
Reflexões sobre o espaço da canção nos documentos parametrizadores nacionais para o Ensino Fundamental*

Tayná Miranda de Andrade**

Marcos Antonio Rocha Baltar***

Laura Miranda de Castro****

Resumo: O presente estudo tem como objetivo problematizar as orientações para o trabalho com a canção, como gênero multissemiótico, nos documentos parametrizadores de Língua Portuguesa destinados ao sexto e ao sétimo anos do Ensino Fundamental, em contexto nacional. Para tanto, esta pesquisa fundamenta-se na concepção marxista de formação integral do ser humano, que norteia os mencionados documentos oficiais, e associando-a aos estudos sobre canção em Tatit (1997; 2003) e em Baltar *et al.* (2019). A partir destes norteamentos, buscaremos responder às seguintes perguntas: i) Como se relacionam as propostas de ensino e aprendizagem da canção nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e na Base Nacional Comum Curricular (2018)? ii) Como se materializam as propostas de trabalho com a canção em livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático de 2020? Considera-se que, a partir do presente trabalho, é possível contribuir para a reflexão dos profissionais da grande área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, em particular os de Letras que trabalham a canção na escola, além de fomentar a existência de novas pesquisas, possivelmente interdisciplinares, sobre a canção como objeto de conhecimento.

Palavras-chave: canção; semiótica; objeto de ensino; documentos parametrizadores; livro didático.

* DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2021.170942>.

** Mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), campus de Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: tay.letras@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3159-9063>.

*** Docente do Curso de Letras do Programa de Pós-Graduação em Linguística, na Universidade Federal de Santa Catarina, campus de Florianópolis (UFSC), SC, Brasil. E-mail: marcosarbaltar@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4320-5842>.

**** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), campus de Florianópolis, SC, Brasil; Bolsista FAPEAM (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas); Docente da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campus Humaitá, AM. E-mail: lmcastro24@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6301-5563>.

Introdução

É conveniente, em qualquer discussão sobre educação no Brasil, retomar as concepções do marxismo que balizam desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) até os documentos que a partir dela se originam. Dessa forma, então, iniciaremos nossa discussão considerando práticas educacionais no contexto das tentativas de pôr em prática a formação integral do ser humano a partir do ensino integrado. A este respeito, corroboramos o que dizem Araújo e Frigotto (2015), os quais concebem esta formação integral, que ocorre a partir do ensino integrado, como inspirada na escola unitária proposta por Gramsci, mas divergente dela por ser aplicada na atual sociedade capitalista. Neste artigo, portanto, adota-se a seguinte definição para o ensino integrado:

[...] como proposta não apenas para o ensino profissional. O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente.” (Araújo; Frigotto, 2015, p. 63)

Na busca pela promoção desta autonomia, o corpo docente deve buscar ferramentas capazes de possibilitar a construção, por parte dos estudantes, de *saberes próprios* a partir dos objetos do conhecimento abordados em cada etapa da formação. Um dos saberes importantes ao longo deste processo é a compreensão da objetividade e da subjetividade presentes na arte, a qual desperta conhecimento e fruição no indivíduo, pois:

assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem *nenhum* sentido, é nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira como minha força essencial é para si como capacidade subjetiva [...] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência *humana* subjetiva que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam *sentidos* capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas* (Marx, 2004 [1844], p. 110, grifos do autor)

Sendo a música parte essencial da canção e sendo esta transformada em objeto de ensino em um sistema educacional de inspiração marxista, este estudo se justifica à medida que é revelada a necessidade de se explorar a riqueza objetiva subjetivamente transformada. Ademais, advoga-se pela consideração desse processo nas múltiplas semioses que constituem a canção enquanto gênero, cujos sentidos configuram forças essenciais de formação de indivíduos sensíveis, ao opor-se à educação instrumental e buscar-se a formação integral.

O compromisso com a formação de inspiração marxista é explícito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desde a sua introdução:

afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (Brasil, 2018, p. 14)

Neste contexto, a Base, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, torna possível relacionar o componente curricular Língua Portuguesa, por exemplo, às Artes. A possibilidade referida permite o tratamento da canção como objeto do conhecimento interdisciplinar e a transcendência da perspectiva reducionista da canção resumida à parte verbal. Assim, subsidiam-se profissionais que desejem apresentar aos educandos relação desta parte à Teoria dos Afetos.¹

Araújo e Frigotto (2015) apontam o compromisso com o desenvolvimento de atividades que rompam com a abordagem instrumental para a educação do proletariado (classe trabalhadora). É preciso, por exemplo, transcender as atividades de decodificação dos códigos nas letras para além dos limites da página em que ela se insere e conduzir a apreciação estética das outras semioses que a compõem em busca do desenvolvimento da criatividade e autonomia intelectual do indivíduo em formação.

Assim, seria possível proporcionar, aos estudantes, algo mais próximo da comoção estética greimasiana, que seria uma "fratura" (ou escapatória) do cotidiano e superação efêmera das distâncias e das esperas que caracterizam nossa existência. Tudo ocorre como se nossas paixões [...] pudessem ser saciadas, em alguns instantes em virtude de uma comunhão plena com o objeto" (Tatit, 1997, p. 64), em um processo de sincretismo que permitiria uma *fusão momentânea do homem e do mundo*. Entendemos, portanto, o trabalho com as semióticas da canção como ferramenta importante na formação integral.

Nesta perspectiva, o trabalho de Tatit (2003, p. 9) elucida que:

Tudo fica mais claro e mais completo ao se verificar a interdependência entre a melodia e a letra da canção. Se a reiteração e as tensões de altura servem para estruturar a progressão

¹ Esta é uma teoria sob a qual filósofos gregos compreendiam a música no que tange aspectos como harmonia, ritmo e melodia. Para saber mais, recomenda-se Fubini (2008) em sua obra *Estética da música*.

melódica, esses mesmos recursos podem ser transferidos ao conteúdo, de modo a construir uma significação compatível.

Depreendemos dessa fala que as atividades com a canção que se encerram na leitura da letra estão aquém do necessário para tornar-se possível a compreensão do sentido dos textos deste gênero, o qual é constituído de signos linguísticos e sonoros.

Neste estudo analisamos o discurso oficial que orienta o ensino de Língua Portuguesa no recorte do sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental. O recorte é justificado ao considerar-se que a primeira interferência do profissional de Letras no Ensino Fundamental é realizada com os estudantes desses períodos, pois, nos anos anteriores, a disciplina Língua Portuguesa é ministrada por outros profissionais. Assim, as reflexões aqui provocadas pretendem motivar o professor a repensar sua prática sobre o trabalho, ou mesmo, o ensino da canção na educação básica.

1. Fundamentação teórica

Há várias definições para a canção, mas, em um estudo no qual se tem por objetivo analisá-la em suas várias semioses, é coerente traçar uma linha histórica desde Tatit (1982), passando por algumas releituras de sua teoria e trabalhos feitos a partir dela, até Baltar (2019), que trata o gênero como multissemiótico. Segundo Oliveira (2012), a tese de Tatit, em 1982, foi um marco nos estudos envolvendo a canção no Brasil porque, antes dele, quase todas as produções que se dedicavam ao referido gênero restringiam-se à letra. Depois desse estudo e da definição apresentada para a canção, passou-se a buscar seu sentido na interseção entre o cotidiano e o artístico:

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

Fica claro, então, que música e canção não se confundem, pois a primeira é apenas uma face da segunda e se constitui conforme relacionada com o aspecto verbal, a partir da oralidade e da forma de se comunicar que se pretende com ela. Em uma entrevista à revista Plataforma do Letramento,² Tatit (2015) considera a existência de um pensamento cancional, no qual letra e melodia devem estar

² A transcrição da entrevista está disponível em PDF neste endereço on-line: http://www.plataformadoletramento.org.br/arquivo_upload/2015-06/20150608152845-luiz-tatit_transcricao.pdf

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

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

Esta interpretação seria, assim, o objetivo de apreensão do sentido ao transformar-se a canção em objeto de ensino e este é um trabalho semiótico, se considerarmos que a “semiótica que se propõe dar conta do sentido dos objetos e sujeitos no mundo” (Fernandes, 2014, p. 11) contemple, simultaneamente, os planos verbal e musical de textos deste gênero.

Há vários estudos que tratam de uma semiótica particular da canção e eles contemplam as produções especificamente brasileiras, conforme Fernandes (2014), autor que retoma trabalhos da USP para conceituar essa área de estudos da seguinte forma:

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

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

Tatit (2003) tem razão em falar que o sentido produzido pela canção é fruto de uma relação entre signo linguístico e signo musical. Consideramos importante entendê-la, a canção, como gênero multissemiótico, o que nos possibilitará dar-lhe um tratamento mais amplo, já que, em sua constituição, associada à palavra, a música em si pode ser considerada como um signo de matriz sonora, que é também plurissignica, visto que é composta de elementos

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

É interessante lembrar do que ocorreu no início do século passado, mais precisamente em 1902, quando houve no Brasil a primeira gravação de uma canção. Pensemos no impactante processo semiótico que se deu, em termos de apreciação da canção quando ela passa de um objeto de arte executada exclusivamente *ao vivo*, por um instrumento e pela voz, para a condição de um artefato cultural gravado e registrado em um fonograma tornando-se objeto cultural perene. A partir desse momento, a canção passa a ser objeto de consumo de massa. O que antes era acessível a poucos que podiam acessar partituras escritas (modinhas, lundus), para executá-las em seus pianos, passou de um momento para outro a ser acessível a todos que podiam ter um gramofone, e mais tarde com advento do rádio, popularizou-se ainda mais. Em síntese, para efeito de descrição do gênero canção e para efeito de sua transformação em objeto de conhecimento, consideramos importante entender a multiplicidade de signos que podem estar em jogo nos processos de semiose provocados pela canção e que possam ocorrer na interação dialógica entre um(a) cancionista (a) e sua audiência.

Não se pode, portanto, deixar de mencionar a relevância desta proposta, já enunciada em Baltar *et al.* (2019). Daí a razão do presente artigo inserir a canção no âmbito dos gêneros multissemióticos, pois, se Língua Portuguesa e Artes são, atualmente, componentes da mesma área do conhecimento, a abordagem da canção simultaneamente à luz de aspectos típicos do primeiro e do segundo componentes curriculares é coerente com a BNCC e, portanto, alinhada à parametrização do ensino no país.

Nessa perspectiva, a canção como objeto de conhecimento em Língua Portuguesa, em um contexto interdisciplinar com as Artes, conforme orienta a BNCC, nos remete a considerar os princípios já apontados acerca da formação integral no sentido estrito apresentado por Araújo e Frigotto (2015). Para tanto, ressalta-se que não se trata de concebê-la apenas como mais uma técnica de ensino capaz de dar um suporte pedagógico ao ensino da língua de forma neutra, pelo contrário, tal escolha deve estar imbuída de um conjunto de interfaces e semioses que possibilitem uma reflexão humanística e que objetivem contribuir para a transformação social.

A escolha por um arranjo depende de inúmeras variáveis, tais como: as condições concretas de realização da formação, o conhecimento e a maturidade profissional do professor, o perfil da turma e o tempo disponível, mas decisivo é

o compromisso docente com as ideias de formação integrada e de transformação social. (Araújo; Frigotto, 2015).

Não por acaso, o papel da transformação social na formação integral apresenta-se como um dos eixos decisivos, para além do que está ditado no mercado, está em jogo a possibilidade da utilidade social dos conteúdos abordados e, nesse conjunto, uma série de variáveis devem ser levadas em conta, sem perder de vista os princípios norteadores para a organização de um currículo integrado, quais sejam: “a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social” (Araújo; Frigotto, 2015, p. 69). Dessa forma, a proposta do trabalho com a canção, em seu turno, se inscreve nesse contexto como uma possibilidade de contribuir com a construção e implementação desse conceito de integração.

Neste artigo, buscaremos observar até que ponto a BNCC representou avanço neste processo da abordagem multissemiótica da canção, e, para tanto, nas próximas seções tentaremos responder aos seguintes questionamentos: a) Como se relacionam as propostas de ensino e aprendizagem da canção nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e na Base Nacional Comum Curricular (2018)? e b) Como se materializam as propostas de trabalho com a canção em livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático de 2019?

2. A canção, em suas multissemioses, como objeto de conhecimento desde os PCN até a BNCC

A geração de dados para análise nesta seção ocorreu de duas formas: a primeira com a busca pelas palavras *multissemiótico* e *canção* em ambos os documentos parametrizadores (PCN e BNCC) e a leitura de Costa (2003) apenas no aspecto canção, em Língua Portuguesa, nos PCNs.

2.1. A semiótica da canção nos PCNs

Ao tratar da *especificidade do texto literário*, os PCNs de Língua Portuguesa destinados aos anos finais do Ensino Fundamental utilizam por uma única vez a palavra semiótica (não há ocorrências da palavra multissemiótico ao longo do documento de Língua Portuguesa), conforme consta no seguinte fragmento:

[...] plano semiótico na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambigüidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras. Tudo pode tornar-se fonte virtual de sentidos, mesmo o espaço gráfico e signos não-verbais, como em algumas manifestações da poesia contemporânea (Brasil, 1998, p. 27)

A partir desse documento, depreende-se que os aspectos ritmo, sonoridade e imagem devem ser considerados ao tratar-se dos textos literários, mas a palavra *semiótico* não se relaciona especificamente com a canção, tampouco há orientações mais diretas de como trabalhá-la nas semioses que a constituem.

Em seu artigo sobre o tratamento dado à canção popular para o ensino de língua materna nos PCN, Costa (2003) diz que a presença da canção no documento é animadora: na bibliografia aparece um livro do professor Luiz Tatit, no entanto, a referência ao autor não é encontrada no corpo do texto. Em seguida, é possível encontrar o gênero mais duas vezes sendo tratado como pertencente à modalidade oral: em um quadro que orienta a leitura da canção como literatura oral e na sugestão de atividades de leitura e produção de textos nesta mesma modalidade. Costa (2003) cita ainda outras referências indiretas à canção a partir de termos musicais, nas quais estes hiperônimos configuram variações linguísticas às quais a escola deve superar, mas estes dados não influenciam nos resultados daquela pesquisa devido à proposta de analisar as recorrências apenas da palavra canção no documento.

De fato, os PCN marcam um passo inicial para o trabalho com a canção no ensino de língua e sugerem a existência dos múltiplos signos que a constituem como gênero. Ao inserir a canção no conjunto de gêneros orais, os parâmetros já inferem ser o gênero constituído por outra linguagem além da escrita, corroborando os estudos de Tatit, quando este autor endossa que “A partir dessas percepções naturais da gramática rítmico-melódica, podemos constatar também a presença menos explícita, mas não menos importante, da linguagem oral em toda canção popular” (Tatit, 2003, p. 8). Embora ainda não se contemple a presença mais explícita da música que, conforme o autor referenciado em sua bibliografia, o documento contribui para a compreensão do sentido da canção e de sua caracterização como tal.

Portanto, ainda sem se aprofundar no que propunham as pesquisas, até então recentes de Tatit, os parâmetros apontam uma possibilidade de trabalho com o gênero canção, que, conforme se pode esperar, tornar-se-á mais alinhado à abordagem multissemiótica da canção. É isso que será discutido na próxima subseção, destinada a investigar o tratamento dado à canção na BNCC.

2.2. A canção como gênero multissemiótico na BNCC

É importante ressaltar uma diferença entre o documento final da Base e os PCNs: nela a Língua Portuguesa não é mais denominada disciplina, mas sim componente curricular e, no documento, integra a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (da qual também fazem parte Arte, Educação Física e Língua Inglesa), já sugerindo interdisciplinaridades entre as linguagens, nessas três

abordagens. Ademais, as palavras que orientam nossa busca (multissemiótico e canção) aparecem com maior frequência na versão de 2018 da BNCC.

A busca pela palavra canção encontra quinze (15) resultados e, em relação a multissemiótico, oitenta e quatro (84) ocorrências ao longo do documento, as quais aparecem em todas as etapas da educação básica, desde a alfabetização. Serão relevantes, no entanto, para a pesquisa aqui desenvolvida algumas ocorrências que aparecem quando a Base discorre em linhas gerais sobre o componente Língua Portuguesa, na etapa do Ensino Fundamental; ou quando apresenta as práticas de linguagem (oralidade, leitura/escuta, produção escrita e multissemiótica e análise linguística/semiótica) em eixos; ou ainda nas ocorrências do vocábulo nas habilidades relacionadas aos sexto e sétimo anos.

A palavra multissemiótico aparece nas orientações referentes às quatro práticas de linguagem, dentre as quais, o presente estudo destaca para análise, primeiramente, as ocorrências dentro do eixo da leitura. A prática sobre a qual o eixo discorre é orientada para, como um de seus objetivos, proporcionar fruição estética nos educandos, o que pode ser interpretado como avanço em direção à formação integral que o documento propõe, pois transcende a instrumentalização, a simples decodificação.

Ainda no referido eixo, o documento relaciona a prática da leitura ao uso e à reflexão em um quadro de competências no qual a última orientação para a “Compreensão dos *efeitos de sentido* provocados pelos usos de *recursos linguísticos e multissemióticos* em textos pertencentes a gêneros diversos” (Brasil, 2018, p. 73, grifos do autor) é realizar atividades que tornem o educando capaz de “Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.” (Brasil, 2018, p. 73).

A partir desta perspectiva, constata-se, nas diretrizes para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, uma preocupação com as atividades envolvendo a canção em sua composição, e que transcendem a letra. Esta é a primeira vez que a orientação para o trabalho com a música na canção aparece desta forma em um documento parametrizador nacional, o que configura um avanço importante no ensino e aprendizagem de língua no país.

Ainda no que tange à canção, ela aparece explicitamente em todas as etapas da educação básica: nos anos iniciais (primeiro ao quinto) aparece dentro do campo literário e artístico para proporcionar “experiência estética”, e, ao ser tratada como objeto do conhecimento, orienta-se a “leitura multissemiótica”, seguida, nas habilidades, da leitura, da produção de letras de canção e do canto de canções “obedecendo ao ritmo e à melodia” (Brasil, 2018, p. 103).

No entanto, em se tratando dos direcionamentos para sexto e sétimo anos, as habilidades que mencionam a canção concentram-se no campo jornalístico

mediático, isso porque as práticas de linguagem dentro delas estão direcionadas ao planejamento e à produção de textos de outros gêneros, assim, canção (explicitamente) e multissemiótica (implicitamente) coexistem, mas não necessariamente se relacionam. As habilidades são duas, a saber:

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

(EF67LP12) Produzir resenhas críticas, *vlogs*, vídeos, *podcasts* variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, *e-zines*, *gameplay*, *detonado* etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, *game*, **canção**, disco, videoclipe etc.) ou evento (*show*, *sarau*, *slam* etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções. (Brasil, 2018, p. 165, grifo nosso)

Nelas a proposta com a canção (posta, nas habilidades, como hipônimo de “produções culturais”) é primeiro planejar, depois produzir textos multissemióticos populares entre os jovens. Os alunos devem buscar informações em relação a “aspectos, elementos ou recursos” que possam ser inseridos nas apresentações, descrições, avaliações ou releituras, a partir dos textos-enunciados do gênero trabalhado. Suas produções devem considerar *o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização dos gêneros*, dentre os quais, está a canção.

Depreende-se que, por não estar inserida em um campo da atividade humana no qual é praticada (a esfera artístico-cultural), a canção, na escola, não é tratada com maior rigor enquanto objeto de conhecimento nem é vista como objeto de ensino primordial. Talvez por esta razão não haja uma maior preocupação com um trabalho mais específico com o gênero, a partir das multissemióticas que o constituem e que são essenciais na construção do seu sentido. Certamente, as habilidades supracitadas não têm objetivo de descrever como se deve caracterizar qualquer dos gêneros elencados – embora nelas seja enunciada a necessidade de o professor fazê-lo – mas apenas enumerar os tipos

de enunciados que poderiam ser contemplados nos textos a partir delas produzidos.

Destarte, embora ainda haja possibilidade de avanços, é inegável que os quase vinte anos que distanciam os PCN da BNCC viabilizaram o amadurecimento de alguns conceitos nos documentos parametrizadores para a educação no Brasil. Este avanço configura-se em uma melhor compreensão sobre o gênero canção, possibilitando ao professor que conheça os estudos mais recentes e trabalhar o gênero em todas suas nuances, contribuindo para a formação do estudante na medida em que se lhe viabiliza ter o que Marx (2004, p. 110) chama de ouvido musical capaz de apreender o sentido da música presente na canção.

A seguir, serão observadas atividades com a canção em livros didáticos que já se orientam com a BNCC. Faremos essa análise para que possamos observar quais interpretações foram feitas a partir do direcionamento da Base.

3. Livros didáticos aprovados pelo PNLD 2020

O Plano Nacional do Livro Didático 2020 foi destinado à escolha de livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental e, em se tratando do componente Língua Portuguesa, seis coleções foram aprovadas para que as escolas pudessem escolher os livros que seriam adotados nos próximos quatro anos letivos. Dentre os livros das seis coleções, neste estudo serão analisados dois: o referente ao sexto ano da coleção *Se liga na língua*, da editora Moderna e o referente ao sétimo ano da coleção *Geração Alpha*, da editora SM a partir das atividades, presentes neles, que contemplem a canção.

Justificam a escolha dos exemplares primeiro a grande diferença entre as formas como a canção é abordada dentro de exemplares de duas coleções aprovadas. A segunda razão é o fato de, no componente Língua Portuguesa, sexto e sétimo ano possuírem habilidades comuns quando se referem à canção. Sendo assim, a estrutura do documento permite a análise comparativa de livros referentes a anos diferentes quando observados pontos para os quais são dadas as mesmas orientações.

3.1. A canção no livro de sexto ano da coleção *Se Liga na Língua*

Em se tratando do manual do professor do livro didático *Se Liga na Língua*, do sexto ano (Ormundo; Siniscalchi, 2018), embora sua referência bibliográfica seja riquíssima no que se refere aos estudos de gêneros, de discursos, de letramento, de avaliação, de gramática, de psicologia e de literatura, não é possível identificar obras que tratem especificamente da canção – como a BNCC também não trata – nem da semiótica.

No entanto, a coleção firma seu compromisso com a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias nos aspectos que transcendem a Língua Portuguesa ao criar as seções “Conversa com Arte”, “Expresse-se” e “Minha Canção”. No material de divulgação submetido à avaliação das escolas para a escola da coleção adotada, o manual do professor do sexto ano traz orientações iniciais para o trabalho com a terceira seção: “Minha Canção”.

Para fundamentação desses direcionamentos, cita-se o autor José Miguel Wisnik (1999), pelo ano de publicação. Pressupomos que o texto é referente à reedição do livro *O som e o sentido*. Escolhe-se a seguinte passagem, presente no manual do professor, para reiterar o papel da canção na formação da identidade nacional:

Meio e mensagem do Brasil, pela tessitura densa de suas ramificações e pela sua penetração social, a canção popular soletra em seu próprio corpo as linhas da cultura, numa rede complexa que envolve a tradição rural e a vanguarda, o erudito e o popular, o nacional e o estrangeiro, o artesanato e a indústria (Winisk, 1999 *apud* Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. 19)

A leitura do trecho possibilita perceber que, além da escolha de inserir a canção em um lugar de destaque, o material optou por uma compreensão do gênero que transcende a equivalência dele à letra de música e, para um livro que se compromete em “evitar a ‘gramaticalização’ dos gêneros textuais” (Baltar *et al.*, 2005 *apud* Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. 10), esta é uma atitude coerente. Ademais, dentre as atividades a serem desenvolvidas no trabalho com o gênero, estão a leitura, a expressão de opiniões e de emoções, a produção de textos multissemióticos, o cantar, pois, conforme os autores ressaltam; “canção não é somente letra” (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. 19).

Seguem imagem das tarefas propostas na primeira ocorrência da seção “Minha Canção”, no livro do sexto ano:

Figura 1: Minha canção I.

Minha canção
 CG: 1, 3, 4, 5, 8, 9, 10
 CEL: 1, 2, 3, 4
 CELP: 3, 7, 10
 Habilidades: EF67LP11, EF67LP28, EF69LP48

É muito importante os alunos saberem que o gênero letra de canção pressupõe um acompanhamento musical. A canção foi feita para ser cantada, e por isso é essencial que a turma a ouça. A melodia traz uma série de informações subjetivas que interferem na interpretação que fazemos da letra de uma canção. Os alunos que souberem tocar violão poderão utilizar as cifras indicadas na letra.

Em sintonia com a competência geral (CG) 8 da BNCC, que destaca habilidades socioemocionais, ao apontar a importância do autoconhecimento e do cuidado com a saúde emocional, a letra dessa canção sugere a valorização dos traços que nos particularizam e nos tornam pessoas especiais e diferentes das demais. Começar o ano com essa letra é uma forma de indicar aos alunos a possibilidade de reforçar a história que eles já vêm construindo ou de modificá-la para iniciar uma nova fase. Converse sobre isso com a turma, convidando-a a viver plenamente o Ensino Fundamental – Anos Finais, ou seja, a se dedicar às várias atividades que serão propostas pela disciplina de Língua Portuguesa e que criam oportunidades para que os alunos vivenciem manifestações artísticas diversas, exercitem sua curiosidade intelectual, desenvolvam práticas cidadãs, entre tantos outros objetivos. Leia nossa proposta para as seções “Minha canção”, “Conversa com arte” e “Express-se!” aqui no Manual do professor (MP).

Minha canção

O Brasil é um país musical. A mistura das culturas africana, indígena, europeia, asiática etc. produziu um “caldeirão” de ritmos musicais que encanta o mundo todo. Nesta coleção, cada livro será aberto e finalizado com uma letra de canção, acompanhada de cifras simplificadas para você cantar, dançar, transformar em vídeos ou cenas teatrais, ou simplesmente ouvir e viajar nas letras e melodias criadas por nossos compositores-poetas. Bem-vindo ao Ensino Fundamental – Anos Finais.

Biblioteca cultural
 Ouça a canção “Só eu sou eu” no site do músico Marcelo Jeneci

Só eu sou eu
 Marcelo Jeneci

Violão: principal
 Tom: G

Vem brincar comigo
 Que outra criatura igual jamais nasceu
 Vem cá, menino
 Vamos lá, junthinos
 Ainda bem que a gente é você e eu
 Você e eu
 Você e eu
 E cada um é cada um
 E cada um...
 Você e eu
 Você e eu
 E cada um é cada um
 E cada um...

Mais eu
 Tem Ronaldinhos e rainhas da Inglaterra
 Mas nada disso muda que só eu sou eu
 Só eu sou eu
 Só eu sou eu
 Além de mim não tem ninguém que seja eu
 Só eu sou eu
 Só eu sou eu
 Além de mim não tem ninguém que seja eu
 (Repete a 1ª parte)
 Vem cá, menina

M. JENECI, A. NETTROSS. Só eu sou eu. Interprete: Marcelo Jeneci. In: MARCELO JENECI. De grupo. Rio de Janeiro: Som Livre, 2013. 1 CD. Folha 12. Cifras disponíveis em <https://www.cifratela.com.br/marcelo-jeneci/s-o-eu-sou-eu/>

16

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. 16.

Figura 2: Minha Canção II.

Nosso vídeo de fotos e música

► Depois de ler a letra e de ouvir a melodia de “Só eu sou eu”, reflita com sua turma sobre o conteúdo dessa canção.

- Por que os compositores falam de “Ronaldinhos e rainhas da Inglaterra”?
- Qual é a função do coro de não cantores que acompanha em algumas partes a voz de Jeneci?
- O que significa dizer que “Só eu sou eu”?

► Após ouvir a canção e refletir sobre ela, escolham, com o auxílio de seu professor, um grupo de colegas da classe que goste de trabalhar com edição de vídeos no computador para criar um vídeo com *selfies* que a turma fará. Orientem-se pelas instruções a seguir.

1. Vocês precisarão ver se o computador da escola ou de alguém da classe tem um programa de edição que sincronize fotos e músicas. Há várias versões gratuitas desse tipo de programa na internet.
2. Façam *selfies* com a turma em vários lugares da escola (sala de aula, pátio, quadra etc.) em momentos diversos (durante a aula, no intervalo, na aula de Educação Física, em debates etc.).
3. Passem todas as fotos da turma para o computador.
4. Abram o programa de edição e nomeiem o projeto que estão criando (“Vídeo da turma X”, por exemplo). Salvem o projeto.
5. Importem as *selfies* de acordo com as instruções do programa.
6. Após a importação, selecionem a ordem em que desejam que as *selfies* apareçam no vídeo e arrastem-nas até o *storyboard*.
7. Selecionem os efeitos desejados (como *zoom*).
8. Escolham o tipo de transição que querem entre uma foto e outra.
9. Importem o arquivo de áudio com a canção “Só eu sou eu”. Não se esqueçam de que esse material deverá ser de uso interno, recreativo; qualquer outro uso implica o pagamento de direitos autorais.
10. Adicionem a canção ao *storyboard*.
11. Sincronizem o início e o final do vídeo tendo em vista a duração da música. Para isso, basta arrastar o final da faixa de áudio até o final do vídeo.
12. Selecionem o efeito de áudio entre as opções que o programa dá.

O vídeo da turma está pronto! Exibam-no para toda a escola e guardem esse material como um registro da história do grupo. Ele poderá ser útil, também, na formatura do 9º ano.

Nosso vídeo de fotos e música
 Não se espera que os alunos respondam às questões uma a uma. A ideia é que as utilizem como guia para uma reflexão, que pode ser individual ou coletiva. Veja se a turma percebe que a canção defende que somos únicos e, por isso, especiais. Mesmo que não sejamos figuras ilustres ou famosos como Ronaldinho (o jogador de futebol) e a rainha da Inglaterra, ocupamos um lugar que é só nosso, por isso o mundo é composto de “sete bilhões mais eu”. O coro de pessoas comuns, não cantoras, junta-se à voz principal para dar a noção de que há vários “eus” e que todos têm sua singularidade.

Essa e outras atividades da coleção estimulam a produção de textos multimodais, que associam várias linguagens. É provável que a familiaridade com as tecnologias digitais de informação e comunicação não seja a mesma entre os alunos, mas esse conhecimento será adquirido conforme se apresentarem os desafios de cada atividade. Além disso, alguns alunos poderão orientar os colegas, assumindo a liderança em algumas práticas. A BNCC indica a importância da compreensão e do uso dessas tecnologias na CG 5, na competência específica de linguagens (CEL) 3 e na competência específica de língua portuguesa (CELP) 10, além de incluí-las em várias das habilidades. Leia sobre como entendemos a proposta de trabalho para os gêneros digitais na introdução do MP.

17

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. 17.

Nas orientações do manual para o trabalho com a seção, os autores afirmam que o “gênero letra de canção pressupõe um acompanhamento musical” (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. 17). Neste ensejo, os autores justificam o acompanhamento musical, pois os alunos precisam ouvi-la devido a duas razões: ela foi criada com o intuito de que alguém a cantasse; e a atenção à melodia é importante na apreensão do sentido. Em seguida, os direcionamentos para o trabalho do docente no âmbito da referida seção apresentam e justificam por que a canção foi escolhida para aparecer no início do livro.

Como já foi dito anteriormente, para um trabalho com a canção, é necessária, no mínimo, a observação do aspecto linguístico e do musical e, embora nas orientações relacionadas à seção Minha Canção ainda apareça a expressão *gênero letra de canção*, ela não significa que o sentido do gênero se encerra nos versos escritos, pelo contrário aparece a referência à semiose melódica e, embora a seção tenha como objetivo proporcionar ao estudante “conhecer especificidades dessas linguagens em atividades introdutórias” (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. 19), essa inserção já considera a coexistência desses dois aspectos.

Foi essa percepção que:

levou Tatit a procurar o ponto de intersecção entre os dois projetos de construção de sentido, aquele lugar que seria a condição de possibilidade de articulação desse discurso específico, distante tanto do literário quanto do musical (Oliveira, 2012, p. 133)

Ou seja, a canção caracteriza-se como tal quando se constitui como discurso localizado entre o linguístico e o musical, portanto considerar ambos é a condição de existência deste gênero.

Nas atividades que aparecem na Figura 2, suscita-se a reflexão sobre o conteúdo do texto e sobre a interpretação do sentido que a existência do coro lhe imprime, configurando o ensaio de uma investigação da intersecção entre os signos linguístico e melódico da canção. Em seguida é proposta a criação de um vídeo com selfies dos alunos, que tenha o texto-enunciado de Marcelo Jeneci como fundo, contemplando perfeitamente a orientação da habilidade EF67LP12 e revelando o compromisso com a retextualização que preserve os aspectos essenciais (linguísticos e os musicais) os quais constituem o texto enquanto canção, simultâneo à proposta de brincar com outras semioses que se somam às duas essenciais para ressignificar a canção.

Conclui-se que, ao analisar o conteúdo relacionado às semioses constituintes da canção como gênero, o livro *Se liga na língua* do sexto ano já sugere seu tratamento em uma perspectiva multissemiótica, embora sem se

aprofundar em outros aspectos da sonoridade e na análise do sentido que se depreende a partir do trabalho com eles.

3.2. A canção no livro de sexto ano da coleção *Geração Alpha*

No manual do professor há uma preocupação em explicitar a concepção de linguagem na qual a coleção se ancora, bem como textos de apoio, os quais são fichamentos de produções dos autores cujos conceitos serão mobilizados ao longo do livro e é importante destacar, no quinto texto, intitulado “Introdução do autor, o estudante como agente”, o seguinte fragmento:

Às vezes, contudo, o ensino de gêneros pode ser visto somente como uma pedagogia formal, preocupada apenas com as formas linguísticas. Quando abordado como disciplina puramente formal, o ensino de gêneros evoca todos os problemas de motivação, atenção, compreensão e aplicação e transferência que surgem quando se tenta ensinar um assunto a alguém, sem considerar o interesse, o envolvimento, a experiência e a atividade da pessoa. (Bazerman, 2006 *apud* Costa; Nogueira; Marchetti, 2018, p. 76)

Do fragmento é possível constatar o compromisso da coleção em trabalhar os gêneros considerando despertar no estudante a fruição conforme a Base orienta na terceira competência geral da educação básica: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais [...]” (Brasil, 2018, p. 9), que favorece o protagonismo do estudante na construção do conhecimento e a busca pelo desenvolvimento de sua autonomia, propósito importante em uma educação que se propõe se inspirar na formação integral do ser humano.

No entanto, em se tratando do foco deste estudo, diferentemente da coleção anterior, a canção não tem relevância no livro *Geração Alpha* (Costa; Nogueira; Marchetti, 2018) destinado ao sétimo ano, nem como texto que valorize a fruição (competência para a qual o livro propõe, para formação estética dos estudantes, os gêneros conto, lendas, fábula, narrativa de aventura, poemas narrativos e literatura de cordel), nem para estudo da linguagem sonora (para a qual é sugerida a contação de lendas), nem para o estudo dos gêneros digitais (para o qual é sugerida a confecção de jornal comunitário on-line). Esta informação corrobora que, embora a BNCC contemple o trabalho com a canção, ela não o torna obrigatório.

Não foi possível encontrar resultados quando se buscou por canções no livro do sétimo ano, o qual constituiu *corpus* da análise comparativa aqui empreendida. O que mais se aproxima de canção no material é uma cantiga,³ gênero que nem é mencionado nas possibilidades para os anos finais dentro da

³ Devido à limitação de espaço do artigo, não detalharemos, neste texto, os aspectos que distinguem os gêneros cantiga e canção.

BNCC, provavelmente devido aos estudantes desta etapa da educação básica não se inserirem mais nas situações reais de práticas de produção e recepção de textos deste formato.

No entanto, embora não seja sinônimo de canção, a cantiga também apresenta signo verbal e musical em sua composição e consideramos relevante incluir na análise das atividades propostas a partir dela, para tentar inferir que compreensão tem esse material sobre o gênero em questão. Segue, abaixo, a imagem da página em que a cantiga é encontrada:

Figura 3: Escrita em pauta.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. a) *achei / deixei*.

b) É o som representado pelas letras e, i, ch e x.

c) Ch e x, que representam o mesmo som.

DE OLHO NA BASE

Competência específica de Língua Portuguesa (CELPO2) Na seção *Escrita em pauta*, os alunos se apropriam da linguagem escrita, utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Habilidade (EF67LP32) Com as atividades e o conteúdo propostos na seção *Escrita em pauta*, os alunos exercitam a escrita de palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita.

ESCRITA EM PAUTA

EMPREGO DO X E DO CH

1. As cantigas populares fazem parte da cultura oral de vários povos. Além das repetições, elas utilizam vários recursos sonoros que facilitam a memorização da letra. Leia um trecho da cantiga "Fui no Tororó" e responda às questões.

Fui no Tororó

Fui no Tororó
 Beber água não achei.
 Achei água morna.
 Que no Tororó dei.
 Apremeita, minha gente,
 Que uma noite não é nada.
 Quem não dormir agora
 Dormirá de madrugada.

a) Na primeira estrofe da cantiga, há algumas palavras que rimam entre si. Identifique-as e copie-as no caderno.

b) Que sons se repetem nessas palavras?

c) Que letras são diferentes e representam o som?

Na língua portuguesa, diferentes letras podem representar sons semelhantes. Nas palavras *achei* e *deixei*, por exemplo, o mesmo som foi representado tanto pelo dígrafo *ch* como pela letra *x*. No momento da escrita, a representação desse som pode causar algumas dúvidas. Para saber qual das letras empregar, veja uma regra geral sobre o uso de *x* e *ch* quando representam esse som.

PALAVRAS DERIVADAS	
Palavras que pertencem à mesma família possuem a mesma grafia:	
peixe →	peixaria, peixinho, peixada
cachorro →	cachorrice, cachorrinho, cachorrada

No quadro a seguir, leia com atenção algumas regras que podem ser úteis no momento de dúvida na hora da escrita.

X OU CH?	
Utiliza-se x	Utiliza-se ch
<ul style="list-style-type: none"> • Em palavras de origem tupi, árabe e africana. Ex. <i>alabete</i> (tupi), <i>embaexa</i> (árabe), <i>Caçambu</i> (africana). • Depois de ditongo. Ex. <i>fofoque</i>, <i>peixe</i>. • Depois de <i>ni-</i> inicial. Ex. <i>moerica</i>, <i>México</i> (lexação: <i>mexa</i> e derivadas). • Depois de <i>en-</i> inicial. Ex. <i>embaço</i>, <i>enchovado</i>, <i>enxofre</i>, <i>enxofre</i>, <i>enxugar</i> (lexação: <i>enchovurar</i>, <i>enchova</i>, <i>encher</i>, <i>encharcar</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Em algumas palavras de origem estrangeira. Ex. <i>chapeu</i> (francês), <i>salsicha</i> (italiano), <i>sanduíche</i> (inglês). • No verbo <i>encher</i> e seus derivados. Ex. <i>preencher</i>, <i>enchente</i>, <i>enchimento</i>.

Não escreva na linha.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Sobre ortografia, muito se diz de uma "falta de lógica" das regras. No caso de palavras escritas com *ch* ou *x*, é comum os alunos terem dúvida sobre a grafia correta, uma vez que *ch* e *x* podem representar o mesmo som. Por isso, nesse momento, pode ser importante tranquilizá-los sobre as convenções de escrita, que, por representarem sons, mudam ao longo do tempo, de acordo com o uso e, portanto, não são fixas. Muitos questionamentos sobre as convenções de escrita das palavras decorrem do étimo delas, cujas características ortográficas – próprias da língua de origem – são mantidas na ortografia ao longo do tempo.
- Ainda que a ortografia seja trabalhada especificamente em alguns capítulos ou seções, esse conteúdo deve ser abordado em toda atividade quando possível. Se possível, leve à sala de aula um dicionário de etimologia e peça aos alunos que procurem as palavras cuja grafia causa dúvida para que possam compreender o étimo delas e saber como representá-las graficamente.
- Outra abordagem é estudar a seção com o foco na formação de palavras, mostrando como a junção de prefixos e de sufixos a determinado radical e a realização de aglutinações pode gerar palavras.

Fonte: Costa; Nogueira; Marchetti, 2018, p. 34.

No box da parte superior esquerda da página, chamado "Fone de ouvido", é apontado o DVD em que a canção aparece, mostrando a importância do

repertório cancionero para a cultura brasileira, no entanto, no enunciado do box não há proposta de atividades a partir dos cliques contidos nele, muito menos a informação de que os sons e as imagens dos cliques compõem o sentido do texto apresentado ao lado.

A atividade proposta com a cantiga “Fui no Tororó” está na seção “Escrita em pauta”, título que sugere uma abordagem ortográfica, portanto, normativa a partir do gênero. Não há equívoco em propor a compreensão do emprego do X e do CH na cantiga, mas fazer perguntas apenas sobre rima, som das palavras (som tratado como fonético e não como melódico, é assim que se compreende a proposta de trabalho quando se lêem as orientações didáticas no rodapé da página, que sugerem ao professor levar à sala de aula o dicionário ou inserir esta atividade no ensino da formação das palavras) e letras que representam este som e, a partir disso, para uma explicação gramatical.

A ausência de qualquer atividade prévia ou posterior que exercite a compreensão pelo menos da importância de ouvir a cantiga ou de considerar o contexto em que o gênero é produzido nas situações reais de interação, leva-nos a duas possibilidades: a divergência entre a concepção de linguagem apontada como a escolhida pelos autores no manual do professor, pois as atividades retratadas na Figura 3 tratam a língua como código e não como lugar de interação; ou a percepção de que provavelmente cantar cantigas e/ou propor as brincadeiras a elas associadas não seria interessante a estudantes do sétimo ano.

Caso a segunda possibilidade seja a verdadeira, a prática do livro contradiz Bazerman (2006) ao reproduzir a “preocupação apenas com as formas linguísticas” criticada em seu texto. Assim, de qualquer forma, a proposta com a cantiga no livro do sétimo ano da *Geração Alpha* distancia-se da BNCC, da concepção de língua e da bibliografia que os autores escolheram para orientar o trabalho dos professores com o livro.

Assim, constata-se que, em se tratando do livro *Geração Alpha*, destinado ao sétimo ano, as atividades propostas ainda permitem a restrição do gênero cantiga aos versos que compõem o seu signo verbal em uma compreensão parcial do gênero e que, se a coleção foi aprovada pelo PNLD em uma análise na qual o critério de aprovação era atender à proposta da BNCC, o PNLD considera que, mesmo com a proposta de atividades como a retratada acima, e mesmo com a inserção da cantiga em uma etapa da educação básica divergente da etapa para a qual a Base propõe o trabalho com este gênero, a coleção *Geração Alpha* se adequa à Base.

Considerações finais

As diretrizes que orientam a educação no Brasil – embora estejam inspiradas em modelos de educação preocupada em promover a autonomia e a liberdade do ser humano em formação e façam incorporação, em seus documentos, de conceitos e alusões aos autores consagrados em estudos contemporâneos – ainda carecem de muita reflexão. Pois, se muitos dos encaminhamentos orientados pelos PCN, desde 1998 até os dias de hoje, ainda não se concretizaram, compreende-se que nessa fase inicial de implementação da BNCC, tanto as editoras quanto os próprios docentes não estejam plenamente familiarizados com a proposta, que quebra tantos paradigmas.

Nesse contexto, acrescenta-se o fato de que a Educação passa por um processo de transição não somente no que se refere aos seus documentos parametrizadores, mas também por um processo de estagnação do que seria a discussão e busca pela implementação de uma proposta de formação integral tal qual discutimos. Assim, compreendendo o processo de adaptação pelos quais ensino e aprendizagem estão passando, não buscamos, aqui, rotular práticas ou livros didáticos como bons ou ruins, mas tecer considerações que balizem a distância entre o real e o ideal.

A contribuição da prática de problematizar consiste no fato de que ela conduz à reflexão e, a partir dela, buscamos alertar o docente sobre a necessidade de adequar o livro didático à situação de heterogeneidade de suas turmas, bem como às teorias nas quais fundamenta a sua prática, desde que elas convirjam com o que preconizam os documentos parametrizadores. No que diz respeito à canção, as análises aqui praticadas buscam proporcionar a percepção de que existe uma teoria capaz de direcionar o professor a proporcionar ao aluno o ouvido musical. Neste sentido, a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias abriga, em si, possibilidades de trabalho interdisciplinares.

Ademais, nossos resultados nos levaram a entender que, provavelmente, se a BNCC apresentasse uma condução mais explícita de quais as bibliografias que atendem o propósito estabelecido por ela, as divergências entre os livros didáticos inspirados no documento seriam menos evidentes e esse direcionamento otimizaria o trabalho docente.

Assim, este artigo, que integra uma pesquisa na qual a canção é transformada em objeto multissemiótico e interdisciplinar de ensino, longe de pretender encerrar as discussões sobre o assunto, insere-se nelas e aponta mais um caminho que pretende levar a novas problematizações, a novos resultados, a outras formas de repensar a prática docente e, se possível, a aproximação entre elas, a educação integralizadora e os ideais marxistas para educação, nos quais nos inspiramos.●

Referências

- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista educação em questão*, v. 52, n. 38, Natal, 2015. p. 61-80. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>. Acesso em: 24 mai, 2020.
- BALTAR, Marcos *et al.* *Oficina da canção: do maxixe ao samba-canção. A primeira metade do século XX*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental; Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). *PNLD 2020 Obras didáticas e literárias: anos finais do Ensino Fundamental*. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/124-livro-didatico?download=11711:apresentacao-audiencia-publica-pnld-2020>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- COSTA, Nelson Barros da. Canção popular e ensino da língua materna: o gênero canção nos parâmetros curriculares de língua portuguesa. *Linguagem em (dis)curso*, v. 4, n. 1, Tubarão, 2003. p. 9-36 Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26289/1/2003_art_nbcosta.pdf. Acesso: 01 nov. 2021.
- COSTA, Cibele Lopresti; NOGUEIRA, Everaldo; MARCHERETTI, Greta. *Geração Alpha Língua Portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 7º ano*. 2. ed. São Paulo: SM, 2018.
- FERNANDES, Cleyton Vieira. *Semiótica musical: princípios teóricos e aplicações sobre o discurso musical, sua produção e recepção*. 205f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004 [1844]. Disponível em: http://petdireito.ufsc.br/wp-content/uploads/2013/05/manuscritos-economicos-e-filos%C3%B3ficos-_marx.pdf. Acesso em: 23 mai. 2020.
- OLIVEIRA, Acauam Silvério de. O modelo semiótico de Luiz Tatit e suas implicações na análise da canção popular no Brasil: algumas considerações iniciais. *Linguagem: estudos e pesquisas*, v. 16, n. 2. Catalão, 2012. p. 131-147.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua, produção de texto e linguagem*. manual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

PLATAFORMA DO LETRAMENTO. *Luiz Tatit: letra e música na canção popular*. Disponível em: http://www.plataformadoletramento.org.br/arquivo_upload/2015-06/20150608152845-luiz-tatit_transcricao.pdf.pdf. [200-?]. Acesso em: 23 mai. 2020.

TATIT, Luiz. *Musitando a semiótica*. ensaios. São Paulo: Annablume, 1997.

TATIT, Luiz. Elementos para a análise da canção popular. *Cadernos de semiótica aplicada*, v.1, n. 2. Araraquara, 2003. p. 7-24. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/623>. Acesso em: 23 mai. 2020.

TATIT, Luiz; LOPES, Ivã Carlos. Terra à vista: Aportando na canção. *Gragoatá*, v. 9, n. 16, Niterói, 2004. ISSN 23584114. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33347/19334>. Acesso em: 28 mai. 2020.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*. Uma outra história das músicas. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Reflections on the space of song in the national parameterizing documents for elementary school

 ANDRADE, Tayná Miranda de

 BALTAR, Marcos Antonio Rocha

 CASTRO, Laura Miranda de

Abstract: The study aims to problematize the guidelines for working with song, as a multisemiotic genre, in the Portuguese language parameterizing documents for the sixth and seventh grade in Elementary school in a national context. In order to do that, it is based on the Marxist conception of integral formation of the human being, which guides the official documents, associated with studies on song by Tatit (1997; 2003) and Baltar *et al.* (2019). Grounded on these ideas, we seek to answer the following questions: i) How are the proposals of teaching and learning song related in the National Curriculum Parameters (1998) and in the National Common Curriculum Base (2018); and ii) How are the proposals of work with the song materialized in textbooks approved by the 2020 National Textbook Plan (PNLD)? The present work considers that it is possible to contribute to the reflection of professionals in the great area of Languages, Codes and their Technologies, in particular those who work with song in school, and also foment the appearance of new researches, possibly interdisciplinary, about song as an object of knowledge.

Keywords: song; semiotics; teaching object; parameterizing documents; textbook.

Como citar este artigo

ANDRADE, Tayná Miranda de; BALTAR, Marcos Antonio Rocha; CASTRO, Laura Miranda de. Reflexões sobre o espaço da canção nos documentos parametrizadores nacionais para o Ensino Fundamental. *Estudos Semióticos* [online], volume 17, número 3. Dossiê temático: “Semiótica, Música e Canção”. São Paulo, dezembro de 2021, p. 306-325. Disponível em: www.revistas.usp.br/esse. Acesso em: dia/mês/ano.

How to cite this paper

ANDRADE, Tayná Miranda de; BALTAR, Marcos Antonio Rocha; CASTRO, Laura Miranda de. Reflexões sobre o espaço da canção nos documentos parametrizadores nacionais para o Ensino Fundamental. *Estudos Semióticos* [online], vol. 17.3. Thematic issue: “Semiotics, Music, and Song”. São Paulo, december 2021, p. 306-325. Retrieved from: www.revistas.usp.br/esse. Accessed: month/day/year.

Data de recebimento do artigo: 10/06/2020.

Data de aprovação do artigo: 22/05/2021.

Este trabalho está disponível sob uma Licença Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0.

This work is licensed under a Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0 License.

