era ressignificado.

Neste cenário de voz à resistência negra, a canção de Emicida (2019) é bastante marcada pela relação com a cultura africana nas referências musicais, em especial destaca-se o diálogo com o *Negro Spiritual*²². Este estilo pode ser identificado na parte musical da canção, em especial no trecho entre o primeiro e o segundo refrão. Mais especificamente, voltando-se ao pequeno intervalo entre 1'00' e 1'30'' (minuto um e minuto um e 30 segundos) da gravação à qual o QR code na figura 6 dá acesso, é possível identificar, quando se canta a parte 1 da letra, um coro ao fundo da voz de Emicida, que alude ao *Spiritual*. O movimento aparece, além da materialização em coro na parte musical, na temática espiritual da letra, que alude a diversas manifestações religiosas, inclusive a cristã, a qual, nas canções *Spiritual*, era protagonista.

Assim como no estilo musical no qual se insere a canção, que é o *RAP*, o *Spiritual* é um gênero negro de resistência negra de origem estadunidense. Neste sentido, o descortinar deste diálogo torna possível perceber a referência que Emicida (2019) a outros movimentos negros que também encontraram, na arte, uma forma de firmar sua identidade e de poder usar, literalmente, a voz em sua luta.

²² No livro “O Ensino de História na formação de professores: Experiências com as escolas”, encontra-se a seguinte definição para o gênero: *Spiritual*, muitas vezes também grafado *Negro Spiritual*, é um gênero musical que nasceu nos Estados Unidos entre os negros escravizados, sendo entoado a capella e com ritmos utilizando as mãos e o corpo. Acredita-se que a nomenclatura se deva à ideia de a música ser de uma profunda inspiração do escravizado. Aí se encontra também inserida na raiz judaico-cristã, fazendo referência aos Salmos. É precursor e principal influenciador do Gospel e do Blues -(MELLO; LIPARI, 2021, p. 155).

Retomando-se Volochínov (2013), por **contexto axiológico**, é possível entender a *orientação social* dos enunciados, ou seja, a relação social que pode abranger aspectos de hierarquia, de classe, de economia. Esta orientação aparece inerente à materialização do enunciado, por exemplo, na forma de entoar as palavras, retomando-se a motivação possível para ocorrência de alguns **aspectos musicais** destacados na categoria prosódia, a maneira como se pronuncia o *revide*, como uma forma de emanar energia a um companheiro de luta que está no mesmo lugar social no qual aparece o eu-lírico. A questão axiológica também pode ser vista na **parte verbal**, por exemplo, na escolha da palavra *abutre* para identificar o opressor, as utilizações de primeira pessoa do plural, que evidencia a união entre os sujeitos das resistências jovem, negra e LGBTQIA+ no Brasil.

A análise deste componente, como se pode perceber, é imbricada de forma que, ao abordar as questões **históricas** que permeiam *AmarElo*, inevitavelmente apontam-se aspectos **sociais**— pelas desigualdades e opressões que marcam determinadas comunidades no Brasil—, **étnicos**, pela resistência negra; de **gênero**, pela convergência da resistência negra com a LGBTQIA+, e **axiológicos**, porque cada escolha da palavra e de nota na canção foi pensada para materializar o projeto de dizer do eu-lírico.

Ou seja, embora neste capítulo, a intenção fosse separar as análises no escopo de cada componente, para efeito de didatização,

é fundamental a articulação entre “texto” e “contexto” para que a análise não se veja reduzida, reduzindo a própria importância do objeto analisado. O grande desafio de todo pesquisador em música popular é mapear as camadas de sentido embutidas numa obra musical, bem como suas formas de inserção na sociedade e na história. (NAPOLITANO, 2002, p. 78).

Por isso, entendendo-se texto como a materialidade verbal e musical da canção, assim como foi impossível analisar as manifestações linguísticas e sonoras, nos componentes das seções anteriores, desconsiderando totalmente o contexto, tornou-se inexequível a prática de análise do contexto sócio situacional sem a retomada de aspectos previamente mencionados. Isso justifica, inclusive, o tamanho da seção em comparação às demais a fim de evitar-se uma amplitude desnecessária de repetições.

3.4. Componente autoral

Figura 13 - Componente autoral



Fonte: GECAN (2022).

No componente autoral, previamente à análise da primeira categoria, é fundamental a compreensão do conceito de autor. Conforme Bakhtin ([1979] 1997), “O autor-criador contribuirá para nos esclarecer o homem-autor, sendo apenas depois disso que o significado do que ele disser sobre seu ato criador ficará completo e esclarecido.” (p. 29). Embora ambas as formas de autoria se relacionem, nesta categoria, priorizamos o entendimento de autor-criador, pois ele é parte intrínseca à obra.

Nesta perspectiva,

um autor não é o depositário de uma vivência anterior, e sua reação global não decorre de um sentimento passivo ou de uma percepção receptiva; o autor é a única fonte da energia produtora das formas, a qual não é dada à consciência psicologizada, mas se estabiliza em um produto cultural significante; a reação ativa do autor se manifesta na estrutura, que ela mesma condiciona, de uma visão ativa do herói percebido como um todo, na estrutura de sua imagem, no ritmo de sua revelação, na estrutura de entonação e na escolha das unidades significantes da obra. (BAKHTIN, 1979 1997, p. 29).

O autor-criador é, assim, uma visão de mundo que dá forma estrutural ao conteúdo e existem, em *AmarElo* alguns autores-criadores: o nordestino em São Paulo no período da Ditadura Militar, Belchior; o rapper pobre, negro e paulistano, Emicida; a cantora nordestina/nortista, pobre, branca e travesti Pablio Vittar; e a pessoa cantora baiana, pobre, trans, não-binária, Majur.

O autor-criador Emicida enuncia a canção analisada neste estudo como um *Neo samba*, o que pode gerar dúvidas em relação à classificação da canção em gênero, já que a análise do componente musical a identificou como *RAP*. De fato, em aspectos estruturais musicais, *AmarElo* se aproxima mais do *RAP*, porque seu ritmo é 4/4, diferentemente do ritmo do samba urbano carioca que, regra geral, é 2/4; porque, nela, há elementos composicionais do *RAP* de inspiração estadunidense – como sintetizador, *Dj*, *Mc* e o *Beat Box* –, ou seja, não há, em *AmarElo*, o protagonismo da inspiração do choro, que pode ser vista em instrumentos como o violão e o cavaquinho.

Apesar disso, considerando-se que “A ‘roda de samba’ seria o lugar de uma fala musical coletiva, ‘pura’, ‘espontânea’, onde a criatividade daquele grupo social que estaria na origem do samba, era recolocada, quase como um rito de origem.” (NAPOLITANO; WASSERMAN 2000, p. 170), é possível identificar, no propósito de *AmarElo*, uma convergência com o samba, visto que a canção de Emicida visa à valorização do grupo social negro, em um ritmo também espontâneo que o protagoniza. Assim, o presente estudo endossa a categorização de *AmarElo* como (*RAP*)/*Neo Samba*, não só devido à concordância com a fala do homem-autor, mas com o projeto de dizer concretizado do autor-criador Emicida.

Este autor-criador foi quem idealizou *AmarElo* e, conforme afirma no documentário *Amarelo: é tudo pra ontem* (lançado na plataforma de *streaming Netflix* em 2020), pensou-a depois de ver a performance da modelo *trans* Verônica Valentino em 2017, na qual a artista cantou os versos inicialmente atribuídos a Belchior. Ainda sobre este autor-criador, conforme Stempczynski (2018), seu nome é derivado de assassino (homicida) de MCs, devido ao seu excelente desempenho em batalhas de *RAP freestyle*, estilo em que se improvisam letra e música. O homem-autor Emicida tem sucesso na indústria musical, recebeu prêmios e considera²³ que isso lhe (ao autor-criador) permite liberdade de expressão que se materializa em *AmarElo* em favor da humanidade que não silencia discursos.

Em se tratando da relação de **autoria com eu-tu-lírico** (ou seja, a relação entre o autor-criador, o eu-lírico e a pessoa com quem dialoga no enunciado), pode-se, em uma análise integrada com as categorias dos **intérpretes** e da **audiência**²⁴, entender que cada

²³ Fonte da informação: entrevista de Emicida ao website Música Pavê. Disponível em: <https://musicapave.com/artigos/emicida-entrevista-faixa-a-faixa-amarelo/>. Acesso em: 16 ago. 2022.

²⁴ Audiência é aqui entendida como sinônimo de auditório, definido como a outra face do enunciado, que é sempre dialógico. A audiência faz parte da parte extra verbal do enunciado, junto com a situação. Consciência de classe, suas valorações e seus ideais são exemplo de audiência (VOLÓCHINOV, 2013).

intérprete representa um subgrupo oprimido com o qual o criador-autor Emicida na sua interpretação, interage na canção.

Neste sentido, a canção *AmarElo* é singular na forma com que se apresenta o enunciador do projeto de dizer. Neste sentido, considerando-se as relações sociais nas quais emergem, é possível encontrar, na canção que se configura como corpus da presente pesquisa, além do autor-criador, alguns coautores-criadores, dos quais três nomes figuram enquanto indivíduos na autoria de *AmarElo*. Todos estes indivíduos se configuram enquanto pertencentes ao lado do oprimido em relações de opressão e têm sua identidade marcada pela oposição em relação aos opressores.

O primeiro coautor-criador é o personagem nordestino de Orlando Tejo, poeta paraibano que conta suas desventuras, na figura de Zé Limeira. Este interage com as relações de poder entre as regiões no Brasil ao cantar inicialmente os versos: “O ano passado eu morri./Mas este ano eu não morro.” (TEJO, 1980, p.77) em versos de improviso.

O segundo coautor-criador é o jovem nordestino, em Belchior que, com sua voz de resistência à Ditadura Militar no Brasil, parafraseia Zé Limeira para dialogar com sua origem nordestina, criando o discurso de resistência ao poder Militar que subjugava os civis, em especial os jovens, nos *anos de chumbo* vividos no Brasil.

O terceiro coautor-criador, é Verônica Valentino, a qual, no país que mais mata pessoas *trans*, utilizou seu espaço de manifestação artística para usar os versos, sobre a sobrevivência jovem, associados à causa LGBTQIA+. Na categoria interpretação, a voz de Valentino é verbalizada de Majur e Pablo Vittar, as quais, neste contexto, tornam-se, também, autoras-criadoras, pois, embora não seja mudada a parte verbal, são mudadas a entoação, a situação e o auditório, ou seja, se mudam os elementos que compõem a materialidade, (VOLÓCHINOV, 2013), muda-se, também, o enunciado.

O quarto e quinto coautores-criadores (em ordem Majur e Paablo Vittar), são constantemente oprimidos pelo público que prega a superioridade heterossexual no Brasil, pela violência e morte à qual submetem as pessoas não heterossexuais. Majur dialoga com a população LQGTQIA+ negra, nordestina, com voz heteronormativa. Paablo Vittar, por outro lado, dialoga com a comunidade LQGTQIA+ nordestina influenciada pela cultura nortista, com voz *afeminada*, o que é usado para justificar, além da oriunda da comunidade heterossexual, mais violências aos indivíduos por ela representados, praticadas por membros

da mesma *minoria* à qual ela pertence. Estes sujeitos retomam as relações de poder de gênero no país que mais mata transexuais no mundo.

A partir da união com as coautorias, o autor-criador personificado em Emicida, que enuncia a resistência da população negra jovem no Brasil, permite que outras resistências (minorias jovens historicamente suscetíveis à morte – não apenas por homicídio, mas também por suicídio no país – como a comunidade LGBTQIA+) falem. Assim, o projeto de dizer de resistência é ressignificado e, a ele, agrega-se a perspectiva de que a uma luta não deve silenciar outros discursos.

Uma última coautoria-criativa surge em *AmarElo* devido ao estilo musical pelo qual se materializa a canção, o *RAP*, é um gênero que pressupõe o diálogo entre enunciadores e dos enunciadores com a plateia (FARIAS, 2003). Neste sentido, o diálogo entre as vozes oprimidas que aparece na letra e no projeto de dizer de *AmaElo*, e a presença concomitante das várias interpretações – em vozes de vários sujeitos em uma mesma gravação – que singularizam a canção, abrem uma maior diálogo com o público apreciador da canção o qual com ela se identifica, nela tem seu lugar de fala preservado e, a partir dela, faz ser ouvidas as vozes da resistência em esferas cotidianas, artístico-culturais e até acadêmicas, como se faz na presente pesquisa.

Em relação à **composição**, os compositores²⁵ de *AmarElo* são Emicida (letrista²⁶), Felipe Vassão e DJ Duh. A interpretação na versão aqui analisada é de Belchior, Emicida, Pablo Vittar e Majur.

Finalmente, o **motivo verbal**, ou a menor parte significativa da canção, são os versos do refrão “*Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro. Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro.*” (BELCHIOR, 1976 / EMICIDA, 2019) Neles o eu-lírico jovem e marginalizado relata que sofreu no passado, mas que, no futuro, resistirá às opressões e à morte.

O próximo capítulo, a partir da síntese dos resultados obtidos, propõe prática educativa para o trabalho com a canção *AmarElo* nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica.

²⁵ Neste estudo, entendem-se os compositores como os criadores da parte musical da canção.

²⁶ Neste estudo, letrista é sinônimo de “autor da música”, quem escreve a letra.



4. BELCHIOR TINHA RAZÃO: PRÁTICA EDUCATIVA PARA O 6º E O 7º ANO A PARTIR DA CANÇÃO AMARELO



Sabendo-se que nem todas as escolas contam com o professor de Música e situando-se na área de Linguística Aplicada, este estudo busca apresentar uma proposição de prática no âmbito do referido componente curricular. Na proposição da prática educativa entende-se como importante uma breve sistematização dos resultados da análise a fim de facilitar a identificação dos elementos que podem ser trabalhados nas aulas do professor de Língua Portuguesa.

Após a sistematização dos resultados, são identificados neles os elementos que, conforme os desdobramentos da BNCC, tornam-se objetos do conhecimento e conteúdos do componente curricular Língua Portuguesa comuns ao sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental e que podem ser contemplados com prática educativa envolvendo o *single* de Emicida (2019). Convém destacar ainda que a presença explícita, na BNCC, do gênero canção apenas em habilidades destinadas a estes períodos justifica a prática direcionada à atuação docente neste contexto para o qual são apresentados os procedimentos didático-metodológicos e os objetivos que se pode alcançar com eles.

4.1. Sistematização dos dados da análise

Tabela 6- Dados da análise de *AmarElo*

 <p>Análise do Componente Verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> Conteúdo temático Prosa ou poesia Intertexto e interdiscurso Atitudes discursivas Versificação Figuras de Linguagem 	CONTEÚDO TEMÁTICO	Canto de resistência e de união dos diversos oprimidos que são sujeitos de sorte por sobreviverem no Brasil que os mata.
	FORMA	Poema
	INTERTEXTO E INTERDISCURSO	Leminski, Tejo, Belchior, Valentino, Culturas africana e asiática, Emicida. Escravidão no Brasil Império; Corpo e Alma; Suicídio; Setembro Amarelo; Violência contra negros e LGBTQIA+ no Brasil; Lugar de fala.
	ATITUDE DISCURSIVA	Relatar, Argumentar, Poetizar
	VERSIFICAÇÃO	Versos livres, heterométricos, rimas consoantes, toantes, internas, emparelhadas,
	FIGURAS DE LINGUAGEM	Metáforas, comparações, inversões, repetições, silepse, polissíndeto, gradação, paradoxo, eufemismo, antítese e retificação.
 <p>Análise do Componente Musical</p> <ul style="list-style-type: none"> Gênero Musical Forma Tonalidade Cadência Motivo musical Ritmo Melodia Prosódia Instrumentação 	GÊNERO MUSICAL	RAP (<i>Neo samba</i>)
	FORMA - ESTRUTURA	<i>Sample - A - A' - B</i>
	TONALIDADE	Eb

 <p>Análise do Componente Sócio Situacional</p> <p>Contexto Histórico Social De Gênero Étnico Axiológico</p>	CADÊNCIA	C1 - I- II- IV- I- II- IV- I- II C2 - IV-I-IV-I-IV-I C3 - I-II-IV-I-II-IV-I
	RITMO	4/4
	PROSÓDIA	- Ênfase no lugar de fala pelo prolongamento no <i>eu</i> ; - Sensação de flutuação e tropeço devido à posição da rima tônica e às aliterações.
	INSTRUMENTAÇÃO	Percussão, guitarra, Coro Spiritual, canto, teclado eletrônico, sintetizador (<i>Sample</i>), <i>Beat Box</i> .
 <p>Análise do Componente Autoral</p> <p>Relação de Autoria com Eu-Tu-Lírico Coautoria Composição Audiência Intérpretes Motivo verbal</p>	CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL, DE GÊNERO, ÉTNICO E AXIOLÓGICO	- Ditadura Militar e primeiro ano do governo Bolsonaro; -Retorno de Gilberto Gil ao Brasil e Retirada do artista do Rol dos Homenageados pela Secretaria de Igualdade Racial - Indústria fonográfica se abrindo ao Pessoal do Ceará e artistas LGBTQIA+ -Início do MNU nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo e Gravação do DVD Amarelo: é tudo pra ontem, no mesmo teatro.
	RELAÇÃO DE AUTORIA COM EU-TU-LÍRICO; COAUTORIA; AUDIÊNCIA E INTERPRETAÇÃO	-Autor-Criador: Emicida, voz de resistência negra, une a sua voz à de outras vítimas de desigualdade no país, a fim de não calar discursos. -Coautores-criadores: a)Tejo e Belchior (nordestinos em São Paulo no período da Ditadura Militar); b)Valentino, Majur e Pabllo Vittar (resistência pobre, nordestina e LGBTQIA+); -Oprimidos negros (Interpretados por Emicida e Majur), pobres (Interpretados por Emicida, Majur e Pabllo Vittar), LGBTQIA+ (Interpretados por Majur e Pabllo Vittar); -Eu-lírico afirma a importância do oprimido ter voz para definir sua identidade na sociedade;
	COMPOSIÇÃO	Emicida (letrista), Felipe Vassão e DJ Duh (2019)
	MOTIVO VERBAL	Os versos “ <i>Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro/ Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro.</i> ”.

Fonte: Autoral.

4.2. Dados de análise como objetos do conhecimento

Diante destes dados, o professor de Língua Portuguesa poderia trabalhar a canção *AmarElo* como forma de alcançar diversos objetivos educacionais adequados a toda a Educação Básica e seus devidos objetos do conhecimento devido à diversidade de sentidos nela construídos. O presente estudo, no entanto, direciona-se especificamente às etapas de sexto e sétimo anos da Educação Básica, com isso, as atividades propostas, dentre as

adaptações necessárias, adequam-se aos objetos do conhecimento da disciplina nestes períodos.

Assim, propõe-se a tabela abaixo, a qual, além de elencar alguns dos objetos do conhecimento possíveis com a canção, aponta os efeitos de sentido agregados pelo uso destes recursos no enunciado. Considera-se relevante esta abordagem devido à proposta de ensino mais reflexivo, em oposição à gramática tradicional, viabilizado pela PAL/S, no caso do gênero canção PAL/MS (Prática de Análise Linguística/Multissemiótica).

O trabalho apenas nos limites da **parte verbal** de *AmarElo* permitiria abrangência de ainda mais objetos do que se apresenta abaixo, no entanto este estudo prioriza apenas conhecimentos que podem ser construídos mobilizando-se a interseção dela com a **parte sonora** da referida canção a fim de conduzir apenas para atividades com análises que sigam a compreensão do simultaneamente verbal e musical do gênero. Ademais, entende-se esta como uma forma de viabilizar o propósito aqui estabelecido, de não confundir ensino com a canção e ensino com a letra da canção.

Tabela 7 - Análise de *AmarElo* e objetos do conhecimento de LP

Objeto do conhecimento	Na Letra	Na Música	Efeito de sentido
Estudo das rimas - poema	Diversidade de rimas ao longo de toda a letra da canção.	Frequentes no estilo <i>RAP</i> .	Remetem à cultura <i>Hip Hop</i> na batalha de rimas.
Estilística	Abutre	Mudança de tom, da parte estilo balada para uma melodia mais próxima à fala, no <i>RAP</i> .	Discurso mais enérgico que “passa a visão”, descortina a realidade na qual o abutre é o opressor.
Polissemia	<i>AmarElo</i>	Inserção de acorde do campo harmônico de Fá maior na canção, que desperta boas emoções conforme a Teoria dos Afetos.	A demonstração afetiva (de elo) com as pessoas contempladas no Setembro Amarelo, as que têm pensamentos suicidas.
Sentido conotativo: metáfora	“Tenho sangrado demais ” “ mundo cão ” “ volta pro ringue ”	Tom Mi bemol, para a teoria dos afetos de Mattheson (2012), transmite comoção.	Efeito comover, emocionar, sensibilizar.
Estudo dos verbos - Modo imperativo	1º caso: “ <i>Permita</i> ”, (ao invés de “ <i>permitas</i> ” 2º caso: levanta, enxuga, respira, volta.	3º caso: Revide prosódia enfatizada.	1º caso: quebra de regra gramatical na hora de falar com o opressor. 2º caso: Segue a norma, usado para motivar os demais oprimidos. 3º caso: Quebra regra gramatical, ênfase na instigação à luta pela superação das dificuldades.
Variação	“ <i>memo</i> ”,	Típica do estilo <i>RAP</i>	Resistência e transgressão

linguística e gíria	“ <i>mano</i> ” “ <i>cê</i> ” “ <i>pro</i> ” “ <i>as pedra</i> ” “ <i>nóiz</i> ” “ <i>nóiz sumir</i> ” “ <i>mó boi</i> ” “ <i>peça</i> ”		
Diálogo, vocativo.	“ <i>mano</i> ”, “ <i>cê</i> ”, “ <i>entendeu?</i> ”	Típico do estilo <i>RAP</i>	Renovação da mensagem e adequação a cada interlocutor.
Texto e contexto (intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade)	Os versos “ <i>Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro/Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro</i> ”.	Eles são cantados por Belchior, em uma sonoridade mais antiga, de LP; e por Pabllo Vittar, Majur e Emicida juntos.	Efeitos de sentido dos versos mudam quando entoados em cada voz.

Fonte: Autoral.

4.3 PECL: Belchior tinha razão, reflexões em *AmarElo*

Antes de iniciar a apresentação das atividades, é importante destacar a recomendação de que, se possível, a Prática Educativa com Canções nas aulas de Linguagem (PECL) aconteça no início do ano ou do semestre devido a, nestes períodos, haver maior diversidade de objetos do conhecimento novos a serem trabalhados com a turma, ou seja, há uma gama maior de conhecimentos possíveis de serem construídos com o intermédio da canção escolhida.

Retomando as etapas, esta seção se organiza da seguinte forma: para cada procedimento haverá uma definição, orientações ao professor, uma sugestão de organização da turma, atividades a serem propostas e aproveitamento dos resultados. Assim, pensa-se facilitar o entendimento e a retomada para busca de informações em leituras de retomada, se elas forem necessárias.

1ª etapa: Explicação aos educandos de como a prática se desenvolverá

- Definição: Embora a PECL seja aberta, esta etapa se situa no mínimo de acabamento que ela possui, caracterizando-a como um trabalho com a canção a ser feito na disciplina Língua Portuguesa por meio de aulas dialogadas sobre uma canção específica, que media os conhecimentos da turma por um período.

Esta etapa é importante para o educando entender-se enquanto peça fundamental do processo de construção do conhecimento, compreendendo a si mesmo enquanto mais que um depósito de narrativas (FREIRE, 1987), protagonista junto com o professor. Ela consiste em apresentar a proposta de trabalho com o gênero canção, seus objetivos escolares e sociais, o período no qual será desenvolvido o projeto, a dinâmica de cada encontro e a forma

colaborativa com a qual serão feitas as atividades, solicitando uma participação mais ativa de todos os educandos.

- Organização da turma: neste momento, turma e professor em círculo.

- Orientações ao professor: No momento da apresentação, expressar que:

- a) o objetivo escolar é o aprendizado significativo, com abordagem diferente da gramática tradicional para o aprendizado dos objetos de conhecimento (estes objetos estão no rol dos possíveis para o ano da turma, mas estão abertos devido a estarem sujeitos às possibilidades na canção escolhida);
- b) o objetivo social é a apropriação e comunicação a partir do/com o gênero canção como forma de manifestação da arte, expressão de sentimentos e desejos de uma classe social para fins de exercício ativo da cidadania;
- c) o período compreenderá algumas aulas (ou um bimestre e, conforme o tempo disponível para o trabalho, cada procedimento seguinte pode ser mais abrangente ou mais sucinto em se tratando do período no qual a prática será realizada); e
- d) a dinâmica de cada encontro ocorrerá, de preferência, com a organização inicial da turma em círculos, seguindo um roteiro básico: apresentação da temática do encontro, diálogo sobre o tema e registro dos avanços.

- Atividades a serem propostas: É possível ao professor sugerir a reflexão dos educandos sobre

a) o papel deles na escolarização, se atuam como protagonistas ou coadjuvantes.

b) se eles não se consideram protagonistas, como tornar-se?

- Aproveitamento dos resultados: Além de mostrar o nível de consciência da turma enquanto seu papel na construção dos conhecimentos, esta etapa se pauta na *dialogicidade da educação* (FREIRE, 1987).

2ª etapa: Negociação para escolha da canção e observação da relevância social do seu tema

- Definição: Na negociação há escolha consensual (tanto quanto possível), por meio do diálogo, da canção a ser escolhida, considerando a importância de trazer à esfera escolar o debate social sobre seu tema (gerador). Este procedimento é importante porque atribui aos

educandos o papel de protagonistas do seu processo de aprendizado, dialogando com Freire (1987) ao opor-se à educação bancária; e com a BNCC ao favorecer a escolha de enunciados significativos aos educandos como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos.

- Organização da turma: Neste momento, a ideia é que a turma esteja disposta em círculo porque isso facilita o diálogo entre mediador e educandos.

- Orientações ao professor: Este momento é importante para o professor conhecer as interações reais mediadas por canções, fora da escola, das quais os estudantes participam. Neste processo, o conteúdo temático, o contexto histórico e a relação eu-tu-lírico com a audiência são ativados, pois, após a escolha, quando o mediador perguntar à turma: “Do que se trata a canção?” e “Por que essa música tem relevância social e merece ser discutida?”, serão verbalizadas as formas como a turma, enquanto audiência, responde a *AmarElo* e qual o seu tema.

O professor pode começar a atividade revelando suas preferências musicais e contando como alguma canção se tornou a ele importante e abrindo espaço para o diálogo, bem como para a desconstrução do seu papel de professor como único detentor do saber em favor da compreensão de que, como os educandos, ele é sujeito histórico e social inacabado.

- Atividades a serem propostas:

- a) Diálogo inicial mediado por perguntas como: “Quais tipos de música vocês gostam de ouvir?”, “Quais os melhores momentos para ouvir esses tipos de canções?”, “Qual/Quais artistas vocês são fãs?”, “Algum de vocês toca algum instrumento ou canta?”, “Vocês têm *playlists* no *streaming Spotify*?”, e “Quais *playlists* escutam em quais momentos?”;
- b) Estabelecimento de critérios para escolha das canções (a única restrição orientada nesta prática, devido ao escopo da disciplina, é que seja proposta uma canção em Língua Portuguesa);
- c) Registro, no quadro, das sugestões de canções e possível reprodução de algumas das mais frequentemente apontadas;
- d) Votação, organizada, preferencialmente, pelos alunos com a mediação do professor.

- Aproveitamento dos resultados:

Nesta etapa, seria destacada a relevância social da discussão do tema das culturas africanas. Entre as leis que regem a educação brasileira, tanto a Lei nº 10.639/2003 quanto a Resolução CNE/CP 1/2004, entre outros documentos, subsidiam a construção das diretrizes voltadas para diversidade étnico-racial postas na Base Nacional Comum Curricular, que tornam a discussão da temática não apenas importante, mas necessária nas escolas.

Nesse contexto, a BNCC estabelece competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na educação básica, daquelas que estão associadas ao desenvolvimento das políticas educacionais voltadas para as relações étnico-raciais, optamos por ilustrar a competência 5 das competências gerais do referido documento parametrizador.

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (p. 63)

Assim, compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença. (p.66)

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira. (BRASIL, 2018, p.68).

Como se pode apreender, a BNCC orienta o desenvolvimento do senso estético para assim se obter, do educando, um amadurecimento para a valorização da diversidade cultural e uma compreensão estética livre de padrões preestabelecidos. O referido documento normativo contemplou no conteúdo das disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, História, e também em Geografia e Ciências o cumprimento da Lei Federal 10.639.

Retomando-se uma das habilidades para o trabalho com a canção entre sexto e sétimo anos conforme a BNCC, a EF67LP11, esta pesquisa entende que ela pode ser segmentada didaticamente em três encaminhamentos dos quais o primeiro seria a “escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, game, **canção**, videoclipe, fanclipe, show, sarau, slams, etc.” (BNCC, 2018, p. 165, grifo nosso).

A escolha da canção, neste passo, já estaria acompanhada do início da análise, retomando-se o tetragrama no componente verbal, a primeira categoria analítica é o conteúdo temático (tema). É importante registrar o tema atribuído à canção e a relevância, para acompanhar se, no desenrolar da PECL, ele permanecerá ou mudará. Além disso, a informação sobre a produção dos gêneros a partir de canções deve ser registrada para o planejamento das próximas atividades da prática.

Como a prática *Belchior tinha razão: reflexões em AmarElo* é propositiva, portanto nunca foi testada, ela parte do pressuposto de que a turma e a docência escolheram *AmarElo* devido à escola em que a prática se desenvolverá se localiza em uma escola situada em zona periférica, na qual os estudantes praticam a batalha de rimas e têm o RAP entre suas preferências musicais. A canção de Emicida foi pensada e escolhida por, sendo um *RAP*, tratar da estrutura racista no Brasil pela voz de alguém que é “alvo” neste processo.

3ª etapa: escuta/execução de fruição da canção escolhida

- Definição: Independentemente se a canção de Emicida já tiver sido reproduzida em algum momento na prática, considera-se relevante este momento de escuta de fruição na escola, pois, sendo um gênero da esfera artístico-cultural feito para apreciação, conforme Tinhorão (2011), a canção se caracteriza enquanto gênero neste momento de escuta apreciativa. Assim, a reprodução de *AmarElo*, neste momento, é fundamental para mínima preservação, na escola, da forma de interação com enunciados que se materializam na forma de canção.

- Organização da turma: Para esta atividade, a recomendação é que os estudantes escolham entre ficar sentados nas cadeiras, ficar sentados ou deitados no chão, de pé, mais próximos ou mais distantes uns dos outros, e que estejam livres para mudar de posição durante a escuta.

- Orientações ao professor: É importante destacar atividade não requer, nesta proposta, escrita, pois, no momento do diálogo seguinte, tampouco será exigência a manifestação de todos os discentes, visto que, conforme Volóchinov ([1930] 2013), por mais que não haja resposta verbalizada, em toda enunciação há dialogismo, ou seja, há alguma resposta ao enunciado por parte da audiência.

- Atividades a serem propostas:

- a) Identificação das emoções despertadas por esta escuta;
- b) Registro (verbal, silencioso) como a canção toca sua vivência particular, tanto em na sonoridade quanto na letra.

- Aproveitamento dos resultados: No caso de *AmarElo*, entre as emoções despertadas, provavelmente a comoção e o entusiasmo estarão elencados se considerarmos os efeitos provocados pela tonalidade desta canção sob a ótica da Teoria dos Afetos de Mattheson (1713). Esta informação pode ser registrada para retomada nas próximas etapas da prática.

Nesta etapa pretende-se concordância com a proposta da BNCC para uma das práticas de linguagem propostas para o trabalho com gêneros orais, nas quais se orienta aos professores que proporcionem aos educandos “Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram” (BRASIL, 2018, p. 79). Apesar da canção não se restringir à oralidade, ela engloba esta modalidade de manifestação da língua. Além disso, esta é uma nova forma de evitar a restrição do trabalho com a canção à leitura e interpretação da letra, parafraseando-se Emicida, permitindo ao cantor que fale.

4ª etapa: diálogo sobre os conhecimentos prévios docentes e discentes sobre a canção escolhida

- Definição: Em processo educativo de inspiração freiriana, é importante considerar a praxiologia, processos de reflexão, ação e transformação, sendo assim, esta etapa se define pela problematização dos conhecimentos prévios para a construção de novos conhecimentos sistematizados (FREIRE, 2005), pois saberes prévios que compõem a identidade cultural do aluno (FREIRE, 1987) e precisam ser valorizados pela escola.
- Organização da turma: Em formato de U, seria um semicírculo com abertura na direção do quadro, pois ele será utilizado para sistematização dos conhecimentos nesta etapa.
- Orientações ao professor: Esta etapa pode retomar conhecimentos trazidos pelos educandos no momento da escolha da canção para justificar a sua escolha. Isso pode ser registrado previamente ao início da atividade, no quadro em forma de tópicos sobre “O que já sabemos sobre *AmarElo*”?
- Atividades a serem propostas:
 - a) Pergunta: Além do que está no quadro, o que já sabemos sobre *AmarElo*?

b) Desenho da ficha de análise multissemiótica da canção *AmarElo*;Figura 14- Ficha de análise de *AmarElo*

Sobre a letra	Sobre os sons
1- Qual a mensagem que ela lhe transmitiu? 2- Você já usou frases como "Permita que eu fale"? Se sim, em que situações? 3- Na mensagem passada pela canção o que você entende por "Apesar de muito moço, me sinto são e salvo e forte"? 4- Você já ouviu as expressões "pra cachorro" e "só eu e Deus sabe"? Elas são típicas em pessoas de que idade? 5- Se as cicatrizes falassem o que elas diriam?	1- Qual o refrão? 2- Qual o estilo musical de AmarElo? 3- Você gosta deste estilo? 4- Que instrumentos você pode identificar ao ouvir? 5- Tentando não considerar a letra, que sentimentos a canção(ritmo, harmonia e melodia) desperta em você? 6- Esta canção lembra alguma outra que você já tenha ouvido? 7- Quantas partes você acha que esta música tem?
Sobre o contexto	Sobre a interpretação (assinatura)
1- Você consegue identificar algum tema social na canção? Se sim, qual? 2- Esta música foi lançada em 2019, que fatos recentes poderiam ter motivado AmarElo? 3- Que outros estilos musicais transmitem mensagens semelhantes à de AmarElo? 4- Em que grupo social você encaixaria Emicida? E Pablo Vittar?	1- Você já tinha ouvido AmarElo? 2- Que impactos a canção AmarElo pode ter causado na maioria dos brasileiros? Por quê? 3- Você conhece Emicida? 4- Você conhece Belchior? 5- Por que você acha que, Emicida quis a participação de Pablo Vittar e Majur na gravação de AmarElo? 6- Qual outro cantor poderia assinar esta canção? 7- Quantas vezes você identifica na canção?

Fonte: Autoral.

c) Escuta com propósito analítico (prévia da etapa 8)

d) Preenchimento coletivo da ficha de escuta

- Aproveitamento dos resultados: O segundo encaminhamento, neste diálogo com a BNCC equivaleria à "busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento." (BNCC, 2018, p. 165).

Ademais, neste momento é importante marcar que, talvez sem terem consciência disso, nas situações reais de interação com canções, os educandos são afetados, além da parte

verbal, também pela sonoridade. Com isso, devido a essa recuperação, na escola, o trabalho com a canção pode tornar-se mais significativo ao contemplar as semioses da canção, conforme propõe a BNCC, do que seria se a análise de *AmarElo* se limitasse à interpretação do componente verbal.

5ª etapa: análise docente da canção à luz do tetragrama multissemiótico

- Definição: Neste momento o docente faria, em um dos seus planejamentos para continuidade da prática, a análise multissemiótica sintetizada na primeira seção deste capítulo (ver tabela 06), em especial para complementar e ajustar os conhecimentos construídos com os educandos nas etapas anteriores da prática.
- Orientações ao professor: Analisar a canção conforme as principais (não necessariamente todas) categorias de análise de cada um dos quatro componentes do tetragrama.

O aproveitamento dos resultados desta etapa consiste no desenvolvimento da etapa seguinte.

6ª etapa: planejamento docente de atividades reflexivas sobre as partes verbais e sonoras sobre a canção

- Definição: Esta é a prática de análise linguística/(multi)semiótica da canção, pois, por meio dela há o estudo de como as matrizes verbais (orais e escritas) e sonoras implicam nos efeitos de sentido da canção. É feita, neste momento, a reflexão sobre as razões possíveis para escolha dos mecanismos combinados e sua materialização na forma de canção.

Algumas possibilidades de observações oriundas deste planejamento estão na tabela 07.

- Orientações ao professor: Recomenda-se, nesta etapa, listar os objetos do conhecimento a serem trabalhados no referido ano com a turma conforme o currículo adotado pela escola. Dentre estes objetos, destacar os que são contemplados na canção para serem abordados durante a PECL.
- Atividades a serem propostas: Cada linha da tabela 07 fornece uma possibilidade de trabalho, na prática de análise linguística/(multi)semiótica com a canção. Miranda e Barros (2022) situam sua discussão na linha seis da referida tabela, na abordagem das variações linguísticas típicas do *RAP*. Este pode ser um caminho interessante por proporcionar a

compreensão de que a subversão à norma é além de um simples erro, mas tem motivações sociais típicas de um grupo e que não devem ser vítimas de preconceito.

Outro exemplo possível de desdobramento de atividades, utilizando a primeira linha da tabela de resultados desta etapa, seria **o estudo das rimas**, em que os estudantes receberiam a letra de *AmarElo* para análise.

Em um primeiro momento seriam feitas as provocações seguintes:

- a) “Vocês conhecem o movimento cultural se insere *AmarElo*?”;
- b) “Vocês sabem o que são rimas?”
- c) “Vocês identificam rimas na letra de *AmarElo*?”;
- d) “Por que as rimas são tão frequentes?”;
- e) “Em que outras manifestações do movimento *Hip Hop* há uso recorrente de rimas?”;
- f) “Qual a função social de músicas como *AmarElo*?”.

Entre as respostas esperadas haveria a explicação de que as rimas são frequentes na canção de Emicida devido a ela ser um *RAP*, parte da cultura *Hip Hop*, movimento de resistência negra que tem as batalhas de rima como uma manifestação muito frequente.

Em outro momento, poderia ser analisado o trecho: “De onde o vento faz a curva, brota o papo **reto**/Num deixo quieto, num tem como deixar **quieto**/A meta é deixar sem chão, quem riu de nóiz sem **teto**.” E feitas as perguntas:

- a) “No trecho destacado, a canção é cantada ou falada? Por quê?”;
- b) “As palavras do final dos versos rimam entre si?”;
- c) “Se forem analisados apenas os finais dos versos ‘papo reto’, ‘deixar quieto’ e ‘sem teto’ e a relação entre eles, é possível contar histórias comumente vividas por negros no Brasil a partir destas três expressões?”;
- d) “Sobre o tom com que o trecho é cantado, ele é ameno ou agressivo?”; “Esse tom é comum no *RAP*? Por quê?”;
- e) “A escolha de alguma das palavras na letra da canção também transmite tom de agressividade? Se sim, qual(is)?”
- f) “Analisando os sons do excerto ‘de onde o vento faz a curva’, há presença mais frequente de alguma consoante? Se você fosse imitar o som do vento usando consoantes, quais escolheria usar?”

As respostas colaborariam para o entendimento da entoação em prol de efeitos de um sentido mais assertivo e menos melódico no RAP, o qual, além das rimas, usa, também, as aliterações. Estes recursos podem funcionar como ponte entre a parte verbal e os sentidos, dentre os quais destacam-se, nas canções deste estilo produzidas no Brasil, as denúncias de mazelas e a resistência, que justificam a postura e entoação do rapper.

Nesta etapa, cada uma das oito linhas da tabela que relaciona os resultados da análise de *AmarElo* aos objetos do conhecimento de sexto e sétimo ano nas aulas de Língua Portuguesa poderia originar atividades como a descrita acima, conforme os objetivos e a criatividade do professor. O único critério de exclusão são exercícios que contemplem a parte verbal ou a musical isoladamente, sem considerar os pontos de interseção entre elas e a colaboração para os efeitos de sentido.

- Aproveitamento dos resultados: Os resultados poderão fomentar uma educação mais autônoma que se assemelha à proposta de Geraldi (1984) para o trabalho de análise linguística, que parte da reflexão para a metalinguagem. Esta forma de ensino se diferenciaria da gramática tradicional devido a dois fatores: por situar-se nos usos, não na abstração; e por o entendimento dos conceitos partir primeiro da reflexão analítica do uso, e não da explicação metalinguística prévia. Além disso, com as atividades propostas para a linha um da tabela, a BNCC também seria contemplada nas orientações da habilidade

(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal (BRASIL, 2018, p. 159).

7ª etapa: Pesquisa discente sobre o tema da canção e sobre a audiência

- Definição: Esta etapa é de construção mais independente dos conhecimentos, na qual os educandos acessariam a internet e assistiriam ao documentário *Amarelo: é tudo pra ontem*, para identificarem o tema da canção e como ela dialoga com a audiência. Com esta atividade, inspirada em Geraldi (1984), os alunos seriam convidados a revisar e reescrever seus próprios textos, que foram construídos na mesma PECL, em outro momento.

- Organização da turma: Há dois procedimentos nesta etapa: o primeiro poderia acontecer no laboratório de informática ou em sala de aula em que todos os educandos pudessem acessar a internet via celular; o segundo seria um auditório (preferencialmente) ou sala de aula

organizada para transmitir o documentário de Emicida na *Netflix*. Há duas possibilidades de desenvolvimento da primeira atividade:

- Orientações ao professor: Na etapa da reprodução do documentário, os educandos poderiam fazer algo semelhante a uma sessão de cinema, por exemplo, com pipoca e refrigerante. Isso ajudaria a marcar o documentário como outro gênero, diferente da canção, portanto as atitudes dos sujeitos modificam na interação mediada por ele, embora ainda se trate do mesmo tema.

No entanto, devido à recomendação do documentário, esta atividade só é possível se todos os estudantes tiverem mais que 12 anos. É importante o professor estar atento a esta restrição de faixa etária, pois, em *Amarelo: é tudo pra ontem*, há, nos primeiros segundos de execução, o alerta de violência, linguagem imprópria e temas sensíveis, emitido pela plataforma.

Caso não considere adequado o documentário à turma, o professor pode construir slides com informações sobre o *RAP*, o Negro *Spiritual* e sobre a canção *AmarElo*, extraídas da análise prévia à aula ou até mesmo do documentário e didatizá-las conforme os encaminhamentos da elaboração didática.

O objetivo desta atividade é, com a discussão do documentário (ou dos slides), somada à recuperação das inteligibilidades construídas na etapa anterior, construir um cenário que auxilie na compreensão dos recursos semióticos mobilizados na canção da atividade.

- Atividades a serem propostas:

- a) Pergunta: “Com quem a canção *AmarElo* dialoga?”
- b) Pesquisa sobre o tema da canção *AmarElo* na internet e sobre quais as características comuns aos indivíduos com os quais ela dialoga.
- c) Reprodução do documentário para localização de informações sobre o tema e sobre a audiência da referida canção de Emicida.
- d) Perguntas: “Pensando que o *RAP* e o *Spiritual* são gêneros de resistência, ficou mais clara a mensagem passada pela canção? Se sim, qual é?”; “Pensando no eco da voz de Belchior (1976) em Emicida, vocês consideram importante conhecer mensagens de outras épocas para entender as mensagens do presente?” e “Vocês conhecem outras canções que recuperam mensagens de outras épocas?”.

- Aproveitamento dos resultados: Como esta etapa está numa linha tênue entre a busca de respostas corretas da educação bancária e a construção de novos conhecimentos, se não for mediada com cautela, pode gerar resultados indesejados. Assim, é fundamental o papel do mediador aqui a fim de auxiliar os educandos a se identificarem, também, enquanto audiência; a entenderem a canção e o álbum *AmarElo* como homônimos, mas distintos; e a validarem as suas produções iniciais sobre o tema, pois, assim como Emicida está correto em suas colocações, os educandos também poderão estar corretos em suas interpretações (que são respostas aos enunciados), enquanto audiência que tinha, inicialmente, uma quantidade menor de informações sobre o enunciado.

Tomados os devidos cuidados, os resultados auxiliariam no entendimento do acabamento composicional do gênero canção, o qual é simultaneamente verbal e sonoro, feito para apreciação e diretamente influenciado pelo contexto e pelas pessoas com quem se dialoga em postura de concordância e/ou de discordância.

8ª etapa: Escuta com propósito analítico

- Definição: Esta escuta se diferencia da prática de linguagem escuta proposta na BNCC, por conseguinte, da escuta de fruição do gênero. Ela media um processo diferente de interação: a pesquisa, assim, aqui não cabe a influência das impressões dos educandos, mas a audição atenta para registro objetivo das características da canção enquanto gênero.

Enquanto manifestações culturais, muitas canções são ricos documentos que auxiliam na compreensão da sociedade (NAPOLITANO, 2002) e, por isso, é necessário conhecê-las e reconhecer sua importância. Neste intuito, não se recomenda restringir a motivação das escutas à apreciação, mas, quando necessário, ouvi-las com propósito analítico e dialógico, pois, embora tipicamente a interação por canções tenha propósito de fruição na esfera artístico-cultural, nas PECL ela está sendo abstraída desta esfera, passando à escolar. Esta é uma justificativa importante para a retirada da canção de sua esfera original à esfera científica/escolar: a construção de saberes mediados por ela.

- Organização da turma: A turma pode estar organizada em quatro círculos dos quais cada um tenha como objetivo destinar a escuta à análise de um componente.

- Orientações ao professor: É importante garantir a liberdade de escolha de cada educando sobre o grupo no qual queira se inserir, ficando sob a responsabilidade deles a organização da

atividade. Se não houver grupos interessados em analisar algum dos componentes, o professor pode preencher esta lacuna.

- Atividades a serem propostas:

- a) Disponibilização, no quadro, do tetragrama analítico disponível na figura 1 desta pesquisa.
- b) Divisão da turma em grupos conforme cada componente a ser analisado.
- c) Reprodução da canção *AmarElo*.
- d) Registro, por grupo, das análises das categorias de análise nos componentes e das eventuais dúvidas. (É importante lembrar que não é necessário o empreendimento analítico de todas as categorias de cada componente, mas é fundamental à análise multissemiótica da canção contemplar os quatro componentes – verbal, musical, situacional e autoral – do tetragrama).

- Aproveitamento dos resultados: Os resultados poderão auxiliar na ampliação do entendimento da canção na esfera escolar, na qual ela é concebida como objeto do conhecimento, sujeita a um método de análise. Na BNCC, esta atividade diz respeito ao campo da prática de estudo e pesquisa, na qual é estudada a construção composicional dos gêneros.

9ª etapa: Preenchimento conjunto do tetragrama

- Definição: Nesta etapa, docente e educandos compartilham o resultado de suas análises e preenchem, juntos, o tetragrama para sistematizar a construção dos novos conhecimentos construídos a partir da canção. Esta é uma forma de construção colaborativa de conhecimento em que não apenas o professor traz as informações e deposita nos educandos, mas ambos dialogando acerca da investigação desenvolvida sobre o tema analisado, conforme se faz nos círculos freirianos de cultura.

- Organização da turma: Recomenda-se a disposição de educandos e professor em forma de U, semicírculo com espaço de abertura para o quadro, onde serão sistematizadas as informações da análise.

- Orientações ao professor: O processo de preenchimento é dialógico e, portanto, consensual, devendo ser registradas no quadro apenas as informações consideradas, pelo grupo, coerentes e relevantes.

- Atividades a serem propostas:

- a) Exposição das dúvidas de cada grupo em relação à análise de seu componente para a turma a fim de que sejam sanadas pelos colegas ou em novas pesquisas na internet.
- b) Apresentação dos resultados obtidos por cada grupo para as categorias de análise do componente pelo qual ficou responsável.
- c) Preenchimento coletivo do tetragrama analítico no quadro com os resultados.

- Aproveitamento dos resultados: Este empreendimento analítico conjunto da canção estudada é parte da co-construção, em que professores aprendem ao ensinar e alunos ensinam ao aprender (FREIRE, 2002). Além disso, os dados, conforme enunciado desde o início desta PECL, servem a objetivos escolares e sociais. Dentre os escolares, a apropriação do gênero canção enquanto objeto do conhecimento, e, dentre os sociais, a reflexão sobre a importância de recontar a história do Brasil pela voz dos oprimidos.

10ª etapa: Planejamento de divulgação dos resultados obtidos à comunidade escolar

- Definição: A turma e o professor refletem, nesta etapa, sobre a melhor forma de socializar os resultados da análise da canção com a comunidade escolar e planejam as próximas etapas do compartilhamento dos conhecimentos construídos. Para tanto, podem ser pensados outros gêneros e sua função considerando a quem a mensagem da turma se direciona.

- Organização da turma: Em círculo que favoreça o diálogo para exposição e escolha dos gêneros para materialização das produções.

- Orientações ao professor: Dependendo da diversidade da turma, é possível elencar mais de um gênero para materializar o resultado das análises. Neste caso, a turma é novamente dividida em grupos de acordo com o interesse de colaboração dos educandos no planejamento de um ou de outro. Entre os gêneros a serem escolhidos, o professor pode elencar os da habilidade EF67LP11:

resenhas, *vlogs*, vídeos e *podcasts* variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, *e-zines*, *gameplay*, detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. (BNCC, 2018, p. 165).

Dentre estas possibilidades, a resenha pode ser entendida como um enunciado prévio aos outros gêneros, pode ser a materialização escrita do roteiro, apontando os resultados da

análise que mais envolveram a turma e que, por isso, precisam ser contemplados na socialização.

Uma abordagem nesta atividade é a de assunção da identidade cultural dos educandos, como eles se entendem nesta estrutura de opressão racista vigente no Brasil. Considerando que

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 2002, p. 22-23).

Recomenda-se garantir aos educandos envolvidos na prática que escolham a forma de manifestação sobre o tema em um gênero a partir da forma como eles se identificam posicionados na questão do racismo.

Por exemplo, os indivíduos que se identificassem como vítimas do processo poderiam planejar um fanclipe de *AmarElo* no qual as imagens ilustrassem formas de racismo e de como reagir a elas, ou uma batalha de rimas sobre o tema; os que se assumirem como privilegiados poderiam organizar *Podcasts* informativos sobre ícones do movimento negro, como os destacados no documentário *Amarelo: é tudo pra ontem*, recontando, por meio dos feitos desses ícones, a história do Brasil.

- Atividades a serem propostas:

- a) Diálogo a partir de perguntas sobre a importância da análise de canções envolvendo os elementos verbais e musicais, bem como seu contexto sócio histórico e autoral.
- b) Retomada do tema do racismo em *AmarElo*, com relatos de que já sofreu e/ou já presenciou formas de opressão racistas que remetem a algum dos elementos verbais e/ou sonoros presentes na canção.
- c) Levantamento dos principais conhecimentos construídos sobre o tema a partir da análise, que devem ser socializados.
- d) Escolha dos gêneros para socialização.
- e) Pesquisa sobre o acabamento composicional e exemplos de enunciados que se materializam na forma dos gêneros escolhidos.
- f) Planejamento escrito do roteiro do gênero.

- Aproveitamento dos resultados: Com esta etapa ao final prática educativa, supõe-se que os estudantes se comoveriam com a temática do preconceito descortinado na canção, e do combate a esta prática de violência ao qual ela convida tanto vítimas quanto algozes das variadas formas de opressão. Assim, após aprender sobre a canção e refletir sobre o projeto de dizer de *AmarElo*, poderia surgir um caminho de condução à transformação a partir da responsabilidade social assumida pelos discentes no momento da assunção de sua identidade diante do tema.

Além de ser uma forma de a turma expandir a reflexão feita sobre a canção, a socialização dos resultados cumpriria um terceiro encaminhamento da habilidade trabalhada durante a prática, o qual consiste no

elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do game para posterior gravação dos vídeos (BNCC, 2017, p. 165).

Evidentemente é importante reiterar que, como esta PECL é aberta, este é apenas um caminho possível a ser trilhado pelo docente nas aulas de Língua Portuguesa nas quais deseje trabalhar a canção. Assim, distante do objetivo não dialogal e prescritivo, a proposta aqui apresentada busca se inserir nas discussões sobre possibilidades mais práticas de relacionar novas compreensões da esfera acadêmica com a docência na Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em seu livro sobre inteligência emocional, o autor Daniel Goleman define empatia como a atenção ao outro e percepção/compreensão de suas necessidades. E se, em Freire (1996), a educação é um processo que envolve afetividade, pode-se dizer, então, que a empatia, enquanto um destes afetos possíveis, foi uma das motivações da pesquisa aqui desenvolvida,

A experiência docente é permeada de dúvidas sobre como conciliar as perspectivas teóricas, filosóficas e metodológicas nas quais se acredita com a prática docente, regida, às vezes, por documentos que não se entende ou com os quais nem sempre se concorda. Este trabalho, distante do objetivo de sanar todas as dúvidas, buscou dialogar um pouco com cada um destes desafios, em especial no que tange à BNCC, documento elaborado após um golpe de Estado, que materializa as contradições do momento em que foi publicado.

O objetivo geral, de construir uma ferramenta para prática docente com a canção na Educação Básica contemplando a análise multissemiótica na didatização do gênero, foi alcançado na Prática Educativa com a Canção nas aulas de Linguagem (PECL), de inspiração metodológica freiriana, proposta para as aulas de Língua Portuguesa no sexto e/ou no sétimo ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa favoreceu reflexões acerca do tetragrama de análise multissemiótica da canção desenvolvido pelo GECAN e a descoberta de novas possibilidades de uso da ferramenta, em especial no âmbito das categorias de análise do componente contexto sócio situacional. Na prática de análise didaticamente segmentada, percebeu-se que as categorias se imbricam de forma que fica difícil, por vezes, distingui-las, por exemplo, não foi possível desassociar os aspectos sociais das discussões sobre gênero na análise de *AmarElo*, e isso apenas corrobora o fato de que todas as categorias analíticas e todos os componentes são, nas situações reais de interação mediada por canções, simultâneos e conectados, como sugere o formato de LP do tetragrama.

Por meio do trabalho com o enunciado de Emicida, foi possível a compreensão de que nenhum discurso deve ser calado em detrimento do outro, ao contrário, é preciso permitir falar. Em um trabalho de Linguística Aplicada embasado e inspirado na perspectiva do Círculo de Bakhtin e na educação freiriana, este entendimento, mediado pelo rapper, é diretamente conectado às essências dialógica e dialogal das práticas educativas, o que

contribui para a validação de que, nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, metodologias de educação prescritiva e bancária, como a Gramática Tradicional, podem ser repensadas em favor de propostas mais reflexivas como a Prática de Análise Linguística.

Ademais, na materialidade da canção *AmarElo*, em diálogo explícito com o *Sujeito de Sorte* de 1976, Emicida enuncia que “*Belchior tinha razão*” e uma problematização para isso questiona se, de fato, o cearense estava correto, posto que, lamentavelmente, os dados mostram que este ano os jovens continuam a morrer. A pesquisa revelou que, diante dessa persistente morte de jovens no país, os que sobrevivem têm sorte e que, na expressão “*Esse ano eu não morro*”, falava-se sobre a esperança de que, no futuro, com as vozes mais ressoantes de resistência, pode haver esperança de que eles não morrerão mais este ano, ou daqui a algumas décadas, como as décadas que separam as canções de Bel e Emicida.

Trazer esta discussão entre vozes de resistência para o estudo aqui desenvolvido foi escolha inspirada na postura do intelectual orgânico gramsciano, o qual, a partir da consciência do seu pertencimento a classe e comprometimento com a transformação, ecoa, em suas pesquisas, a voz da sua comunidade. Neste caso, a voz ecoada foi a das classes oprimidas pelas inúmeras desigualdades que se perpetuam desde quando o Brasil foi inventado.

Como encaminhamento futuro para pesquisas como esta, espera(nça)-se o desenvolvimento, não necessariamente, da PECL *Belchior tinha razão, reflexões em AmarElo*, mas de outras práticas que, significativas aos educandos, sejam construídas com a colaboração deles e compartilhem, talvez, da temática, de algumas etapas e/ou de algumas atividades aqui propostas, em aulas de Língua Portuguesa (e de Música) no sexto e sétimo anos. Assim seria possível o movimento inverso, no caso, da Educação Básica, para a esfera acadêmica, em pesquisas não mais propositivas, mas praxiológicas, sobre as práticas educativas com canções nas aulas de Linguagem.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, R. A análise de textos-enunciados como atividade precedente à elaboração didática. **Revista Intersecções** (Jundiaí), v. 07, p. 04-23, 2014. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaInterseccoes/article/view/1198>. Acesso em: 30 ago. 2022.
- ACOSTA-PEREIRA, R. A prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa: por uma ancoragem dialógica. **Revlet- Revista Virtual de Letras**, v.10, p. 182-200, 2018. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/460.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.
- ACOSTA-PEREIRA, R. **A prática de análise linguística/semiótica de base dialógica: reflexões para leitores iniciantes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- ARAÚJO, R.M.L.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, mai-ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- ARISTÓTELES. **Política**. Ed: bilíngue. Trad. A. C. Amaral e C. C. Gomes. Lisboa: Vega, 1998. Livro VIII, p. 579 VIII, 1340 a-10.
- BAIA, S. F. **A historiografia da música popular no Brasil (1971-1999)**. 2011. 278f. Tese (Doutorado em História Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-14022011-115953/en.php>. Acesso em: 25 jun. 2021.
- BAKHTIN, M. M. [1929/1963]. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. (2. tiragem). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- BAKHTIN, M. [1979]. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do francês por Maria Ermantina Galvão G Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BALTAR, M. O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. *In*: Machado, A.R.; Guimaraes, A. M. ; Coutinho, A.. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007, p.145-160.
- BALTAR, M. *et al.* **Oficina da canção: do maxixe ao samba-canção**. A primeira metade do século XX. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019 .
- BALTAR, M. *et al.* **Práticas educativas com o gênero canção na educação básica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- BANDEIRA, M. A versificação em língua portuguesa. *In*: Editora Delta. **Enciclopédia Delta Larousse**. 2. ed. Rio de Janeiro: Delta, 1968.
- BELCHIOR, A.C. Sujeito de Sorte. *In*: BELCHIOR, A.C. **Alucinação**. São Paulo: Polygram, 1976.

BENNET, R. **Elementos básicos da música**. Tradução Maria Teresa de Resende Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

BENNET, R. **Forma e estrutura na música**. Tradução Luiz Carlos Csëko. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

BOAL-PALHEIROS, G., & HARGREAVES, D. J. (2002). Ouvir música em casa e na escola: influência do contexto, em crianças e adolescentes. **Journal Music, Psychology and Education**, n. 4, 47–66. Disponível em: <https://parc.ipp.pt/index.php/rmpe/article/view/2417>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BONINI, A.; COSTA-HÜBES, T. C. 2019. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. *In*: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, Márcia Adriana Dias. (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular : compreensões subjacentes**. 1 ed, Campinas, Mercado de Letras, p. 17-39.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental; Língua Portuguesa** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 08 ago. 2022.

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

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho 2007, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, MEC, 2017.

BEAUGRANDE, R., DRESSLER, W. U. **Introduction to Text Linguistics**. London, New York: Longman, 1992.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

CANDIDO, A. **O estudo analítico do poema**. 3 ed. São Paulo: Humanitas, 1996.

CARPENA, Lúcia Becker. Sobre a qualidade das tonalidades e seu efeito na expressão dos Affecten (Johann Mattheson, 1713). **Revista Música**, v.13, nº 1, p.219-241, São Paulo: USP, Agosto 2012.

CEGALLA, D. P. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 48 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CERQUEIRA, D. *et al.* **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2022.

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

CLERISI, G.D.S. A prática de análise linguística na BNCC: uma análise dialógica das habilidades. *In*. ACOSTA-PEREIRA, R; COSTA-HUBBES, T.C. **Prática de Análise Linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 529p. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/site/pratica-de-analise-linguisticanas-aulas-de-lingua-portuguesa/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

COSTA, N. B. Canção popular e ensino da língua materna: o gênero canção nos parâmetros curriculares de língua portuguesa. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 1, p. 9-36, jul./dez. 2003.

COSTA, C. L.; NOGUEIRA, E.; MARCHERETTI, G. **Geração Alpha Língua Portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 7º ano**. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

COSTA-HÜBES, T. C. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **Percursos Linguísticos**. v. 7 n.14, p. 270-294. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/15153/11624>. Acesso em: 25 fev. 2022.

CULIOLI, Antoine; NORMAND, Claudine. **Onze rencontres sur le langage et les langues**. Paris: Ophrys. 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DUCARD, D. O grafo do gesto mental na teoria enunciativa de A. Culioli. **Letras de Hoje**, v. 44, n. 1, 6 ago. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/5654>. Acesso em: 23 mai. 2021.

EMICIDA. AmarElo (Sample: Belchior - Sujeito de Sorte) part. Majur e Pablllo Vittar (Áudio oficial). **YouTube**, 1 nov. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uJcjV6g5mV8>. Acesso em: 31 ago. 2022.

EMICIDA. Amarelo: é tudo pra ontem. **Netflix**, 8 dez. 2020.

FARIAS, I. R. Elementos de Semiótica aplicados à canção RAP. CASA. **Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 1, p. 14-34, 2003. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/download/570/491/1574>. Acesso em: 31 ago. 2022.

FERNANDES, C.V. **Semiótica Musical**: princípios teóricos e aplicações sobre o discurso musical, sua produção e recepção. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 205 f. 2014.

FERREIRA, M. Emicida se permite falar, no discurso social de 'AmarElo', de vida plena de sentidos e sonhos. 2019. **Blog do Mauro**. Disponível em: <https://g1.globo.com/poparte/musica/blog/mauro-ferreira/post/2019/06/26/emicida-se-permite-falar-no-discurso-socialde-amarelo-de-vida-plena-de-sentidos-e-sonhos.ghtml>. Acesso em: 05 jul. 2021.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.

FRANCHI, C. [1977] Linguagem – atividade constitutiva. **Revista do GEL**. Número especial. 50º Seminário em memória de Carlos Franchi (1932-2001). São Paulo: Contexto, 2002.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo —gramática? In: POSSENTI, S. (Org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?**. São Paulo: Parábola, 2006a [1991]. p. 11- 33. 79.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. IEL – UNICAMP, Campinas, n. 9, p. 5-45. 1987.

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

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

FREIRE, P. [1996] **Pedagogia da autonomia**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Ana Maria Araújo Freire (Org.). São Paulo: UNESP, 2005.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade** [online], v. 24, n. 82, p. 93-130. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>. Acesso em: 05 ago. 2022.

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

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOMES, R. F. M. **A mão que batalha, a mão que toca o tambor**: A Espada Africana e a interpretação do patrimônio negro africano musealizado, Museu Julio de Castilhos, Porto

Alegre, RS, Brasil. Orientadora: Ana Carolina de Faria. 2014. 96 f. TCC (Graduação) – Bacharelado em Museologia, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/111882>. Acesso em: 11 ago, 2022.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. v 2. Org. e trad. de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HALTÉ, J.; GUEDES, A. P.; VIVIANE, Z. A. O espaço didático e a transposição didática. **Fórum Linguístico** (Online), v. 5, p. 117-139, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2008v5n2p117/11033>. Acesso em: 08 ago. 2022.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KRISTEVA, J. [1941] **Introdução à semanálise**. Tradução de Lúcia Helena França Ferraz. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LAMARÃO, L.Q. **As muitas histórias da MPB: As ideias de José Ramos Tinhorão**. 2008. 155f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2008. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/academico/media/aluno/1232/projeto/Dissertluisa-quarti-lamarao.pdf>. Acesso em 25 jun. 2021.

LEITURAS BRASILEIRAS. Conceição Evaristo/ Escrivivência. **YouTube**, 6 fev. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>. Acesso em: 05 mai. 2021.

MED, Bohumil. **Teoria da Música**. 4 ed. Brasília: Musimed, 1996.

MELLO, D. C. F.; LIPARI, S. V. G. História e Música: as influências das negritudes no cenário musical do Brasil e do mundo. *In*: LUIZ, M. L. ; MELO, D. C. F. ; JÚNIOR, F. S. C. V. (Orgs.) **O Ensino de História na formação de professores: experiências com as Escolas**. RJ: Encontrografia, 2021. 216 p. Disponível em: <https://encontrografia.com/wp-content/uploads/2021/02/ebook-Ensino-Historia-formacao-professores-1.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MIRANDA, T.; BALTAR, M.; CASTRO, L. Reflexões sobre o espaço da canção nos documentos parametrizadores nacionais para o Ensino Fundamental. **Estudos Semióticos (USP)**, v. 17, p. 306-325, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2021.170942>. Acesso em: 31 ago. 2022.

MIRANDA, T.; BARROS, L. Permita que eu fale: prática educativa envolvendo vozes de resistência em Belchior e em Emicida. *In*: BALTAR, M.A.R.; FRAGA, C.F.; ESPÍNDOLA, M.R.; MIRANDA, Tayná. (Org.). **Práticas educativas com o gênero canção na Educação Básica**. 1 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, v. 1, p. 107-131.

NAPOLITANO, M.; WASSERMAN, M. C. Desde que o samba é samba: a questão das origens no debate historiográfico sobre a música popular brasileira. **Revista Brasileira de História** [online]. 2000, v. 20, n. 39, p. 167-189. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882000000100007>. Acesso em: 15 ago. 2022.

- NAPOLITANO, M. Seguindo a canção: engajamento político e indústria cultural na MPB (1959/1969). 1. ed. v. 1. São Paulo: Anna Blume / FAPESP, 2001. 370p.
- NAPOLITANO, M. **História e música**: história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- OLIVEIRA, A. S.. O modelo semiótico de Luiz Tatit e suas implicações na análise da canção popular no Brasil: algumas considerações iniciais. **LINGUAGEM. ESTUDOS E PESQUISAS** (UFG), v. 16, p. 35-51, 2012
- OLIVEIRA, N. F.MENDES-POLATO, A.D. Análise linguística: o funcionamento dialógicovalorativo de recorrências gramaticais na notícia. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 22, n. 31, p. 431-461, janeiro-junho, 2015. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1789>. Acesso em: 23 mai. 2021.
- OLIVEIRA, A.; ACOSTA PEREIRA, R.. Análise dialógica do conteúdo temático em gêneros do discurso. *Revista Educação e Linguagens*, v. 09, p. 245-264, 2020.
- ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua, produção de texto e linguagem**: manual do professor. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- PEIRCE, C. S. **Collected Papers**. vols. 1-6, eds. Hartshorne, C.; WEISS, P., vols. 7-8, ed. (1931-1958).
- POLATO, Adriana Delmira Mendes. **Análise Linguística**: do estado da arte ao estatuto dialógico. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: http://old.ple.uem.br/defesas/def_adriana_delmira_mendes_polato_do.html. Acesso em 23 mai. 22.
- RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramentos/Justificando, 2017.
- RODRIGUES, R.H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. 2001. 356 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/rosangela_rodrigues.pdf. Acesso em: 23 mai. 2021.
- RODRIGUES, R. H. A prática de análise linguística: emergência, reenunciações, abrangência e produtividade do conceito. *In*: Rodrigo Acosta-Pereira; Terezinha da Conceição Costa-Hübes. (Org.). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. 1 ed.São Carlos: Pedro&João, 2021, v. , p. 73-106. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/01/Pratica-de-analise-linguistica-1-1.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2022.
- ROMERO, Márcia. Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. **ReVEL**, v. 9, n. 16, 2011. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em 22 mai. 2022.

- SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora, visual, verbal; aplicações na hipermídia. 1 ed. São Paulo: FAPESP/Iluminuras, 2001.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláis Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- SCHOEMBERG, A. [1874-1951]. **Fundamentos da composição musical**. Tradução de Eduardo Seincman, 3 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- SOUSA, Rainer Gonçalves; BRUZADELLI, Victor Creti. **História da Música Popular Brasileira para Vestibulares e ENEM**. 1. ed. Goiânia: Kelps, 2017. v. 1. 147p.
- STEMPCZYNSKI, L. **A linguagem do hip-hop presente na comunicação da marca Laboratório Fantasma**. 2018. 84 f. Monografia (Bacharel em Publicidade e Propaganda). Curso de Publicidade e Propaganda. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2018.
- TATIT, Luiz. **Musicando a semiótica: ensaios**. São Paulo: Annablume, 1997.
- TATIT, Luiz. Elementos para a análise da canção popular. **Casa**, v.1, n. 2, p. 7-24, dez.2003. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/623>. Acesso em: 23 mai. 2020.
- TATIT, Luiz; LOPES, Ivã Carlos. Terra à vista: Aportando na canção. **Gragoatá**, [S.l.], v. 9, n. 16, jul. 2004. ISSN 23584114. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33347/19334>>. Acesso em: 28 mai. 2020.
- TEJO, O. **Zé Limeira, poeta do absurdo**. 5 ed. Brasília: Centro Gráfico do Senado, 1980.
- TINHORÃO, J. R., 1928. **História social da música popular brasileira**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- TINHORÃO, J.R. **As origens da canção urbana**. São Paulo: Ed 34, 2011.
- TINHORÃO, J. R. **Pequena história da música popular**: seguindo seus gêneros. 7 ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- VOLOCHÍNOV, V.N. [1930] A construção do enunciado. In VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, resenhas e poemas**. GRILLO, S.; VÓLKOVA, E. (orgs). São Paulo: Editora 34, 2019.
- VOLOCHINOV, V. N. 1998. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, (2006).
- TRAUZZOLA, V.S.L. **Teoria das operações predicativas e enunciativas: uma concepção de linguagem entre o construtivismo a teoria do conhecimento**. 2019. 186f. Tese (doutorado em Ciências). Universidade de São Paulo, Guarulhos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/59473>. Acesso em: 23 mai. 2021.
- UNICAMP. Escola Livre de música. **Curso de história da música**. 2020. Não publicado.

ANEXO A – Letra de AmarElo

Presentemente eu posso me considerar um sujeito de sorte
 Porque apesar de muito moço me sinto são e salvo e forte
 E tenho comigo pensado, Deus é brasileiro e anda do meu lado
 E assim já não posso sofrer no ano passado
 Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
 Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

Eu sonho mais alto que drones
 Combustível do meu tipo? A fome
 Pra arregaçar como um ciclone (entendeu?)
 Pra que amanhã não seja só um ontem
 Com um novo nome
 O abutre ronda, ansioso pela queda (sem sorte)
 Findo mágoa, mano, sou mais que essa merda (bem mais)
 Corpo, mente, alma, um, tipo Ayurveda
 Estilo água, eu corro no meio das pedra
 Na trama, tudo os drama turvo, eu sou um dramaturgo
 Conclama a se afastar da lama, enquanto inflama o mundo
 Sem melodrama, busco grana, isso é hosana em curso
 Capulanas, catanas, buscar nirvana é o recurso
 É um mundo cão pra nóiz, perder não é opção, certo?
 De onde o vento faz a curva, brota o papo reto
 Num deixa quieto, num tem como deixar quieto
 A meta é deixar sem chão, quem riu de nóiz sem teto

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
 Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

Figurinha premiada, brilho no escuro, desde a quebrada avulso
 De gorro, alto do morro e os camarada tudo
 De peça no forro e os piores impulsos
 Só eu e Deus sabe o que é não ter nada, ser expulso
 Ponho linhas no mundo, mas já quis pôr no pulso
 Sem o torro, nossa vida não vale a de um cachorro, triste
 Hoje cedo não era um hit, era um pedido de socorro

Mano, rancor é igual tumor envenena raiz
 Onde a platéia só deseja ser feliz (ser feliz)
 Com uma presença aérea
 Onde a última tendência é depressão com aparência de férias

Vovó diz, Odiar o diabo é mó boi, difícil é viver no inferno
 E vem a tona
 Que o mesmo império canalha, que não te leva a sério
 Interfere pra te levar a lona
 Revide

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
 Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes, que nem devia tá aqui
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nóiz?
 Alvos passeando por aí
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Se isso é sobre vivência, me resumir a sobrevivência
 É roubar o pouco de bom que vivi
 Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Achar que essas mazelas me definem, é o pior dos crimes
 É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóiz sumir

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
 Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
 Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

ANEXO B- Cifra de AmarElo

Tom: **Eb**

[Refrão]

Eb **F**
 Presentemente eu posso me considerar um sujeito de sorte
Ab **Eb**
 Porque apesar de muito moço me sinto são e salvo e forte
F
 E tenho comigo pensado, Deus é brasileiro e anda do meu lado
Ab **Eb**
 E assim já não posso sofrer no ano passado
F
 Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
Ab **Eb**
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
F
 Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
Ab **Eb**
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
Ab **Eb**
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
Ab **Eb**
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

[Primeira Parte]

Eb

Eu sonho mais alto que drones
 Combustível do meu tipo? A fome
 Pra arregaçar como um ciclone (entendeu?)
 Pra que amanhã não seja só um ontem
 Com um novo nome
 O abutre ronda, ansioso pela queda (sem sorte)
 Findo mágoa, mano, sou mais que essa merda (bem mais)
 Corpo, mente, alma, um, tipo Ayurveda
 Estilo água, eu corro no meio das pedra
 Na trama, tudo os drama turvo, eu sou um dramaturgo
F
 Conclama a se afastar da lama, enquanto inflama o mundo
Ab
 Sem melodrama, busco grana, isso é hosana em curso
Eb
 Capulanas, catanas, buscar nirvana é o recurso
 É um mundo cão pra nóiz, perder não é opção, certo?
F
 De onde o vento faz a curva, brota o papo reto

Ab

Num deixo quieto, num tem como deixar quieto
Eb
 A meta é deixar sem chão, quem riu de nóiz sem teto

[Refrão]

Eb**F**

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
Ab **Eb**
 Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

F

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro

Ab**Eb**

Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

Ab**Eb**

Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

[Segunda Parte]

Eb**F**

Figurinha premiada, brilho no escuro, desde a quebrada avulso
Ab

De gorro, alto do morro e os camarada tudo

Eb

De peça no forro e os piores impulsos

Só eu e Deus sabe o que é não ter nada, ser expulso

F

Ponho linhas no mundo, mas já quis pôr no pulso

Ab

Sem o torro, nossa vida não vale a de um cachorro, triste

Eb

Hoje cedo não era um hit, era um pedido de socorro

Mano, rancor é igual tumor envenena raiz

F

Onde a platéia só deseja ser feliz (ser feliz)

Ab

Com uma presença aérea

Onde a última tendência é depressão com aparência de férias

Eb**F**

Vovó diz, odiar o diabo é mó boi, difícil é viver no inferno

E vem a tona

Ab

Que o mesmo império canalha, que não te leva a sério

Interfere pra te levar a lona

Revide

[Refrão]

Eb**F**

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro

Ab**Eb**

Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

F

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro

Ab

Eb

Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

Ab

Eb

Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

[Terceira Parte]

Eb

F

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes

Ab

Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes

Que nem devia tá aqui

Eb

F

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes

Ab

Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós?

Alvos passeando por aí

Eb

F

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes

Ab

Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência

É roubar o pouco de bom que vivi

Eb

F

Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes

Ab

Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes

É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir

[Refrão]

Eb

F

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro

Ab

Eb

Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

F

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro

Ab

Eb

Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

F

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro

Ab

Eb

Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

F

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro

Ab

Eb

Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

(**Eb F Ab**)

(**Eb F Ab Eb**)

Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

Fonte: CifraClub

ANEXO C- Partitura *AmarElo*

AmarElo

"Emicida.. Majur e Pablo Vittar"

www.partiturasonline.com.br

AmarElo

"Emicida.. Majur e Pablo Vittar"

Emicida

♩=100

6 Eb Ab Eb

10 Eb Ab Eb

14 Eb Ab Eb

18 Ab Eb Ab Eb

22

23 Eb

Eu so nho mais al to que dro nes

27

31

35

é o mun do cão

AmarElo

"Emicida.. Majur e Pablo Vittar"

39 Eb Ab Eb

43 Ab Eb Ab Eb

47 Ab Eb

49 Eb

53 Eb

58 Eb F Ab

62 Eb F Ab

66 Eb Ab Eb

70 Eb Ab Eb

74 Ab Eb

76 Eb Ab Eb

Per mi ta que eu__

__ fa le__

AmarElo

"Emicida.. Majur e Pablo Vittar"

80 Eb Ab Eb

Musical staff 80-83: Treble clef, key signature of three flats (Bb, Eb, Ab). The staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, including triplets. Chords Eb, Ab, and Eb are indicated above the staff.

84 Eb Ab Eb

Musical staff 84-87: Treble clef, key signature of three flats. The staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, including triplets. Chords Eb, Ab, and Eb are indicated above the staff.

88 Eb Ab Eb

Musical staff 88-91: Treble clef, key signature of three flats. The staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, including triplets. Chords Eb, Ab, and Eb are indicated above the staff.

92 Eb Ab Eb

Musical staff 92-95: Treble clef, key signature of three flats. The staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, including triplets. Chords Eb, Ab, and Eb are indicated above the staff.

96 Eb Ab Eb

Musical staff 96-99: Treble clef, key signature of three flats. The staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, including triplets. Chords Eb, Ab, and Eb are indicated above the staff.

100 Eb Fm Ab Eb

Musical staff 100-103: Treble clef, key signature of three flats. The staff is mostly empty with rests. Chords Eb, Fm, Ab, and Eb are indicated above the staff.

104 Eb Fm Ab Eb

Musical staff 104-107: Treble clef, key signature of three flats. The staff is mostly empty with rests. Chords Eb, Fm, Ab, and Eb are indicated above the staff.

108 Ab Eb

Musical staff 108-111: Treble clef, key signature of three flats. The staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, including triplets. Chords Ab and Eb are indicated above the staff.