


Colocando *fermento pra massa*: possibilidades de trabalho com a criticidade e a alteridade através do gênero canção


Adding yeast to the dough: possibilities of working with criticality and otherness through the song genre

Agregando *levadura a la masa*: posibilidades para trabajar la criticidad y la alteridad a través del género canción

Michela Ribeiro Espindola¹

 <https://orcid.org/0009-0000-8674-7110>

Marcos Antônio Rocha Baltar²

 <https://orcid.org/0000-0003-4320-5842>

RESUMO: Alinhado aos estudos dialógicos do discurso e à pedagogia crítica, este trabalho salienta que os documentos oficiais norteadores do ensino de linguagens têm como premissa que a consciência crítica é algo latente na formação humana do estudante, mas desconsideram que ultrapassar a ponte da ingenuidade para a criticidade demanda exercício contínuo no olhar sobre os discursos que circulam em todas as esferas, não só a escolar. Como forma de trazer subsídios para repensar essa questão, buscamos respaldar uma prática educativa comprometida com o desenvolvimento da criticidade discente através de um olhar alteritário sobre o enunciado. Para tanto, neste artigo, trazemos a elucidação de alguns conceitos atinentes ao escopo desta pesquisa, apresentamos a análise de uma canção *à luz* do Tetragrama de análise multissemiótica de canções do grupo GECAN/NELA-UFSC e, por último, sugerimos uma prática educativa que envolva criticidade e alteridade por meio da canção analisada.

PALAVRAS-CHAVE: Criticidade; Alteridade; Canção.

ABSTRACT: Aligned with the dialogical studies of discourse and critical pedagogy, this work emphasizes that the official guiding documents for language teaching assume that critical consciousness is a latent aspect of the student's human formation. Still, they overlook that crossing the bridge from naivety to criticality requires continuous exercise in observing the

¹ Mestra em Letras. Doutoranda em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora na Educação Básica e integrante do Grupo de Estudos do Gênero Canção (GECAN - NELA/UFSC) E-mail: professoramre@gmail.com

² Doutor em Letras. Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Núcleo de Linguística Aplicada (NELA-UFSC). Coordenador do Grupo de Estudos do Gênero Canção (GECAN - NELA/UFSC) E-mail: marcosarbaltar@gmail.com

discourses that circulate in all spheres, not just the school one. To provide subsidies to rethink this issue, we seek to support an educational practice committed to the development of students' criticality through an otherness perspective on the utterance. To this end, in this article, we elucidate song concepts pertinent to the scope of this research, we present the analysis of a song in light of the multisemiotic song analysis tetragram of the GECAN/NELA-UFSC group and, finally, we suggest an educational practice that involves criticality and otherness through analyzed song.

KEYWORDS: Criticality; Otherness; Song.

RESUMEN: Alineado con los estudios dialógicos del discurso y la pedagogía crítica, este trabajo destaca que los documentos oficiales que orientan la enseñanza de lenguas parten de la premisa de que la conciencia crítica es una potencialidad presente en la formación humana del estudiante. Sin embargo, desconocen que superar el puente de la ingenuidad y la criticidad exige un ejercicio continuo de observación crítica de los discursos que circulan en todos los ámbitos, y no sólo en el escolar. Como una forma de contribuir a la reflexión sobre este tema, buscamos apoyar una práctica educativa comprometida con el desarrollo de la criticidad estudiantil a través de una mirada alteritaria del enunciado. Para ello, en este artículo aclaramos algunos conceptos relacionados para el alcance de esta investigación, presentamos el análisis de una canción a la luz del Tetragrama de análisis multisemiótico de canciones del grupo GECAN/NELA-UFSC y, finalmente, sugerimos una práctica educativa que articula la criticidad y la alteridad a través de la canción analizada.

PALABRAS CLAVE: Criticidad, Alteridad, Canción.

Introdução

Sabemos que muito, e há muito tempo também, tem-se falado sobre a importância de um ensino de linguagens baseado em um processo de ensino-aprendizagem que busque a criticidade discente. Há uma coletânea de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados na década de 1990, e a atual Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que frequentemente retomam a necessidade de se focar no desenvolvimento do pensamento crítico para fundamentar competências e habilidades a serem desenvolvidas no ambiente escolar. Contudo, ao agenciar tais pressupostos, parece-nos que alguns desses documentos norteadores têm como premissa que a consciência crítica é algo latente na formação do estudante, mas desconsideram que ultrapassar a ponte da ingenuidade para a criticidade (Freire, 1980) demanda exercício contínuo no olhar sobre os discursos que circulam em todas as esferas da atividade humana (Bakhtin, 1997), não só a escolar.

Assim, quando lançamos luz aos estudos dialógicos do discurso,

entendemos que a teoria do Círculo de Bakhtin propicia olhares para novas concepções de ensino da língua e de linguagens ao direcionar seu objeto de análise para o enunciado. No momento em que os educadores, nas instituições de ensino, adotam como objeto de conhecimento e ensino de linguagem os gêneros do discurso, “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (Bakhtin, 1997, p. 280), dentro da esfera de atuação humana em que circula – ou o mais próximo possível disso –, passam a estimular o aluno ao contato com uma pluralidade de gêneros discursivos que possibilitam extrapolar o seu cotidiano e ampliar o seu repertório de práticas sociais e discursivas.

Depreende-se que esse caminho de análise do enunciado propicia vislumbrar uma perspectiva menos ingênua das relações dialógicas que o constituem como discurso. Segundo o Círculo, essas relações são embebidas de ideologias que circundam o cronotopo, isto é, todo uso da linguagem será sempre balizado por amplitudes espaciotemporais, marcas do tempo e do espaço que explicitam sentidos em que esse discurso se materializa, e por um tom valorativo atribuído a esse cronotopo nas situações de interação humana, para Bakhtin (2016, p. 61):

O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediato (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento cotidiano) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural).

Ademais, para nós, os gêneros discursivos, na abordagem bakhtiniana, dialogam diretamente com a pedagogia crítica freiriana. Para Freire (2011), não existe professor sem aluno e a relação entre eles não se reduz à condição de objeto um do outro, pois se trata da interação entre dois sujeitos que se co-formam, ou seja, “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 2011, p. 25).

Ainda, para o autor, “O mundo, enquanto ‘outro’ de mim, possibilita que eu me constitua como ‘eu’ em relação a você” (Freire, 2011, p. 83), pensamento que coaduna com a perspectiva interacionista do Círculo, como uma atividade

responsiva e alteritária dos gêneros. Significa dizer que, para Bakhtin, nas relações dialógicas cotidianas que perpassam todo e qualquer enunciado, nossas palavras estão imbricadas com as palavras do outro e respondem a elas, assim como as palavras do outro respondem às nossas.

Levando em conta esse arcabouço de pressupostos teóricos, este artigo divide-se em três partes. Primeiramente, trazemos a elucidação de alguns conceitos atinentes ao escopo desta pesquisa. Em seguida, apresentamos a análise da canção *Fermento pra massa*, do *rapper* Criolo, com base no simpósio conceitual proposto pelo Tetragrama de análise de canções do grupo GECAN/ NELA-UFSC, a partir da constituição multissemiótica desse gênero. Por último, sugerimos uma prática educativa com possibilidades de trabalho que envolvam criticidade e alteridade na canção analisada.

O ritmo da nossa análise: à guisa da conceituação

A seguir, sintetizamos alguns conceitos que consideramos essenciais à compreensão dos objetivos deste trabalho.

A *alteridade*, um dos conceitos centrais da teoria do Círculo de Bakhtin, é base para o dialogismo e está em sair de si para enxergar-se no outro, num exercício de refração que permite voltar para si, mas modificado. Tal movimento é essencial ao se olhar o enunciado, pois é nas relações dialógicas e na interação com o outro que se constitui a materialidade do discurso, de forma coletiva, reiterada, re-enunciada e responsiva.

Ademais, a alteridade, ou a consciência acerca da sua importância na materialização do enunciado, faz com que o indivíduo-autor compreenda que precisa de responsabilidade no ato enunciativo. Essa enunciação transforma tanto o meu “eu” quanto o meu “outro”, à medida que eu só me constituo enquanto indivíduo nas relações com o outro.

O olhar para o(s) outro(s) também tem destaque na obra de Freire (2011). Segundo ele, mudamos nossa compreensão e nossa consciência à medida que estamos iluminados a respeito dos conflitos reais da história, sendo que essa

história constrói-se de forma coletiva nas relações sociais.

Seguindo essa esteira, acreditamos que, na sala de aula, o olhar crítico sobre a realidade e sobre a realidade do outro pode se dar de forma colaborativa entre docente e discente *na educação dialógica alteritária*, simpática à educação crítica freiriana.

Sobral e Giacomelli (2020) caracterizam *a educação dialógica alteritária* como imprescindibilidade de assumir eticamente a legitimidade da maneira específica de ser dos outros; de reconhecer que as maneiras diferentes de ser relacionam-se tensamente; de estar sensível a que essa assunção e esse reconhecimento estão orientados pela tentativa de experimentar o mundo por meio do olhar dos outros e agir responsavelmente valendo-se dessa experimentação; e de promover atos críticos e solidários. Para os autores,

A educação dialógica alteritária tem caráter discursivo, no sentido de que entende a linguagem como base da produção de sentidos criados pelos sujeitos segundo a presença constitutiva da interação, no intercâmbio verbal, na vida concreta, vida de sentido: fala-se sempre a partir de alguém e para alguém (Sobral; Giacomelli, 2020, p.17)

Nesse contexto, depreendemos a alteridade como um exercício que nos permite a co-formação do eu-alteritário, ou seja, saio de mim, do meu eu-individual e, por meio da interação com o outro, compreendo o meu eu-coletivo (o meu eu na relação com os outros). É esse ser crítico e transformado que, neste trabalho, chamamos de eu-alteritário, aquele que se tornou capaz de enxergar o outro em si.

Entende-se, portanto, que a alteridade constitui a interação que, por sua vez, também é constituída por ela. É nessa troca discursiva que a educação alteritária atua, na coconstrução de conhecimento em que eu enxergo o outro, volto-me para mim e transcendo o “eu” de antes, modificando-me e, então, torno-me apto a experienciar o mundo criticamente.

Na *pedagogia crítica* freiriana, destaca-se o entrelaçamento entre dois outros conceitos essenciais a uma *educação libertadora: curiosidade e criticidade*, sendo a primeira o alicerce para que a segunda se constitua, pois, ainda que o pensamento

crítico pareça intrínseco ao ser humano, ele precisa transpor a barreira da ingenuidade para que, de fato, mobilize olhares e ações sobre o mundo. Para Freire (2016), “A curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se cada vez mais metódica e rigorosamente do objeto cognoscível, se torna *curiosidade epistemológica*” (Freire, 2016, p. 33).

O docente, ciente desses fenômenos, pode assumir a responsabilidade de criar estratégias de ensino-aprendizagem que visem a romper a barreira da ingenuidade em busca da criticidade sobre os tantos discursos que transitam nas distintas esferas da atividade humana.

A balada que nos movimenta: o gênero canção em busca da criticidade

Justificamos, neste momento, porque escolhemos o gênero canção para fundamentar o trabalho com o enunciado na perspectiva enunciativo-discursiva nas práticas educativas nas aulas de linguagens.

Ao selecionar o gênero discursivo canção neste artigo, propomos sustentar o processo de ensino-aprendizagem no enfoque da linguagem como uma prática social, pois compreendemos que todo enunciado é um ressoar de enunciados anteriores. O dialogismo na canção, enquanto gênero discursivo, sustenta-se nas relações que o enunciado possui com outros que já foram e que ainda serão enunciados, sendo que as relações dialógicas que operam no enunciado são capazes de determinar os seus aspectos discursivos, tais como gênero, estilo, forma, conteúdo temático, tema, entonação, avaliação social etc. Além disso, o enfoque multissemiótico do gênero canção possibilita-nos compreender, de forma aplicada e com maior clareza, os conceitos de enunciado, autoria, posicionamento ideológico, acabamento estético, responsividade, alteridade, entre outros.

Salientamos, ainda, que a canção comumente transita no cotidiano e nos aparatos tecnológicos dos estudantes (como computadores, *tablets*, *smartphones* etc.), isto é, eles já possuem o hábito de ouvir canções no seu dia a dia. Ao acionar

esse gênero por meio das práticas de linguagem (escuta, leitura, análise semiótica e produção de texto), acreditamos que possivelmente haverá uma maior identificação com as práticas educativas, o que tende a motivar o envolvimento durante o processo de ensino-aprendizagem e fomentar a curiosidade epistemológica do estudante.

Para a análise da canção nessa perspectiva, tomaremos como base o que nos propõem as diretrizes elaboradas pelo Grupo de Estudos da Canção - GECAN/ NELA-UFSC - as quais se fundamentam na canção como objeto cultural na sua perspectiva multissemiótica, envolvendo a análise de quatro componentes: o musical, o verbal, o sociossituacional e o autoral, além de algumas categorias que os caracterizam. Contudo, o grupo destaca que as categorias a serem observadas dependem do objeto, uma vez que nem todas são sempre atinentes à análise.

Segue abaixo o instrumento analítico utilizado pelo grupo de estudos:

Figura 1 - Tetragrama de análise multissemiótica da canção



Fonte: Grupo GECAN/ NELA-UFSC

O grupo de pesquisa usa como ponto de partida para análise o *Tetragrama de análise multissemiótica da canção* e busca sugerir um aporte teórico-analítico que encaminhe o foco na canção em todas as suas semioses, algo que vislumbra

alcançar um horizonte do qual comungamos, a materialização de enunciados que se constituem ideologicamente dentro de um tempo e de um espaço, pois, como afirmam Baltar, Gonçalves e Pacheco (2019), a canção é “um gênero do discurso multissemiótico com unidade temática, unidade composicional e estilo” (Baltar; Gonçalves; Pacheco, 2019, p. 18). A análise de todos os componentes propicia uma visão holística sobre a canção, o que engloba aspectos linguísticos e extralinguísticos.

Neste trabalho, escolhemos a canção *Fermento pra massa*³, do rapper Criolo, para analisar e sugerir uma prática educativa. A canção analisada é um exemplar do cancioneiro brasileiro que aborda um olhar alteritário do eu-lírico sobre a realidade, que tensiona o seu eu-individual com o seu eu-coletivo e provoca o interlocutor a refletir sobre compartilharmos uma mesma sociedade e dialogarmos o tempo todo com as situações e relações que a engendram, a exemplo da estrofe “*Farinha e cachaça é fermento pra massa; Quem não tá no bolo disfarça a desgraça; Sonho é um doce difícil de conquistar; Seu padeiro quer uma casa pra morar.*”

Tal pensamento crítico nem sempre é visto no teor das canções que ouvimos e que muitos estudantes consomem, assim como afirmam Baltar, Baron e Braga (2022, p. 8575),

[...] ouvimos canções que contribuem para manter o *status quo* de dominação, do imperialismo americano e colonialismo europeu, que mantém a opressão de populações subalternas, entre as quais estão os povos originários; canções que defendem a supremacia “branca e heterossexual” sobre outras raças, etnicidades, sexualidades, condições econômicas, sociais e de gênero que representam as pessoas que formam, vivem e convivem na sociedade brasileira e fazem parte do público que está nas escolas [...].

Dessa forma, por meio da análise multissemiótica da canção, buscamos embasar uma prática educativa à luz da *pedagogia crítica freiriana* e da *educação dialógica alteritária* (de base bakhtiniana) como sugestão para professores de

³ A canção está disponível para ser ouvida no seguinte endereço eletrônico: <https://www.cifraclub.com.br/criolo/fermento-pra-massa>.

linguagens que têm o objetivo maior de instigar nos discentes a substituição do filtro da ingenuidade por dois outros: o da criticidade e o da alteridade, o que deve acontecer na leitura de discursos circulantes em todas as esferas da atividade humana.

Colocando fermento pra massa: uma voz poética, crítica e alteritária

Analisamos, na sequência, a canção *Fermento pra massa*, de Criolo, à luz do Tetragrama de análise multissemiótica da canção.

Kleber Cavalcante Gomes, o Criolo, compositor e intérprete de *Fermento pra massa*, é um cantor, *rapper*, compositor e ator brasileiro indicado ao *Grammy* Latino de 2019. Esse artista é conhecido pelo teor crítico de suas canções, sendo elas adeptas ao *rap*, em sua maioria, mas também ao samba e à MPB.

O contexto social e político em que a canção *Fermento pra massa* foi lançada estava bastante conturbado e, por conta dos protestos em relação à Copa do Mundo que o Brasil sediaria, foram deflagradas greves em muitos setores, tais como greve de professores, de carteiros, de metroviários, entre outras.

Em maio de 2014, na cidade de São Paulo, aconteceu a greve dos motoristas e cobradores, que durou dois dias. Uma vez que o setor principal de transporte de uma grande capital parou, outras tantas frentes trabalhistas foram afetadas, haja vista a necessidade do trabalhador de acessar esse serviço para locomover-se até seu ambiente de trabalho.

O título da canção *Fermento pra massa* nos introduz a ideia, ao re-enunciar um dito popular, que o tema da canção girará em torno de questões polêmicas, já que a expressão sugere algo que cresce, inflama, extravasa. A canção é composta por sete estrofes, dentre elas o refrão: “*Hoje eu vou comer pão murcho; Padeiro não foi trabalhar; A cidade tá toda travada; É greve de busão, tô de papo pro ar.*”

A princípio, parece-nos cantar um eu-lírico resignado, dentro de sua zona de conforto. Há greve e ele não pode trabalhar, portanto estaria relaxado, “*de papo pro ar*”. No entanto, as estrofes que se seguem dão vez a um eu-lírico crítico, que

começa a se posicionar sobre a situação a qual vivencia, ainda que de forma coadjuvante. Da mesma forma, apresenta o diálogo com um tu-lírico (*“Olha aí, seu doutor”*), que enfatiza a sua classe social, já sugerida pela condição de usuário de ônibus: *“Tem fiscal que é partideiro; Motorista, bicheiro e DJ cobrador; Tem quem desvie dinheiro e atrapalha o padeiro; Olha aí, seu doutor!”* Essa estrofe dá-nos a entender que o fiscal tem trabalhos fora da normalidade ou do que se espera da sua idoneidade, sugerindo vieses de corrupção.

Na estrofe seguinte, o posicionamento crítico do eu-lírico é explicitado e, ao contrário da primeira estrofe, enfatiza a sua concordância com a greve e o seu apoio a outros trabalhadores como ele: *“Eu que odeio tumulto; Não acho um insulto manifestação; Pra chegar um pão quentinho; Com todo respeito a cada cidadão.”*. Aqui, há uma antítese pressuposta: de um lado da greve, a corrupção; de outro, o direito do cidadão.

Dessa forma, vê-se que o eu-lírico sai do seu “eu” individual em busca de um “eu” coletivo, pois ele se enxerga na classe trabalhadora, enxerga-se como parte dessa realidade que compartilha com o padeiro, não com o doutor, por isso volta para si e se manifesta favoravelmente ao movimento de greve. Vê-se aí, claramente, um exercício de alteridade, de construção coletiva de uma identidade.

As estrofes 4 e 5, que não se repetem, introduzem uma argumentação mais firme, que novamente coloca em tensão a relação de um eu-lírico, agora coletivamente construído, e um tu-lírico que não ocupa o mesmo espaço que ele: *“Então, parei (parei); E até pensei (pensei); Tem quem goste; Assim do jeito que tá”* e *“Farinha e cachaça é fermento pra massa; Quem não tá no bolo disfarça a desgraça; Sonho é um doce difícil de conquistar; Seu padeiro quer uma casa pra morar.”* Essas duas estrofes reiteram a questão da empatia e da alteridade, ou seja, o eu-lírico, uma vez com sua classe social definida e identidade co-construída com um eu-coletivo, deixa de lado o eu-individual e passa a defender a causa.

Para ele, enquanto há aqueles que não veem as injustiças e mazelas que a classe trabalhadora enfrenta e se resignam, ele já se modificou e as entende. Agora, finalizando o seu raciocínio, o eu-lírico final nada tem a ver com o eu-lírico da primeira estrofe que estava de “papo pro ar”, pois, através dos versos *“Então,*

parei (parei); E até pensei (pensei)”, ele enfatiza que saiu da posição de apreciador ingênuo da realidade para uma posição de enxergar criticamente a sociedade.

Resumimos, a seguir, a análise da canção nos quatro componentes propostos pelo Tetragrama e, em seguida, trazemos uma análise mais detalhada alicerçada na nossa interpretação da canção.

Quadro 1 - Síntese da análise da canção à luz do Tetragrama de análise multissemiótica da canção

1. Componente sociossituacional

1.1. *Esfera*: artístico-cultural

1.2. *Contexto histórico e político*: devido a alguns gatilhos, sobretudo à realização da Copa do Mundo no Brasil, foram deflagradas diversas greves impulsionadas pela greve dos rodoviários em São Paulo.

2. Componente autoral

2.1. *Relação autor/eu-lírico/tu-lírico*: Kleber Cavalcante Gomes, o Criolo, é filho de um metalúrgico e de uma professora que migraram do nordeste brasileiro para a periferia de São Paulo. O artista começou a escrever *rap* influenciado pelo grupo Racionais MC's, envolvendo-se em batalhas de *rap* que visavam a denúncias e críticas sociais. Hoje, é um artista consagrado do cancioneiro brasileiro. Sua trajetória como filho de migrantes trabalhadores que cresceu na periferia mistura-se ao eu-lírico da canção, mostrando que sua formação humana e construção como sujeito sócio-histórico enxerga a classe social da qual advém, que não se mistura à de um *doutor* (tu-lírico), termo que, na linguagem da periferia, tem sinônimo de *patrão*.

2.2. *Composição*: Kleber Cavalcante Gomes (Criolo)

2.3. *Intérprete*: Kleber Cavalcante Gomes (Criolo)

2.4. *Motivo verbal*: o eu-lírico relata uma situação vivenciada a partir de uma quebra de rotina cotidiana, alegando que não irá trabalhar em consequência da greve de ônibus.

3. Componente verbal

3.1. *Conteúdo temático*: as mazelas sociais enfrentadas pelo cidadão-trabalhador e o seu direito à greve.

3.2. *Forma*: poema

3.3. *Relações dialógicas*: recontextualização do ditado popular “colocar fermento para massa”; relação com as notícias em torno das diferentes greves que ocorriam no Brasil, sobretudo à dos rodoviários em São Paulo.

3.4. *Atitudes discursivas*: poetizar, relatar e, principalmente, argumentar.

3.5. *Exemplos de figuras de linguagem*: Metáfora: “*tô de papo pro ar*”/“*Farinha e cachaça é fermento pra massa*”/“*Sonho é um doce difícil de se conquistar*”; Personificação: “*A cidade tá toda travada*”; Metonímia: “*É greve de ônibus*”

4. Componente musical

4.1. *Gênero musical*: samba

4.2. *Ritmo*: samba

4.3. *Tom e cadência*: Tom Lá maior, repetição rítmica dos acordes Bm7, E7(9) e A7M; *Cadência* popularmente conhecida como cadência autêntica, baseada nos intervalos 2 5 1 da escala de lá. (Bm7 é o segundo intervalo em relação à tônica (A7M), o acorde de E7(9) é o 5º intervalo em relação à tônica e a música repousa na tônica A7M).

4.4. *Fonograma*: faixa 5 do álbum "Convoque Seu Buda"

4.5. *Instrumentalização*: percussão: pandeiro, cuíca, triângulo, cavaquinho, violão e guitarra.

4.6. *Vozes*: intérprete e segunda voz, coro feminino.

Fonte: Os autores.

Com base na regularidade dos enunciados e à luz do referencial teórico, podemos depreender que o projeto de dizer da canção é atemporal. A partir dele, independentemente do que acontecia em 2014, ainda na atualidade o cidadão-trabalhador brasileiro ostenta voz por meio dessa canção.

A formação humana do artista se confunde com o *eu-lírico*, que se funde com o *eu-coletivo*, transformado-se em um *eu-individual alteritário* ao longo do relato que a canção traz, dando voz ao trabalhador que parou suas atividades para reivindicar os seus direitos.

Esse discurso alteritário do eu-lírico coloca-o numa condição de empatia em relação aos seus semelhantes que sofrem com as desigualdades sociais, o que reitera o caráter dialógico do enunciado, de diálogo com o tempo e com o espaço, assim como afirmam Sobral e Giacomelli (2020): "Cada sujeito é radicalmente único, irrepetível, e ao mesmo tempo compartilha com todos os outros sujeitos aquilo que o torna membro da coletividade humana, o que significa que cada sujeito é uma versão irrepetível da condição geral de sujeito" (Sobral; Giacomelli, 2020, p. 13).

Nesse sentido, o contexto sociossituacional em que a canção foi lançada foi o gatilho para que o artista compositor/intérprete compusesse a canção. Ainda que hoje Criolo seja um artista renomado, não se desloca da sua realidade genuína, a de filho de retirantes nordestinos e moradores da periferia, e se coloca em situação empática para defender a sua tese de legitimidade da greve.

A canção, mesmo que apresentada em versos, na forma de um poema, transita entre o relatar e o argumentar, sendo o argumentar o principal ator no projeto de dizer do compositor. Sobre essa atitude discursiva, situa-nos Baltar (2007, p. 157, grifo nosso):

Mobiliza-se a ação discursiva do *argumentar* quando o usuário de uma língua, ator verbal, numa ação verbal efetuada por intermédio de um gênero textual específico, discorrendo sobre uma unidade temática controversa deseja criar em seu interlocutor um efeito de sentido que o faça aderir ou refutar uma tese exposta).

O eu-lírico, por meio dos argumentos revestidos de forma poética, sai de um paciente que apenas observa as mazelas para um agente ao defender a greve em prol do seu eu-outro-coletivo.

Em relação à música, é preciso enfatizar o seu entrelaçamento com toda a constituinte da canção. Se levarmos em consideração que a maioria pobre do nosso país, moradora da periferia, é negra, o gênero escolhido (samba) para a composição reflete mais uma vez a alteridade, uma vez que, embora o ritmo tenha sido criado no século XX, tem raízes no período da escravidão, quando os negros que foram escravizados trouxeram suas danças e canções para o Brasil.

Em meio à melodia da canção, há o entrelaçar de um coro feminino que nos remete à voz e ao canto do samba de roda, em contraste com o som da guitarra que aparece ao fundo. A entrada desse coro de vozes marca uma mudança argumentativa na letra da canção, quando o eu-lírico passa a falar do coletivo-trabalhador e nada mais é do que o reforço de um eu-coletivo/alteritário, que passa a ter voz nas últimas estrofes da canção, refletindo a levantada de voz no contexto cronotrópico durante a greve.

Por meio de um conjunto de figuras de linguagem e de uma variedade linguística próxima da utilizada pelas camadas mais populares dos grandes centros, a letra da canção é um convite à simplicidade e busca uma audiência universal, uma vez que qualquer interlocutor consegue entendê-la, cantá-la e tende a se envolver na sua melodia.

Mão na massa! A canção na prática educativa

Em seguida, sugerimos algumas práticas de linguagem com a canção, levando em conta os eixos propostos pela BNCC (Brasil, 2018), sendo eles: leitura/escuta, escrita, oralidade, análise linguística/semiótica, as quais, por sua vez, já perpassam os PCN (1998) e têm base em Geraldi (1984, 1991).

O conjunto de atividades propostas a seguir tem como alvo os estudantes do 2º ano do Ensino Médio, principalmente pelo projeto de dizer da canção *Fermento pra massa*, de Criolo, que nos permite um trabalho inter e transdisciplinar, agregando a ele noções possíveis de sociologia e de filosofia, já que aborda o tema sobre as classes sociais e suas diferenças, sobretudo em relação à desigualdade social e à presença de privilégios para uma parte ínfima delas. O tempo estimado para o desenvolvimento da prática educativa é de 4 semanas letivas, podendo se estender conforme o engajamento interdisciplinar.

Sugestão de práticas de escuta/leitura:

Pré-escuta:

Esse momento, a que chamamos de pré-escuta, vai ao encontro do que a educação dialógica alteritária chama de *escuta alteritária* (Sobral; Giacomelli, 2020), que faz o exercício de ir ao outro para que possa, de fato, ouvi-lo. Nela, antes de ouvir a canção, o professor busca provocar no estudante o seu conhecimento prévio, revelando não apenas o gosto e o conhecimento musical que tem, mas também as suas leituras de mundo. Compreendemos que partir do conhecimento que o estudante já tem é respeitar a sua formação humana sócio-histórica, dando espaço à alteridade na (co)construção de aprendizados na sala de aula.

Para esse momento, sugerimos que o(a) educador(a) coloque em uma pequena caixa uma série de perguntas que versem sobre o autor, o ritmo da canção, se costumam ouvir ou sabem tocar algum instrumento, e, também, sobre o motivo verbal da canção (como o que é greve; em que momentos, em geral, ela ocorre; o que ela reivindica; o que eles entendem por desigualdade social e por luta

de classes etc.), pedindo que, de forma aleatória, alguns estudantes as sorteiem para debate.

Primeira escuta:

Na ocasião da primeira escuta, os alunos escutam a canção sem acesso à letra/cifra, dando espaço a uma audição mais intuitiva, de preferência de olhos fechados. Na canção *Fermento pra massa*, em especial, é o momento em que possivelmente os alunos perceberão as mudanças de nuance na melodia, quando há a entrada do coral de vozes, recurso que dialoga diretamente com a mudança de posicionamento do eu-lírico de eu-lírico individual para eu-lírico coletivo. Outras perguntas devem nortear esse momento, mais direcionadas aos componentes multissemióticos da canção. Por se tratar de alunos do Ensino Médio, pode-se fazer uma roda (já sugerindo o contexto de uma roda de samba) e discutir essa etapa em conjunto.

Segunda escuta:

Na segunda escuta, o docente disponibiliza em *slides* a letra da canção junto a sua cifra para que os alunos já entrem em contato com categorias referentes ao componente musical da canção. Sugere-se a entrega de uma ficha de escuta a ser respondida, visando a tensionar as primeiras hipóteses levantadas pelos estudantes nos dois primeiros momentos, antes e depois da audição do fonograma, e agora com o acompanhamento da letra/cifra. Essa ficha de escuta já divide a análise da canção em componentes e pode ser respondida em duplas, de modo que cada dupla observe um componente e depois compartilhe o resultado da escuta.

Componente sociossituacional	<ul style="list-style-type: none"> a. A que momento social a canção parece fazer referência? b. Que indícios a letra traz que nos remetem a isso? Esse momento social afeta um indivíduo ou uma parcela da sociedade? c. Quem seriam os principais afetados por esse momento?
------------------------------	--

Componente autoral	<ul style="list-style-type: none"> a. Quem é o eu-lírico da canção? Com quem ele dialoga? b. Vocês já tinham ouvido essa canção? c. Vocês conhecem o intérprete ou conhecem outras canções interpretadas por ele? d. Já o viram desempenhando outros papéis sociais além de cantor? Quais?
--------------------	--

Componente verbal	<ul style="list-style-type: none"> a. A letra da canção se apresenta em verso ou em prosa? b. Apesar da sua apresentação, vocês perceberam outros recursos além daqueles presentes no poetizar? c. Quanto à relação de sentido, há o predomínio do sentido conotativo ou denotativo? d. Vocês perceberam o uso de alguma figura de linguagem? e. Quanto à modalidade da língua, vocês acreditam que é mais formal ou informal? Por quê?
-------------------	--

Componente musical	<ul style="list-style-type: none"> a. O ritmo da canção é envolvente e nos convida a ouvir e a dançar? Por quê? b. Que sentimentos a audição do fonograma provocou em vocês ao escutar a canção? c. Ouvir a canção de olhos fechados sugeriu algo que com a letra/cifra foi reforçado ou precisou ser desconsiderado? d. Que instrumentos vocês perceberam na canção e quais deles predominam? e. Quanto às vozes, há uma ou mais de uma? f. Essas vozes trazem alguma relação com a letra/cifra?
--------------------	---

Sugestão de abordagem dos componentes verbal e sociossituacional

Aqui seria profícuo um trabalho interdisciplinar, porém sabemos que, diante da rotina exacerbada de muitos docentes, esses encontros nem sempre são possíveis. Contudo, entendemos que durante essa etapa da prática é essencial que

os estudantes ampliem seu repertório de conhecimento, fazendo-se necessário que se instigue a sua curiosidade epistemológica.

Para tanto, sugerimos uma divisão de trabalho em grupos, nos quais seus componentes deverão pesquisar sobre a *(i) origem dos movimentos de greve no mundo e no Brasil, qual a função dessa estratégia da classe trabalhadora na busca dos seus direitos, (ii) o que são classes sociais e qual a origem do termo, (iii) que setores a desigualdade social afeta no nosso país.*

Posteriormente à pesquisa, os grupos deverão apresentar os resultados na forma de seminários. Depois das apresentações, sugerimos a abordagem do *componente socio situacional* da canção, em que o(a) educador(a), por meio de explanação de conteúdo, discorre sobre os movimentos de greve que ocorreram em 2014 e a sua motivação.

Por último, com ênfase na análise linguística da letra da canção, o(a) docente aborda o uso da metáfora em predomínio no texto, desde o título *Fermento pra massa*, bem como a presença das outras figuras de linguagem, na forma de poema na qual a letra da canção se apresenta. Contudo, é importante enfatizar o *relatar* e o *argumentar*, agentes essenciais na transformação do eu-lírico, por meio da defesa da sua tese, e na exposição do contexto espaciotemporal da canção: a luta de classes em meio à greve.

Essas diferenças sociais são evidenciadas, também, pelo uso de uma variedade mais popular da língua, outra forma de o compositor vislumbrar a classe trabalhadora como audiência. Podem-se formular novas questões para que os estudantes respondam ou sejam respondidas no grande grupo, junto com o(a) educador(a).

Sugestão de trabalho com os componentes musical e autoral

Para se trabalhar o componente musical, ressaltamos que o(a) professor(a) precisa ter feito a análise multissemiótica da canção, pois, caso tenha desconhecimento em relação às suas categorias, pode buscar auxílio de outros professores, de música, por exemplo, ou até mesmo de estudantes que conheçam teoria musical. O primordial aqui é que o(a) professor(a) traga algumas reflexões

sobre a composição multissemiótica da canção, ainda que dentro das suas possibilidades, como uma maneira de evitar a sua redução à letra de canção, tendo em vista que o projeto de dizer na canção é uma amálgama de categorias que entrelaçam todos os componentes. Assim, para se estudar e compreender esse gênero de forma crítica, não se pode tangenciar nenhuma das suas semioses.

Durante esse processo, sugerimos que se ouça mais uma vez a canção, agora com atenção principalmente na relação entre letra/cifra e o componente musical. O professor traz material impresso contendo informações sobre o samba, sobre sua origem e sobre o compositor/intérprete para que os discentes, em duplas, leiam. Feito isso, os estudantes respondem às seguintes questões:

- a) A temática da canção nos provocou a pensar muitas questões sociais. De que forma a escolha do gênero pelo *rapper* Criolo tem relação com essas questões?
- b) Há duas vozes na canção. Qual delas se aproxima de um indivíduo trabalhador e qual delas nos remete a um coletivo trabalhador?
- c) Observe que há uma alteração harmônica na canção. Quando há a suspensão de alguns instrumentos (em Dó menor) para a entrada do coral (em Lá maior), que sensação essa mudança traz em relação ao ritmo da canção?
- d) Essa mudança de ritmo, podemos dizer, além de trazer novas vozes, faz-nos pensar que o eu-lírico é individual, mas também coletivo. Expliquem essa afirmativa.
- e) Há muitos instrumentos na canção., Quais vocês identificam e quais (e de que forma) se relacionam à cultura da música afro-brasileira?
- f) Quais outras expressões culturais brasileiras utilizam um ou mais desses instrumentos na sua manifestação?

Culminância da prática educativa

Para finalizar as práticas de linguagem, sugerimos dois momentos. Após uma última discussão sobre classe social, os discentes, levando em conta todo o percurso de análise da canção e por meio da sua autocrítica, refletirão e

debaterão sobre as diferenças sócio-econômicas no nosso país. Em seguida, o(a) professor(a) dividirá a turma em grupos e passará uma tarefa de pesquisa em que cada grupo deverá buscar uma canção na qual eles tenham percebido a manifestação de um eu-lírico preocupado com questões sociais e que nos propicie uma reflexão em torno da coletividade. Os componentes deverão apresentar a canção justificando a sua escolha para o grande grupo.

Após a elaboração da *playlist* e justificativa das escolhas, a turma elaborará um painel, que deverá conter as letras completas ou trechos das letras das canções escolhidas junto a uma reflexão sobre o seu projeto de dizer elaborada por cada grupo. O painel será exposto na escola.

Considerações finais

Neste artigo, entrelaçamos alguns conceitos que fazem o dialogar entre as obras de Bakhtin (1997) e Freire (1980), os quais, por sua vez, comungam com a *educação dialógica alteritária* (Sobral; Giacomelli, 2020). Para tanto, trouxemos a análise da canção *Fermento pra massa*, do *rapper* Criolo, à luz do Tetragrama de análise multissemiótica da canção proposto pelo Grupo de Estudos da Canção (GECAN/UFSC). Essas escolhas subsidiaram, também, a sugestão de uma prática educativa que busca fomentar a *criticidade* e a *alteridade* por meio da *curiosidade epistemológica* (Freire, 2021) e da *criticidade* (Freire, 1980).

Reforçamos, por fim, que a formação humana integral de nossos educandos perpassa a *escuta alteritária* (Sobral; Giacomelli, 2020), uma escuta zelosa que respeita o ser em desenvolvimento com o qual convivemos durante as práticas de sala de aula.

Esperamos ter possibilitado, pela análise que fizemos e pela prática que sugerimos, não o esgotamento de olhares sobre o objeto, mas sim uma provocação de que venham outras tantas visões convergentes e divergentes da nossa, pois é nessa constante tensão entre o meu *eu* e o meu *outro* (*na alteridade*), que se refletem e se refratam, que constituímos o nosso *eu-coletivo/alteritário* consciente e crítico, apto a se transformar muitas vezes para tornar a sociedade em que (con)

vivemos um espaço mais igualitário e humano.

Referências

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 2016.

BALTAR, M. A. R. O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. In: MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M.; COUTINHO, A. (org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 145-161.

BALTAR, M. A. R.; BARON, R.; FRAGA, C. F. Práticas educativas dialógicas com análise multissemiótica de canções de denúncia. *Revista Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 19, n. 4, p. 8570-8585, out./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/83687/52423>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BALTAR, M. A. R.; GONÇALVES, A.; PACHECO, G.; RODRIGUES, H. *Oficina da canção: do maxixe ao samba-canção*. Curitiba: Appris, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERMENTO para massa. Intérprete: Criolo. Belo Horizonte: StudioSol, [2024]. Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/criolo/fermento-pra-massa/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

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

FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo: Cortez 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: Leitura & Produção* Paraná, Assoeste, 1984.

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

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. *Por uma proposta de educação dialógica alteritária*. *Línguas & Letras*, Cascavel, v. 21, n. 49, p. 7-27, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24675>. Acesso em: 10 ago. 2024.

Recebido em: 15 jan. 2025.

Aprovado em: 19 mai. 2025.

Revisor(a) de língua portuguesa: Ana Luiza Zambaldi

Revisor(a) de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi

Revisor(a) de língua espanhola: Beatriz Grenci