

Canção de resistência: reflexões para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino médio

Rita de Cássia Péres¹

Marcos Baltar²

Resumo: Este artigo apresenta reflexões oriundas do legado que nos deixou Paulo Freire e de estudos discursivos em Linguística Aplicada, nos quais nos embasamos para a elaboração de uma prática educativa orientada para uma turma de 1º ano do ensino médio. O quadro teórico no qual nos embasamos, tanto para nossas reflexões, quanto para a elaboração de nossa prática educativa, tem como principais referenciais a pedagogia crítica de Freire (1987, 2021), os estudos enunciativistas de Bakhtin (1997), a Análise Crítica de Gênero (ACD) e o trabalho realizado pelo Grupo de Estudos sobre a Canção (GECAN), como um gênero discursivo multissemiótico. A proposta da prática educativa em sala de aula seguiu os princípios metodológicos da pesquisa-ação: problematização, ação, reflexão, ação, transformação. Para isso utilizamos seis canções, às quais denominamos canções de resistência. Em relação aos resultados, neste artigo apresentamos apenas um resultado parcial, uma vez que o nosso estudo ainda não foi concluído.

Palavras-chave: Canção; Canção de resistência; Opressão; Linguagem; Ensino-aprendizagem de língua.

Um gênero discursivo multissemiótico: a canção

O gênero canção, como todo gênero discursivo historicamente situado, tem sua gênese, possivelmente e segundo Baltar (2019, p. 19), “nas cantigas compostas por trovadores e *troubaritz* e por menestrelis e *jongleuses*”, no medievo europeu. Ainda segundo o autor, foi

[...] onde nasceram, provavelmente, **a chanson** na França, **o lied** na Alemanha, o **madrigal** na Itália e a **moda** em Portugal. Essas canções, expressas pela

¹ Professora Efetiva na Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina. Professora aposentada da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Doutoranda em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Letras (Português) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0001-6502-9117>. E-mail: formiguinha_rp@hotmail.com.

² Professor da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com pós-doutoramento pela Universidade de Genebra e pela Escola Superior do Professorado e do Ensino – ESPE de Versailles – Universidade de Cergy Pontoise. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciado em Letras (Português/Francês) pela Universidade Federal de Pelotas. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4320-5842>. E-mail: marcosarbaltar@gmail.com.

monofonia (uma só melodia) e pela voz individual eram acompanhadas por um instrumento (Baltar, 2019, p. 19, grifo do autor).

No Brasil, a canção, no sentido de música popular urbana, segundo Tinhorão (2013, p. 9), “surge nas duas principais cidades coloniais – Salvador e Rio de Janeiro – no decorrer do século XVIII [...]”. Anterior a esse período,

[...] a música popular se tornava impossível [...] porque não existia povo: os indígenas, primeiros donos da terra, viviam em estado de nomadismo ou em reduções administradas com caráter de organização teocrática pelos padres jesuítas; os negros trazidos da África eram considerados coisas [...] e, finalmente, os raros brancos e mestiços livres, empregados nas cidades, constituíam uma minoria sem expressão [...] (Tinhorão, 2013, p. 10).

Foi também no século XVIII que, aqui no Brasil, Domingos Caldas Barbosa surgiu cantando canções com frases curtas. Os versos tinham entre quatro ou sete sílabas – isso, segundo Tinhorão (2013, p. 20), era “típico da poesia popular”. E foram esses versos de menor extensão que fizeram com que as pessoas passassem a se referir a essas canções como sendo *modinha*.

É o mesmo Domingos Caldas Barbosa que, em 1775, aparece na capital portuguesa cantando *modinhas*. Para Tinhorão (2013, p. 20), “tais canções só podiam constituir autêntica música popular da colônia” e utiliza dois argumentos que, para nós, justificam a defesa de Tinhorão sobre a *modinha* ter origem no Brasil.

O primeiro argumento, está relacionado à biografia de Domingos Caldas Barbosa. Tinhorão (2013, p. 19), nos diz que Caldas Barbosa nasceu por volta de 1740, na colônia do Brasil, que o pai era branco e a mãe uma negra angolana - que chegou ao Brasil já grávida. Ele foi reconhecido pelo pai, estudou em Colégio dos Jesuítas, mas nunca teve contato com mestres de música eruditos.

Para o segundo argumento, Tinhorão referenciou-se no relato do viajante francês Link, que disse, em suas anotações, que ficou encantado com as canções brasileiras. Tinhorão (2013, p. 20), ao citar, em nota de rodapé, Mozart de Araújo, transcreve a seguinte parte do relato do viajante francês: “as canções brasileiras nos encantaram pela maior variedade e pela jovialidade tão franca e ingênua quanto o país de onde provém”.

Como se pode constatar pelas palavras do viajante, canções tão recheadas de “ingenuidade” não poderiam ter origem europeia. Então, como defende Tinhorão, a *modinha* teve origem no Brasil e quem divulgou a *modinha*, e também o *lundu*, como gêneros que possivelmente deram origem ao que chamamos hoje de canção, foi Domingos Caldas Barbosa.

É a partir desse contexto que, conforme a obra de Baltar *et al.*, de 2019, estilos variados de canções surgiram em nosso país – entre eles o maxixe e o samba-canção.

A canção, como vimos afirmando, é um gênero discursivo (Bakhtin, 1997) e, como tal, podemos depreender da canção: estilo, composição e tema. Trata-se, também, de um gênero discursivo multissemiótico porque nela estão imbricadas a linguagem verbal, a linguagem não-verbal, os signos verbais e os signos musicais. Em se tratando da linguagem verbal, teremos então um projeto de dizer (Bakhtin, 1997) elaborado pelo compositor da letra da canção. Letra essa que é um signo ideológico no qual é possível identificar uma relação intersemiótica na prática discursiva da canção. Mas

Isso não significa, obviamente, que a palavra possa suplantiar qualquer outro signo ideológico. Nenhum dos signos ideológicos específicos, fundamentais, é inteiramente substituível por palavras. É impossível, em última análise, exprimir em palavras, de modo adequado, uma composição musical ou uma representação pictórica. Um ritual religioso não pode ser inteiramente substituído por palavras. Nem sequer existe um substituto verbal para o mais simples gesto humano. [...]. Todavia, embora nenhum desses signos ideológicos seja substituível por palavras, cada um deles se apóia³ nas palavras e é acompanhado por elas, exatamente como no caso do canto e de seu acompanhamento musical (Bakhtin, 2014, p. 38).

Conforme Bakhtin (2014), quando um signo ideológico não pode ser substituído por uma palavra, esse mesmo signo se apoia na palavra. Podemos dizer, portanto, que cada signo ideológico é um “retrato” de uma realidade.

Assim, e ainda conforme Bakhtin/Voloschinov (2014), “o signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece in-separável dela”, pois

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado

³ Com o acordo ortográfico, *apoia* não é mais acentuada. Nós, porém, mantivemos a ortografia original da palavra.

fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. [...] E toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico. Converte-se, assim, em signo o objeto físico, o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, outra realidade (Bakhtin/Volochinov, 2014, p. 31-32).

O que podemos concluir é que não há neutralidade em nossas práticas discursivas. Estas são ideológicas. Kroskrity, ao se referir a ideologias da linguagem, defende que:

Simplesmente declarado, ‘ideologias da linguagem’ são as ‘crenças, sentimentos e concepções sobre a estrutura e o uso da linguagem, que muitas vezes indexam os interesses políticos e econômicos de falantes individuais, grupos étnicos e outros grupos de interesse e estados-nação’ (Kroskrity, 2016, p. 95).

O que se observa, ao refletirmos sobre a letra da canção *Cálice*⁴, de Chico Buarque e Gilberto Gil, e que é uma das canções com as quais trabalhamos em nossa pesquisa-ação, cujo parecer que autoriza a pesquisa, emitido pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina, tem o número 6.151.099, é o que Kroskrity (2010) chamou de *respostas contra-hegemônicas*. No caso dos *anos de chumbo*, a resposta contra-hegemônica foi para as forças que reprimiam, mesmo que pacíficas, manifestações contrárias à ideologia do Estado.

Se tomarmos como referência a realidade brasileira dos denominados *anos de chumbo*⁵, é neste cronotopo⁶, principalmente, que iremos localizar a *canção de resistência*⁷, cujo produto ideológico, a canção *Cálice*, nos convida a refletirmos sobre vários aspectos do social brasileiro daquele período. Enquanto discurso ideológico, *Cálice* contrapõe o AI-5. Este, o discurso que oprime; que enclausura. Àquele, o discurso que resiste; que liberta.

Tudo isso que acabamos de dizer só se explica quando adotamos uma postura crítica, também, em relação ao gênero discursivo em questão.

⁴ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/45121/>. Acesso em: 14 jan. 2023.

⁵ Assim denominados os últimos anos da década de 1960 e o início da década de 1970. Neste período, o Brasil foi governado por militares e um sistema opressor foi instaurado em nosso país. Este, segundo historiadores, foi o período mais duro da ditadura militar. Em 13 de dezembro de 1968 foi emitido o AI-5, pelo então presidente Artur da Costa e Silva, e ocorreram torturas, prisões e até mortes.

⁶ Cronotopo é uma composição das palavras gregas *cronos*: tempo e *topo*: lugar. Cronotopo é um conceito usado por Mikhail Bakhtin para tratar da relação espaço-tempo no âmbito literário.

⁷ A canção de resistência também é denominada canção de denúncia ou ainda canção de protesto.

Análise crítica de gênero

Adotar uma postura crítica em relação a um gênero discursivo pressupõe, segundo Motta-Roth (2006, p. 520), “analisar gêneros como práticas discursivas socialmente situadas, cujos participantes atualizam identidades e relações sociais nos textos que são produzidos, distribuídos e consumidos em atividades específicas da vida social”. Então, não tem como refletir sobre uma canção de resistência, por exemplo, sem que conheçamos seu contexto de produção.

Para nós, não há dúvidas de que o discurso de uma canção como *Cálice* seria interpretado diferentemente, por estudantes do ensino médio, por exemplo, se estes não conhecessem a situação de produção da canção Cálice. E para quem se alinha ao pensamento freireano, a análise crítica de gênero se faz necessária porque

Compete ao analista, desde uma perspectiva freireana, mediante sua inscrição em embate de modelos de sociedade, contribuir para: desmistificar a realidade (desmassificando, desconstruindo a consciência mágica e construindo a consciência transitiva crítica), favorecer processos de dialogação e de deslocamento das posições dos grupos dominantes, rumo ao autogoverno (mediante a objetivação da realidade e a construção de soluções coletivas efetivas – ‘não românticas’) (Bonini, 2013, p. 109).

A ACG⁸, portanto, se insere no campo das ciências sociais críticas e que entendem, a partir dos postulados de Bakhtin, a linguagem como interação. Sendo que é nos gêneros do discurso (orais e escritos) que os discursos são materializados.

Para o estudo de gêneros discursivos, Bonini (2011) propõe um arranjo de categorias formado por três grandes componentes: a estrutura social, o discurso e o gênero, sendo este último formado por ações de textualização, produção e compreensão.

Para Bonini (2013), é no gênero discursivo que a prática social se realiza. Assim sendo, ao realizarmos uma análise crítica de um gênero podemos refletir sobre aspectos da dominação e também da libertação. Uma vez considerando o papel do gênero, este poderá pender para a conservação/dominação ou para a transformação.

Para tal, entendemos ser relevante, conforme defende Motta-Roth (2006, p. 368),

⁸ ACG: análise crítica de gênero.

[...] a possibilidade de utilização de referências teóricas diversas de se adotar uma perspectiva mestiça, que mantém uma intertextualidade com autores de várias escolas, é a qualidade mais notável que a perspectiva dos estudos de gêneros tem a oferecer aos estudos da linguagem.

Estudar e ensinar linguagem são ações tão complexas que cremos ser importante conhecermos as diversas teorias sobre gêneros. Ainda segundo Motta-Roth (2006, p. 368),

[...] se pensarmos que cada contexto de ensino e pesquisa da linguagem tem um perfil de tempo e espaço particular, portanto tanto o processo de formação de professor quanto o ensino propriamente dito deve ser pensado como uma construção intelectual particular, na qual o professor deve ser preparado para fazer propostas que atendam às necessidades de seu contexto de prática de ensino [...].

Para a autora, é nesse sentido que a proposta de pesquisa e ensino de gêneros encoraja o pensamento crítico, mas, para que isso ocorra, precisamos nos valer, conforme lemos na página 370, “dos recursos teóricos e os colocarmos em uso em nossa prática, adaptando-os ao nosso contexto”.

O que se pode concluir que não é com uma educação bancária (Freire, 1987), sem diálogo, que na sala de aula a análise crítica de gênero irá acontecer - principalmente se o gênero em questão for a canção de resistência. Gênero esse que elegemos para desenvolver nossa pesquisa em sala de aula.

Canção de resistência

Como falar de canção de resistência sem que nos reportemos à História do Brasil e a História da música popular brasileira? Parece-nos óbvio que não há como fazê-lo porque, segundo se lê no sítio *Memórias da Ditadura*,

[...] as letras e melodias das canções dialogam com a realidade e os dilemas enfrentados pela população. Se em alguns momentos elas são reflexos e retratos dessa realidade, em outros, são instrumento de transformação. Ao longo do período da ditadura, a música foi uma das formas encontradas para contestar e resistir ao sistema imposto pelo golpe civil-militar (Canção [...], [2023?]).

E se letras e melodias estão em diálogo com uma realidade, e aqui vamos nos reportar à realidade dos *anos de chumbo*, apenas um signo ideológico (Bakhtin/Volochínov, 2014), que é o título da nossa canção de referência, já é o suficiente para exemplificar o que é defendido em *Memórias da Ditadura: o signo cálice*. Nós, da área da linguagem, compreendemos o quanto poderosa é a palavra porque, de acordo com Bakhtin (2014, p. 42), “A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais ínfimas, mais efêmeras das mudanças sociais”.

Assim sendo, é necessário aprender a ler a palavra (Freire; Macedo, 2011) e compreendê-la nas suas variadas possibilidades de interpretação e ideologias. E isso pode ser alcançado quando um professor ou uma professora de língua portuguesa torna-se um agente de letramento, pois

O agente de letramento coordenaria leituras críticas e responsivas dos textos que estabelecem o diálogo em sociedade, promovendo o envolvimento de seus estudantes em atividades reais de uso da linguagem – práticas e eventos de letramento – que estimulem o projeto próprio de dizer de seus estudantes para que possam agir em sociedade realizando seus projetos de vida (Baltar, 2012, p. 207-208).

Sendo a canção *Cálice*⁹ um diálogo com os *anos de chumbo*, a escolha ideológica feita por Chico Buarque e Gilberto Gil evidencia o quanto letra e melodia dialogam com aquela realidade. Conforme se lê em Baltar *et al.* (2023, p. 175), *Cálice* “é uma canção de protesto que, por meio de metáforas, denuncia a repressão, os métodos de tortura e as mortes nas quais estava envolvido o regime militar durante a ditadura”. Enquanto a palavra ideológica *cálice* pode ser interpretada como um substantivo e significar, literalmente, o recipiente em que se pode beber algo, ao ouvi-la podemos interpretar o termo como sendo o verbo calar. Neste caso, *cale-se*. A

⁹ *Cálice* é uma canção escrita e originalmente interpretada pelos compositores brasileiros Chico Buarque e Gilberto Gil em 1973, mas, por ter sido censurada, foi lançada cinco anos depois: em 1978. Conforme Severiano e Mello (2015, p. 269, grifos dos autores.), “*Cálice* é um exemplo de letra contra a censura. [...] *Cálice* destinava-se a um grande evento promovido pela PolyGram, que reuniria em duplas os maiores nomes de seu elenco e no qual deveria ser cantada por Gil e Chico”. Ainda conforme Severiano e Mello (2015, p. 270, grifo dos autores), “no dia do show, quando os dois começaram a cantar ‘Cálice’, desligaram o microfone. [...] Irritadíssimo com o microfone desligado, Chico tentava outro mais próximo, que era cortado em seguida e, assim, numa cena tragicômica, foram todos sendo ‘calados’, impedindo-o de cantar ‘Cálice’ até o fim.” Somente cinco anos depois, em 1978, é que *Cálice* foi liberada e Chico Buarque a incluiu no seu elepê anual. Também segundo Severiano e Mello (2015, p. 270, grifo dos autores.), Chico declarou “que aquele não era o tipo de música que compunha na época (estava trabalhando no repertório da *Ópera do Malandro*), mas teria que ser registrada, pois sua tardia liberação [...] não pagava o prejuízo da proibição”. Na gravação, as estrofes de Gil foram interpretadas por Milton Nascimento. Em 2011, uma versão de *Cálice* foi gravada pelo rapper Criolo e nela é possível perceber elementos da periferia paulistana.

compreensão metafórica de *cálice* será assim interpretada quando da realização de uma leitura crítica (Baltar, 2012) da canção.

Uma vez estando na condição de oprimido, compositores da letra e da música viram nesse uso e nessa melodia uma maneira de contrapor o opressor. Esta contraposição é uma forma de agir no mundo; de existir histórica, cultural e socialmente.

Em concordância com o que escreveu Freire, não dá para

[...] entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente *vivendo*, histórica, cultural e socialmente *existindo*, como seres fazedores de seu “caminho” que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao “caminho” que estão fazendo e que assim os refaz também (Freire, 2021, p. 135, grifo do autor).

Quem tem a possibilidade de trilhar um caminho diferente daquele que lhe é imposto, para assim se transformar e transformar uma sociedade para melhor, é o ser humano. E isto implica em parceria; engajamento; diálogo.

Diálogo, dialogismo e a ação docente

O diálogo, tendo por referência Paulo Freire (1987), só ocorre quando existe o amor e a humildade. Isto porque

Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta muito que caminhar para chegar ao lugar do encontro com eles. Nesse lugar do encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (Freire, 1987, p. 81, grifo do autor).

Neste sentido, o diálogo está a serviço de uma educação para a emancipação. Freire (1987) concebe a educação como um ato político, por entendê-la enquanto um projeto social. Concebe a educação como um ato político que envolve ação cultural para a libertação que se constitui em um projeto de intervenção no mundo. E essa intervenção será muito mais frutífera se houver parceria; colaboração. Nas palavras de Paulo Freire (1987, p. 166, grifo do autor):

A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração. Na teoria da ação dialógica, não há lugar para a *conquista* das massas aos ideais revolucionários, mas para a sua adesão. O diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza.

Há que se cuidar, porém, para que a ação dialógica não desemboque no vazio. É necessário, segundo Freire (1987, p. 166), “[...] ter o diálogo uma consciência clara do que se quer, dos objetivos com os quais se comprometeu”.

Comprometimento: eis um substantivo de total relevância quando o assunto é o ensino de língua porque, se nosso compromisso é com um ensino-aprendizagem mais crítico, não podemos, e não devemos ocupar mais de cinquenta por cento de nossas aulas só “ensinando” regras. Um profissional comprometido com um ensino-aprendizagem de língua mais crítico sabe que o diálogo e a ação dialógica pela linguagem são fundamentais em nossa atividade docente. Então, concordamos com Brait (2013, p. 16), ao dizer, em *Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin*, que “[...] o principal objetivo de quem ensina língua é levar o aluno a ler e escrever com autonomia, tornando-se sujeito dessas duas atividades interligadas para a construção de sua condição de cidadão”.

Ler e escrever com autonomia e criticidade (Baltar, 2012), portanto, implica práticas educativas que vejam os estudantes e as estudantes como sujeitos e não mais como meros objetos, que apenas esperam receber depósitos a cada ano letivo. Estudantes, assim como professores e professoras, vivem em um mundo real. E se assim o é, e sabemos que é, a educação também tem que ser real; não fetichizada. Kosik (1976, p. 23), por exemplo, diz que:

O mundo real [...] não é um mundo de objetos “reais” fixados, que sob o seu aspecto fetichizado levem uma existência transcendente como uma variante naturalisticamente entendida das idéias¹⁰ platônicas; ao invés, é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como *produtos* do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social.

Podemos então dizer que é o ser social que cria sua maneira objetiva e subjetiva de existir. Nesse sentido, Kosik (1976, p. 22) diz “[...] que nós mesmos produzimos a realidade”.

¹⁰ Foi mantida a ortografia original nas citações.

E se é o ser social o próprio produtor de sua realidade, é esse mesmo ser social que pode mudar uma realidade ao propor a “*revolução*” (Kosik, 1976, p. 22). Um exemplo de como uma *revolução* pode ser proposta está em Karl Marx que, no século XIX, ao vivenciar a realidade de trabalhadores da indústria, teceu fortes críticas ao sistema capitalista.

Ao vivenciar essas realidades, em um de seus manuscritos, lê-se que:

Mesmo na situação de sociedade que é mais favorável ao trabalhador, a consequência necessária para ele é, portanto, sobretrabalho e morte prematura, descer [a condição de máquina], de servo do capital que se acumula perigosamente diante dele, nova concorrência, morte por fome ou mendicância de uma parte dos trabalhadores (Marx, 2010, p. 27).

Marx, ao constatar tal situação e conseguir formular a crítica, lá no século XIX, o fez porque vivenciou tal realidade. Ele não apenas formulou uma hipótese a partir de uma visão positivista. Foi necessário ver a *coisa* acontecer e acontecendo. Valendo-nos de Kosik (1976), podemos dizer que Marx elaborou uma reflexão no sentido de pensar sobre a realidade humano-social e os modos de ser (ethos) do homem em sua realidade (concretude).

E foi a partir dessa realidade vivenciada, que Marx elaborou a tese de que os trabalhadores deveriam tomar consciência de classe e perceber que estão sendo enganados. Para Marx, é a consciência de classe que poderá provocar mudanças. No caso da fábrica do século XIX, foi constatado que as exaustivas horas de trabalho, só para citar um exemplo, só serviam a um “senhor”: à burguesia. Em detrimento do ser humano trabalhador, era a mais valia que importava. E hoje, praticamente dois séculos depois, ainda vivemos muitas situações em o que conta é o enriquecer às custas da mão de obra do trabalhador; da trabalhadora.

Se nós, professores e professoras de línguas, temos consciência de classe e primamos por uma educação libertadora (Freire, 1987), que desate as amarras do passado, sem a menor dúvida que não iremos para a sala de aula para apenas fazer metalinguagem. Isto porque:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente do homem (Freire, 1987, p. 70).

O que diferencia o homem dos outros animais é o seu poder transformador. É esse poder transformador que faz do ser humano um sujeito histórico, que cria, transforma e produz ideologias. Essas ideologias poderão, ou não, estarem a favor da perpetuação da dominação ou buscarem a transformação.

Duarte (2016, p. 67) propõe um questionamento muito interessante – a saber: “Qual o critério para a identificação dos conhecimentos mais elaborados?” E tendo como referência a prática social em sua totalidade, ele responde: “O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre.” É importante, então, que não se perca de vista a formação humana omnilateral, pois para Marx (2010, p. 108):

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto, como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação dele, a apropriação da efetividade humana [...].

Tendo por referência os Manuscritos de Marx (2010), podemos dizer que a formação humana omnilateral está relacionada com a não alienação; com o não alienar. Então voltamos nossos olhos para a educação escolar, pois sabemos que, na educação, a depender do que se coloca como prioridade, poderemos estar a serviço da alienação e não da emancipação; da liberdade. E partindo das reflexões propostas por Duarte (2016), é imprescindível não descartar o que crianças e adolescentes sabem, mas propor um ir além porque, como afirma Duarte (2016), tendo por referência Vygotsky,

A aprendizagem dos conceitos científicos na escola produz uma grande transformação nos conceitos espontâneos que a criança aprende em sua vida cotidiana. [...] mas os conceitos científicos operam essa transformação no pensamento da criança e do adolescente a partir da base formada pelos conceitos espontâneos (Duarte, 2016, p. 67).

Essa transformação ocorre a medida em que uma criança ou um adolescente entra em um processo que vai da superação dos conceitos espontâneos para a incorporação dos conceitos científicos. Em se tratando da linguagem, é importante que nos reportemos a Bakhtin, pois

As línguas são concepções do mundo, não abstratas, mas concretas, sociais, atravessadas pelo sistema das apreciações, inseparáveis da prática corrente e da luta das classes. Por isso *cada objeto, cada noção, cada ponto de vista, cada apreciação, cada entonação, encontra-se no ponto de intersecção das fronteiras das línguas-concepções do mundo*, é englobado numa luta ideológica escarniçada. Nessas condições excepcionais, torna-se impossível qualquer *dogmatismo linguístico e verbal, qualquer ingenuidade verbal* (Bakhtin, 1997, p. 415, grifo do autor).

O que nos faz concluir que conhecimentos advindos da ciência, da pesquisa científica, ao serem apresentados aos estudantes e às estudantes, devem ser aqueles que contribuem para a transformação desses e dessas estudantes e que, por conseguinte, levarão à transformação social. Daí a relevância, também, de pesquisas em Linguística Aplicada que, no nosso caso, trata-se de uma pesquisa-ação. Trata-se de uma prática educativa para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, tendo o gênero discursivo canção no centro das atividades.

Uma prática educativa para o ensino-aprendizagem do gênero discursivo canção de resistência

Pensar a sala de aula sem diálogo, sem parceria e sem engajamento, para nós, não é mais cabível. O diálogo, tendo por referência Paulo Freire (1987), só ocorre quando existe o amor e a humildade.

O diálogo envolve um processo de contestação e redescoberta do conhecimento e não apenas uma mera verbalização de palavras. E como afirma Freire (1987), o diálogo só é possível se amamos o mundo, a vida, os homens; também não há diálogo se não há humildade, isto porque “A *pronúncia* do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (Freire, 1987, p. 80, grifo do autor). A humildade, para quem busca o diálogo, faz-se necessária à medida que

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta muito que caminhar para chegar ao lugar do encontro com eles. Nesse lugar do encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (Freire, 1987, p. 81, grifo do autor).

Então, o diálogo, enquanto instrumento do processo de conscientização, constitui-se em homens que deveriam se encontrar para refletirem sobre sua realidade. O diálogo não tem como objetivo a transferência de conhecimento – a educação bancária (Freire, 1987) – porque deve objetivar a problematização do conhecimento oficial, questionando as relações dominantes que o produziram. É por esta razão que envolve um processo de contestação e redescoberta do conhecimento. E essa foi uma das razões que nos fez optar por trabalhar com o gênero discursivo canção de resistência em nossa pesquisa.

Por se tratar de um gênero discursivo (Bakhtin, 1997), há de serem considerados estilo, tema e composição. E para que isso ocorra, a escrita estará lá para ancorar o trabalho – seja para ajudar a compreender o projeto de dizer (Bakhtin, 1997) do autor/do compositor da canção; seja para que estudantes também produzam seus projetos de dizer.

Em se tratando do tema, ao se levar a canção de resistência para a sala de aula, isso já denota engajamento. Pois, conforme propõe Freire (1987, p. 86), “Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política”.

Se queremos a transformação social, não é levando temas que não possibilitam o pensar o mundo que iremos ajudar na transformação social. Como é muito bem recomendado por Paulo Freire:

O que temos a fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (Freire, 1987, p. 86).

E Paulo Freire insere uma nota de rodapé que julgamos imprescindível que seja destacada:

Neste sentido, é tão contraditório que homens verdadeiramente humanistas usem a prática “bancária”, quanto que homens de direita se empenhem num esforço de educação problematizadora. Estes são sempre mais coerentes – jamais aceitam uma pedagogia de problematização (Freire, 1987, p. 86).

Uma pedagogia da problematização requer professores e professoras engajadas(os), que reflitam sobre o mundo, sobre seu papel em sala de aula e, assim, concordando com as palavras de Freire (1987, p. 87),

[...] o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognocente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósito, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também.

E daí fica a pergunta: ao opressor, interessa pensar sobre o conteúdo de sua opressão? E respondemos: Certamente que não!

Então, para nós, não tem como desenvolver uma reflexão sobre prática educativa¹¹ sem que pensemos que se há uma prática educativa, há, primeiro, um profissional que se prepara para uma ação e que deve ser compromissado. No nosso caso, uma preparação para desenvolver uma pesquisa-ação. Pesquisa esta que, uma vez sendo uma prática educativa (Freire, 2021), envolve compromisso profissional, diálogo e participação.

O profissional e o compromisso com a sua prática educativa

Tomando por referência Paulo Freire (2021, p. 18), para alguém ser considerado comprometido, é necessária a aproximação com a “essência do ato comprometido”. Assim, esse profissional precisa ter consciência de si mesmo, de seu papel no mundo para ser capaz de agir, refletir e transformar. Ainda segundo Freire (2021, p. 18),

É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer

¹¹ Por nossa referência ser Paulo Freire, é que estamos utilizando prática educativa em vez de proposta didática.

dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar.

O que nos faz concluir que o profissional deva ser um *ser* da práxis. Se não existe a ação e reflexão da práxis, não há, segundo Freire, compromisso. Ainda segundo Freire (2021, p. 23, grifo do autor), “O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados”. E se molhado é a antítese de seco, “molhar-se” ou “deixar-se molhar”, na educação, é ver os envolvidos na prática educativa como sujeitos e não coisas; é não optar por uma educação bancária (Freire, 1987); é sentir-se parte de um coletivo; é ser humano e tratar o outro como humano.

E ainda conforme Freire (2021, p. 23), antes de ser um profissional ele (o profissional da educação), é homem e, portanto, “Deve ser comprometido por si mesmo”. Um ser comprometido sabe o quanto o diálogo em uma prática educativa é relevante porque não basta ser ouvido, é necessário também ouvir.

Portanto, parafraseando o que defende Paulo Freire, é necessário que o educador ou educadora, que se diz humanista, realmente o seja. Que procure não ser contraditório – o que implica em levar para a sala de aula e dialogar, por exemplo, sobre problemas existentes socialmente e que são danosos para a sociedade, que precisam ser debatidos para que atitudes sejam questionadas e para que possíveis soluções sejam acionadas. E essas ações podem começar, por exemplo, quando um ou estudante tem seu dizer ouvido ou lido. Em se tratando da escola, é na escrita que a ação transformadora pode ter um início.

Quando levamos para a sala de aula a canção *Cálice*, na forma escrita, de Chico Buarque e Gilberto Gil, entendemos que, para estudantes do ensino médio, com idades entre 16 e 18 anos, também seria importante levar a versão da canção *Cálice*, de Criolo¹². Isto porque, mesmo tendo dialogado sobre o período da ditadura militar, pensamos que os e as estudantes se sentiriam mais bem situados e situadas com o dizer de Criolo. E estávamos certos porque, ao término das audições e leituras das letras das canções, os e as estudantes relataram que a canção *Cálice*, de Criolo, era mais fácil de entender.

¹² Disponível em: <http://www.historia.seed.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=900018297>. Acesso em: 14 jan. 2023.

As estrofes que mais possibilitaram essa identificação e que possibilitaram um diálogo mais consistente, porque a situação de produção está mais próxima daquele grupo de estudantes, foram: *Afasta de mim a biqueira, pai; Afasta de mim as biate, pai; Afasta de mim a coqueine, pai; Pois na quebrada escorre sangue; Há preconceito com o nordestino; Há preconceito com o homem negro; Há preconceito com o analfabeto e Mas não há preconceito se um dos três for rico, pai*. Essas preferências dos e das estudantes vêm para reforçar o que disse Bakhtin:

[...] em cada momento dado coexistem línguas de diversas épocas e períodos da vida sócio-ideológica. Existem até mesmo linguagens dos dias: com efeito, o dia sócio-ideológico e político de ‘ontem’ e o de hoje não tem a mesma linguagem comum; cada dia tem a sua conjuntura sócio-ideológica e semântica, seu vocabulário, seu sistema de acentos, seu slogan, seus insultos e suas lisonjas (Bakhtin, 2010, p. 98, grifo do autor).

Então, ao propor o trabalho com o gênero discursivo canção, e no nosso caso com a canção de resistência, e no caso a canção *Cálice* de Criolo, é também levar a língua atualizada e viva (Bakhtin, 1997) para a sala de aula. É ter o dia sócio-ideológico, pela linguagem. De ontem, na canção *Cálice*, de Chico Buarque e Gilberto Gil. De hoje, na *Cálice* de Criolo. E isso vai ao encontro do que escreveu Paulo Freire porque, para quem busca a transformação, de nada adianta doar

[...] conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios [*dos/das estudantes*], com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam seus temores. Temores de consciência oprimida. Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa (Freire, 1987, p. 86-87, grifo nosso).

Voltando a síntese do que estamos defendendo em nossa prática educativa com as canções *Cálice*, na sequência apresentamos o *Tetragrama*, elaborado pelo Grupo de Estudos da Canção, cuja reprodução encontra-se, a seguir, na Figura 1:



Fig 1 Tetragrama de análise multissemiótica da canção. Fonte: Grupo de Estudos da Canção (GECAN, [20--?]).

Como é possível observar no Tetragrama, ao se trabalhar com o gênero discursivo canção, o GECAN propõe quatro categorias de análise; quatro componentes: o verbal, o musical, o sóciosituacional e o autoral. São essas categorias que estamos utilizando para as canções de resistência que fazem parte de nossa prática educativa.

Aqui, devido ao limite que temos por ser um artigo, vamos apresentar apenas a análise da canção Cálice, composta por Chico Buarque e Gilberto Gil, e a versão composta por Criolo.

Categorias de análise	Canção	Canção
	Cálice – Chico e Gil	Cálice – Criolo
Tema	A repressão durante a ditadura militar	A violência cotidiana atual, tanto física quanto psicológica e a continuação das desigualdades.
Forma	Verso	Verso
Atitude discursiva	Argumentar.	Argumentar Narrar sobre o cotidiano.
Tempo verbal	Presente	Presente
Refrão	Reforça o lamento, a súplica e a inquietude diante dos desdobramentos do regime militar; da censura.	Reforça e faz a crítica sobre a inquietude diante da realidade cotidiana.

Intertextualidade e interdiscursividade	Via crucis (Bíblia). <i>Alegria</i> , de Caetano Veloso. <i>O Bêbado e o Equilibrista</i> , de Aldir Blanc e João Bosco.	<i>Violência</i> , de Charles Gavin e Sérgio Britto. <i>Violência urbana</i> , de Phagner Decretus
Figuras de linguagem	Metáfora: a canção é uma metáfora da dor; da censura. Aliteração: a repetição do <i>t</i> na terceira estrofe. Há um trocadilho: cale-se (verbo calar) com cálice (copo de vidro) Sinestesia (vinho: paladar; tinto de sangue: visão).	Ironia: Há preconceito com o nordestino, com homem negro e com o analfabeto. Não há preconceito, porém, se forem ricos. Metonímia – a parte pelo todo. “ <i>Pois na quebrada escorre sangue</i> ” (corpo ferido). Assonância: repetição da vogal <i>i</i> no refrão. Anáfora: repetição de palavras no início dos versos da terceira estrofe.

Quadro 1 Prática de análise multissemiótica. Análise do componente verbal. Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Categorias de análise	Canção	Canção
	Cálice – Chico e Gil	Cálice – Criolo
Álbum	Chico Buarque. Gravadora: Polygram/Philips.	You Tube
Ano	1978	Difundido a partir de setembro de 2010
Fonograma	Tempo: 4’34”	1’:26”
Forma	Introdução vocal, A, A, B, B, A, B, B, A, parte instrumental, B, B, A, B, B. Compasso quaternário.	B, B, B, B, A, A
Tonalidade	E (Mi maior)	E (Mi maior)
Textura	Piano, violão, bateria, baixo, percussão.	<i>Capella</i> – somente a voz.
Cadência	Introdução V - I - I – IV - I - V - I (B - E - E- A - E - B - E)	V - I - I – IV - I - V - I (B - E - E- A - E - B - E)
Ritmo	4/4	4/4

Quadro 2 Prática de análise multissemiótica. Análise do componente musical. Fonte: Elaborado pelos autores¹³ (2023).

¹³ A análise do componente musical contou com a ajuda do maestro e compositor Per kerdahl.

Categorias de análise	Canção	Canção
	Cálice – Chico e Gil	Cálice – Criolo
Esferas da atividade humana	Artístico-cultural. Análise de canções.	Artístico-cultural. Análise de canções.
Contexto histórico, político e cronotópico	Ditadura militar no Brasil. Início década de setenta (1973) Rio de Janeiro 1973 – Ano em que a canção foi composta e censurada. O presidente do Brasil é Emílio Garrastazu Médici, que esteve no poder de 30 de outubro de 1969 até 15 de março de 1974. 1978 – Ano em que a canção foi lançada. O presidente do Brasil é Ernesto Geisel, que esteve no poder de 15 de março de 1974 até 15 de março de 1979. Em 04 de agosto de 1978, Geisel assinou o Decreto Lei Nº 1632, proibindo greve nos setores de segurança nacional e serviços públicos em todo o Brasil. Foi também em 1978 que o Congresso Nacional do Brasil outorgou a Emenda Constitucional nº 11, que extinguiu o Ato Institucional nº 5. Foi também neste ano que a Justiça responsabilizou a União pela morte do jornalista Vladimir Herzog, ocorrida nas dependências do DOI-COD.	Cotidiano da periferia de grandes cidades, 2010 – São Paulo 2010: o presidente do Brasil é Luiz Inácio Lula da Silva, que assumiu em 2003. Em janeiro estreia o filme <i>Lula, o Filho do Brasil</i>, cinebiografia do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Dilma Vana Rousseff é eleita Presidente do Brasil.

Quadro 3 Prática de análise multissemiótica. Análise do componente sociossituacional. Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Categorias de análise	Canção	Canção
	Cálice – Chico e Gil	Cálice – Criolo
Autor	Chico Buarque: nasceu no Catete – Rio de Janeiro. Em 24 de abril, Chico Buarque recebeu, pelas mãos de Lula, o prêmio <i>Camões</i>. O prêmio foi entregue quatro anos depois de Chico ter sido escolhido para recebê-lo. Gilberto Gil: nasceu em Salvador – Bahia. Em 28 de março de 2023, foi concedido, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o título de <i>doutor Honoris Causa a Gilberto Gil</i>.	Kleber Cavalcante Gomes, mais conhecido como Criolo, nasceu em São Paulo, em 5 de setembro de 1975. Criolo é um cantor, <i>rapper</i>, compositor, ator brasileiro e um dos idealizadores da Rinha dos MCs. Criolo é filho do ex-metalúrgico Cleon Gomes e da professora, filósofa e escritora Maria Vilani Cavalcante Gomes. Cleon e Maria Vilani migraram do Ceará para o Grajaú, bairro de periferia na zona sul de São Paulo, onde o cantor cresceu.

Eu lírico	Um ser que, utilizando metáforas, pede/anseia pelo fim da repressão; da ditadura militar no Brasil.	Um ser que relata sobre desigualdades e violências na <i>urbe</i> . Implicitamente, deixa o desejo de que isso se resolva.
Intérprete Desdobramento de autoria	Chico Buarque e Milton Nascimento Maria Bethânia interpretou <i>Cálice</i> , em seu álbum <i>Álibi</i> . Em 2010, a canção <i>Cálice</i> foi resignificada pelo rapper Criolo, ao trazer para a composição elementos da periferia paulistana.	Criolo Resignificação da canção <i>Cálice</i> , de Chico e Gil. Chico Buarque compõe um rap fazendo alusão à versão de Cálice escrita e cantada pelo rapper Criolo
Audiência	A canção de Gilberto Gil e Chico Buarque foi direcionada mais especificamente à juventude das décadas de setenta e oitenta, durante todo período do regime militar no Brasil	O rap <i>Cálice</i> , de Criolo, é endereçado à juventude da periferia das grandes cidades e aos ouvintes de rap e da cultura hip hop em todo país.
Motivo verbal	Pai afasta de mim esse cale-se/cálice	Pai afasta de mim a biqueira/a biate/a coqueine.

Quadro 4 Prática de análise multissemiótica. Análise do componente autoral. Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Ao propormos aos e às estudantes uma análise multissemiótica e contrastiva entre as duas canções *Cálice* estamos, conforme Baron e Baltar (2020, p. 156), discutindo com os e as estudantes “como a comparação de canções, consideradas gêneros multissemióticos do discurso historicamente constituídos, podem revelar e oferecer sentidos, significados, valores e variáveis do contexto político e social”, no qual estão inseridas.

No caso das canções aqui citadas, os debates, a partir da escuta dessas canções e leitura das suas letras, giraram em torno de temas como luta de classe, preconceito, discriminação, homofobia e escravização.

Outras quatro canções com as quais trabalhamos foram: *Sepé Tiaraju* – composta por Marcos Baltar; *Koangagua* – composta pelos Brô Mcs; *Maria de Vila Matilde* – composta por Douglas Germano e interpretada por Elza Soares e *Aidê Mulher* – composta pelo grupo Cores de Aidê e pelo grupo interpretada. A partir da análise multissemiótica dessas canções, que fazem parte de nossa pesquisa-ação, temas como violência doméstica, feminicídio, empoderamento feminino, invasão de terras indígenas e resistência de povos indígenas foram motivo para muitas reflexões.

Ao término das atividades que envolveram as seis canções, foi então proposto às e aos estudantes a produção de canções e solicitado a eles e elas que sugerissem um tema sobre o qual seriam as canções que esses e essas estudantes produziram. Após as várias sugestões, foi

então eleito o tema *Desigualdades* para a produção das canções dos estudantes e das estudantes participantes da pesquisa.

Como estamos com a nossa prática educativa em desenvolvimento, isto é, como estamos com a nossa pesquisa em sala de aula em desenvolvimento, para este artigo apresentamos apenas uma parte do que já realizamos. O que os e as estudantes vão dizer em suas composições pretendemos divulgar em um próximo artigo – após a defesa da tese.

Considerações finais

Ao propormos aos estudantes e às estudantes do ensino médio o trabalho com o gênero discursivo canção, especificamente com a canção de resistência, é necessário considerar a multissemiotividade deste gênero discursivo para que as atividades em torno desse gênero tornem-se relevantes para quem participa do processo ensino-aprendizagem. Assim, levar um gênero discursivo multissemiótico para a sala de aula, como é o caso do gênero discursivo canção, requer, para nós, que o(a) professor(a) de língua portuguesa considere, ao trabalhar com o gênero discursivo canção e de acordo com os estudos realizados pelo Grupo de Estudos sobre a Canção (GECAN), quatro componentes: o verbal, o musical, sociossituacional e autoral.

E se o tipo de canção escolhida para um estudo multissemiótico no processo de ensino-aprendizagem for a canção de resistência, requer, ainda, um professor ou professora, como disse Paulo Freire (1987), humanista e que anseia pela transformação social.

Para nós, o ensino-aprendizagem que transforma é aquele em que a leitura, seja do mundo; seja da palavra (Freire; Macedo, 2011), é um ensino-aprendizagem crítico. É optando por uma educação crítica (Freire, 1987), pensando em contribuir para que os estudantes ampliem suas habilidades no que diz respeito, por exemplo, à escuta, à leitura, à fala e à escrita, que um processo de transformação é iniciado.

Então, em se tratando do trabalho com a linguagem, se nosso compromisso é com um ensino-aprendizagem mais crítico, e não apenas com decorebas de regras, o diálogo e a ação dialógica pela linguagem são fundamentais em nossa atividade docente.

Se queremos um diálogo profícuo, de modo a fazer pensar e repensar o nosso agir na/em sociedade, o que propomos para o ensino-aprendizagem para o ensino médio precisa ser

objetivando a transformação de uma sociedade desigual para uma sociedade mais igualitária. Parafraseando Paulo Freire (1987), quem doutrina para que uma realidade permaneça intocada, são os opressores/os dominadores. Àqueles a quem convém que tudo permaneça do jeito que está.

Muito do nosso dizer não foi contemplado neste artigo porque, conforme mencionamos anteriormente, este foi escrito a partir de nossa pesquisa que está em desenvolvimento e por isto apresentamos apenas uma síntese de algumas atividades desenvolvidas em sala de aula – no caso, da análise multissemiótica da canção e que, neste artigo, está representada pela canção *Cálice*.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João, 2010.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. Originalmente publicado em 1929.
- BALTAR, M. A morte do professor de Português e o nascimento do agente de letramento: mudança de conteúdos na escola e mudança de currículos na universidade. In: FIGUEIREDO, D. et al. (org.). *Sociedade, Cognição e Linguagem*. Florianópolis: Insular, 2012. p. 305-316.
- BALTAR, M. et al. *Oficina da canção: do maxixe ao samba-canção*. Curitiba: Appris, 2019.
- BALTAR, M. et al. *Oficina da canção: da bossa nova ao iê, iê, iê*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023.
- BARON, R.; BALTAR, M. A. R. A literatura, as canções e a humanização das práticas sociais no ensino da língua escrita. *Revista Cerrados*, Brasília, DF, v. 28, n. 51, p. 149-173, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/26883>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- BONINI, A. Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.
- BONINI, A. Análise crítica de gêneros discursivos no contexto das práticas jornalísticas. In: SEIXAS, L.; PINHEIRO, N. F. (org.). *Gêneros: um diálogo entre comunicação e linguística*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 103-120.

BRAIT, B. Lições de gramática do professor Mikhail Bakhtin. In: BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas: Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. Apresentação: Beth Brait. São Paulo: Editora 34, 2013. p. 7-21.

BRASIL. *Ato Institucional Nº 5, de 13 de dezembro de 1968*. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm. Acesso em: 14 jan. 2023.

CANÇÃO popular e resistência. *Memórias da ditadura*, [s. l.], [2023?]. Disponível em: <https://memoriasdeditadura.org.br/sequencias-didaticas/cancao-popular-e-resistencia/>. Acesso em: 15 jan. 2023.

DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados. 2016.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. Originalmente publicado em 1992.

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

GRUPO DE ESTUDOS DO GÊNERO CANÇÃO. *GCAN*, Florianópolis, [20--?]. Não paginado. Disponível em: <https://gecan.ufsc.br>. Acesso em: 2 out. 2023.

KOSIK, K. Dialética da totalidade concreta. In: KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 13-25.

KROSKRITY, P. Language ideologies: Emergence, elaboration and application. In: BONVILLAIN, N. (ed.). *The Routledge Handbook of Linguistic Anthropology*. London: Routledge, 2016. p. 95-108.

MARX, K. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010. Originalmente publicado em 1844.

MOTTA-ROTH, D. *Análise crítica de gêneros de artigos de popularização da ciência*. Trabalho desenvolvido no LABLER-Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação da UFSM. Santa Maria: UFSM, 2006.

SEVERIANO, J.; MELLO, Z. H. *A canção no tempo*: 85 anos de músicas brasileiras. 6. ed. São Paulo: Editora 34, 2015. v. 2.

TINHORÃO, J. R. *Pequena história da música popular*. São Paulo: Editora 34, 2013. Originalmente publicado em 1974.

Resistance song: reflections for teaching-learning Portuguese language in high school

Abstract: This article presents reflections arising from the legacy that Paulo Freire left us and from discursive studies in Applied Linguistics, on which we based ourselves to develop an educational practice aimed at a 1st year high school class. The theoretical framework on which we base ourselves, both for our reflections and for the elaboration of our educational practice, has as its main references the critical pedagogy of FREIRE (1987 and 1992), the enunciativist studies of BAKHTIN (1997), the Critical Analysis of Gender (ACD) and the work carried out by the Song Study Group (GECAN), as a multisemiotic discursive genre. The proposal for educational practice in the classroom followed the methodological principles of action research: problematization, action, reflection, action, transformation. For this we used six songs, which we call resistance songs. Regarding the results, in this article we only present a partial result, since our study has not yet been completed.

Keywords: Song; Resistance song; Oppression; Language; Language teaching and learning.

Recebido em: 9 de novembro de 2023.

Aceito em: 6 de dezembro de 2024.