

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-graduação em Educação e Docência**

Filipe da Silva Moreira

**PRÁTICA DE ENSINO DE LITERATURA E MÚSICA POPULAR:**  
Ritmo e poesia na construção da identidade cultural de jovens subalternizados

Belo Horizonte

2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-graduação em Educação e Docência**

Filipe da Silva Moreira

**PRÁTICA DE ENSINO DE LITERATURA E MÚSICA POPULAR:**

Ritmo e poesia na construção da identidade cultural de jovens subalternizados

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Teixeira Castilho

Belo Horizonte

2023

C352p  
T

Castilho, Pedro Teixeira, 1987-

Prática de ensino de literatura e música popular [manuscrito] : ritmo e poesia na construção da identidade cultural de jovens subalternizados / Pedro Teixeira Castilho. -- Belo Horizonte, 2023.

86 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

[Inclui recurso educacional, produzido em conjunto com a dissertação, com o título: Literatura, som e canção [recurso eletônico] : um roteiro alternativo para a formação do leitor literário / Filipe da Silva Moreira. -- (25 p., il. color.).]

Orientador: Pedro Teixeira Castilho.

Bibliografia: f. 82-84.

1. Educação -- Teses. 2. Música na educação -- Teses. 3. Literatura -- Estudo e ensino -- Teses. 4. Música popular -- Teses. 5. Periferias urbanas -- Aspectos educacionais -- Teses. 6. Jovens -- Teses.

I. Título. II. Castilho, Pedro Teixeira, 1987-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 780.07

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP  
**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**  
**FILIFE DA SILVA MOREIRA**

Realizou-se, no dia 13 de dezembro de 2023, às 10h30, por meio de videoconferência, a 471ª defesa de dissertação, intitulada *PRÁTICA DE ENSINO DE LITERATURA E MÚSICA POPULAR: RITMO E POESIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DE JOVENS SUBALTERNIZADOS*, apresentada por **FILIFE DA SILVA MOREIRA**, número de registro 2021653050, graduado no curso de LETRAS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof. Pedro Teixeira Castilho - Orientador (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof. Gustavo Alvarenga Oliveira Santos (Universidade Federal do Triângulo Mineiro) e Prof. Élcio Loureiro Cornelsen (Universidade Federal de Minas Gerais).

A Comissão considerou a dissertação:

- Aprovada.  
 Reprovada.  
 Aprovada com indicação de correções.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 13 de dezembro de 2023.

Prof. Pedro Teixeira Castilho (Doutor)

Prof. Gustavo Alvarenga Oliveira Santos (Doutor)

Prof. Élcio Loureiro Cornelsen (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Elcio Loureiro Cornelsen, Professor do Magistério Superior**, em 13/12/2023, às 17:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Pedro Teixeira Castilho, Professor do Magistério Superior**, em 13/12/2023, às 17:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **GUSTAVO ALVARENGA OLIVEIRA SANTOS**, Usuário **Externo**, em 19/12/2023, às 11:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2854760** e o código CRC **4CC6105C**.

---

## **AGRADECIMENTOS**

Sou grato pela minha jornada, por ter chegado até aqui. Agradeço à minha família, a Meiriele, meu amor e minha esposa, e ao Nicolas, por me fazerem caminhar somente por suas existências. Agradeço ao meu irmão muito amado, Guilherme, fruto também do negro drama Antônio, nosso pai, a quem também muito agradeço e dedico meu amor e admiração. À minha mãe Margaria, gratidão e amor. Em destaque afetivo, agradeço ao amigo e profissional Robson Batista.

Agradeço ao meu orientador Pedro Castilho por acreditar neste projeto e permitir o uso das ferramentas necessárias para o bom andamento da pesquisa. Agradeço aos professores que passaram em minha formação. Agradeço aos estudantes que acompanho como professor de literatura. Agradeço aos colegas de mestrado, pelas trocas e companheirismo.

E, por fim, agradeço aos jovens que aceitaram participar dessa empreitada e à instituição que cedeu o espaço. Agradeço ao amor, que tudo move... amor pela música, amor pela literatura, amor pela docência.

## RESUMO

A pesquisa que se anuncia, portanto, refere-se ao modo contemporâneo de apreensão da materialidade literária por meio da multimodalidade, termo compreendido neste estudo como a obra que é caracterizada pela existência de mais de um código semiótico e, especificamente, por meio da música popular que geralmente é difundida por meio da canção: gênero híbrido e popular dotado de letra, ritmo, melodia e harmonia. Assim, todos os elementos da música são levados em conta nas análises propostas acerca da investigação sobre os processos educativos subjacentes ao ensino de literatura especificamente, do jovem de periferia em seu contexto sócio-econômico-cultural, considerando sua formação humana e a construção de sua identidade cultural. Nesse sentido, esta pesquisa tem a contribuir tanto com as discussões decoloniais e pós-colônias em contexto escolar, por pretender investigar como a associação entre ritmo e poesia presente em objetos lítero-musicais são também responsáveis pela formação humana e cultural do jovem periférico na contemporaneidade e por sua formação como ser socialmente ativo, sob a égide dos valores morais e éticos apregoados no tecido social. Ou seja, esta investigação busca perceber de que modo o ensino de literatura associado à experiência com a música popular influencia no percurso da formação cultural do sujeito periférico, assim como na construção de sua identidade. Para tanto, a proposta metodológica desta pesquisa está ancorada em uma perspectiva qualitativa, em aproximação com proposta de ateliê biográfico de projetos, com adaptações. Nesse sentido, como resultado, todo processo investigativo permitiu dar vez e voz aos discursos subalternizados no âmbito do ensino de literatura, nas escolas brasileiras, a fim de que sua prática de ensino seja refletida a partir da contribuição crítica de seu público-alvo juvenil.

Palavras-chaves: Ensino de literatura; Música popular; Jovem de periferia.

## ABSTRACT

The research announced here pertains to the contemporary mode of apprehending literary materiality through multimodality, a term understood in this study as works characterized by the presence of more than one semiotic code. Specifically, it focuses on popular music, often disseminated through song: a hybrid and popular genre endowed with lyrics, rhythm, melody, and harmony. Thus, all elements of music are taken into account in the proposed analyses regarding the investigation of the educational processes underlying literature teaching, specifically focusing on peripheral youth in their socio-economic-cultural context, considering their human development and the construction of their cultural identity. In this sense, this research aims to contribute to both decolonial and post-colonial discussions in a school context. It intends to explore how the association between rhythm and poetry present in literary-musical objects is also responsible for the human and cultural development of peripheral youth in contemporary times and for their formation as socially active individuals, under the aegis of moral and ethical values proclaimed in the social fabric. In other words, it investigates how literature teaching associated with the experience of popular music influences the trajectory of the cultural formation of the peripheral individual, as well as the construction of their identity. Therefore, the methodological proposal of this research is anchored in a qualitative perspective, in alignment with the proposal of biographical project workshops, with adaptations. As a result, the entire investigative process allowed for giving voice to subalternized discourses in the realm of literature teaching in Brazilian schools. This is done with the aim that the practice of literature teaching is reflected upon based on the critical contribution of its juvenile target audience.

Keywords: Literature teaching; Popular music; Peripheral youth.



## **LISTA DE TABELAS**

TABELA I – Planejamento dos encontros.....	59
TABELA II – Tabela referente às impressões pessoais sobre música.....	65
TABELA III - Tabela referente às impressões pessoais sobre literatura.....	67

## **LISTA DE SIGLAS**

IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>PRIMEIRAS PALAVRAS – ENTRE SONS E LETRAS</b> .....	11
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1 A FUNÇÃO NACIONAL DA LITERATURA NO BRASIL E A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO CIVILIZATÓRIO .....	31
1.2 RITMO E POESIA: A MÚSICA POPULAR COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DA IDENTIDADE CULTURAL BRASILEIRA.....	33
<b>CAPÍTULO II – LITERATURA E ESCOLA: POLÍTICA E PEDAGOGIA DE ENSINO</b> .....	39
<b>CAPÍTULO III - O PENSAMENTO DECOLONIAL LATINO-AMERICANO: REDISCUINDO O CONCEITO DE MODERNIDADE</b> .....	44
3.1 POR UMA PRÁTICA DE ENSINO (DE LITERATURA) DECOLONIAL .....	49
<b>CAPÍTULO IV - PROPOSTA METODOLÓGICA</b> .....	53
4.1 SOBRE OS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS.....	54
4.2 SOBRE O CAMPO DE PESQUISA .....	55
4.3 SOBRE OS ESTUDANTES CONVIDADOS.....	57
4.4 PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS .....	59
4.5 PRIMEIRO ENCONTRO – APRESENTAÇÃO DA METODOLOGIA DE PESQUISA .....	60
4.6 SEGUNDO ENCONTRO – PERCEPÇÕES SOBRE LITERATURA E MÚSICA .....	64
4.7 TERCEIRO ENCONTRO – PROPOSTA DE COMPOSIÇÃO LÍTERO-MUSICAL .....	70
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	79
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS</b> .....	82
<b>ANEXOS</b> .....	85
<b>APÊNDICE - Recurso educacional e-book “Literatura, som e canção: um roteiro alternativo para o leitor literário”</b> .....	86

## **PRIMEIRAS PALAVRAS – ENTRE SONS E LETRAS**

A pesquisa que se anuncia é, antes de tudo, reflexo de uma trajetória pessoal nos campos da música e da literatura e as influências que essas áreas do saber tiveram na formação humana e profissional deste pesquisador. Como jovem negro e periférico, residente na cidade de Contagem, tendo como referência cultural, nos anos 90 e 2000, eventos ocorridos na grande Belo Horizonte, minha formação humana passa pela construção de uma identidade cultural que abarca aspectos étnicos e sociais e, sobretudo, passa pela descoberta de quem sou para o mundo e o lugar que, historicamente, ocupo.

O interesse em pesquisar o ensino de literatura atrelado à música popular, mais especificamente à canção popular, é resultado de uma vida escutando rádio FM e, de algum modo, sendo moldado pelas canções que por lá circulavam. A música sempre foi para mim, jovem periférico, mais acessível que os livros. Os livros disponíveis, na minha juventude, eram apenas os didáticos. Assim, meu contato com a quimera, com a narrativa, com a ficção se dava principalmente, quando não pela telenovela, pelas canções, por afinidade pessoal. Minha primeira experiência de narrativa foi, no início de minha adolescência, escutando em rádio FM a música “Faroeste Caboclo”, do grupo Legião Urbana. Na ocasião, era domingo, fim de tarde, estava no quarto de meus pais, em uma casa de poucos cômodos, brincando de carrinho e com o rádio relógio ligado em uma estação. Enquanto isso ocorria, estavam na sala tios e primos. Na despedida, um primo mais velho veio até o cômodo em que estava e, quando chegou, tocava a referida canção. Ele começa a cantar. Eu sem conhecer tal música, fui atraído à canção por perceber que era algo que interessava a meu primo, que, por ser mais velho, exercia certa referência em meus comportamentos. A partir desse dia, comecei uma maratona em rádio FM para ouvir novamente a canção, saber quem era o grupo responsável, ter referências. Esse exercício me levou a estar atento a todas as canções que passavam no rádio. Assim, nasce meu interesse por música e por narrativa.

Nasce também a descoberta de quem sou na sociedade em que vivo. As canções deixam de ser apenas fruição estética e passam a ser pilares de reflexões sociais fundamentais para a construção de minha identidade cultural e formação humana. Um destaque dessa trajetória foi o descobrimento da rádio Favela e seu ritual de, no programa apresentado por Misael, todos os dias, às 18:00, tocar a canção “Negro Drama”, Racionais MCs, enquanto outras rádios tradicionais tocavam “Ave-Maria”, como ainda o fazem. Perceber essa marcação simbólica, fazia com que todos os dias, às 18:00, eu pudesse colocar o som o mais alto possível para escutar

a mesma música. A busca de uma afirmação indenitária também veio pela canção e, mais uma vez, pelo caráter mais acessível e barato que ela possui.

Aos quatorze anos ganho meu primeiro violão. Minha relação com a canção passa de um ouvinte passivo, para um jovem produtor de cultura. Vieram as primeiras bandas, primeiras canções, primeiras experiências de composições.

Por fim, chego, ainda na juventude, ao curso de Letras. Mesmo tentando aprovação no vestibular de música, sem sucesso, o curso de Letras se tornou possível primeiro em minha vida e minha principal motivação sempre foi associar música à literatura. Finalmente, depois de anos de construção de um pensamento, exercendo a profissão de professor de Literatura, consigo propor, pelo programa de mestrado profissional na FaE, um projeto que pudesse contemplar o ensino de Literatura e a Música popular, considerando os aspectos da construção da identidade cultural e formação humana de jovens de periferia.

## INTRODUÇÃO

Este estudo pretende discutir o processo de escolarização da literatura, no contexto do jovem de periferia, partindo do pressuposto de que a escola e o livro já não são os principais agentes no processo de letramento literário desse jovem estudante, mas que outras instâncias não escolares e multimodais, como a música popular, por exemplo, usufruídas por esse sujeito o afeta e o forma tão mais diretamente no processo de letramento.

Naturalmente, na contemporaneidade a literatura não é o principal meio de, como era no século XIX, transmissão de cultura, nem tampouco o único. É justamente pela admissão de outras representações culturais, como as imagens fixas e móveis, e pelo desatrelamento gradativo entre cultura e nação que a literatura não ocupa mais lugar central nas sociedades contemporâneas. A novela que, por exemplo, em séculos passados tinha somente na literatura seu veículo, hoje é vista pela tela das televisões, entretanto, anteriormente, era ouvida através das rádios. Os meios de transmissão de cultura ampliaram-se e se diversificaram, e a literatura, que já foi o principal meio, passou a dividir espaço com outros meios não julgados menos admissíveis.

Neste cenário de mudanças, a própria concepção de cultura transformou-se junto com as transformações sociais. A modernidade líquida (BAUMAN, 2001), ou hipermodernidade (LIPOVETSKY; SERROY, 2011)<sup>1</sup>, apresenta outra forma de regime cultural, diferente da anterior vivenciada em que a cultura era, tendo como principal meio a literatura, responsável pela transmissão dos valores sociais.

Transformações que permitem falar de um novo regime de cultura, o da hipermodernidade, em que os sistemas e valores tradicionais que perduraram no período anterior não são mais estruturantes, em que já não são verdadeiramente operantes senão os próprios princípios da modernidade. Além da revitalização das identidades coletivas herdadas do passado, é a hipermodernização do mundo que avança, remodelado que ele está pelas lógicas do individualismo e do consumismo. (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 13)

A cultura, vista pelo viés dos valores contemporâneos, não é mais a principal responsável pela transmissão de valores humanistas no interior de uma sociedade, atualmente o que se torna determinante na formação do homem são os princípios da modernidade

---

<sup>1</sup> Para a leitura de modernidade, esta pesquisa se valeu dos conceitos de “modernidade”, designado por Bauman (2001), e de “hipermodernidade”, designado por Lipovetsky e Serroy (2011), os quais se equivalem, embora as terminologias usadas sejam diferentes.

(LIPOVETSKY; SERROY, 2011), conforme uma leitura sociológica da atualidade, que segundo os autores supracitados, balizam-se no individualismo e no consumismo.

A literatura, que no século XIX era a principal responsável pela transmissão de cultura e que teve poder de deleitar ao mesmo tempo em que instruía, de agir como remédio para os males sociais, assim como o de influenciar na formação social e política de uma nação, dentre outros poderes<sup>2</sup>, hoje se encontra inserida em um tempo histórico em que as relações culturais ampliaram-se de tal modo, que as funções exercidas pela literatura no passado parecem não mais caberem no mundo de hoje. As relações da cultura não se dão mais com o indivíduo que está sujeito à cultura de uma nação somente, mas com um indivíduo que está imerso em uma “cultura globalitária”<sup>3</sup>, na qual a atitude de limitar uma cultura a uma nação não faz mais sentido.

As relações se estenderam, as nações perderam suas “*fronteiras*”; e, se os limites de ordem econômica, política, social e cultural de uma nação não correspondem mais aos mesmos que os do século XIX, como confiar ser a literatura responsável atualmente por despertar um “senso de grandeza nacional”<sup>4</sup>? Como seria possível a literatura cumprir o papel de transmitir uma moral comum a uma determinada sociedade, como se acredita que foi possível no século XIX? Não seria hoje a sociedade muito mais influenciada pela cultura popular de matizes diversas?

O que prevalece hoje para Lipovetsky e Serroy (2011) é o que eles denominam de “cultura-mundo”, ou seja, “significa o fim da heterogeneidade tradicional da esfera cultural e a universalização da cultura mercantil, apoderando-se das esferas da vida social, dos modos de existência, da quase totalidade das atividades humanas” (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 9).

A contemporaneidade estabeleceu relações novas no mundo, instaurou seus próprios valores, ditou um novo ritmo, reconfigurou o cenário político, econômico, social e cultural. A contemporaneidade instaurou no mundo um período de incertezas. Nada mais possui o status de permanente, estável.

Outrossim, para Compagnon (2012, p. 28), “a iniciação à língua literária e à cultura humanista, menos rentável a curto prazo, parece vulnerável na escola e na sociedade do

---

<sup>2</sup> Compagnon assinala mais dois poderes exercidos pela literatura: 1) o de corrigir os defeitos da linguagem (COMPAGNON, 2012, p. 45); 2) o do “im poder, do des poder, ou fora do poder” (COMPAGNON, 2012, p. 51).

<sup>3</sup> LIPOVETSKY; SERROY. A cultura-mundo – Resposta a uma sociedade desorientada, p. 9.

<sup>4</sup> CULLER. Teoria da literatura – Uma introdução. p. 42.

amanhã”. Aspectos que em tempos pré-modernos eram, a literatura e a cultura humanista, tidos como valores de formação insubstituíveis, hoje o seu lugar na modernidade é posto em dúvida.

A respeito disto também considera Lipovetsky e Serroy:

Aliás, é a própria cultura tradicional, humanista e literária, que constituía o alicerce da formação tido como intransponível, que se vê abalado por sua vez, e sentida cada vez mais, especialmente pelas novas gerações, como defasada de sua época. (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 21)

É é diante dessa modernidade líquida (BAUMAN, 2001) que a literatura se insere. É certo que alguns papéis que a literatura desempenhava há séculos não são mais os mesmos, porém ela ainda é responsável pela formação cultural humanista do homem, mesmo que não seja a única. A modernidade dispõe de uma variedade enorme para que os indivíduos atinjam o conhecimento de uma cultura e sejam humanizados por ele. Assim, o lugar de destaque dedicado à literatura no século XIX não se sustenta na modernidade e seu espaço torna-se cada vez menor em nossa sociedade. A este respeito Compagnon declara:

Pois o papel da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a correm, ou já a devoraram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta talvez, e onde a aceleração digital fragmentou o tempo disponível para os livros. Tanto que a transição entre a leitura infantil – que não se porta mal, com uma literatura para a juventude mais atraente que antes – e a leitura adolescente, julgada entediante porque requiere longos momentos de solidão imóvel, não mais está assegurada. (COMPAGNON, 2012, p. 25)

É, portanto, exatamente considerando essas transformações que a música popular ocupa um lugar que, em outro momento da história, não lhe seria dado e, com isso, é capaz, hoje, de alcançar e formar o povo de uma nação, tal como o objeto elitizado do livro impresso. A música popular, em seu objetivo lítero-musical, é uma alternativa para uma experiência literária, em realidades específicas, na formação cultural-humanística do sujeito periférico, marginalizado, do povo que, de acordo com Agamben (2010) está, por ser excluído, diante um projeto de eliminação: “[...] o projeto democrático-capitalista de eliminação das classes pobres, através do desenvolvimento, não só reproduz no seu interior o povo dos excluídos, mas transforma em vida nua todas as populações do terceiro mundo” (AGAMBEN, 2010, p. 34).

Enfim, diante desse contexto histórico cultural em que as funções que a literatura cumpre e o modo como ela participa dos processos educativos escolares, sobretudo agora, diante de um cenário fragmentado pela ideia de cultura-mundo em que as bases de relacionamentos são cada vez mais instáveis, é que cabe questionar se as condições de letramento com o livro como principal veículo também foram afetadas. Ademais, como é esse processo de letramento para quem está à margem socioeconômica da sociedade? Ou se, seriam,



para o jovem periférico, o livro e a escolarização os principais meios de veiculação do saber literário?

Diante desse contexto, o letramento literário neste projeto é encarado de maneira ampla e irrestrita em sua apreensão, com enfoque na construção e atuação cultural e humanística. Não somente o livro, o texto, são tidos como os responsáveis por este processo, mas todo recurso que, modernamente, ressignifica a semiótica literária. Nesse sentido, este projeto acompanha o pensamento de Cosson quando ele enfatiza que

o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é nos formar como leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive... (COSSON, 2006, p. 16).

O tema letramentos tem sido estudado em ampla escala nos estudos de linguagens e, mais recentemente, tem se alargado os novos estudos de letramentos que consideram o letramento como práticas sociais (STREET, 2014) centrados nas condições materiais e culturais que inauguram um modelo ideológico. O letramento como uma habilidade neutra e técnica que caracterizavam um modelo autônomo de letramento é tido como uma discussão anterior.

Neste contexto é que os estudos de letramento literário na academia têm se desenvolvido, embora seja mais comum se verificar o tema letramentos de maneira mais global, sem especificidade do fazer literário. Ainda assim, alguns estudos contemplam a especificidade literária nos estudos de letramento em contexto escolar e não escolar e que são fundamentos para o processo de proposição de pesquisa, neste projeto.

Começa-se, desse modo, por elencar duas pesquisas realizadas em um espaço temporal de quase vinte anos, mas que conseguem, de maneira complementar, investigar uso da leitura e escrita em crianças, jovens e adultos nas práticas de letramentos. A dissertação da pesquisadora Priscila Lana (2008), *Práticas de letramento na trajetória de jovens adultos de camadas populares*, é, basicamente, a continuação da pesquisa realizada pela professora Maria Lúcia Castanheira apresentada, em 1991, ao Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG, intitulada *Entrada na escola, saída da escrita*.

Castanheira, em sua pesquisa, busca compreender a situação do fracasso escolar de crianças de camadas populares da periferia de Belo Horizonte. A investigação de Castanheira se pautou em indagar como as crianças deste contexto social interagem com a escrita nos momentos anteriores e posteriores à 1ª série do ano escolar e se haveria diferença entre as experiências vivenciadas no ambiente escolar e no ambiente não escolar. Com essas indagações,

Castanheira pretendeu compreender como se dava o processo de fracasso escolar no aprendizado da leitura e escrita dentro da escola. A pesquisa realizada por Castanheira identifica práticas de letramentos significativas no seio familiar, mas que, no processo escolarização, são desconsideradas quando na entrada das crianças na instituição escolar.

Quanto ao descompasso, explicitado pelo estudo de Castanheira, entre as experiências vividas dentro e fora da escola, no que tange, especificamente, ao letramento, é, em parte, interesse deste projeto de pesquisa, uma vez que é de seu interesse examinar a influencia que as canções experimentadas na comunidade e na escola atuam no processo de letramento. Assim, é considerado, para este projeto de estudo, não o tema do fracasso escolar, conforme Castanheira o aborda, mas as mudanças por que passaram a apreensão da experiência literária no contexto de uma modernidade pautada na fragmentação do tempo e espaço.

A pesquisa de Lana (2008), como complementação, trata dessas mesmas crianças investigadas na pesquisa etnográfica realizada por Castanheira (1991), porém na fase juvenil e adulta, com o intento de compreender a relação desses jovens com a escrita contrastando dois momentos de suas vidas – a infância e o início da vida adulta. Como resultado da pesquisa, Lana constata que esses jovens utilizam em diversas esferas sociais o uso da escrita e que consideram a leitura e escrita como elementos fundamentais para a interação em sociedade, em resumo. Ambas as pesquisas, portanto, retratam o letramento com enfoque nas camadas populares. Neste aspecto este projeto se assemelha. Contudo, o direcionamento deste projeto é, em específico, o letramento literário (COSSON, 2006).

Nesta direção, a tese de 2015 - *Um estudo de caso do letramento literário em famílias de camadas populares* - de Virgínia de Souza Ávila Oliveira propõe a discussão do tema letramento literário. A pesquisa se propõe a examinar os significados de leitura e escrita literárias nas camadas populares, com base em um estudo etnográfico realizado com famílias residentes no “Morro do Papagaio”, em Belo Horizonte. É uma pesquisa que se dedica mais a práticas e eventos de letramento fora da escola do que em ambiente escolar, sem desconsiderá-lo absolutamente. A partir do estudo de caso proposto, a pesquisa considera que a trajetória escolar, a dinâmica que ocorre no núcleo familiar, o acesso a programas de fomento à escrita e à leitura presentes no Morro do Papagaio influenciam no modo como cada participante da pesquisa tem sua maneira própria de significar a literatura em seu cotidiano.

O tema abordado, enfim, na pesquisa de Oliveira (2015) é, assim como a condição social do grupo pesquisado, semelhante aos assuntos dessa pesquisa. Porém, pode-se entender que, como contribuição a este campo de pesquisa, este estudo intenta, não somente, investigar o letramento literário de jovens de periferia por intermédio do objeto lítero-musical que são por

eles consumidos, considerando seu contexto sócio-econômico-cultural atrelado à nova configuração de mundo, tanto do ponto de virtualização de ensino cada vez mais frequente quanto do ponto de vista sociológico em relação aos valores da modernidade, e à função atribuída à literatura modernamente, como também investigar a influência do letramento literário na formação da identidade cultural do sujeito. Portanto, esta pesquisa, ao seu final, pretende igualmente propor caminhos pedagógicos para o ensino de literatura, a partir de uma proposta que considere a diversidade de seus estudantes perante o objeto literário, que tenha como destaque nos processos educativos o trabalho com o produto lítero-musical.

Esta pesquisa, portanto, refere-se ao modo contemporâneo de apreensão da materialidade literária por meio da multimodalidade, termo compreendido neste estudo como a obra que é caracterizada pela existência de mais de um código semiótico (JEWITT e KRESS, 2003), e, especificamente, por meio da música popular<sup>5</sup> que geralmente é difundida por meio da canção: gênero híbrido e popular dotado de letra, ritmo, melodia e harmonia. Assim, todos os elementos da música são levados em conta nas análises propostas acerca da investigação sobre os processos educativos subjacentes ao ensino de literatura, especificamente, do jovem de periferia em seu contexto sócio-econômico-cultural, considerando sua formação humana e a construção de sua identidade cultural. Nesse sentido, esta pesquisa tem a contribuir tanto com as discussões decoloniais e pós-colônias em contexto escolar, quanto com os estudos sobre letramentos sociais, nos campos da educação e da literatura, por pretender investigar como a associação entre ritmo e poesia presente em objetos lítero-musicais são também responsáveis pela formação humana e cultural do jovem periférico na contemporaneidade e por sua formação como ser socialmente ativo, sob a égide dos valores morais e éticos apregoados no tecido social. Ou seja, de que modo o ensino de literatura associado à experiência com a música popular influencia no percurso da formação cultural do sujeito periférico, assim como na construção de sua identidade.

O objetivo geral desta pesquisa é examinar como a música popular associada ao ensino de literatura é responsável pelo processo de construção formação cultural por que passa o jovem da periferia da grande Belo Horizonte, dentro e fora da escola, considerando o tempo presente, em que os meios de fruição literária estão cada vez mais diluídos em suportes midiáticos que

---

<sup>5</sup> A música popular é uma categoria mais abrangente que a canção popular, assim entendida neste projeto. Nesse sentido, a diferença entre as duas categorias é que na música popular consideram-se todos os aspectos formadores da música: ritmo, melodia e harmonia sem a obrigatoriedade de letra que acompanhe a melodia. Por outro lado, a canção popular define-se como a junção dos elementos musicais (ritmo, melodia e harmonia) com a obrigatoriedade da letra.

não somente o livro impresso. Nessa toada, a presente pesquisa pretende dar protagonismo aos jovens, ouvindo ao que eles têm a dizer sobre a prática de ensino de literatura presente nas escolas, objetivando perceber como esses estudantes se relacionam com as literaturas a partir de experiências de fruição lítero-musicais. Por fim, a pesquisa pretende contribuir com pesquisas já realizadas e as em andamento sobre o tema no que tange a prática do ensino de literatura nas escolas, sobretudo subjacente ao ensino oferecido nos locais de maior vulnerabilidade social a pessoas socialmente à margem das estruturas de poder e de privilégios.

Nesse sentido, é preciso explicitar que o povo brasileiro tem como marca a experiência colonial como fio condutor de sua história. Desse modo, a prática do ensino de literatura não deve apenas pautar no protagonismo narrado somente por um lado da história, ou apenas apresentar uma linha do tempo fora de uma construção contextual de disputa acirrada, com perdas, ganhos e, sobretudo resistência das matrizes culturais advindas dos povos originários. Assim, a escola e, particularmente, o ensino de literatura não deve ser pautado na reprodução de valores culturais do colonizador, mas plural e inclusivo, capaz de aglutinar todos os discursos possíveis, principalmente, os historicamente silenciados. Luiz Rufino apresenta um olhar crítico a este respeito:

Para os seres que habitam as margens e esquinas do planeta, para as vidas alteradas pela violência colonial e para aqueles que desfrutam dos privilégios, da proteção, e dos poderes herdados e mantidos nessa arquitetura de violência e exclusão, a educação não pode ser meramente entendida como uma política de preparação para o mundo ou como uma forma de acesso à agenda curricular vigente. A educação não pode gerar conformidade e alimentar qualquer devaneio universalista. A educação não pode estar ligada a qualquer defesa de desenvolvimento do humano e de seu caráter civilizatório que esteja calçada em uma única lógica. Em outras palavras, a educação não pode estar a serviço do modelo dominante, pois ela, em sua radicalidade, é força motriz que possibilita enveredarmos e nos mantermos atentos e atuantes nos processos de descolonização. (RUFINO, 2021, p. 10.)

Desse modo, esta pesquisa tenciona avançar as discussões acerca dos estudos decoloniais e pós-coloniais referentes a prática do ensino de literatura, no qual a tradição e o cânone literário são os objetos dessa matéria legitimados pela escola brasileira. Tudo o que houver fora da lógica eurocêntrica, na qual é considerada literatura os autores e os textos legitimados por instâncias do poder que corroboram em valorizar a linha histórica herdada da colonização, ou tudo que houver fora de um eixo dualista de pensamento, em que é instaurado uma divisão entre bárbaro e civilizado, erudito e popular, nobreza e povo, promovido no Brasil, conforme relata a história, pelo implementação do projeto de nação, no período do Romantismo, em vigor desde o século XIX, é contraliteratura, literatura marginal periférica, literatura menor (MOURALIS, 1982). Esse processo de silenciamento de parte da história constitutiva de uma

nação compõe, conforme Mignolo (2010), um desdobramento do conceito de colonialidade do poder, cunhado por Aníbal Quijano (1989), que seria o conceito de colonialidade do Saber. Legitimar parte da história como única e verdadeira participa de uma lógica dualista e excludente da perpetuação colonial. Assim, é indiscutível que a colonialidade é parte indissociável da modernidade.

Neste interim, é que o projeto colonial na esfera do saber na tentativa de constituição de um pensamento nacional brasileiro, ainda no século XIX, em 1838, instaura o Instituto Histórico e Geográfico brasileiro, constituído por um elo entre Estado, homens das letras e intelectuais da época, e, com isso, propõe-se a implantação um projeto civilizador capaz de circunscrever a origem da nacionalidade brasileira, por meio da historiografia e da arte literária escrita por brasileiros. Escritores como, por exemplo, José de Alencar e Gonçalves dias foram, na literatura, a partir de seus textos, expoentes mundiais de uma Brasil que nascia, à luz dos valores e costumes europeus, civilizado e socialmente higienizado, diferentemente da percepção dos primeiros religioso que, no Quinhentismo, escreveram sobre um Brasil de bárbaros, referindo-se ao indígenas. Essa percepção da linha do tempo da história da Literatura revela como olhar europeu sob o Brasil moldou nosso desejo, do século XVI ao XIX, em nos tornarmos como eles, civilizados tanto quanto. O sentimento nacionalista promovido pelo Romantismo prevê uma nação diferente da descoberta (ou inventada) pelos portugueses em 1522, ou seja nossa busca como nação, orientada pelo olhar de quem estava no centro do privilégio e do poder, era de nos tornarmos civilizados porque em outro momento da história fomos considerados, medidos por um padrão dualista, incultos e incautos.

A literatura, assim com as artes da época, por causa dessa colonização do saber, propunha uma espécie de peça publicitária do Brasil, revelando, com ênfase e fantasia, o que se poderia ser elogiável e silenciando e escondendo as faces de uma nação escravagista, analfabeta e explorada. O objetivo com essa medida, da implementação de um projeto civilizatório financiado ainda pelo império, era semelhante à função nacional que a literatura cumpriu na Inglaterra do séc. XIX, na qual foi responsável por entreter e formar moralmente uma sociedade, histórias e narrativas que eram criadas e difundidas para formar uma nação e seus costumes. Porém, na tentativa de traçar a gênese da brasilidade e, com isso, formar a consciência de uma nação, o projeto civilizador relegou os índios e os negros a raças inferiores, excluindo-os da construção nacional, e, com maior perversidade, elegendo o modelo europeu de sociedade o vencedor e o responsável pela transformação deste país em uma nação, conforme o pensamento romântico.

Dessa forma, é inegável a análise de que a formação da cultura e literatura brasileira como projeto de constituição de uma nação mostra-se, neste instante da história, elitista, burguesa e segregatória. Assim, na realidade brasileira, o povo, em sua diversidade étnica e cultural, não se fez parte integrante do grupo de intelectuais responsável por registrar a história e a literatura nacional nas instâncias legitimadoras – livros, jornais, documentos, cartórios, academias etc. Ainda assim, hoje essa legitimada história da Literatura Brasileira, mesmo sendo construída sob tais valores segregatórios, se faz integrante principal nos currículos de ensino brasileiro, com pouca abertura para recontação da história não mencionada, da história do povo basilar - negros e índios. Tal constatação apenas reafirma, ainda nos dias de hoje, a bem sucedida empreitada do processo civilizatório brasileiro e o bom desenvolvimento, contestado na modernidade, da colonialidade não apenas do Saber, mas também do Ser, uma vez que não se trata apenas de informação ou registro de parte da história, mas também de uma formação humanista advinda das artes, em um modelo que educa para privilegiar os privilegiados.

Para, então, descolonizar e descortinar a cultura brasileira, na perspectiva do objetivo de estudo desta pesquisa – a prática do ensino de literatura associado ao produto lítero-musical - é preciso um refazimento de si mesmo e da educação e buscar, nas palavras de Melo (2020), outros devires sobre o Brasil:

a cultura do povo a ser "modernizado" precisa ser descartada para algum tipo de projeto nacional-ocidental se viabilizar. Para a nação formar-se, dentro dos parâmetros nacionais-ocidentais, ela precisa seguir alguns caminhos, ao mesmo tempo que necessita rechaçar claramente outros trajetos. É necessário estudar com um recorte pós-colonial aquilo que na tradição do pensamento brasileiro chama-se "a ideia da formação". Em outras palavras, tão importante quanto apreender qual o país a elite intelectual gostaria de construir, é examinar que outras possibilidades (outros devires) de Brasil tal elite nega, desqualifica, despreza, e como o imbricamento entre essas duas virtualidades - o devir desejado e o devir rejeitado para o país - está ligado a uma visão hierárquica de culturas, segundo a qual, algumas delas (as europeias) nos ajudarão a adentrar na modernidade em detrimento de outras, inferiores, menos elaboradas, que nos impediriam de chegar lá, ou nos manteriam aprisionados num atraso vergonhoso. (MELO, 2020, p. 36.)

Ademais, esta pesquisa não quer legitimar apenas um lado da história, com a simples troca de sinal: sai o discurso do colonizador e entra o discurso do colonizado. No entanto, o esforço é para que não haja silenciamento de quaisquer dos discursos para que a prática do ensino de literatura seja, de fato, capaz de auxiliar na construção de uma identidade cultural considerando todas as contradições na formação da nação brasileira. Portanto, a música popular associada ao ensino de literatura pode se tornar um importante instrumento de resistência frente ao discurso estabelecido eurocentrado, tornando possível, assim, a construção de um ensino que

considere a totalidade histórica, no qual seja possível estar presente na mesma página os discursos do centro e da periferia, do colonizador e do colonizado.

É preciso saber que sujeitos pensamos formar e que sociedade queremos construir a partir de nossas aulas de língua e literatura - e nada disso que estou pontuando perpassa necessariamente um patrulhamento ideológico, nem, muito menos, um panfletarismo rasteiro. Trata-se de reconhecer que a prevalência de um aspecto da realidade se faz ao custo do cerceamento ou apagamento dos outros; o que proponho é um movimento consciente e deliberado de consideração da totalidade. (DALVI, 2021, p. 35)

Portanto, o que se propõe, nesta pesquisa, com a aproximação da música popular ao ensino de literatura, é o exercício do direito de, da periferia do poder e do privilégio autorizados (BHABHA, 2019), expressar, por meio de processos educativos, a experiência literária sob a ótica do povo colonizado. Essa outra perspectiva de ensino se contrapõe às narrativas pedagógicas oficiais que estão quase sempre afinadas com o poder institucional responsável pelo discurso de afirmação de uma nação. Assim, conforme Bhabha (2019), é a partir de discursos performáticos afeitos a um embate cultural que é, em momentos específicos da história, possível questionar a tradição.

Os termos do embate cultural, seja através de antagonismo ou afiliação, são produzidos performaticamente. A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos *preestabelecidos*, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. O 'direito' de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não dependem da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingências e contrariedade que presidem sobre as vidas dos que estão 'na minoria'. (BHABHA, 2019, p. 21.)

Além disso, interessa investigar os estudos de letramento literário sob o aporte contemporâneo da teoria que se apoia, em oposição ao modelo de letramento autônomo, na perspectiva do modelo ideológico (STREET, 2014), o qual busca compreender o letramento em termos concretos e sociais. Distanciando-se, desse modo, de uma análise que privilegia uma dimensão individual de letramento, no qual o processo de escrita e leitura são consideradas espelhos de um mesmo processo e suas aquisições, por parte do aluno, atividades fim e vista isoladamente, sem que se leve em conta que essas habilidades se relacionam com as necessidades do sujeito, valores que ele nutre e suas práticas sociais. Portanto, pode-se considerar que a dimensão social de letramentos é “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 1998, p. 72)

Assim, cabe destacar que a investigação proposta diz respeito à construção da identidade cultural e da formação humana do jovem morador da periferia da grande Belo Horizonte, a partir de processos educativos no ensino de literatura associado à música popular por ele consumida, considerando seu contexto sócio-econômico-cultural, dentro e fora da escola, e as práticas sociais a que está submetido. Nesse sentido, considera-se como objeto de pesquisa a canção popular que, em uma perspectiva contemporânea sobre os modos de apreensão da literatura, é, neste estudo, considerada material literário. Vale considerar que a associação dos estudos sobre letramentos, aqui em específico letramentos literários, à perspectiva dos estudos decoloniais e pós-coloniais instaura uma discussão sobre a linguagem dominante na cultura escolar. Para Fanon (2008), "todo povo colonizado – isto é, todo povo em cujo seio se originou um complexo de inferioridade em decorrência do sepultamento da originalidade cultural local – se vê confrontado com a linguagem da nação civilizadora" (FANON, p. 32, 2020). Sob este viés, é que se pretende, como contribuição desta pesquisa, dar vez e voz aos discursos subalternizados no âmbito do ensino de literatura, nas escolas brasileiras.

Este estudo é, por conseguinte, pensado a partir da necessidade de se entender, na contemporaneidade, o acesso à literatura por que passa a humanidade, sobretudo nas camadas de baixa renda e escolaridade, a representação sociocultural e os efeitos que o letramento literário causa na formação da sociedade atual. É, exatamente, neste aspecto que os estudos da decolonialidade contribuem com a proposta de uma postura ética capaz de refletir e modificar estruturas fixas no ensino de literatura e na formação humana do jovem subalternizado. Os estudos promovidos por pensadores latino-americanos foram capazes de promover uma nova episteme que, nesta pesquisa, é aproveitada para descortinar os pensamentos duais impostos pelo eurocentrismo e trazer ao protagonismo os sujeitos silenciados e violentados (não somente) culturalmente no advento da modernidade ocidental. É assim, portanto, que, segundo o estudioso argentino Walter D. Mignolo (2007), o pensamento decolonial emergiu como contrapartida à fusão da ideia de colonialidade/modernidade.

La decolonialidad es, entonces, la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad. Si la decolonialidad tiene una variada gama de manifestaciones – algunas no deseables, como las que hoy Washington describe como “terroristas” –, el pensamiento decolonial es, entonces, el pensamiento que se desprende y se abre. (MIGNOLO, 2007, p. 27.)

Diante do que se ocupa esse projeto, cabe questionar qual identidade cultural é forjada nestes jovens com o modelo atual de ensino e como se dá o processo de letramento literário desse indivíduo nas condições sócio-econômica-culturais que lhe são postas. Assim, o problema



discutido neste projeto é como música popular, geralmente mais difundida socialmente por meio da canção popular, nos seus variados gêneros e de livre acesso, pode contribuir, contemporaneamente, na construção da identidade cultural e na formação humana do jovem de periferia que, supõe-se, tem, historicamente, maior restrição ao acesso à cultura letrada dos livros que, na literatura tem, por excelência, o cumprimento da função humanista. Nesse sentido, a pergunta principal desse projeto de estudo é: de que maneira se processa, dentro e fora da escola, a música popular, associada ao ensino de literatura, na construção de uma identidade cultural e na formação humana do jovem morador de periferia, considerando seu contexto sócio-econômico-cultural?

## CAPÍTULO I – O ENSINO DE LITERATURA E SUA TRADIÇÃO EUROPEIA

Na tarefa de se refletir sobre a prática de ensino de literatura é preciso, antes, definir esboçar linhas de pensamentos sobre a seguinte indagação: em que se pauta o ensino de literatura na escola? Ou de modo mais amplo, o que se ensina quando se propõe a ensinar literatura?

Em primeiro lugar, o termo literatura designa a apreciação do texto literário, não de seus simulacros, resumos, história da literatura. Em segundo lugar, a literariedade textual deveria ser a centralidade do ensino de literatura a fim de promover uma experiência real e sensível, que agregue e não afaste o jovem da linguagem literária.

Contudo, a resposta à indagação inicial pode ser considerada não somente de ordem empírica, pela observação da prática e pela reflexão da própria prática de ensino deste pesquisador, mas também factual, se investigadas as diretrizes curriculares para o ensino da disciplina nas escolas: o que se ensina quando se ensina literatura é, primordialmente, história da literatura. O estudo das escolas literárias, dos conceitos e funções, ao longo dos séculos, da “arte da palavra” é grafocêntrico e privilegia a história que é contada a partir de registros escritos. Ou seja, o ensino de literatura nas escolas além de ser, por diversas razões, ensino de uma linha histórica da literatura, é fundamentado na tradição escrita de registro. Nesse sentido, a história da literatura com enfoque no nacionalismo literário ainda é a perspectiva dominante no Ensino Médio brasileiro.

Assim, é sob o olhar eurocêntrico aplicado à definição de literatura e para o que ela serve que o Brasil foi se forjando como nação, em seu projeto civilizatório do século XIX, e, com isso, o país foi fundamentando as bases de ensino da disciplina. Por isso, este estudo entende ser importante condensar as informações a respeito do que o ocidente conceituou literatura ao longo dos séculos, pois foram, e ainda são, essas concepções que formatam o ensino de literatura nas escolas, para, a partir desse entendimento, propor uma perspectiva capaz de decolonizar o saber.

Constatam-se, na história ocidental dos estudos literários, distintos conceitos de literatura, e a cada conceito atribuído, estabelece-se uma função, igualmente distinta, à literatura. Por isso, não é questão acabada, nem tarefa fácil para a Teoria da Literatura definir o que é de natureza literária e o que não é. Isso faz com que a pergunta mais antiga e, paradoxalmente, mais atual da Teoria da Literatura seja: O que é literatura? Esta é a indagação inicial de Eagleton (2006) em “Teoria da Literatura: Uma Introdução”, cuja razão do

questionamento se origina da pressuposição de que se a teoria existe é porque existe algo para se teorizar, cujo nome é Literatura.

Dessa forma, essa pergunta, que é o “primeiro lugar-comum teórico” (COMPAGNON, 2012, p. 16), é respondida ao longo da história, definindo o que é de fato considerado literatura, por diversos e distintos padrões.

Durante séculos, o termo literatura foi entendido como sendo todo material de natureza escrita produzido. Segundo Culler (1999), o termo literatura, tal como os termos semelhantes expressos em Línguas Europeias, antes de 1800, significava objetivamente “textos escritos” ou “conhecimento de livros”. Esses, então, eram os conceitos que se tinham pelo termo literatura. É preciso observar que esta visão apresentada parece, de certo modo, limitada se se considerar que muito anterior ao século XIX as cantigas e jograis medievais configuravam a expressão literária vigentes. Entretanto, a partir dos últimos dois séculos, o termo que outrora designava todo material de natureza escrita, sem distinção, passou a ter outros parâmetros de análise, que não somente o fato de ser uma produção escrita, e, conseqüentemente, mudou-se o seu conceito.

A partir desse momento da história, nasce a teoria que daria conta dos estudos literários. Compagnon (2012) afirma que “há teoria quando as premissas do discurso corrente sobre a literatura não são mais aceitas como evidentes, quando são questionadas, expostas como construções históricas, como convenções.” (COMPAGNON, 2012, p. 17). E este é o contexto em que se encontrava o termo literatura, cujas preposições que serviam de base para a conclusão que se tinha para significar o termo, não eram, naquele momento, mais evidentes, portanto questionadas. Aliás, este movimento de se fazer teoria a partir do questionamento das premissas do discurso sobre literatura é recorrente na história.

Assim, de um momento da história em que para se considerar um texto como literatura era somente necessário estar na modalidade escrita da língua, passou-se a outro, em que se definia literatura como escrita “imaginativa”, no sentido de ficção. A definição de literatura como ficção nasce na Antiguidade e perdura até meados do século XIII, entretanto, segundo Culler (1999), a definição de literatura sob este critério, pode não ser tão simples.

O sentido ocidental moderno de literatura como escrita imaginativa pode ser rastreado até os teóricos românticos alemães do final do século XVIII e, se quisermos uma fonte específica, a um livro publicado por uma baronesa francesa, Madame de Stael, *Sobre a Literatura Considerada em suas Relações com as Instituições Sociais*. Mas mesmo se nos restringirmos aos últimos dois séculos, a categoria da literatura se torna escorregadia: obras que hoje contam como literatura - digamos, poemas que parecem fragmentos de conversas comuns, sem rima ou metro discernível - se qualificariam como literatura para Madame de Stael? E assim que começamos a pensar nas culturas não-européias, a questão do que conta como literatura se torna cada vez mais difícil. (CULLER, 1999, p. 29)

Essa definição de literatura, que tem origem na poética clássica, descrita nas páginas da “Arte Poética”, de Aristóteles, cujas ideias de imitação ou representação (mimêsis) e de intriga/história (muthos) representam o texto literário, apresenta problemas conceituais, no que tange à delimitação do que é e do que não é literário, e acaba se tornando, com o passar do tempo, um conceito vazio, não sendo mais considerada uma condição necessária e suficiente da literatura. “O fato da literatura ser a escrita ‘criativa’ ou ‘imaginativa’ implicaria serem a história, a filosofia e as ciências naturais não-criativas e destituídas de imaginação?” (EAGLETON, 2006, p. 3). No entanto, segundo Compagnon (2012), é sempre como ficção o modo como a opinião corrente, o senso comum, considera globalmente o que seja literatura.

A mimêsis é, pois, conhecimento, e não cópia ou réplica idênticas: designa um conhecimento próprio ao homem, a maneira pela qual ele constrói, habita o mundo. Reavaliar a mimêsis, apesar do opróbrio que a teoria literária lançou sobre ela, exige primeiro que se acentue seu compromisso com o conhecimento, e daí com o mundo e a realidade. (COMPAGNON, 2012, p. 124)

Por essa percepção popular apresentada por Compagnon (2012), desde sua criação até o presente momento da história, a literatura cumpre a função de ser um instrumento lúdico, necessária para saciar a sede do ser humano de ficção e conduzi-lo ao mundo do imaginário, aguçando não somente sua sensibilidade e gosto artístico, mas também sua visão e crítica perante o mundo em que ele se insere. Contudo, o que sempre distinguiu o caráter literário de um texto é, mais que sua função imaginativa, a peculiaridade de sua escrita que, carregada de literariedade, apresenta um trabalho refinado no emprego da linguagem.

Talvez a literatura seja definível não pelo fato de ser ficcional ou “imaginativa”, mas porque emprega a linguagem de forma peculiar. Segundo essa teoria, a literatura é a escrita que, nas palavras do crítico russo Roman Jakobson, representa uma “violência organizada contra a fala comum”. A literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana. Se alguém se aproximar de mim em um ponto de ônibus e disser: “Tu, noiva ainda imaculada da quietude”, tenho consciência imediata de que estou em presença do literário. Sei disso porque a tessitura, o ritmo e a ressonância das palavras superam o seu significado abstrato – ou, como os linguistas diriam de maneira mais técnica, existe uma desconformidade entre os significantes e os significados. Trata-se de um tipo de linguagem que chama a atenção sobre si mesma e exhibe sua existência material, ao contrário do que ocorre com frases como: “Você não sabe que os motoristas de ônibus estão em greve” (EAGLETON, 2006, p. 3)

Esta é, por Eagleton, a definição de literário segundo os formalistas russos. Os formalistas surgem no início do século XX, antes da revolução bolchevista de 1917. Suas teorias

difundiram-se no meio literário durante a década de 1920, até o stalinismo silenciá-las. Em contraposição às teorias simbolistas, quase místicas, que haviam influenciado a teoria literária até a ocasião, os formalistas objetivaram uma teoria de caráter prático e com rigor científico que abordasse tão somente a materialidade da palavra. Para eles, o que distinguia a linguagem literária era a estranheza de sua composição, comparada à singeleza da linguagem cotidiana. E seria essa estranheza responsável por transformar todo mundo cotidiano em algo não familiar. Literatura era, portanto, uma espécie de violência linguística, uma forma “especial” de linguagem, em contraposição à linguagem “comum”, cotidiana.

Surge dessa definição um aspecto distintivo do texto literário em relação a outros, a “literariedade”. Termo também cunhado por Jakobson, em 1919, um dos precursores do formalismo russo, que afirma não ser a literatura o objeto dos estudos literários, mas a literariedade, ou seja, o que torna um determinado texto um texto literário.

Nesse sentido, essa concepção de literatura propõe uma função autorreferencial, e não utilitária, da linguagem, de modo que a literatura, vista desta forma, serve para ser um trabalho estético com a linguagem escrita. Nas palavras de Jakobson, a literatura exerce uma “função poética” da linguagem. Em seu artigo intitulado “Linguística e Poética”, de 1960, o autor instituiu “poética” como uma das seis funções que ele diferenciava na ação comunicativa<sup>6</sup>. Nesta concepção, a literatura serve somente para o uso estético da linguagem na modalidade escrita, para a constituição da linguagem “estranha”, desfamiliarizada à linguagem cotidiana.

Entretanto, esse não é o fim da discussão que põe a prova o que é e o que não é literatura. As premissas que envolvem a teoria de que literatura é a “bela escrita” que, embora perdure até os dias atuais, ao longo da história também foram questionadas e outras condições foram estabelecidas para a conceituação do que é de fato literatura, muda-se o conceito, mudam-se as funções.

O que passou, após a concepção dos formalistas russos, a determinar o texto escrito com status de literatura sob o ponto de vista artístico foi o valor que é atribuído a ela histórico e ideologicamente. Desse modo, por “valor” literário entende-se, nesta pesquisa, que se trata de um termo transitivo, que segundo Eagleton, “significa tudo aquilo que é considerado como

---

<sup>6</sup> A Função Poética da linguagem, juntamente com as Funções Referencial, Conativa, Emotiva, Metalinguística e Fática foram cunhadas por Jakobson em 1960 para distinguir as ações comunicativas. E fazem parte do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Básico brasileiro.

valioso por certas pessoas em situações específicas, de acordo com critérios específicos e à luz de determinados objetivos” (EAGLETON, 2006, p. 17).

Portanto se o valor é um termo transitivo, reconsiderado no decorrer da história, os conceitos de literatura são mutáveis, tais como as suas funções. E o que se convencionou chamar de literatura passa a exercer funções sociais e políticas distintas ao longo da história. Sob esta consideração, nos séculos XIX e XX, a literatura operou socialmente funções distintas, muitas delas relacionadas às funções humanistas que a literatura pode exercer, cujo caráter abrange a formação social, ideológica, intelectual do ser humano. A literatura, exercendo essas funções, é considerada um conhecimento especial, distinto de todos os outros, com particularidades do saber que somente se encontra na literatura. Por este aspecto, Culler (1999) traz a este respeito relatos da Inglaterra e da fundamental participação da literatura na formação desta sociedade, em que a literatura foi responsável por, durante os séculos XIX e XX, influenciar ideologicamente as estruturas sociais e políticas de sociedades, países e governos.

Na Inglaterra do século XIX, a literatura surgiu como uma ideia extremamente importante, um tipo especial de escrita encarregada de diversas funções. Transformada em matéria de instrução nas colônias do Império Britânico, ela encarregou-se de dar aos nativos uma apreciação da grandeza da Inglaterra e de envolvê-los como participantes agradecidos num empreendimento civilizador histórico. No plano doméstico, ela podia se contrapor ao egoísmo e materialismo fomentados pela nova economia capitalista, oferecendo às classes médias e aos aristocratas valores alternativos e dando aos trabalhadores uma baliza na cultura que, materialmente, os relegava a uma posição subordinada. Ela iria ao mesmo tempo ensinar apreciação desinteressada, proporcionar um senso de grandeza nacional, criar um sentimento de camaradagem entre as classes e, em última análise, funcionar como um substituto da religião, que parecia não mais ser capaz de manter a sociedade unida. (CULLER, 1999, p. 42).

Segundo Culler, a literatura, na Inglaterra do século XIX, desempenhou função de instrução aos nativos das colônias do Império Britânico, disseminou valores éticos e morais alternativos que os em voga na época, tudo isso por um viés ideológico, a fim de sensibilizar um sentimento de grandeza nacional, de pertencimento a uma nação unificada.

A função nacional denominada por Culler, referente à literatura, diz respeito à universalização de valores que a literatura pode provocar em uma nação, transformando os já vigentes, oferecendo soluções para problemas éticos e morais enfrentados pela sociedade e formando a personalidade dos indivíduos. A literatura é, nessa perspectiva, muitas vezes considerada capaz tanto de transformar os seres que com ela convivem em pessoas melhores, quanto em fortalecer os laços sociais de comunidade, criando uma identidade coletiva.

Essa função nacional associada à literatura é cambiável de acordo com o tempo e sociedade em que ela, a literatura, é lida e escrita. As obras literárias possuem representações ideológicas diferentes de acordo com o tempo e cultura em que elas estão inseridas. “Todas as obras literárias, em outras palavras, são ‘reescritas’, mesmo que inconscientemente, pelas sociedades que as leem; na verdade, não há releitura de uma obra que não seja também uma ‘reescritura’” (EAGLETON, 2006, p. 19).

Nesse sentido, a sociedade, influenciada pela época, lê as obras literárias a partir dos valores que a constituem. Portanto, segundo Eagleton, a literatura é considerada capaz de, mesmo no ato da leitura, promover a reescritura dos valores ideológicos de acordo com a sociedade e tempo em que se insere.

Desse modo, a literatura pode exercer várias funções dentro de uma sociedade. Cada uma dessas funções estará sempre ligada ao conceito que se tem por literatura naquele momento da história, além de sempre intuir uma ideologia. Pode-se, então, considerar que a definição do que é ou não literatura ainda é um conceito em aberto, justamente por se relacionar intimamente com as ideologias sociais vigentes. E as funções que ela vai desempenhar dentro de uma sociedade, dependerá diretamente do conceito atribuído a ela.

À literatura foram atribuídas funções diametralmente opostas. A literatura é um instrumento ideológico: um conjunto de histórias que seduzem os leitores para que aceitem os arranjos hierárquicos da sociedade? Se as histórias aceitam sem discussão que as mulheres devem encontrar sua felicidade, se é que vão encontrá-la, no casamento; se aceitam as divisões de classe como naturais e exploram a idéia de como a serviçal virtuosa pode casar com um lorde's, elas trabalham para legitimar arranjos históricos contingentes. Ou a literatura é o lugar onde a ideologia é exposta, revelada como algo que pode ser questionado? A literatura representa, por exemplo, de uma maneira potencialmente intensa e tocante, o arco estreito de opções historicamente oferecidas às mulheres e, ao tornar isso visível, levanta a possibilidade de *não* se aceitar isso sem discussão. Ambas as asserções são completamente plausíveis: que a literatura é o veículo de ideologia e que a literatura é um instrumento para sua anulação. (CULLER, 2007, p. 45).

Afinal, pode o produto lítero-musical estar associado à uma experiência literária? Dado o percurso histórico pela qual a teoria da literatura e a historiografia literária ocidental trata o conceito e as funções desempenhadas pela literatura, a canção popular não só atende a todos os conceitos, como os ultrapassa em aspectos multimodais. O objeto lítero-musical não somente registra a palavra escrita, tornando, assim, um produto integrante da civilização letrada, como nasce da palavra cantada e pelo canto se comunica. A música popular é também mimêses, invenção, narrativa. A canção é o trabalho com a linguagem, de modo excêntrico e particular. A canção é, sob todos os aspectos, literatura. E, sem dúvida, mais acessível que os livros. Então, por que não é a ela atribuído tal status literário? Por que a canção, o álbum musical, ainda não

está presente nas listas escolares de “leituras obrigatórias”? Por que só recentemente, no século XXI, se tem notícias de reconhecimento público de canções em prémios de literatura? A hipótese desta pesquisa é que, em resposta a estas perguntas, precisa-se considerar que a canção é popular, é um constructo genuinamente do povo, embora, não raramente, usada como produto comercial.

### 1.1 A FUNÇÃO NACIONAL DA LITERATURA NO BRASIL E A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO CIVILIZATÓRIO

O tema da identidade cultural é relevante, uma vez que, historicamente, houve um momento na humanidade em que a cultura mantinha laços muito mais estreitos e determinantes na formação de uma nação, e, nestes períodos, desde o início do século XIX, por uma hipótese filológica, a literatura, a língua e a cultura eram consideradas pilares para a construção unificada de uma nação, sendo a literatura o principal meio para a aquisição de conhecimento de uma cultura em sua totalidade (COMPAGNON, 2012). Portanto, no século XIX, a leitura literária responsabilizava-se pela formação cultural de uma civilização, não havendo outra representação cultural capaz de transmitir os conhecimentos humanistas – éticos e morais – àqueles que se formavam. A literatura deleitava e instruía. Pelo seu carácter ficcional – *mimèses* – à literatura era atribuído um poder de instrução moral, no qual se acreditava que a ficção, a quimera, a narrativa educavam moralmente o indivíduo (COMPAGNON, 2012).

Portanto, ao formar o indivíduo, acreditava-se que a literatura poderia formar também uma sociedade. Mesmo Aristóteles, em “A Arte Poética”, obra que inaugura o conceito de *mimèses*, considera que a *catharsis* provocada pela representação resulta em uma melhora tanto da vida privada quanto da vida pública<sup>7</sup>.

Desse modo, este papel desempenhado pela literatura no século XIX tomou proporções ainda maiores na história. A literatura não só se tornou responsável pela formação moral do indivíduo, como também se acreditava ser ela capaz de, no final do século XIX e no início do século XX, proporcionar uma formação moral comum, com finalidades políticas, responsável por instaurar um ideal ético e estético que contribuiria para a paz social (COMPAGNON, 2012)

A *função nacional* denominada por Culler, no que se refere à literatura, diz respeito à universalização de valores que a literatura pode provocar em uma nação, transformando os já vigentes, oferecendo soluções para problemas éticos e morais enfrentados pela sociedade e

---

<sup>7</sup> ARISTÓTELES. Arte Poética, p. 248.



formando a personalidade dos indivíduos. A literatura é, nessa perspectiva, muitas vezes considerada capaz tanto de transformar os seres que com ela convive em pessoas melhores, quanto em fortalecer os laços sociais de comunidade, criando uma identidade coletiva e libertando os indivíduos inseridos na sociedade da submissão das autoridades.

No Brasil, porém, não foi diferente e, justamente pela condição colonial, seguimos, em parte, os passos do velho mundo na tentativa de iniciar a construção de uma identidade nacional que, passou oficialmente, pela literatura. Contudo, extraoficialmente, pela música de batuque oriunda dos escravos que, à frente da história, iria desembocar em gêneros musicais genuinamente brasileiros. Assim, ainda no século XIX, em 1838, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, constituído por um elo entre Estado, homens das letras e intelectuais da época, propõe-se a implantação de um projeto civilizador capaz de circunscrever a origem da nacionalidade brasileira, por meio da historiografia e da arte literária escrita por brasileiros. O objetivo era semelhante à função nacional que a literatura cumpriu na Inglaterra do séc. XIX. Porém, na tentativa de traçar a gênese da brasilidade e, com isso, formar a consciência de uma nação, o projeto civilizador relegou os índios e os negros a raças inferiores, excluindo-os da construção nacional.

Em tempo, é preciso ressaltar que o índio, embora de modo caricato, foi mencionado nas produções da época e, por influência de considerações estrangeiras em relação à literatura brasileira produzida na época, ganhou status de símbolo nacional. Conforme explicita Cristina Beting Ribeiro (2005):

A admissão do índio como símbolo nacional representa também uma resposta a considerações estrangeiras como as de Ferdinand Denis e Almeida Garrett, a respeito de nossa literatura. Primeiro estudioso a publicar um Resumo da história literária do Brasil (1826), independente da historiografia portuguesa, Denis sugere a necessidade de se explorar a cor local e o índio na produção literária nacional. Garrett, que tivera contato direto com a geração de românticos da revista *Niterói*, em Paris, aponta a conveniência de os literatos brasileiros libertarem-se da educação européia e voltarem-se, com originalidade, especialmente para a natureza tropical. A maior semelhança entre as posições que adotam é a recomendação de se buscar, nas exuberâncias brasileiras, os elementos compensatórios para o atraso da jovem nação (RIBEIRO, 2005, p. 3)

O negro, contudo, na condição de escravo, era bestializado. Prova disso é justamente a primeira fase do Romantismo literário brasileiro em que a figura do negro era silenciada e longe de ocupar um lugar em destaque nos romances da época.

Neste ínterim, a formação da literatura brasileira como projeto de constituição de uma nação mostra-se, neste instante da história, elitista, burguesa e segregatória. Não se considerava no Brasil, diferentemente do que se propôs na Europa, a participação do povo como constituinte

de uma nação, ainda que os valores burgueses estivessem em evidência. Somente nos anos 70 oitocentistas que os intelectuais manifestaram a preocupação de se incluir a cultura popular como elemento capaz de representar a nação, assim, os estudos desses intelectuais, baseados ainda no Romantismo alemão, traz à tona a sabedoria popular, uma acepção de “espontaneidade ingênua”, o que poderia se julgar como “alma nacional” (RIBEIRO, 2005, p. 4).

Entretanto, a cultura popular, do ponto de vista da História, é sempre abordada por quem não pertence às camadas populares, portanto, é uma criação da cultura erudita. Desse modo, Chartier (1995) afirma que “os debates em torno da própria definição de cultura popular foram (e são) travados a propósito de um conceito que quer delimitar, caracterizar e nomear práticas que nunca são designadas pelos seus atores como pertencendo à ‘cultura popular’”. Assim, na realidade brasileira, o povo também não se fez, como sinalizado na consideração do historiador, parte integrante do grupo responsável por registrar a história e a literatura nacional.

## 1.2 RITMO E POESIA: A MÚSICA POPULAR COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DA IDENTIDADE CULTURAL BRASILEIRA

Tendo em vista a formação cultural brasileira, a partir da ideia de nação empreendida pelo projeto civilizatório do período romântico no país, é possível notar que nossa identidade cultural nasce muito mais de movimento de resistência do que de um planejamento que imprimisse à sociedade os valores da civilização europeia. Isto é, a cultura nacional é, antes de tudo, originária de uma cultura popular nascida nas rodas e batuques dos negros, nas tradições e costumes dos povos originários indígenas ainda que as leis e a ordem instituídas no século XIX fossem de repressão a essas manifestações culturais.

É nesse sentido que este estudo pretende discutir a herança cultural, na prática de ensino de literatura, que este projeto civilizatório plasmou em nossa trajetória. Assim, perante uma sociedade cujo índice de analfabetismo era quase absoluto, tendo apenas uma parcela privilegiada da elite acesso à cultura escrita, o que prevaleceu e formou uma nação verdadeiramente brasileira no século XIX foi a cultura oral que, embora não legitimada como registro oficial neste contexto, se tornou o principal elemento constituidor do espírito cultural brasileiro.

O Brasil ao abraçar os valores da cultura europeia a fim de tê-la como modelo de civilização para a formação de uma nação, herança de nossa colonização, relegou à cultura popular o título de marginalizada e tentou coibir, por meio da lei e da ordem, suas manifestações espontâneas como, por exemplo, as rodas de batuques. Até o século XX, as rodas de samba

eram por lei proibidas. Isso se deu pelo fato de valorizarmos uma tradição cultural que não era necessariamente a nossa, a tradição de uma cultura da escrita, quando a nossa era uma cultura da oralidade.

Quando Zumthor (2001) chama atenção para o surgimento do gênero romance e que, mesmo ele sendo a conjunção da palavra oral com escrita, em registro gráfico, relega às tradições orais e impõe uma barreira típica colonial – o livro impresso é incorporado a uma cultura erudita e é determinada à oralidade o título de cultura popular.

O “romance” surgiu, com efeito, por volta de 1160-70, na junção da oralidade e da escritura. Logo de saída colocado por escrito, transmissível apenas pela leitura (com a intenção, é verdade, de atingir ouvintes), o “romance” recusa a oralidade das tradições antigas, que terminarão, a partir do século XV, marginalizando-se em “cultura popular”. (ZUMTHOR, 2001, p. 266)

Neste processo, a sociedade brasileira passa não somente a valorizar a cultura europeia, mas também a orbitar em torno de uma idealização de cultura perante uma sociedade idealizada, branca, erudita e civilizada. Dentro dessa ideia de sociedade, não havia espaço para a celebração da cultura popular. Assim, o povo brasileiro, mentor principal de sua cultura, resistiu a essa idealização cultural e permaneceu a enaltecer o que de mais natural se poderia ter acesso como transmissão de cultura: a voz.

Embora silenciada pela lei e pelos “bons costumes” do século XIX, a voz que conta o conto, por seu caráter ancestral, no Brasil, também cantou. A música popular é o encontro, na formação da cultura brasileira, da letra e da voz, envolto a uma estrutura rítmica, poética e melódica. Portanto, a constituição da cultura brasileira, passa, sem dúvida alguma, pela formação de música popular, resistente no século XIX e difundida no séc. XX, conforme Napolitano (2002) nos aponta sua importância:

A música, sobretudo a chamada “música popular”, ocupa no Brasil um lugar privilegiado na história sociocultural, lugar de mediações, fusões, encontros de diversas etnias, classes e regiões que formam o nosso grande mosaico nacional. Além disso, a música tem sido, ao menos em boa parte do século XX, a tradutora dos nossos dilemas nacionais e veículo de nossas utopias sociais. Para completar, ela conseguiu, ao menos nos últimos quarenta anos, atingir um grau de reconhecimento cultural que encontra poucos paralelos no mundo ocidental. Portanto, arrisco dizer que o Brasil, sem dúvida uma das grandes usinas sonoras do planeta, é um lugar privilegiado não apenas para ouvir música, mas também para pensar a música. Não só a música brasileira, no sentido estrito, mas a partir de uma mirada local, é possível pensar ou repensar o mapa mundi da música ocidental, sobretudo este objeto-não-identificado chamado de “música popular”. (NAPOLITANO, 2002, p. 7)

Assim, é por esta tradição cultural, balizada na cultura popular de expressão musical, que o Brasil real, não o idealizado, se erigiu sob a égide da resistência de um povo que lutou com sua própria voz nos cantos de rodas dos negros realizados à margem de uma nação que, mal forjada, renegava suas origens. O som dessas vozes, que mais tarde foi base para o que chamamos de música popular, foi capaz de resistir porque, mesmo não sendo um registro escrito, é uma marca indelével e ancestral.

Dessa maneira, o que se inscreve na história da cultura brasileira não são apenas livros e escritos que a história e a literatura podem colecionar, mas vozes que se fizeram ecoar e ouvir através dos séculos, de cantigas passadas de geração em geração, até chegarmos ao formato, no século XX, de canção popular gravada e, desse modo, seu registro vocal se fazer em matéria fonográfica. Contudo, o objeto de permanência são os sujeitos que resistiram, ao longo desses anos, ao silenciamento imposto à cultura popular e não desistiram de se tornarem o próprio registro histórico a partir do que cantavam, pois “toda voz emana de um corpo, e este, numa civilização que ignora nossos procedimentos de registro e de reprodução, permanece visível e palpável enquanto ela é audível.” (ZUMTHOR, 2001, p. 241). Ou seja, enquanto houver voz, haverá resistência, apesar dos silenciamentos.

Em tempo, registra-se que a palavra falada, a vocalidade, é figura central na constituição do que conhecemos hoje por cultura brasileira. Embora os estudos e o ensino dessa cultura, por meio da disciplina de Literatura, sejam pautados naquilo que é canônico, a cultura popular é o que sustentou nossa jornada, principalmente na tarefa de alimentar o povo de sua necessidade de arte. O brasileiro comum é, por isso, forjado pela cultura popular, apreendida principalmente fora da escola, longe de uma cultura letrada e erudita, perto cada vez mais de uma cultura oral. Isso faz com que a música popular seja um elemento de destaque na formação cultural do brasileiro.

Para Richard Middleton (1990) a história da música ocidental e a diferenciação entre popular e erudito pode ser esboçada com base em três momentos de profundas mudanças neste campo artístico: 1) A “revolução burguesa” a qual tem seu auge em 1850 pelo gosto burguês pela música, com predominância de formas sinfônicas e valores culturais canonizados; 2) “A cultura de massa” em que há um impacto social nas formas mais populares de músicas, com domínio, entre 1920 a 1940, da canção e de gêneros mais dançantes; 3) A “crise” na qual, sobretudo depois da segunda guerra, o advento da cultura pop exerce mudanças na criação e no comportamento dos novos modelos de música.

Porém, essa linha do tempo não traduz de fato os acontecimentos na América Latina cujas formações musicais não retratam um modelo histórico europeu, com análises lineares. Ao

contrário, a formação cultural musical dos países latino-americanos marcados pelas transculturações provocadas pela colonização se apresentam como complexos culturais híbridos em que o que é popular e o que erudito, na prática, é melhor definido mais por traços sociais que por uma análise técnica e panorâmica. Desse modo, adota-se nesta pesquisa a concepção de música popular tal como Napolitano (2002) a define:

Portanto, em linhas gerais, o que se chama de “música popular” emergiu do sistema musical ocidental tal como foi consagrado pela burguesia no início do século XIX, e a dicotomia “popular” e “erudito” nasceu mais em função das próprias tensões sociais e lutas culturais da sociedade burguesa do que por um desenvolvimento “natural” do gosto coletivo, em tomo de formas musicais fixas.” (NAPOLITANO, 2002, p. 14)

Contudo, por mais que a burguesia se apropriasse de alguns dos modelos de música popular socialmente aceitos, a cultura da música popular, marginalizada, foi e vai além do crivo de uma sociedade elitista. É neste contexto que o ritmo e a poesia se juntam não somente na formação cultural do brasileiro, mas, sobretudo, em sua formação humana, no entendimento da constituição de sua identidade. Pela música o povo cria tensões, distensiona, protesta, festeja, torce, celebra, manifesta-se e, dentre tantos atos, existe, celebra sua existência. Isso se aplica principalmente, à parcela da população subalternizada, que historicamente encontra-se à margem da sociedade, e, por meio do canto, ecoa a voz das periferias.

Para tanto, o *rap* nacional, e toda música periférica, é peça fundamental para que essa voz poética pudesse fazer parte integrante da formação cultural do jovem subalterno. É pela música que eles contam suas histórias, a partir do canto de outros autores. E porque não também cantarem suas próprias histórias, a partir do que contam sobre si mesmos? Foi este o fenômeno de escuta das vozes historicamente silenciadas que o *rap* causou no fim dos anos 80 no Brasil e no mundo e, talvez, por isso, represente tanto os jovens de periferia.

Na busca de uma origem do *rap*, há muitos pesquisadores que tomam sua origem de modo mais ancestral com referências de seu nascimento entre os *griots*, sujeitos responsáveis por constituição de narrativas orais que constassem e perpetuassem histórias locais dotadas de sabedorias e tradições do nordeste africano. Contudo, a fonte factual do nascimento do *rap* se dá historicamente em meados dos anos 70, a partir de um cenário de imigração de latinos e negros nos Estados Unidos, diante de um cenário de crise econômica e social nos centros urbanos americanos, nasce, como música de protesto o *rap* como canção.

Fruto da tradição jamaicana, a canção rap surge em meados dos anos 1970, nos Estados Unidos, a partir de imigrantes colocados em situação de descaso. Ao abandonarem seu país, em função das sérias crises de natureza política e econômica,

os jamaicanos se viram inseridos em uma realidade não muito melhor. Instalados nos guetos de grandes cidades, a exemplo de Nova York e Los Angeles, tais imigrantes tiveram de dividir o espaço com outros jovens (descendentes de latinos, escravos e ex-combatentes do Vietnã), vivenciando a realidade de uma nação em guerra, repleta de características racistas, reminiscências de um sistema político semelhante ao apartheid, que vigorara no local até a década de 60. Engajados na luta pelos direitos civis e inspirados pelos discursos de lideranças afro-americanas, como os Panteras Negras, Louis Farrakhan, Malcolm X e Martin Luther King, os jamaicanos adaptaram sua tradição musical às sonoridades locais e fizeram dela um instrumento de protesto. (NATHANAILIDIS, 2011, p. 2)

No contexto nacional, a música *rap*, que, embora seja uma apropriação cultural brasileira, soube demonstrar originalidade na construção musical e temática do estilo, sobretudo nos grupos que tiveram projeção nacional nos anos 90. No Brasil, o *rap* ideológico – “caracterizado por letras didáticas que pregam a paz nos guetos, almejando um futuro distante do universo das drogas e da violência”( NATHANAILIDIS, 2011, p. 3) - dominou a cena artística nesta época e foi, assim como é ainda atualmente, instrumento de denúncia das mazelas sociais e responsável pela formação humanística, principalmente, da parcela marginalizada da população. Com temas raciais, ao *rap* também é dada a responsabilidade de reabrir a discussão acerca do mito da democracia racial brasileira que pairava no Brasil.

Paralelamente, o *funk* brasileiro é, considerando sua estruturação rítmica e melódica, um monumento de resgate histórico e resistência cultural, quando se entende que, ainda no Brasil Imperial, os escravos de ganho entoavam seus cantos monomelódicos para chamar atenção de seus fregueses nas vendas de mercadoria. Essa estrutura melódica, reproduzida hoje nos grandes centros urbanos por trabalhadores informais/camelôs, é também facilmente reconhecida nos cantos melódicos que fundamentam o *funk*. Assim, também se pode analisar a estrutura rítmica do gênero que, tal como se iniciava os batuques das rodas dos negros, proibidos no século XIX, se estrutura sua “batida”, em uma espécie de 1 2/ 1 2 3, preservando o ritmo sincopado. Ou seja, contextualizado, o *funk* conta, em determinada medida, a história de resistência da identidade cultural de um povo que historicamente é silenciado, o povo negro.

Desse modo, é perceptível que não é só a voz que interessa para o registro, mas o corpo portador dessa voz é que faz o jogo poético existir. A tradição europeia de registro escrito não apaga a existência de uma cultura viva nos corpos e nas vozes de um povo. Evidentemente que este estudo não propõe a substituição de um registro para outro, mas conclama para uma prática de ensino que considere o registro dos subalternizados, o registro da voz e do corpo dotado de sentido poético e de representação histórica. A consciência do mundo, trazida pelos livros, se dá, em primeiro plano, pela consciência do próprio corpo. Por esta razão é que não se pode

desprezar esses elementos constitutivos do saber poético a fim de legitimar uma visão de mundo enviesada como a visão eurocêntrica.

Nesse sentido, pode-se dizer que o discurso poético valoriza e explora um fato central, no qual se fundamenta, sem o qual é inconcebível: em uma semântica que abarca o mundo (é eminentemente o caso da semântica poética), o corpo é ao mesmo tempo o ponto de partida, o ponto de origem e o referente do discurso. O corpo dá a medida e as dimensões do mundo; o que é verdade na ordem linguística, na qual, segundo o uso universal das línguas, os eixos espaciais direita/ esquerda, alto/ baixo e outros são apenas projeção do corpo sobre o cosmo. É por isso que o texto poético significa o mundo. É pelo corpo que o sentido é aí percebido. O mundo tal como existe fora de mim não é em si mesmo intocável, ele é sempre, de maneira primordial, da ordem do sensível: do visível, do audível, do tangível. O mundo que me significa no texto poético é necessariamente dessa ordem; ele é muito mais do que o objeto de um discurso informativo. O texto desperta em mim essa consciência confusa de estar no mundo, consciência confusa, anterior a meus afetos, a meus julgamentos, e que é como uma impureza sobrecarregando o pensamento puro... que, em nossa condição humana, se impõe a um corpo (se assim se pode dizer!). Daí o prazer poético, que provém, em suma, da constatação dessa falta de firmeza do pensamento puro. (ZUMTHOR, 2018, p. 71-72)

É nesse sentido que ritmo e poesia fundamentam a cultura brasileira, delimitada como popular, mas que perpassa por toda história deste país, como alimento cultural de um povo que viveu à margem de uma cultura letrada por apenas não ter acesso. A escola, por sua vez, é uma instituição tardia que, em sua origem, serviu a poucos privilegiados, na intenção de perpetuar o pensamento civilizatório vigente do século XIX. Contudo, nem por isso o povo deixou de nutrir-se de poesia, de arte, de tradição e de cultura. Uma arte que é fruto de seu próprio corpo, de sua própria voz e que resistiu para que hoje se pudesse conclamá-la, como nesta pesquisa.

O que este estudo veio provocar é a possibilidade de, em tendo voz e vez, o jovem que está à margem do poder e do privilégio pode sair de um estado de silenciamento e se sentir parte integrante da história cultural desse país, a partir de uma prática de ensino de literatura que considere não somente o que foi legitimado como cultura pela visão eurocêntrica de mundo, mas também o que de fato formou a nacionalidade brasileira – corpos e vozes que cantam. Portanto, os processos educativos que envolvem o ensino de literatura precisam considerar a literariedade possível nos objetos lítero-musicais que, até aqui, foram bases fundamentais para a preservação de uma cultura genuinamente brasileira.

## CAPÍTULO II – LITERATURA E ESCOLA: POLÍTICA E PEDAGOGIA DE ENSINO

No Brasil, o ensino de literatura, em sua tradição, sempre foi pautado na transmissão de conhecimento sobre o que é o cânone literário. Desse modo, o ensino opera na direção de privilegiar, quando não tornar exclusivo, as obras literárias reconhecidas como fundamentais na literatura brasileira. No entanto, são questionáveis tanto os critérios de canonização das obras que, conforme a pesquisadora Márcia Abreu (2006) não está intrinsecamente ligada à literariedade da obra, mas às relações subjetivas de ordem política e/ou pessoal entre autor e grupo legitimado, quanto na intenção democrática de ensino, cuja imposição de um discurso eurocêntrico conduz apenas uma versão, comumente enviesada, da história. Um exemplo disso é a história dos povos indígenas que, na literatura canônica, é sempre contada pela versão do europeu colonizador, não tendo, na escola, pelos textos literários politicamente propostos, a voz indígena enunciada como autor de sua própria história.

Embora esta discussão seja histórica no ensino de literatura, vale observar o que o mais recente documento da Base Nacional Curricular Brasileira propõe como uma das diretrizes para o ensino de literatura no Ensino Médio:

Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção e o modo como dialogam com o presente. (BRASIL, 2018, p. 526, grifos nossos)

Ainda que pareça sutil, é evidente que a menção à análise de literatura indígena está relacionada à ideia de outros povos, desconsiderando o caráter basilar do índio na formação da nação brasileira. Assim como a BNCC, os cânones literários que tratam dos índios, datados do século XIX, na primeira fase do romantismo brasileiro, operam na direção de um apagamento das memórias de povos originários, não mencionando, em momento algum, o massacre indígena na criação do Brasil e a resistência desenvolvida por esses povos que, por perenes ataques, se mantém ainda nos dias de hoje.

O movimento, portanto, existente nas escolas é, embora mais recentemente com determinada abertura à uma perspectiva multicultural, fortemente centrado no dualismo e na ideia de democratização de via única, em que se universaliza somente a cultura dominante, ou, muitas vezes, defendida como “a verdadeira cultura”, ou “verdadeira arte”, “verdadeira música”, e a cultura do subalterno é, as minorias divididas por classe, raça, sexo e tantos outros fatores isolados ou que se somam em contraposição ao que é padrão, reconhecida como uma cultura menor, exótica, que nada acrescenta a quem já tem acesso à cultura dominante. Esse processo dual configura exatamente a separação pretendida por uma educação tradicional, que



se fundamenta na exclusão e apagamento daquilo que não é europeu. Nas palavras de Mello (2020, p. 24): “um conjunto de obstáculos gerado pela presença não ocidental [que] precisaria ser removido, suavizado, diluído ou domesticado para a nação se modernizar”.

Nesse processo em que se fundamentou a escola brasileira e que, por sua vez, o ensino de literatura se forjou, dois aspectos devem ser destacados: o discurso pedagógico aplicado ao campo literário e a escolarização da literatura. É por meio desses recursos que a literatura participa da formação da identidade cultural dos estudantes, nessa pesquisa destacam-se jovens subalternos.

Basil Bernstein (1990, p. 229) afirma que, de modo complementar a outras considerações, nas quais estudos da sociologia da educação apontavam para uma reprodução na escola das lutas das classes sociais<sup>8</sup>, e que se considerava que a voz ausente do discurso pedagógico era a voz operária, “o que está ausente no discurso pedagógico é a sua própria voz”.

Nesta perspectiva, o discurso pedagógico é responsável por deslocar um discurso de seu contexto primário e relocá-lo, refocalizando-o em um contexto secundário de reprodução do discurso (BERNSTEIN, 1990). Portanto, por exemplo, as noções que se tem de literatura – conceito, função social e ensino - no campo acadêmico, que é seu contexto primário, são, na prática de escolarização da literatura, deslocadas e relocadas para um contexto secundário de reprodução do discurso, inseridas no campo pedagógico. O que torna o discurso pedagógico mudo de si mesmo, sem qualquer discurso próprio, apenas como um *recontextualizador* de outros discursos.

No que diz respeito ao caráter *recontextualizador* do discurso pedagógico, Bernstein explica:

Nesse processo de deslocação e relocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática imaginária. É preciso refinar esse conceito sobre o princípio que constitui o discurso pedagógico. Trata-se de um princípio *recontextualizador* que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos. Neste sentido, o discurso pedagógico não pode ser identificado com quaisquer dos discursos que ele recontextualiza. Ele não tem qualquer discurso próprio que não seja um discurso recontextualizador. (BERNSTEIN, 1990, p. 259)

Assim, é possível compreender o ensino de literatura tradicional como um discurso recontextualizador, no qual ele mesmo se apropria de outros discursos de várias esferas – acadêmica, política, legislativa, e os desloca de seu contexto primário e os reloca para um

---

<sup>8</sup> BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*; elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

contexto secundário discursivo. Entretanto, considera-se nesta pesquisa que esse processo de transformação que acontece no discurso original para o discurso pedagógico não é neutro. E que, determinada por um processo de reescritura, a re colocação de um discurso que está em um campo de conhecimento específico para o campo pedagógico é inspirada por motivações, ou restrições, ideológicas.

As transformações por que passa a noção de literatura, que concerne aos temas do conceito, função social e ensino, pelo *princípio recontextualizador* (BERNSTEIN, 1990) do discurso, são, para esta pesquisa, filtros ideológicos por que passam esses temas. Além disso, é preciso ainda considerar que a re colocação de um discurso de um determinado campo para outro, como se sugere no discurso pedagógico, não se realiza de modo direto e de forma linear. Há neste fenômeno disputas ideológicas que envolvem diversos campos.

Os campos, segundo Bourdieu (1996), são compostos por lutas entre forças simbólicas, realizadas no *campo do poder* - espaço das relações de forças entre agentes ou instituições que possuem comumente o objetivo de adquirir capital necessário para se colocar em posições dominantes no tocante a outros campos - econômico ou cultural, sobretudo.

Desse modo, os discursos que se recontextualizam no discurso pedagógico são constituídos, em seus respectivos campos, por lutas entre forças simbólicas. O discurso da política educacional, responsável pela legislação do ensino, pertencente ao campo político é, por exemplo, deslocado e recomposto no discurso pedagógico.

Entretanto, essa relação de re colocação de discursos não contempla somente os dois campos mencionados – político e pedagógico, antes, no campo do poder, o campo político educacional que regulamenta os estudos literários estabelecendo normas e leis que formatam e padronizam o ensino de literatura trava uma batalha com, por exemplo, o campo acadêmico dos estudos literários, que é que trata das análises e dos estudos das obras literárias, constrói o cânone literário e tem poder de influência sobre o campo político, por este se fundamentar muitas vezes no campo acadêmico.

Portanto, quando o discurso político é relocado e enunciado pelo discurso pedagógico, o conteúdo que se encontrava no contexto primário discursivo do campo político torna-se diferente do conteúdo enunciado no contexto secundário discursivo do campo pedagógico, embora ele seja o mesmo. Ou seja, a re colocação de um discurso de um campo para outro o torna diferente, apesar do conteúdo, aparentemente, ser o mesmo. Isso ocorre porque cada campo tem objetivos próprios, que pode também coincidir com os objetivos de outros campos, desde que os interessem.

Nessas lutas entre forças simbólicas, há ainda o campo editorial, que se interessa pela produção e venda das obras, e tem poder tanto para concretizar as políticas educacionais e, por intermédio dos livros didáticos, os programas de ensino, quanto para admitir o cânone literário eleito, a princípio, pelo discurso acadêmico.

Neste ponto, as instituições de ensino são, mas não somente elas, grandes responsáveis pela permanência do cânone literário. O modo como elas são capazes de legitimar e tornar conhecido e reconhecido, perante um grande público, uma obra já canonizada em outros campos e distribuída socialmente as tornam responsáveis também pela canonização de uma obra, de um autor etc. Assim, pode-se perceber a intrínseca relação do campo acadêmico, que legitima um cânone, com o editorial, que distribui os textos, e com o pedagógico, que colabora para a permanência da obra canonizada, dando a ela, pelo estudo contínuo dos clássicos, caráter eterno. Desse modo, os campos em questão – acadêmico, editorial, pedagógico - criaram um processo cíclico de modo que cada campo alimenta os seus próprios objetivos ao mesmo tempo que os do outro.

Reitera-se que todas essas lutas entre forças simbólicas estão dentro de um espaço social, correspondente à comunidade e à mídia, que, igualmente a outros campos, luta com suas forças e é capaz de influenciar, tanto quanto pode ser influenciado<sup>9</sup>. Enfim, essas lutas não se esgotam e nem acontecem unilateralmente, as batalhas são travadas simultaneamente com diversos campos envolvidos, que não são tão limitados como exemplificados até este momento.

É preciso considerar ainda que a passagem de um conhecimento de um campo para o outro, como já visto, não acontece de forma linear, pelo contrário, essa relocação refocaliza e modifica o conhecimento que estava em um contexto primário do discurso e foi reportado a outro. Portanto, visto dessa maneira, todo conhecimento sobre leitura e escrita e suas práticas sociais que são aplicados no contexto escolar, transformados em objetos de ensino-aprendizagem, passaram pelo processo de *escolarização*.

Para Soares (1999), a escolarização é um processo que compõe a escola, na qual todo e qualquer conhecimento que se tornar objeto de ensino-aprendizagem no campo pedagógico está escolarizado. E este processo é inevitável no contexto escolar, tornando inevitável também a escolarização da literatura, que se transforma, dentro da escola, em um saber escolar.

---

<sup>9</sup> Um estudo detalhado sobre vários campos que participam da construção da identidade escolar da literatura, baseado no conceito de campo de Bourdieu, encontra-se em: BRANCO, António. *Construção da identidade escolar da literatura*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2005. Notas de aula.

Entende-se nesta investigação que a escolarização da literatura, na qual conceitos são deslocados de seu contexto primário de discurso – o campo acadêmico dos estudos literários – e refocalizados especificamente no discurso pedagógico, funciona como uma espécie de filtro por que passam as noções de literatura para que estejam no contexto de ensino-aprendizagem proporcionado pela escola. Nesse sentido, Soares (1999, p. 22) aponta algumas instâncias de escolarização da literatura - “a biblioteca escolar; a leitura e estudo de livros de literatura, em geral determinada e orientada por professores de Português; a leitura e estudo de textos, em geral componente básico de aulas de Português”.

### **CAPÍTULO III - O PENSAMENTO DECOLONIAL LATINO-AMERICANO: REDISCUTINDO O CONCEITO DE MODERNIDADE**

A compreensão sobre o que é o sujeito subalterno nesta pesquisa se fundamenta no conceito de Spivak (1985), no qual a autora define subalterno como aquele que não pode ter sua voz ouvida, a não ser se mediada por outrem pertencente ao discurso hegemônico. Assim, o subalterno permanece, conforme a lógica colonial, silenciado, tornando-se apenas mais um à margem do poder e do privilégio. Há, por outro lado, um imaginário nas ciências sociais sobre o mundo social do subalterno, naturalizado como oriental, negro, índio ou camponês. Contudo, embora se é possível categorizar o sujeito subalterno pela observação da história, em que são exatamente esses citados que, não somente serviram para legitimar o poder imperial instituído econômica e politicamente, como também auxiliaram em consolidar o pensamento epistemológico das ciências sociais, a partir das construções identitárias dos colonizados e colonizadores, é possível considerar que representantes do grupo de subalternizados, embora estando em instâncias de poder como a acadêmica, por exemplo, não permanecem subalternizados por utilizarem de discursos eurocêntricos a legitimar seus pensamentos?

Nesse sentido, é que esta pesquisa considera subalterno àquele que tem o discurso silenciado pelo processo colonial e, por isso, sua existência negligenciada. E, como contribuição para uma prática de ensino de literatura pela perspectiva decolonial é que este estudo dá vez e voz aos que, pela roda colonial, foram negados o direito à fala, do seu lugar de fala. É, portanto, desse lugar de fala decolonial latino-americano que esta pesquisa se pauta, sem desconsiderar as contribuições pós-coloniais externas ao continente americano. Contudo, com ênfase no processo de decolonialidade a partir do giro decolonial ocorrido na América Latina e seu “novo” entendimento do que é moderno.

O pensamento decolonial na América Latina toma maiores proporções quando, no final dos anos 1990, um grupo de intelectuais latino-americanos, provenientes de diversas nacionalidades e afiliados a diferentes instituições de ensino no continente americano, formou o grupo conhecido como Modernidade/Colonialidade (M/C). O coletivo M/C, nesse sentido, desempenhou um papel crucial na renovação crítica e utópica das Ciências Sociais na América Latina no século XXI. Com diversas influências, esse grupo realizou reinterpretações históricas e problematizou questões relacionadas ao continente, a fim de defenderem uma percepção decolonial da versão histórica vigente, sob bases epistemológica, teórica e política - como uma abordagem para compreender e intervir no mundo, que continua marcado pela persistência da colonialidade global em vários níveis da vida pessoal e coletiva (BALLESTRIN, 2013).

O grupo M/C surge sob forte influência do Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos, responsáveis pelo desenvolvimento de um pensamento pós-colonial. Nesse sentido, a figura do subalterno era fortemente discutida e estudada e, por conseguinte, trazida à realidade latino-americana. No entanto, alguns intelectuais, que mais tarde desempenhariam papéis significativos na formação do M/C e nos estudos decoloniais, como Walter Mignolo, já expressavam descontentamento com a adoção desses estudos pelos intelectuais americanos, uma vez que os estudos pós-coloniais não compreendiam as especificidades da América Latina, ou seja, as teses dos teóricos do Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos não deveriam ser simplesmente reproduzidas e traduzidas para a realidade da América Latina, sem um crivo que considerasse a realidade histórica local. (BALLESTRIN, 2013).

Desde o início, havia um desejo crescente de produzir conhecimento que abordasse especificamente as particularidades latino-americanas. Ballestrin (2013) destaca que Mignolo, desde o início, via um certo "imperialismo" nos Estudos Culturais Pós-coloniais e Subalternos por não terem rompido adequadamente com os pensadores e autores eurocêntricos. Segundo Mignolo, o grupo latino não deveria se espelhar na resposta indiana ao colonialismo, pois a América Latina tinha uma história de dominação e resistência própria, muitas vezes obscurecida no debate. Para o desenvolvimento do capitalismo mundial, a trajetória do continente foi peculiar, enfrentando inicialmente a violência do esquema colonial/imperial moderno.

Com o "Giro decolonial", movimento de resistência epistemológico, político, teórico e prático à lógica da modernidade/colonialidade, a proposição de um pensamento decolonial passou a ser mais substancial e metodológica. As noções de colonialidade do poder (QUIJANO, 1989) e seus desdobramentos em colonialidade do saber e colonialidade do ser são bases para o pensamento decolonial no entendimento do que é o moderno a partir de um discurso não hegemônico. A percepção de modernidade é o que molda o entendimento do que é colonial.

Desse modo, o conceito de modernidade é intrinsecamente carregado de significado e, conseqüentemente, problemático. Ao considerarmos, sob essa ótica, a existência de um período moderno e concebê-lo como algo "novo/atual", podem surgir questões como: o que sugere ou define esse marco? Ou, o que existia antes é automaticamente considerado arcaico e requer superação? Essas são indagações, assim como outras inúmeras, que o termo modernidade nos impõe.

Essas interrogações talvez conduziu a humanidade à percepção de que aqueles que cunharam e aceitaram pensar seu tempo como modernos tinham uma visão bastante centralizada de sua época. Muitos pensadores europeus, por exemplo, entenderam seu tempo como moderno devido a eventos que consideravam distintivos, se não fossem inéditos na

história humana. O pesquisador Renan de Oliveira Carvalho (2019), abordando o conceito sob uma perspectiva sociológica, destaca essas características em três pensadores reconhecidos como modernos.

Segundo Carvalho (2019), Durkheim via a modernidade como marcada pela diferenciação, decorrente da divisão do trabalho, que produziu pessoas e relações mais originais em comparação a um período anterior e "primitivo". Por sua vez, Weber associava a modernidade à racionalização de todos os aspectos da vida e ao subsequente desencantamento do mundo, gerador de um "mal-estar". Já Tocqueville distingue a modernidade como o "Tempo da Igualdade de Condições", reconhecendo-a como algo diferente da igualdade material, por exemplo.

Ao considerar essas abordagens, é explicado que os autores "indicam como pontos de partida da 'Modernidade' específicos intra-europeus, e seu desenvolvimento posterior necessita unicamente da Europa para explicar o processo" (DUSSEL, 2005, p. 28). Enrique Dussel, filósofo latino-americano, desafia essas propostas e propõe uma perspectiva decolonial do conceito de modernidade.

Dussel (1993, 2005) questiona colocações eurocêntricas, como aquelas mencionadas por Carvalho (2019). Ele recompensa a modernidade como algo originalmente "mais antigo" do que os eventos relacionados à Revolução Industrial podem contar. Nesse contexto, Dussel (1993) sugere que um marco temporal possível para o início da modernidade seja o ano de 1492, quando, entre outros eventos, os europeus "inventaram" a América.

A "invenção" refere-se ao fato de Cristóvão Colombo ter chegado às terras de Guanahani, mas acreditando ter realizado um ponto remoto da Índia, seu destino pretendido. Assim, o termo "Índio" seria uma projeção sobre os nativos locais de uma figura já conhecida, uma maneira de encobrir a alteridade ao subjugar-la pela impressão do "Si-mesmo" europeu sobre o "invento" presumivelmente conhecido, mas não reconhecido.

Posteriormente, os europeus "descobrem", "conquistam" e "colonizam" os povos originários (DUSSEL, 1993). Essa sequência de ações, apesar das resistências, teve sucesso devido à experiência europeia acumulada nas Cruzadas contra os povos semitas. A Europa, por meio das Américas, encontrou a oportunidade de sair da posição periférica que ocupava em relação ao comércio mediterrâneo.

Do ímpeto do processo colonizador, originou-se o (super) ego europeu, que passou a construir a história a partir exclusivamente do seu interior. Fatores externos foram eliminados, enquanto as realizações intra-europeias foram potencializadas como determinantes para a conquista de um tempo moderno.

Com essas situações históricas, Dussel (1993), referindo-se a Bartolomé de Las Casas, define o conceito de modernidade dominante como um "Mito da Modernidade". Esse mito é uma invenção com contornos metafóricos e fabulosos, desprovida de uma lógica não contraditória, que justificava as ações realizadas nas Américas pela Europa como uma expansão da ilustração e civilização dos povos, em um suposto processo de emancipação, conforme defendido por Ginés de Sepúlveda (DUSSEL, 1993). No "Mito moderno", portanto, pode afirmar que “pelo caráter ‘civilizatório’ da ‘Modernidade’, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da ‘modernização’ dos outros povos ‘atrasados’ (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera” (DUSSEL, 2005, p. 30).

Assim, a modernidade, no prisma dos oprimidos (indígenas e, em seguida, negros), pode ser caracterizada pelo processo de colonização como um tempo de genocídio, expropriação e violência cultural. No imaginário indígena, agregar ao seu ethos as divindades de um povo que o tenha vencido na batalha não era estranho, pois a derrota refletiu a derrota de sua traição. No entanto, o processo de colonização, perante o mito da modernidade, presentificou a cultura xenofóbica e monoteísta dos cristãos que classificavam tudo o que lhes era alheio como demoníaco e passível de exorcismo e aniquilamento, resultando, também, em dominação espiritual. Dussel (1993) aponta ainda a dominação burocrática dos corpos, por meio da hierarquização patriarcal do masculino e feminino, trabalhos dignos e indignos, e tarefas atribuídas a pretos e brancos, como características desse processo moderno.

Considerando que um desdobramento da colonização resultou no fortalecimento de grupos minoritários que detêm o poder, pois anteriormente dominaram corpos e mentalidades, além de extrair recursos para sustentar um ciclo hegemônico que perdura no presente.

Nesse sentido, a proposta do filósofo visa incorporar esse período e a perspectiva moderna europeia em uma nova abordagem, na qual outras perspectivas são integradas, estabelecendo uma relação de alteridade entre todas elas. O projeto Transmoderno, portanto, busca inserir a perspectiva europeia em um contexto mundial que engloba as Américas, bem como a África e a Ásia, considerando-os como "Outros" contextos essenciais para a História verdadeiramente global. Sem a contribuição desses contextos, a História mundial seria uma concepção construída dos desdobramentos históricos, tornando-se uma nova invenção que, mais uma vez, buscaria perpetuar o centro do mundo na Europa.

A grande problemática é que essas marcas não estão restritas nem foram encerradas em um tempo histórico distante. Esse projeto de modernidade ainda está em curso na manutenção



das instituições tal como foram concebidas. A escola tradicional e as políticas de ensino, pautadas na percepção eurocêntrica, servem como exemplos no contexto desse estudo.

Não fortuitamente, a atenção sobre a formação da América nos conduzirá a contemplar as relações entre aqueles que detêm o poder e os subjugados que surgiram com a invasão dos europeus. É reconhecido que a noção de conquista ou descoberta é, sob um olhar decolonial, uma falácia. As interações sociais originadas da dinâmica dominante/dominada desdobraram-se em outras relações que definem profundamente ou que chamamos de modernidade. De acordo com Quijano (2005), essas relações legitimaram ainda mais as ideias e práticas de superioridade/inferioridade, caracterizando o que ele denomina como um mundo moderno colonial.

É crucial ressaltar que essas práticas também deram origem à ideia de superioridade racial. Além da colonialidade dos corpos, ela se manifesta na colonialidade da subjetividade, sendo uma das manifestações agressivas da modernidade. A Europa se posiciona como o centro do mundo, única e exclusiva detentora de uma civilização que, comprovadamente, não existia no resto do mundo. Os europeus não apenas se viam como os mais modernos e avançados da humanidade, mas também relegavam os outros à inferioridade, à não-existência e à coisificação. Desta forma, atribuíam-lhes

o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e, portanto, anterior, isto é, o passado no processo da espécie. Os europeus imaginaram não apenas ser os portadores exclusivos dessa modernidade, mas também seus criadores e protagonistas exclusivos (QUIJANO, 2005, p. 122).

Ressalta-se, ainda, que esse pensamento dual, civilização e barbárie, foi enraizado de tal forma que se tornou hegemônico, embora essa narrativa do centro do mundo não tenha escapado a resistências, especialmente epistemológicas, uma vez que a modernidade não pode ser considerada uma invenção exclusiva da Europa.

Quanto às "particularidades e diferenças", é importante acrescentar que a ideia de raça, por exemplo, pode ter sua origem relacionada às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, produzindo as identidades que hoje convivem como índios, negros e mestiços, envolvidos a uma conotação racial. A partir da colonização e dominação europeia, essa ideia de raça foi naturalizada de maneira devastadora para as populações subalternizadas.

É concebido que, assim como Quijano e Dussel estabelecem paralelos, as relações condicionais aqui, fundamentadas na dominação, escravização e extermínio, foram responsáveis também pela classificação social das pessoas, momento em que emergem os conceitos de identidade e raça. Nesse cenário, a existência do outro é subjugada e considerada

propriedade daqueles que acreditam na supremacia de sua própria existência, onde quem detém o poder decide quem vive, quem morre, quem é considerado um ser e quem é considerado um não-ser.

As subjetividades foram sendo restauradas e destruídas, o conhecimento foi, conforme Quijano (2005), fundamentado em uma perspectiva eurocêntrica, o que significa que a modernidade promoveu um modo de produzir conhecimento baseado em um padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado, caracterizado como eurocentrismo.

Este mesmo eurocentrismo é o que nos impede de reconhecer que foi na América que "se desenvolveu as primeiras manufaturas modernas (sic) com seus engenhos para produzir açúcar. Esses engenhos modernos (sic) foram movidos à chibata. Aqui, nesta América, se desenvolveu as primeiras cidades racionalmente planejadas, planejadas para dominar." (GONÇALVES, 2005, p.04). Refutando a premissa de que a Europa seja a única produtora da modernidade, é concebido que sem a América, a Europa não acumularia tanta riqueza e poder como concentrada. De maneira simples, a Europa não existiria sem a América; o mundo não aguardava a Europa para existir.

Assim, a modernidade é também uma questão de conflito de interesses sociais, sendo um deles a contínua democratização da existência social das pessoas. Nesse sentido, todo conceito de modernidade é necessariamente ambíguo e contraditório (QUIJANO, 1998a; 2000a). Desse modo, existe, persiste e resiste um povo que nunca se submeteu à violência e ao extermínio, um povo que, antes da chegada (invasão) dos europeus, dominava e domina conhecimentos avançados em diversas áreas.

É, portanto, sobre essa resistência no saber que, considerando o que emerge da experiência popular e anterior ao projeto civilizatório, este estudo parte do pressuposto de que a prática de ensino de literatura permita que os discursos até agora, menos pelos professores e mais pelas políticas educacionais, silenciados sejam protagonistas nos processos educativos. Assim, antes de estudar aquilo que é literariamente legitimado, é possível partir daquilo é literariamente intrínseco e, porque não afirmar, ancestral: a voz, o ritmo e a poesia.

### 3.1 POR UMA PRÁTICA DE ENSINO (DE LITERATURA) DECOLONIAL

À exemplo da tentativa da formação de uma identidade nacional, iniciada no fim do século XIX pela implantação do projeto civilizatório financiado pelo império português, a introdução da cultura escolar no Brasil seguiu os mesmos passos elitistas, burgueses e segregatórios que a construção da história e da literatura brasileira, uma vez que o acesso aos

bancos escolares estava dedicado aos filhos das classes dominantes e, eventualmente, aos pobres meritórios (os bolsistas), em relevante menor escala. Um evento foi, pois, necessário para que a realidade escolar começasse a se modificar: a massificação do ensino.

A política de massificação deu acesso à cultura escolar, a princípio, aos que tradicionalmente eram pela sociedade excluídos. Assim, soma-se aos herdeiros da classe dominante os filhos dos cidadãos pertencente a castas sociais subordinadas. Em um primeiro momento, os das áreas urbanas e, posteriormente, os das zonas rurais (FANFANI, 2000). Agora, a escola secundária, que era destinada às elites, deve corresponder também aos anseios de uma nova população que a ela se apresenta como postulante.

É, portanto, legítimo associar o projeto civilizatório de nação implementado não somente dentro da sociedade brasileira, mas em toda América Latina, com a herança da colonização à ampliação do acesso às escolas. Porém, de modo a privilegiar o discurso colonizador:

A construção dos estados nacionais no continente latino-americano supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. (CANDAU, RUSSO, 2010, p. 154)

Nesse sentido, toda a lógica empreendida, até esse momento, na cultura escolar sofre reparações e, no processo educativo escolar, a instituição passa a abrir concessões e a propor mudanças de cunho operacional. Com efeito, uma vez que se torna obrigatório o ensino e o acesso abrangente, a escola passa a operar os sistemas de avaliação não de maneira seletiva, mas apenas pedagógica, assim, os problemas de aprendizagem não se resolvem mais apenas pela via curta da retenção ou exclusão, necessitando serem contornados por outros recursos que respeitem a permanência na escola como direito e obrigação.

Contudo, a ampliação do acesso ao ensino não previa uma interação ou, ao menos, uma diferenciação perante as distintas culturas presentes no ambiente escolar, mas, antes de tudo, uma assimilação cultural, ou seja, uma abordagem assimilacionista que consiste em, do ponto de vista do multiculturalismo, não mexer nas matrizes da sociedade, mas em integrar os grupos marginalizados e excluídos ao pensamento e cultura hegemônicos, legitimando a dualidade civilização contra barbárie (CANDAU, 2008)

Portanto, a escola passa a seguir a uniformização de procedimentos, com o intuito de atender às massas, mas, por outro lado, despreza o caráter subjetivo dos indivíduos marginalizados que atende. Assim, os jovens, nesta pesquisa compreendidos como sujeitos socioculturais (DAYRELL, 2001), ou seja, nas palavras do autor: “o que cada um deles é, ao

chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, temos de levar em conta a dimensão da ‘experiência vivida’” (DAYRELL, 2001, p. 140). A escola, ao contrário dessa perspectiva, adota práticas homogeneizantes que, ao invés de considerar as particularidades socioculturais e os conhecimentos prévios dos jovens envolvidos nos processos educativos, uniformiza suas práticas a fim de atender às massas de modo indistinto. Contudo, é cada vez maior o desafio da escola em permanecer indiferente às confluências culturais que transformam seu ambiente, contudo essa prática ainda persiste.

Hoje, é impossível separar o mundo da vida do mundo da escola. Os adolescentes trazem consigo sua linguagem e sua cultura. A escola perdeu o monopólio de inculcar significações e estas, a seu tempo, tendem à diversificação e à fragmentação. No entanto, em muitas ocasiões, as instituições escolares tendem ao solipsismo e a negar a existência de outras linguagens e saberes e outros modos de apropriação distintos daqueles consagrados nos programas e nas disposições escolares. (FANFANI, 2000, p. 9)

Nesse contexto, à despeito da tradição da cultura escolar, a escola é local privilegiado, dada a magia do encontro, para os jovens produzirem e trocarem experiências culturais. E os repertórios selecionados por eles são os que fazem parte de suas vidas cotidianas, destoante, muitas vezes, das obras canonizadas apresentadas na escola. Desse modo, a cultura popular a que o aluno tem acesso, e, em muitos casos, é autor, não é valorizada na escola, nem se quer relacionada. Assim, toda troca entre eles é feita fora do âmbito formal de ensino, porém dentro, também, dos muros da instituição.

Assim, a partir desse conflito histórico e com o advento da modernidade, nasce não somente no Brasil, mas em toda América Latina, a necessidade de se implementar um pensamento crítico a respeito destas relações interculturais, capaz de fazer contribuições do ponto de vista político, social e cultural. Então, pode-se considerar que esse movimento iniciado na América Latina, o giro decolonial, contribuí essencialmente para uma discussão também proposta nesta pesquisa: o multiculturalismo interativo como prática educadora, a partir das expressões populares musicais juvenis.

Antes, é necessário frisar que a ideia de multiculturalismo interativo se distingue das concepções assimilacionista e diferencialista, sendo que a primeira privilegia somente o ensino da cultura hegemônica e, a segunda, embora reconheça outras vertentes culturais, não promove integração troca, diálogo, ou seja, ambas não mexem na estrutura social. Em contrapartida, a perspectiva intercultural deseja, conforme defende Candau (2008):

promover uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (CANDAUI, 2008, p. 23)

Ademais, convém mencionar que a ideia do multiculturalismo não nasce nas universidades, tampouco em ambientes acadêmicos. O multiculturalismo, portanto, nasce dos movimentos sociais e dos grupos socialmente minoritários geralmente relacionados às questões étnicas, em destaque registra-se o movimento negro e, somente, em um segundo momento, chega às universidades (CANDAUI, 2008). Contudo, por mais tempo que se tenha iniciado essa discussão, ainda há muito espaço para que se avance na concepção intercultural como prática educacional libertária.

Assim, as expressões artístico-culturais experimentadas e reproduzidas pelos jovens das camadas populares no espaço escolar são capazes de conduzir suas socializações, em um processo de identificação e reconhecimento de valores, padrões, estéticas relacionadas as suas origens, assim como de refutação de ideologias nocivas à manutenção da sociedade. Um exemplo é a estética do funk nascido nos morros cariocas que pode, muitas vezes, causar aproximação por ser oriundo do povo e, em sua rítmica e melodia, carregar a história dos primeiros batuques dos negros em terras brasileiras. Causa, igualmente, distanciamento por determinadas expressões de machismo, objetificação da mulher ou apologia ao crime. Contudo, essa discussão não é levada para a sala de aula, nem como ponto de partida. Assim, o que esta pesquisa intenta propor é a possibilidade da articulação da música popular a processos educativos, visto que a música é um elemento conhecido e utilizado na expressão da cultura juvenil.

O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, professores ou patrões, assumem um papel de protagonistas, atuando de alguma forma sobre o seu meio, construindo um determinado olhar sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca. Nesse contexto, a música é a atividade que mais os envolve e os mobiliza. (DAYRELL, 2002, p. 119)

Por fim, parecem as classes subalternas serem relegadas à participação das culturas oficiais, tanto na tentativa de uma literatura como expressão nacional, quanto na democratização da escola. Contudo, não pelo reconhecimento canônico, estas mesmas classes populares participam ativamente, como forma de resistência, das construções e transformações culturais do país, assim como na formação de seu povo.

## CAPÍTULO IV - PROPOSTA METODOLÓGICA

A proposta metodológica desta pesquisa está ancorada em uma perspectiva qualitativa, em aproximação com proposta de ateliê biográfico de projetos (DELORY-MOMBERGER, 2006), com adaptações. Contudo, a essência da proposta de Delory-Momberger é mantida considerando que a proposta é convidar o sujeito a inscrever sua história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro e que visa a fazer emergir seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção de sua experiência e de sua história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si. Tendo, na linguagem literária, a força motriz para a realização de uma dinâmica que se retroalimenta no consumo e na produção da arte literária, seja de forma híbrida como se apresenta na canção ou qualquer outra modalidade em que a arte da palavra seja elemento constitutivo de uma experiência.

Com base na proposta de Delory-Momberger (2006), foi convidado um grupo de 12 estudantes do Ensino Médio de escola pública da região metropolitana de Belo Horizonte, localizada em região periférica, num recorte de classe-raça-espacos-sexualidades, que, de algum modo, os colocam à periferia do poder vigente. Os participantes serão informados, a partir do primeiro encontro, dos temas e assuntos retratados com antecedência. Foram propostos três encontros semiestruturados (TABELA I), gravados e com registros escritos feitos pelo mediador-pesquisador. Os encontros ocorreram entre dezembro de 2022 e janeiro de 2023.

Para uma boa condução dos encontros e para garantir que os objetivos do estudo fossem cumpridos, esta pesquisa buscou diálogo com os princípios do estudo de Meinerz (2011) sobre grupo de discussão. Conforme esta teoria, cada participante convidado a estar presente no grupo é representante de um determinado discurso, o que faz com que sua percepção de mundo a partir de sua trajetória de vida configure central importância para a investigação que está planejada sob uma situação pública, promovida por um encontro, que se organiza “como uma agrupação artificial, construída com objetivos bem delimitados, num tempo e espaço específicos” (MEINERZ, 2011, p. 492).

Nesse sentido, conforme ressalta Meinerz (2011), é retirada, de algum modo, a hierarquia entre pesquisador e pesquisado e se introduz uma horizontalidade na relação de ambos, capaz de os tornar, dentro da pesquisa, sujeitos, histórico e biograficamente situados, em processos de transformações contínuas. Portanto, o grupo que move as discussões submetidas não é por si uma finalidade, mas parte fundamental do processo que conduz a pesquisa a pensar e refletir sobre os temas deste estudo. Ou seja, há nesta prática metodológica, com base nos diálogos e nas discussões promovidas, a reprodução de elementos de uma

macrorrealidade social real, realizada por uma microssituação criada a partir de um discurso social produzidos pelos participantes (MEINERZ, 2011).

É neste ponto, então, que a proposta metodológica se realinha com a proposta de ateliê biográfico de Delory-Momberger (2006) na proposição de, compreendendo o jovem como sujeito sociocultural (DAYRELL, 2001), fazer uma composição lítero-musical a partir das discussões em grupo sobre literatura e música. Desse modo, para além das discussões e reflexões sobre os temas previamente selecionados e também os espontâneos que eventualmente ocorressem, o estudo visa a uma construção coletiva de um produto lítero-musical.

A respeito desse produto, a proposta é que os jovens pesquisados possam, considerando suas vivências e realidades, a partir das reflexões acerca de literatura e música e identidade cultural compor, de fato, uma peça artística. A proposta inicial é que essa peça realizada de modo coletivo, dentro dos encontros propostos, ainda que de modo amador, fosse gravada e registrada como feito artístico, de natureza literária e musical, considerando a vida e experiências desses jovens na sua construção. Aqui, portanto, é a bagagem e a visão de mundo do jovem de periferia que se desloca para o centro da discussão, com base na realização cultural. Ademais, é a partir dessa experiência, biográfica e periférica, que este estudo propõe um ensino de literatura pautado na percepção de mundo fora da lógica eurocêntrica, em que a literariedade e fruição textual passam pelo mundo sensível a esses jovens e se tornam, como proposta de uma prática pedagógica alternativa, o mote para os processos educativos que conduzem o ensino de literatura vigente nas escolas brasileiras.

#### 4.1 SOBRE OS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização do estudo, foi reservada uma sala no campo de pesquisa que será apresentado na seção seguinte a esta com mobiliário comum a salas de aula, mesas e cadeiras individuais, contudo postas como um semicírculo a fim de que todos os participantes se olhassem no momento da discussão. Além disso, esteve à disposição o uso de Datashow e notebook, contudo, não utilizados nos encontros.

A opção, dessa maneira, feita pelo pesquisador foi além de manter, durante os diálogos, um caderno para anotações, em uma adaptação de um diário de pesquisa, fazendo registros topicalizados e ao final das reuniões, após a saída dos participantes, fazer alguma anotação adicional a fim de facilitar a sistematização das informações, gravar o áudio das conversas, com

anuência dos participantes. Garantindo-lhes, evidentemente, sigilo sobre estes materiais e anonimato em suas divulgações.

Para fins de organização do agrupamento dos jovens participantes em dias e horários determinados, considerando as eventualidades que poderiam ocorrer (esquecimento, sobreposição de compromisso etc.), optou-se, com anuência de todos os envolvidos dada no primeiro encontro, pela criação de um grupo de WhatsApp. A finalidade, destarte, do grupo não era para inteiração, mas para ser usado como lembrete das reuniões, seus dias e horários, e readequações, quando foram os casos. (ANEXO I)

Por fim, o principal instrumento metodológico utilizado foi a escuta. Dar voz e protagonismos aos jovens participantes é a forma mais elementar e fundamental para transformar a educação, com base na proposta decolonial defendida nesta dissertação. Somente assim que a comunicação se torna possível entre escola e estudante e, conseqüentemente, superamos a ideia de uma escola de comunicados, pois, conforme afirma Paulo Freire “não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles” (FREIRE, 1996, p.111).

#### 4.2 SOBRE O CAMPO DE PESQUISA

A escola que foi selecionada e que abriu suas portas para essa investigação é da Rede Federal de Educação e promove, como principal atividade, ensino médio com ensino técnico integrado – trata-se do Instituto Federal de Minas Gerais, *campus* Ibirité. A negociação para que a realização do experimento ocorresse foi rápida e sem nenhum entrave por parte da direção de ensino do instituto.

Sou servidor técnico administrativo na rede e sou lotado no *campus* Ibirité como Técnico em Assuntos Educacionais. Minhas atividades rotineiras no instituto não permitem contato direto com os estudantes, contudo essa pesquisa proporcionou essa experiência junto à instituição que recebeu com muito entusiasmo tal ação.

As orientações da direção para a realização foi apenas conseguir encaixar esses encontros fora do horário de aulas, em janelas de descanso. Combinamos nossas reuniões na sala 509, nos dias e horários alternados de acordo com a disponibilidade de todos os envolvidos.

Justifica-se a escolha do instituto como campo de pesquisa por ser um projeto educacional que, ainda na promulgação da lei dos institutos federais (Lei 11892 de 2008), tem por intuito promover o desenvolvimento de áreas periféricas dos centros urbanos e rurais. Ou



seja, sua localização está relacionada à realidade econômica e social da região, na intenção de, com seu funcionamento, desenvolver o perímetro em que está instalado, a partir de desenvolvimento tecnológico nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. O *campus* Ibirité, por sua vez está localizado no Bairro Boa Vista, na cidade de Ibirité, na periferia da cidade. Ao redor do *campus* é possível perceber muitos campos de hortas que se tornam fonte principal de empregos para os moradores da redondeza. Essa atividade é comumente desenvolvida por famílias, pais e filhos que trabalham e desempenham uma mesma tarefa nos campos de cultivos.

O IFMG *campus* Ibirité promove acesso ao ensino pela realização de um vestibular, em que cinquenta por cento das vagas são ofertadas a candidatos de ampla concorrência e os outros cinquenta por cento para candidatos cotistas. Por ser uma escola da rede federal, o instituto atrai o desejo de matrícula de muitos estudantes da rede particular de ensino e de estudantes de uma casta socioeconômica mais elevada, porém a política de cotas preserva a entrada dos candidatos estudantes de escolas públicas, de mais variadas situações socioeconômicas. É nesse sentido que a escola consegue abarcar os estudantes que antes trabalhavam nos campos de horta da região. Além deles, a política de cotas garante o acesso a estudantes pobres, negros, com alguma deficiência física e, principalmente, oriundos de escolas públicas, condição primeira para qualquer outra especificação de cota. Ou seja, para ser cotista, primeiro o candidato deve ter estudado todo seu Ensino Fundamental em escola pública.

Essas políticas, tanto a do compromisso com o desenvolvimento local e regional quanto a de cotas, fazem com que o IFMG, mais especificamente, o *campus* Ibirité receba estudantes de variadas classes sociais e realidades, inclusive àqueles que estão à margem da sociedade e que, pela educação, tem uma chance de ascensão social. O *campus* oferta atualmente três cursos na modalidade integrado - Ensino Médio integrado ao Curso Técnico de Automação Industrial, Ensino Médio integrado ao Curso Técnico de Mecatrônica, Ensino Médio integrado ao Curso Técnico de Sistemas de Energia Renovável, três cursos, de mesmos nomes, da modalidade concomitante e, por fim, um curso superior na modalidade Bacharelado de Engenharia e Controle de Automação.

Os cursos concomitantes são, modalidade em que o estudante cursa o Ensino Médio em uma escola regular em um turno e, em outro turno, se apresenta ao instituto apenas para fazer o curso técnico, os que mais atingem a camada mais popular da região. Os estudantes, quase todos matriculados em escolas públicas próximas, moram em bairros adjacentes e são os que apresentam maiores necessidades de amparo social por parte da instituição.

Paralelamente, os cursos integrados apresentam, modalidade em que o estudante estuda de modo integral, manhã e tarde, um perfil de estudante mais variado. Há estudantes com

situação social mais confortável e acesso à tecnologias e a lugares privilegiados, com há também estudantes moradores da região ou de bairros próximos em situação social, às vezes, até de risco.

O nível de evasão é maior nos cursos concomitantes e, no integrado, embora esse índice seja menor, o estudante mais fragilizado e que evade com mais facilidade é normalmente o cotista de situação socioeconômica desfavorecida. Esses dados foram recolhidos junto à Seção de Assistência ao Educando. Contudo, o IFMG *campus* Ibirité possui apenas 5 anos e tais dados, dado a falta agravante de servidores para cumprimento das tarefas, ainda não estão devidamente computados. Esses dados são relatos do chefe da Seção, à época da investigação. Tais dados podem ser comprovados também pelo Setor de Registro e Controle Acadêmico, contudo, ao ser solicitado, a resposta foi que os dados ainda não estavam sistematizados. Enfim, a partir dos relatos, é possível fazer um panorama sobre a instituição a qual serviu de campo de pesquisa para este estudo.

#### 4.3 SOBRE OS ESTUDANTES CONVIDADOS

A escolha dos estudantes a serem convidados para o desenvolvimento da metodologia baseada no ateliê biográfico de projetos para a investigação presente foi feita considerando vários fatores, o primeiro deles foi a disponibilidade de horários para os encontros que ocorreriam em dias letivos. Isso porque, fora dos dias letivos, o acesso ao *campus* fica mais restrito. Trata-se de um local afastado, com muitas dificuldades de transporte público. O que move o transporte dos estudantes são as vans escolares que, por sinal, transportam somente em dias letivos. Assim, os estudantes dos cursos integrados apresentaram maior disponibilidade às janelas de horários possível de fazermos os encontros.

O segundo critério adotado e principal é o perfil deste estudante. A presente pesquisa quer dar voz ao estudante periférico, ora subalternizado, localizado socialmente à periferia do poder e do privilégio. Para isso, o filtro adotado para o convite aos estudantes foi pesquisar, em sua maioria, os estudantes cotistas por renda. Há várias modalidades de cotas, contudo, dentre as existentes, há as que exigem que o estudante não possua renda familiar percepta maior que um salário mínimo e meio. Esse critério pode vir associado a auto declaração de pessoa negra ou indígena, ou com algum tipo de deficiência. É preciso ressaltar que, como condição primordial, todo estudante do ensino médio cotista precisa comprovar sua trajetória por todo ensino fundamental na rede pública de educação.

O terceiro critério utilizado foi que o grupo convidado pudesse abarcar uma variedade de gênero, tanto quanto possível. Isso com a intenção de estudar as diferentes percepções sobre objeto de estudo dessa pesquisa de maneira mais plural possível em que a diversidade fosse considerada.

Desse modo, respeitando os critérios estabelecidos, a turma que melhor atendeu as três critérios foi a turma da primeira série do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico de Sistemas de Energia Renovável. As demais turmas dos cursos integrados apresentaram menos diversidade de gênero, tendo mais figuras masculinas no perfil socioeconômico, principal critério adotado.

Os estudantes convidados são todos oriundos de cotas que tem como critério a renda per capita. Há estudantes que se autodeclararam negros, esses são L2, conforme a nomenclatura das cotas presente no edital do concurso do vestibular do IFMG, e estudantes que não são autodeclarados, L1. Houve também o convite a estudantes L6, cuja cota diz respeito a candidatos que independentemente da renda, são autodeclarados negros, oriundos de escolas públicas. Ou seja, os estudantes L6, no ato da matrícula, não precisaram comprovar renda, os estudantes L1 e L2 precisaram. Foram 15 os estudantes que se encaixavam nesse perfil, na turma selecionada, contudo, três não aceitaram o convite. Não há nesta turma, nem no instituto, até a realização da pesquisa, candidatos com deficiência.

Portanto, o estudo foi feito com doze estudantes, sendo quatro homens e oito mulheres, 6 autodeclarados negros, porém todos do grupo apresentam estereótipo negroides, em uma análise de heteroidentificação, todos são considerados ou pretos ou pardos, todos oriundos de escolas públicas, todos moradores de bairros periféricos e parte deles com renda familiar per capita declarada como menor que um salário mínimo e meio, pertencentes à primeira série do Ensino Médio Integrado ao Curso de Sistemas de Energia Renovável, do Instituto Federal de Minas Gerais do Campus Ibirité. Este, então, é o perfil do estudante que compôs esta pesquisa.

Nesta pesquisa os estudantes não serão identificados por nome, nem por qualquer traço que possa torná-los identificáveis individualmente. Haverá apenas a apresentação, como houve, do perfil social, que é objeto de investigação desta pesquisa. Contudo, os dados socioeconômicos dos estudantes são sigilosos tendo acesso, somente o Setor de Registro e Controle Acadêmico, às especificidades de cada estudante, assim como à Seção de Assistência ao Educando, em que políticas de permanência, como auxílio financeiro e alimentação, são por ela gerenciadas. Ao pesquisador, foi apenas disponibilizado dados gerais para filtro de pesquisa.

#### 4.4 PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS

Foram planejados três encontros para a transcorrência do ateliê biográfico, menor número que o recomendado por Delory-Momberger (2006), contudo esta pesquisa tomou por base a técnica desenvolvida pelo autor, com flexibilidade de adaptações de acordo com a realidade enfrentada. Os primeiros encontros ocorreram no fim de dezembro de 2022, dia 20, e no início de janeiro de 2023, dia 12, respectivamente. O último encontro estava agendado para janeiro 19 de 2023, mas, embora o ano letivo no IFMG *campus* Ibirité estava prevista para até final de janeiro de 2023, os estudantes envolvidos não tinham a disponibilidade de reunião, em razão das avaliações que ocorriam no período. Assim, em conjunto, decidimos que, no início do ano letivo de 2023, em março, faríamos esse encontro. Portanto, o último encontro ocorreu em 23 de março de 2023.

Em tempo, registra-se que a previsão é que os encontros sejam semanais, contudo, entre os dois primeiros encontros e o demais deve-se, segundo as recomendações de Delory-Momberger (2006, p. 367), dar um espaço de duas a três semanas. Esta pesquisa precisou se adequar a agenda da escola e dos estudantes. Delory-Momberger (2006) recomenda que neste período de duas semanas sugerido há a possibilidade dos participantes, se desejarem, tomar a decisão de retirada do projeto. Essa opção foi dada, no caso deste estudo, entre o primeiro e segundo encontros, com uma distância entre eles de pouco mais de três semanas.

Os encontros foram planejados conforme a tabela a seguir:

TABELA I – Planejamento dos encontros

<i>Encontro 1</i>	Informações sobre os procedimentos, objetivos e dispositivos colocados em prática. Questões sobre qual definição de tem de si próprio, o lugar que ocupa no mundo, desejos e anseios, perspectivas e entraves etc. serão colocadas em discussão junto ao grupo.
<i>Encontro 2</i>	Percepções sobre literatura e música – relação com essas artes e como elas

	influenciam na própria formação humana e cultural.
<i>Encontro 3</i>	<p>a) Contraste entre a formação cultural da nação brasileira a partir do período do Romantismo, no séc. XIX e o projeto nacional do modernismo – centro e periferia. Análise desses períodos a partir da pergunta inicial: o que nos define brasileiros?</p> <p>b) Proposta de composição.</p>

É importante ressaltar que o movimento de planejar é feito pelo pesquisador, porém a execução e andamento dos encontros tiveram dinâmicas próprias e alterações pontuais que serão relatadas e analisadas a seguir. Portanto, a tabela apresentada é o que se realizou previamente, o que se sucedeu se dará ao conhecimento na próxima seção deste capítulo.

#### 4.5 PRIMEIRO ENCONTRO – APRESENTAÇÃO DA METODOLOGIA DE PESQUISA

O primeiro encontro teve breve duração e pouca interação. Estava previsto para ter duração de 50 minutos. Durou em torno de 40 minutos. Nos reunimos na sala 509, como planejado. Retirei o grupo de estudantes de sala, em horário de aula, com a anuência da direção e do professor, sem que eles soubessem do encontro previamente. Assim, direcionamo-nos à sala, para reunião.

O objetivo do encontro foi apresentar aos estudantes envolvidos o que era o ateliê biográfico de projetos e se eles tinham interesse em participar do grupo. Iniciou-se com uma apresentação de quem eu era: pesquisador, professor de Literatura na rede particular de ensino e Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Minas Gerais, discente do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação e que, naquela ocasião, os estudantes selecionados, se quisessem, poderiam participar de uma pesquisa realizada por mim como pesquisador vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação.

Foi apresentado aos estudantes os temas pelos quais iríamos tratar: literatura, música popular, cultura popular e identidade cultural. Até o momento dos informes os estudantes se apresentavam curiosos com olhos atentos e rostos que escondiam algumas dúvidas. Foi feita

uma pausa para verificar se as informações estavam fazendo sentido. Neste momento, eu perguntei a todos: - *“Todos aqui leem literatura?”*. A resposta foi o silêncio e alguns tímidos balançar de cabeça em sinal de positivo. Em seguida, outra pergunta minha: - *“Mas tenho certeza de que todos escutam música. Certo?”*. A resposta foi um sim menos tímido e mais caloroso, com alguns sorrisos estampados no rosto enquanto respondiam.

Outra pausa foi feita e, neste instante, uma estudante levantou a mão e perguntou - *“Por que nós fomos escolhidos?”*. Expliquei que a seleção passou pelo crivo da seleção de, em primeiro lugar, estudantes que tenham sua trajetória em escolas públicas. Outra pergunta surgiu do outro lado da sala, novamente uma estudante: *“O que você quer da gente?”*. A resposta foi que pretendia ouvir o que eles tinham a falar sem filtro e sem censura. Reforcei que os encontros fosse um espaço para falar, da maneira que quisesse, sobre o que quisesse. Além disso, aproveitei para elucidar a todos que os encontros teriam acesso restrito e as informações sistematizadas na pesquisa apareceriam em caráter de anonimato. Ou seja, nenhum deles seria identificado pela fala, atitude ou arte. Em seguida, aproveitei pra dizer que além de escutar o que os jovens pensam, que, se fosse possível, um dos objetivos do ateliê e grupo de discussão é que pudéssemos transformar, a partir da história de vida de cada um, nossas discussões em um produto lítero-musical. Ou seja, que ao final pudéssemos compor coletivamente uma música.

Esta última informação causou certa ansiedade no grupo. Algumas estudantes já se apresentaram como instrumentistas e logo indagaram se poderia tocar também. A resposta foi positiva, de que sim, poderiam. Um estudante também perguntou como faríamos para gravar o material fonográfico. Eu respondi que, caso não tivéssemos equipamentos adequados, que fizéssemos um registro simples e amador pelo próprio celular. Contudo reforcei que faria o maior esforço possível para fazermos uma boa gravação, com os recursos disponíveis. Neste momento percebi uma aceitação muito positiva por parte dos estudantes em participar dos encontros.

Essa empolgação aparente reforça a concepção de destaque dos sujeitos subalternos que esta pesquisa traz, quando torna o jovem o protagonista de seu discurso, demonstra que este é o lugar no qual ele deseja estar. Ao permitir que sua história seja contada, o jovem demonstra envolvimento, principalmente o jovem que sempre esteve à margem socialmente. O envolvimento, o afeto, por sua vez, favorecem a aprendizagem. Considerando o modelo de escola implementado pelo processo civilizatório e o silenciamento a tudo aquilo que está à margem do poder e do privilégio, qual é o perfil de estudante que a escola que temos espera de

um jovem a partir do modelo de ensino ofertado? Formamos um jovem autômato ou um jovem crítico, forjado a partir da vez de fala e da escuta, na prática de uma educação dialógica?

A criticidade se inicia com o reconhecimento de sua própria trajetória, com o entendimento de seu lugar no mundo, com a percepção de que todo sujeito, independentemente dos lugares sociais que ocupa, possui um rico e importante repertório sociocultural. Contudo, a escola não é dialógica, não favorece a comunicação, pois comunicar pressupõe escuta. A escola repassa comunicados. São atos distintos.

Este modelo além de reforçar o silenciamento das classes subalternizadas, pois são suas histórias que não são contadas, favorece a alienação e a falta de criticidade sobre o mundo. Paulo Freire (2001), chama atenção para essa característica profunda de nosso modelo de sociedade colonial:

As sociedades a que se nega o diálogo – comunicação - e, em seu lugar, se lhes oferecem “comunicados”, resultantes de compulsão ou “doação”, se fazem preponderantemente “mudas”. O mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É resposta a que falta teor marcadamente crítico.” (FREIRE, 2021, p. 93)

O mutismo a que se refere Freire é o silenciamento histórico pelo qual o povo brasileiro passou e passa, dentro e fora da escola. A qualidade de nossa educação pode ser também medida por um projeto de sociedade que não favorece, nos ambientes adequados, uma consciência de si, de sua própria história, uma consciência crítica. Este estudo, a partir desse primeiro encontro, deseja mostrar, com a dinâmica de grupos de discussões (MEINERZ, 2011), que essa lógica pode ser alterada e o estudante pode ser protagonista do ensino se sua voz for ouvida, se ele não for, também dentro da escola, mais uma vítima da cultura do mutismo.

Após esse momento, agendei com eles o próximo encontro e solicitei permissão para montar um grupo de WhatsApp, para otimizar nossa comunicação. Estando todos de acordo, quanto à participação no grupo, à data agendada e ao meio de comunicação combinado, passei uma lista para que escrevessem o nome e telefones, a fim de que eu viabilizasse o grupo de WhatsApp. Terminamos o encontro e eles voltaram para sala de aula.

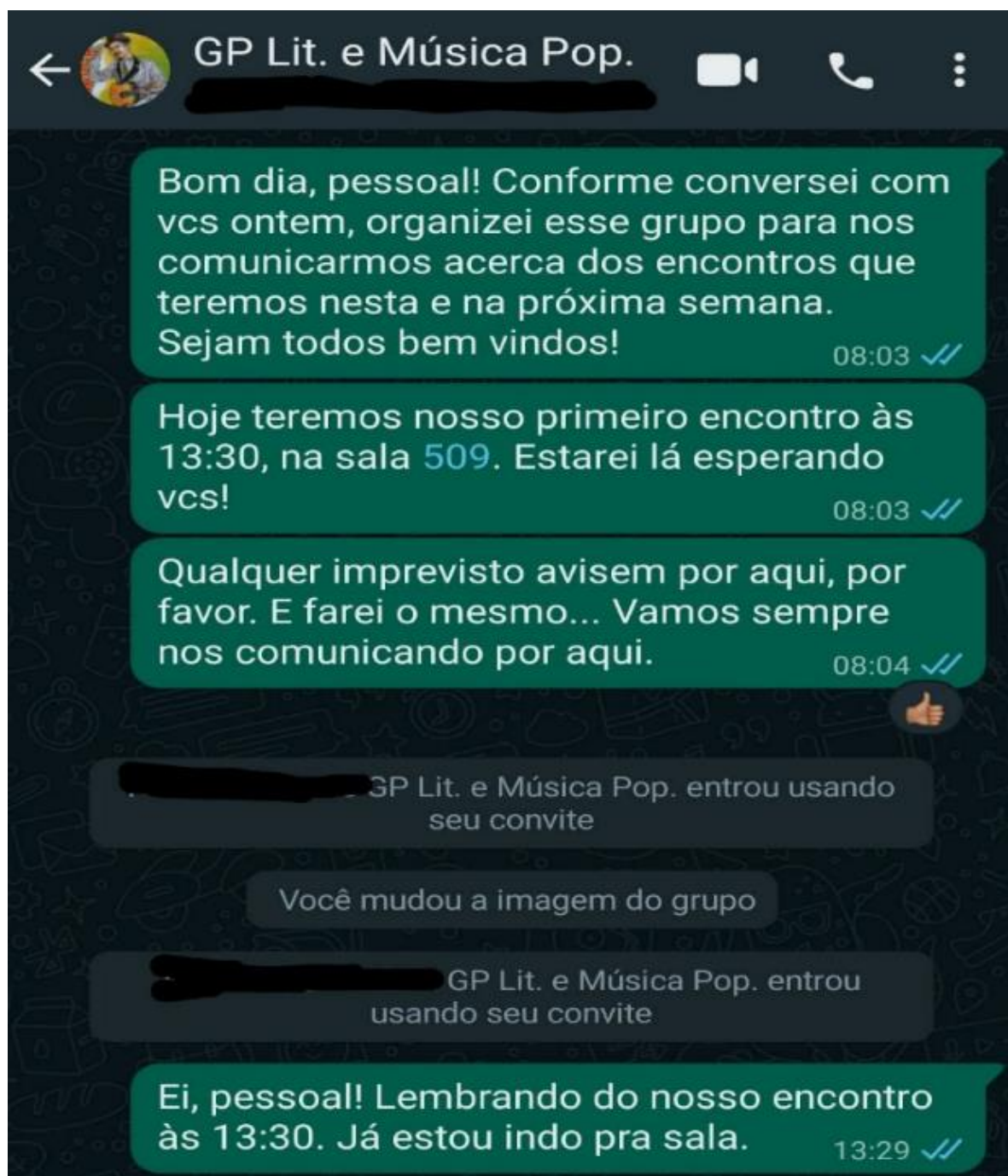


Imagem do grupo de WathsApp denominado “GP Lit. e Música Pop”.



#### 4.6 SEGUNDO ENCONTRO – PERCEPÇÕES SOBRE LITERATURA E MÚSICA

Antes do segundo encontro acontecer, um estudante integrante do grupo me procurou nas dependências do IFMG campus Ibirité, local de meu trabalho e também da pesquisa de campo, na sala em que desenvolvo minhas tarefas profissionais e comunicou sua saída da proposta de ateliê biográfico. Disse a ele que sentia muito, que ele era muito bem-vindo, e perguntei o que o motivou a sair. A resposta dele foi embasada na necessidade de dedicar mais tempo aos estudos e ressaltou que achou a proposta interessante, mas que, por estar precisando de “nota” para ser aprovado, preferiria não se dedicar a mais nada que não aos estudos. Eu o agradei e o retirei do grupo de WhatsApp, porque, embora o grupo tivesse o intuito de apenas informar e organizar os encontros no que tange a datas e horários, poderia, como todos tinham a possibilidade de enviar mensagens públicas, surgir algum assunto específico das reuniões e acabar expondo os assuntos privados de pesquisa para quem dela não mais participava, durante seu desenvolvimento.

Chegamos, então, ao segundo encontro. Iniciei com a fala de que eles pudessem ser tão honestos quanto sinceros possíveis e apresentei os objetivos do encontro. Comuniquei a saída de um dos integrantes e suas razões. Agora, erámos 11 participantes. Após essas justificativas, comecei nosso diálogo ouvido os participantes quanto à suas relações com a música e com a literatura. Assim, perguntei diretamente: *“Neste primeiro momento, eu gostaria que vocês me falassem qual relação vocês estabelecem com a música? Quando escutam? Porque escutam? Se escutam? E também me interessa saber a relação de vocês com a literatura: possuem hábito de leitura? Gostam de ler? Diante de um livro, antes de iniciar sua leitura ou durante, sente alguma ansiedade?”*

A partir dessa pergunta, sugeri que o estudante a minha direta, a quem vou chamar de estudante 1, e, por uma sequência numérica, diferenciara as demais opiniões dadas que serão visualizadas nas tabelas II e III a seguir, começasse e, após sua fala, a ordem de respostas fosse aleatória. Contudo, as falas se deram conforme a ordem naturalmente indicada pela forma como nos sentados - em semicírculo. Um após o outro, ordeiramente. Todos opinaram. E para melhor condensar as respostas, uma vez que não houve nenhum evento que entrecortasse a fala dos estudantes durante a apresentação das opiniões, formulei duas tabelas, cujo objetivo é melhor visualizar o que eles dizem sobre suas relações com a música e com a literatura. Embora as perguntas direcionadas aos estudantes não estabelecessem formatos preestabelecidos de respostas, os participantes que opinaram seguiram um padrão construído na hora: falaram sobre qual frequência escutam música, as ocasiões em que escutam e, alguns, teceram comentários

sobre estilos preferidos. No caso das perguntas direcionadas à literatura, os participantes derem menos detalhes. Em tempo, embora as tabelas dividem-se, as respostas apresentadas como, por exemplo, Resposta 1 referem-se à opinião de um mesmo jovem, porém apresentadas em tabelas diferentes, para melhor visualização dos temas. Isso vale para todas as 11 respostas.

TABELA II – Tabela referente às impressões pessoais sobre música

<b>Estudantes membros do grupo de pesquisa de campo</b>	<b>Frequência que escuta música</b>	<b>Ocasões em que escuta música</b>	<b>Comentários adicionais sobre música</b>
Resposta 1	<i>“Música eu escuto toda hora, 24 horas por dia”</i>	<i>“Eu gosto de escutar quando não tem mas nada pra fazer, tô no ônibus, tô sem jogar no celular. E eu gosto de escutar também quando eu tô fazendo tarefas, assim, de escola. Qualquer oportunidade que eu tiver, eu escuto música”</i>	<i>“Escuto quase de tudo. Gosto mais de alternativo, esses gêneros assim que quase ninguém conhece.”</i>
Resposta 2	<i>“Minha relação com a música não é 24 horas, mas eu escuto bastante”</i>	<i>“Principalmente quando estou indo pra escola e quando estou indo embora, quando estou fazendo uma tarefa e tá chato, daí boto uma música pra tentar continuar fazendo a tarefa.”</i>	<i>“Já escutei muita música internacional, mas hoje não sou muito fã. Estou mais rap, trap, bem pouco de funk, essa base aí: música brasileira basicamente”</i>
Resposta 3		<i>“Eu escuto mais na hora de fazer tarefas, quando tô lendo algum livro. É nesse momento que acho que eu me sinto mais concentrado”</i>	
Resposta 4	<i>“Eu gosto de todo tipo de música, depende do momento. Eu gosto de variar, não</i>	<i>“Eu escuto sempre que eu posso. Tomo banho todo dia escutando música”</i>	

	<i>ficar em um estilo só.”</i>		
Resposta 5	<i>“Eu gosto muito de música. Eu canto. E eu gosto de quase tudo”</i>		
Resposta 6	<i>“Eu não sou muito de escutar música toda hora, mas quando da vontade de escutar uma música, eu tenho que dar um jeito de escutar”</i>		<i>“Não tenho um estilo específico. Desde de pequenininha meu pai me ensinou a escutar música, por isso hoje eu escuto desde de Michael Jackson a Racionais Mcs.”</i>
Resposta 7	<i>“Todos os tipos de relação, eu escuto música o tempo todo.”</i>	<i>“Só fico sem escutar música quando tô lendo ou fazendo atividade, porque não consigo focar”</i>	<i>“Escuto de tudo”</i>
Resposta 8	<i>“Desde do 7 anos estudo música, piano. Fui influenciada pela minha avó. Eu e toda minha família tem uma relação bem forte com a música”</i>	<i>“Sempre tô ouvindo alguma coisa e eu escuto música mais pra arrumar casa, fazer atividade de casa ou da escola.”</i>	
Resposta 9	<i>“Minha relação com a música é bem forte também. Eu gosto bastante de música”</i>		<i>“Não gosto de estilos de música tipo Rock, coisas pesadas assim, gosto de uma coisa bem simples.”</i>

Resposta 10	<i>“Às vezes escuto música, às vezes não. Não tenho gosto assim não.”</i>		
Resposta 11	<i>“Minha relação com a música é bem... bem estranha, sei lá.”</i>	<i>“Gosto mais de escutar música quando estou desenhando, porque desperta minha criatividade”</i>	

TABELA III - Tabela referente às impressões pessoais sobre literatura

<b>Estudantes membros do grupo de pesquisa de campo</b>	<b>Relação com a literatura</b>	<b>Tipos de livros</b>
Resposta 1	<i>“Já literatura não é tanto assim. Já li livros, mas consigo focar em um livro se for um livro excepcional.”</i>	<i>“Eu gosto de livros mais de história e gosto de um pouquinho de poesia também.”</i>
Resposta 2	<i>“Em relação ao livro, só leio se for muito bom. Esses dias terminei um livro, mas demorei o ano inteiro pra ler.”</i>	<i>“Gosto mais de ficção científica”</i>
Resposta 3		<i>“Gosto bastante de ler ficção científica e livros de autoconhecimento”</i>
Resposta 4	<i>“Eu gosto de ler, mas estou com pouco tempo pra ler”</i>	
Resposta 5	<i>“Já gostei muito de ler, hoje não gosto muito”</i>	
Resposta 6	<i>“Não tenho muito habito de ler, mas tô construindo isso”</i>	
Resposta 7	<i>“Eu gosto muito de ler. Gosto muito de ler a noite, antes de dormir, mas depois do IF não consigo mais, chego muito cansada.”</i>	
Resposta 8	<i>“Já li mais no Ensino Fundamental.”</i>	<i>“Eu gosto de ler tudo, principalmente livros de auto ajuda”</i>
Resposta 9	<i>“Não sou muito de ler não. Até leio, mas não gosto muito.”</i>	
Resposta 10	<i>“Não gosto de ler não”</i>	

Resposta 11	<i>“Minha relação com a literatura é muito boa, parecida com a música, tudo misturado”.</i>	
-------------	---	--

É possível perceber, desse modo, que em ambas as tabelas os comentários sobre música são mais detalhados e afetivos e, por sua vez, demonstram maior prazer nesse tipo de arte. A relação com a palavra cantada, com o som e com o ritmo gera comentários de natureza vital, quando indagados sobre suas relações com música: *“Todos os tipos de relação, eu escuto música o tempo todo.”* (Tabela II, resposta 7). É como se, ao ter uma experiência estética com a música, tivesse uma conexão com um tipo de linguagem muito próxima. A fala, a língua em seu estado oral dentro de uma perspectiva artística é capaz de conectar com as primas era de nossa existência, no momento em que ainda tínhamos na voz, elemento fundamental para a composição da canção, nossa via mais confiável de comunicação pela palavra. Assim, ao analisar os comentários sobre música, percebo que a ligação desses estudantes está muito mais direcionada a uma comunicação dada pela voz, pela palavra em estado primeiro, que pela representação gráfica da palavra nos livros. Ademais, some a esta reflexão o entendimento de Zumthor (2018) sobre nossa relação com a voz:

Dizendo qualquer coisa, a voz se diz. Por e na voz a palavra se enuncia como a memória de alguma coisa que se apagou em nós: sobretudo pelo fato de que nossa infância foi puramente oral até o dia da grande separação, quando nos enviaram à escola, segundo nascimento. Não se sonha a escrita, a linguagem sonhada é vocal. Tudo isso se diz na voz. (ZUMTHOR, 2018, p. 79)

É interessante perceber que nas respostas registradas dos jovens é possível perceber, pelo discurso, em sua maioria, elementos de intensidade, o que confirma, segundo Zumthor (2018), esse caráter umbilical da voz, aqui estudada na música, na formação do sujeito. Expressões como “gosto bastante” “relação bem forte” “relação bem estranha” são percebidas. A música opera, a partir do discurso dos jovens com ação acalentadora, pois é capaz de tornar algo ruim, em algo suportável - *“Principalmente quando estou indo pra escola e quando estou indo embora, quando estou fazendo uma tarefa e tá chato, daí boto uma música pra tentar continuar fazendo a tarefa.”* (Tabela II, resposta 2), como elemento constitutivo da memória familiar *“Desde do 7 anos estudo música, piano. Fui influenciada pela minha avó. Eu e toda minha família tem uma relação bem forte com a música”* (Tabela II, resposta 8), como companheira para todas as horas - *“Eu escuto mais na hora de fazer tarefas, quando tô lendo algum livro. É nesse momento que acho que eu me sinto mais concentrado”* (Tabela II, resposta

3), “*Eu escuto sempre que eu posso. Tomo banho todo dia escutando música*” (Tabela II, resposta 4).

Diante desses relatos, é possível afirmar que a música popular a qual esses estudantes tem acesso os coloca em constante contato com a arte lítero-musical, em que a literatura, de modo multimodal, encontra-se presente. E essa relação construída com a linguagem da canção é intensa, íntima e ancestral. Assim como ela se faz nos núcleos familiares, ela também se encontra presente na formação da identidade cultural do indivíduo e, tudo isso, normalmente acontecendo, fora da escola. Não seria essa uma oportunidade de tornar o ensino de literatura mais atrativo e próximo da linguagem que estes jovens domina, para depois, se necessário, introduzir outras linguagens?

Os comentários feitos em relação à literatura, além de menos afetivos, como, por exemplo, “*Não gosto de ler não*” (Tabela III, resposta 10), são mais diversificados do que os apresentados na Tabela II, referente à música, ou seja, demonstra uma relação menos amistosa e mais complexa com a literatura do que com a música.

Ora os jovens justificam que embora não se possua o hábito de ler, busca adquiri-lo (Tabela III, resposta 6), ou que até se lê, mas não gosta (Tabela III, resposta 9), o que torna transparente que, para esses estudantes, não há prazer na leitura, mas eles a reconhece como socialmente importante. Ora eles colocam uma condicional na realização da leitura: respostas 1, 2, 4 e 7 da Tabela III. Todas estas respostas, respectivamente, traduzem uma espécie de negociação com a leitura: “*(...) mas consigo focar em um livro se for um livro excepcional.*”; “*...só leio se for muito bom*”; “*...mas estou com pouco tempo pra ler*”; “*...Gosto muito de ler a noite, antes de dormir, mas depois do IF não consigo mais, chego muito cansada.*”.

Essas opiniões denotam que, para esses jovens, o ato da leitura não ocorre tão gratuitamente como o ato de escutar música, ou melhor, não ocorre tão naturalmente. Para eles, se o livro for bom, se tiver tempo necessário, se tiver descansado o bastante é possível fazer uma experiência literária, caso contrário ela é colocada em segundo plano e não realizada. A relação estabelecida com a leitura não é sólida o suficiente para que a experiência com a linguagem literária, pelo livro impresso, aconteça livremente, com a espontaneidade apresentada quando se relatou sobre música.

A nossa tradição educacional não permitiu espaço para a cultura popular em sala de aula. Quando, com o tempo e após reiteradas reivindicações, este espaço aparece nas escolas, logo se revela, em muitos casos, um reforço ao estereótipo. A escola valoriza e destaca o que é, historicamente, considerado civilizado. Porém, é, inúmeras vezes, pela música popular que o povo se expressa e, pela voz de alguns que rompeu a barreira social, o subalternizado espelha

sua existência. Veiga (2022), portanto, analisa que esta situação posta tem suas raízes na formação de nossa cultura a partir de uma lógica colonial, em que o povo jamais teve participação ativa na construção da sociedade em ele mesmo é base constituinte:

Nesse sentido, a escola se tornou a principal difusora da concepção estática das noções de cultura e civilização, controlando, portanto, o entendimento de aperfeiçoamento e progresso da humanidade. A ideia de instituir e disseminar padrões de moral e costumes considerados civilizados para todas as sociedades se globalizou; portanto, a monopolização estatal do ensino foi um fator decisivo para a organização dos Estados-nação.

Desse modo, debatida na Europa desde o início do século XVIII, a monopolização da escola elementar pelo Estado se consolidou ao longo do século XIX, quando em diferentes nações o Estado passou a regulamentar o processo de sua efetivação, instituindo currículo mínimo, material pedagógico e livros, tempo de escolaridade, formação de professores, autorização para a abertura de escolas e certificações. A proposta de escolarização ampliada da população teve como pretensão a homogeneização dos padrões da criança civilizada, por meio da imposição de modelos universalizados de aprendizagem e de comportamento. Isso favoreceu a divulgação de novas identidades desqualificadoras e estigmatizantes das crianças pobres e trabalhadoras, das afrodescendentes e indígenas que não puderam frequentar escolas, ou mesmo daquelas crianças que não se adequem, por diferentes motivos, aos novos modelos. (VEIGA, 2022, p. 247)

Essas condições de subalternidade a que, como nação, o povo esteve exposto na construção social do Brasil tem seus reflexos ainda hoje, sobretudo por meio da educação. Permitir que a voz popular tenha destaque no cenário cultural brasileiro e, sobretudo, que seja pilar de um ensino de literatura para a liberdade, equidade e democracia de acesso à experimentação literária são também objetivos desta pesquisa.

Portanto, o que esta pesquisa busca desenvolver é a ideia de que, pela junção da palavra com a música, é possível tecer uma experiência literária, responsável por causar um bem estar, além disso, a obra lítero-musical pode se tornar um poderoso instrumento nos processos educativos na prática de ensino de literatura, uma vez que a aceitação, vivência e proximidade são mais evidentes quando o objeto é musical. O intuito não é destituir o livro do lugar de ensino de literatura, mas aprovar e difundir a proposta de que, pela música popular, o estudo da literariedade e fruição literária pode ser extraída do campo artístico lítero-musical.

#### 4.7 TERCEIRO ENCONTRO – PROPOSTA DE COMPOSIÇÃO LÍTERO-MUSICAL

O terceiro encontro se iniciou com a apresentação do propósito do encontro que diz respeito ao fato de, ao final da discussão, promovermos a composição de um material lítero-musical, de maneira coletiva. Todos os onze participantes estavam presentes. Também os recordei de que era nosso último encontro. Antes de apresentar o tema a ser discutido, formação

da identidade cultural brasileira, reforcei o caráter de anonimato das opiniões e a importância da participação sem filtro, espontânea e original. Assim, dados esses avisos iniciais, comecei a explicar sobre o viés que gostaria de discutir a formação da cultura brasileira a partir de um entendimento dos próprios hábitos do povo da nação.

Nosso primeiro ponto de discussão foi a possibilidade de criarmos uma obra lítero-musical a partir da história pessoal de cada um, experiências, vivências e não a partir da observação de algo externo a nossa realidade. Para isso, provoquei o grupo com a seguinte pergunta: “- *O que te define? Quais pontos em comum temos na definição de nós mesmos?*”

Diante do silêncio e insegurança apresentados pelos participantes, dei um passo adiante na tentativa de usar um exemplo que pudesse destravar o diálogo. Perguntei: “- *Alguém pode me dar um exemplo de uma música popular cujo compositor vocês saibam quem é?*”. Prontamente, uma estudante disse “*Vida Loka*”. Indaguei se eles escutam Racionais Mcs. Eles responderam sim e ainda surgiu mais um exemplo de música do grupo: “- *Também tem aquela “Vamos passear no parque?”*”.

Após o exemplo, perguntei ao grupo: “- *Vocês acham que uma música como, por exemplo, Vida Loka do grupo Racionais tem a ver com o que eles vivem ou com o que os outros vivem?*”. Logo, a mesma estudante que sugeriu esta música disse “- *Com os dois. Tem a ver com eles e com o meio em que eles vivem*”. Perguntei a todos novamente, “*eles retratam uma realidade conhecida ou desconhecida*”. Agora a resposta foi coletiva: “- *Conhecida*”.

Uma estudante levantou a mão e pediu a palavra para dizer: “- *Eles cantam a realidade da favela*”. Em diálogo com esse comentário, outra estudante complementa “- *Tem uma música deles que retrata a realidade dos presídios*”. Ressalta-se que até aqui a participação foi toda feminina. Percebi que todos se envolveram na discussão e estavam atentos, mesmo os meninos mais calados e em observação. Aproveitei a pausa entre as considerações para perguntar novamente: “- *Essa realidade construída pela obra dos Racionais traduz um pouco o que é o Brasil?*”. A resposta foi monossilábica: “- *Sim!*”. Alguns não falaram, mas balançaram a cabeça em sinal positivo. Continuei: “- *Por que vocês acham isso? O que os Racionais abordam que retrata o Brasil?*”.

Logo em seguida, antes de abrir espaço para algum tipo de resposta, introduzi uma breve reflexão sobre o poema “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias (ANEXO I). Primeiramente, rememorei os estudantes sobre quais eram os versos do poema. Todos sinalizaram conhecimentos. Assim, recitei todo o poema para eles. Após, fiz uma contextualização do texto com o período romântico do século XIX, enfatizando o caráter nacionalista do texto, a partir da exaltação da natureza. Depois, chamei atenção para os aspectos formais e usei o termo “canção”



presente no título como mote inicial para uma breve explicação da métrica escolhida pelo autor – redondilha maior. Provei os estudantes o porque do nome ser canção e não poema do exílio. Provoquei também se naquele período histórico o povo tinha acesso à leitura. Assim, fui conduzindo uma breve argumentação de que o nome “Canção” e a métrica escolhida aproximasse da linguagem popular, um dos objetivos dos românticos em seu projeto civilizatórios. Diante de uma população analfabeta, poemas que soam como canções, feitos para voz, não para a leitura, para a memorização, não para decodificação. Contudo, a paisagem descrita por Gonçalves Dias em seu famoso poema, no intuito de exaltar a pátria, é de fato a representação da mesma paisagem percebida pelo povo. Essa terra de palmeiras, também é vista por todos. Qual território estes estudantes visualizam? Quais poemas/canções traduzem esses territórios? Para tentar investigar respostas a essas perguntas, retomei dando a eles novamente a palavra.

Após a breve análise do poema de Gonçalves Dias e a breve reflexão sobre a percepção do território a partir dos olhares do poeta do Romantismo e, anteriormente, dos Racionais MCs, voltei a indagar o grupo: “- *O que vocês veem como fundamento da cultura brasileira? Qual característica distingue a cultura brasileira das demais?*”.

Houve um silêncio profundo, aparentemente reflexivo. Até que uma voz se fez ouvir. Um estudante, a primeira participação masculina deste encontro, disse: “*São as diferenças que definem o Brasil*”. Uma colega estudante continuou – “*É a diversidade! Das palmeiras e matas bonitas às favelas e becos*”. Neste instante, muitos estudantes começaram a falar conjuntamente, todos interessados e muitos desejando falar ao mesmo tempo. A impressão que tive é que após a reflexão sobre o nacionalismo romântico, os estudantes aparentavam necessidade de opinar. Registros como “*miscigenação*”, “*diversidade religiosa*”, “*mistura de culturas*” foram termos possíveis de tomar nota durante o período de falas espontâneas e atropeladas. Deixei que o momento ocorresse, tentando me ater ao comportamento deles. O ambiente foi se acalmando naturalmente.

Após esse momento, caminhando para a tentativa de produção lítero-musical, tomei novamente a palavra para fazer a eles o convite de produção. Para motivá-los, resolvi, ainda que fora do que foi previamente planejado, contar parte de minha trajetória como jovem de periferia, tal como descrita na apresentação dessa pesquisa. Nesse momento, o que pude observar foi uma identificação profunda de histórias. Alguns estudantes, se emocionavam enquanto eu falava. Não falei durante muito tempo, mas quando percebi a emoção, logo retornei a palavra aos estudantes, principalmente, aos que estavam em estado de emoção mais visível, a fim de captar o que eles tinham a dizer.

Para isso, a fim de provocá-los ao próximo passo - a produção lítero-musical, desenvolvi a pergunta: “- *Se hoje a gente fosse escrever nossa Canção do Exílio, qual paisagem estaria neste poema a partir da vivência de vocês?*”

Um jovem levantou a voz e disse: “- *Se eu fosse escrever, escreveria sobre a diversidade cultural.*”

Uma outra jovem, que até aqui não tinha se expressado, disse: “*Eu adoro modão. Então, se eu fosse fazer um poema agora, falaria da roça e da minha família. Aprendi a gostar com eles de moda de viola.*”

Em seguida, uma outra jovem que ainda não tinha participado, mas foi uma das que demonstrou emoção e identificação com minha história, pediu a palavra. Ela levantou a mão e trouxe também parte de sua história para responder à pergunta: “- *Eu acho que eu retrataria sobre a periferia, a favela, porque eu moro lá minha vida toda e, também, tenho bastante convívio com o pessoal, minhas amizades praticamente é quase todas de lá. Eu falo porque as pessoas enxergam de uma forma estereotipada, e na verdade não é isso: todo mundo se ajuda, todo mundo conhece todo mundo, nem todos se ajudam, mas a grande maioria sim. Então eu falaria sobre isso.*”

A colega que estava ao lado, que já havia participado, complementou: “- *Eu acho que eu escreveria uma música dando voz ao certo grupo de pessoas. Porque desde de criança eu ouço esse tipo de música porque tocava nas ruas, tocava nas rádios e a minha família também escutavam essas músicas que dá voz ao povo, sabe?*” Neste momento, ao terminar sua fala, eu peço a ela que explique melhor o que é “*música que dá voz ao povo*”. Ela retoma: “- *Tipo Racionais que dá voz ao povo da periferia e tal, porque é uma maioria que muitos vê como minoria... são músicas que o povo gosta porque é a realidade que eles estão vivendo, por isso o povo vai escutando, vai escutando e realmente fala ‘é hora de ganhar o poder’*”

Em seguida, perguntei: “- *Mais alguém?*”. Uma estudante que estava ouvindo atenta, mas ainda não tinha se pronunciado, respondeu: “*Eu retrataria as diferenças sociais. Porque eu sempre estudei em escola pública e por mais que eu estudei em escola pública, eu via muita diferença. Eu vi pessoas sem material escolas, que não tinha os pais para ajudar com nada, eu era uma dessas pessoas... igual você falou de pessoas que vieram do mesmo lugar, mas tem condições extremamente diferentes: eu tenho uma amiga que estudava a vida inteira numa escola particular e eu a vida inteira em escola pública, e eu lembro que a gente foi fazer a prova do Cefet juntas. Aí eu lembro da gente lá na fila e ela falando que tá muito errado esse sistema das cotas, mas isso é extremamente importante para a questão social, porque a pessoa que estou a vida inteira em escola particular, querendo ou não, ela tem base para fazer as coisas.*”

*Quem estudou na escola pública a vida inteira tem muita greve, ou, às vezes, alguns alunos não conseguem estar na escola por necessidade pessoal. E é muito importante falar sobre isso – questão social.”*

Estas falas destes jovens compreendem a realidade de confronto desta pesquisa: a celebração da voz do povo por sua diversidade e a escola, precisamente neste estudo a prática de ensino de literatura, como pilar de uma construção identitária por meio da música popular. Ou seja, permitir que a escola utilize uma prática de ensino decolonial, a fim combater o que se foi proposto desde o início, conforme Veira (2022): “[...] a difusão da escolaridade universal e obrigatória, de padrão eurocêntrico, foi o coroamento do processo de inferiorização e subalternização das populações indígenas e afrodescendentes.” (VEIGA, 2022, p. 239). Somente a partir de uma educação capaz de libertar das amarras coloniais culturalmente impostas será possível fazer com que o ensino de literatura seja capaz de ouvir e dar a “voz ao povo”, conforme foi relatado por uma estudante no grupo de discussões, para quem sabe assim o povo, em dentro e fora da sala de aula, “ganhar o poder”. Se o sistema educacional é universal, além de obrigatório, porque silenciar, ainda hoje, as vozes da diversidade que formam o Brasil? Por que será que ainda estamos ancorados no projeto de sociedade em que povo não tem participação ativa nas decisões comunitárias, ainda que parece ter? Continuamos amordaçados e mudos diante de uma sociedade que se esforça para manter tal situação colonial.

Assim vivemos todo o nosso período de vida colonial. Pressionados sempre. Quase sempre proibidos de crescer. Proibidos de falar. A única voz, no silêncio a que éramos submetidos, que se poderia ouvir era a do púlpito. As restrições às nossas relações, até as internas, de capitania para capitania, eram as mais drásticas. Relações que, não há dúvida, nos teriam aberto possibilidades outras no sentido de indispensáveis trocas de experiências com que os grupos humanos se aperfeiçoam e crescem. Relações que vão levando grupos humanos, pelas observações, mútuas, a retificações e seguimento de exemplos. Somente o isolamento imposto à colônia, fecha nela mesma, e tendo por tarefa bastar as exigências e os interesses, cada vez mais gulosos, da metrópole, revelava claramente a verticalidade e a impermeabilidade antidemocrática da política da corte. Não nos importa discutir se outra poderia ter sido a política dos colonizadores – aberta, permeável, democrática. O que nos importa afirmar é que, com essa política de colonização, com seus moldes exageradamente tutelares, não poderíamos ter tido experiências democráticas. Em que pese alguns aspectos positivos, entre eles o da miscigenação, que predisporia o brasileiro para um tipo de “democracia étnica”. (FREIRE, 2021, p. 101)

Freire (2021) descreve o processo cultural pelo qual passamos e, assim, podemos perceber o porque de como estamos. Se, conforme uma estudante expôs, é preciso desmitificar a favela, combater os estereótipos criados para as pessoas que lá habitam, é porque a voz do

povo jamais foi ouvida. O povo subalternizado nunca falou sobre si, sempre teve na voz dos autorizados social e culturalmente o empréstimo vocal para suas reivindicações. E essa tradição foi formando culturalmente nosso país, pela repetição de gestos segregatórios.

Em tempo, a última fala descrita até aqui, ou seja, o relato das diferenças sociais entre estudantes de escola pública, dentro do contexto narrado, e de escola particular diante da competição desigual por que duas amigas passam na disputa de uma vaga em uma escola federal, gera o desconforto no discurso da “*amiga*”, assim denominada no relato da estudante que narra o caso, sobre o tema das cotas. Ou seja, a favor ou contra, o que interessa aqui é a observação de uma opinião emitida sem considerar o contexto histórico pelo qual vivenciamos na construção dessa nação. A escola pode ser universal e obrigatória, mas ainda não é democrática, não é para todos, ainda não se para e pelo povo, principalmente o subalternizado.

Propor, uma prática de ensino de literatura que promova a experiência literária pela música popular, sob as premissas de democratizar o ensino é promover, ainda que pequena, uma tentativa de mudança de mentalidade colonial que ainda mantém a filosofia educacional do país. Assim, além de propor prática de ensino pela canção, esta pesquisa propõe que o jovem subalternizado tenha espaço e lugar de fala, que, mesmo da periferia do poder, ela possa falar e ser ouvido, rompendo com a tradição de silenciamento até aqui imposta. O que não quer dizer silenciamento de quem está no centro do poder e do privilégio, mas diversidade, respeito a todas as falas, em que todos podem observar, principalmente no ambiente educacional, as falas canonizadas e as marginalizadas como pertencentes a um discurso nacional e democrático, capaz de construir uma identidade cultural ativa e verdadeira.

Assim, entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de locus social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar, e como esse lugar impacta diretamente a constituição dos lugares de grupos subalternizados. (RIBEIRO, 2020, P. 85)

Para isso, na esperança de garantir a emissão da voz desses jovens subalternizados, por eles mesmo, e permitir que ela seja ouvida a partir de seus lugares de fala (RIBEIRO, 2020) é que finalizei o encontro convidado os participantes produzirem uma música a partir dos temas levantados na conversa.

Após o convite, os jovens presentes na sala, se olharam, quase que esperando alguém tomar a primeira atitude, e, logo em seguida, um estudante que estava do meu lado direito pediu acesso ao Notebook que me acompanhava. Eles começaram uma discussão de por onde

começariam. Foi sugerido então, por uma participante, que pegassem uma música já existente e a partir de seu ritmo eles construíssem uma nova letra poética. Neste instante eu me levantei da mesa, me afastei do meio e deixei eles a vontade para a realização. Fiquei observando no canto oposto da sala de onde eles estavam reunidos. Todos juntos, em volta do jovem com o computador móvel. Não saiam do lugar. Estavam pensativos e tentando decidir qual música usar como guia.

Depois de alguns minutos, uma jovem pegou o celular, acessou o YouTube e deixou soar a instrumental da música “Homem na estrada”, do grupo Racionais Mcs, do álbum “Raio X do Brasil”. Os estudantes participantes se olharam, sorriram e um deles disse - “*É isso aí! Vamo fazer com essa daí. Todo mundo conhece. Conhece?*”. Os demais participantes sinalizaram positivamente. Dentro de 15 minutos, sorrindo, descontraídos e empolgados apresentaram alguns versos. Queriam que eu apreciasse. Eu perguntei - “*Terminaram?*”. Eles disseram: “*ainda não*”. Fui até eles e li em silêncio o que escreveram até ali. Disse a eles: - “*Podem seguir. Está ficando muito bom.*” Após mais sete minutos aproximadamente eles disseram, contentes com sorriso nos lábios, “*Terminamos*”.

O resultado, portanto, dessa produção está em formato apenas literário. Embora eles cantaram a letra a partir da base musical da música O Homem na Estrada, não foi possível no dia e, nem depois em outro encontro, por razões de tempo e de falta de equipamentos técnicos disponíveis no IFMG campus Ibirité que fizéssemos a gravação com letra e música juntas. A seguir, a poesia composta coletivamente pelos jovens participantes do grupo, com base na já referida música, ritmo e harmonia, do grupo Racionais Mcs. Ressalta-se que o texto está conforme à digitação original.

## **Raio X no Brasil**

Neste país de cores vibrantes e sons alegres,  
O Brasil dança ao ritmo dos carnavais,  
Mas por trás de tantas belezas,  
á histórias tão banais.

Vamos fazer um raio X no Brasil, meu irmão,  
Olhar além do brilho e da paixão,  
Pintar um quadro amplo da nação,  
Com amor e compreensão.

Das favelas à Amazônia, riquezas sem igual,  
Mas também desafios que devemos enfrentar,  
A busca por igualdade e justiça social,  
Nossa missão é não hesitar.

Vamos fazer um raio X no Brasil, meu irmão,  
Olhar além do brilho e da paixão,  
Pintar um quadro amplo da nação,  
Com amor e compreensão.

Na diversidade do povo brasileiro,  
Encontramos força e brilho verdadeiro,  
Unidos, podemos superar qualquer desafio,  
Pela esperança, caminhamos trilha a trilha.

E assim, com compromisso e coragem,  
Vamos moldar um futuro com sabedoria,  
O "Raio X no Brasil" é uma viagem,  
Para uma nação de amor e harmonia.

Vamos fazer um raio X no Brasil, meu irmão,  
Olhar além do brilho e da paixão,

Pintar um quadro amplo da nação,  
Com amor e compreensão.

**Poesia composta por jovens participantes do grupo de pesquisa desta dissertação.**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa chega ao fim após, conforme seu objetivo inicial, examinar como a música popular associada a uma prática de ensino de literatura torna-se responsável pelo processo de construção da identidade cultural de jovens subalternizados. Para isso, contou com a realização de um grupo de discussões (MEINERZ, 2011) e com a proposta da realização de um ateliê biográfico de projetos (DELORY-MOMBERGER, 2006).

Assim, a partir da escolha de uma metodologia de pesquisa que desse vez e voz aos sujeitos que historicamente possuem seus discursos silenciados, este estudo buscou apresentar uma alternativa decolonial para a prática de ensino de literatura. Os processos educativos, por sua vez, por que passa o ensino de literatura nas escolas são fundamentados em uma proposta eurocêntrica de sociedade, cujo coroamento desta proposta de civilização foi a inferiorização das populações de matrizes africanas e indígenas, no Brasil, em uma proposta de escola universal e obrigatória.

As falas recolhidas dos encontros com os jovens participantes desta pesquisa revelam quem a música tem espaço privilegiado em suas formações, além de uma relação afetiva intensa. Revelam, igualmente, o desejo de serem ouvidos, protagonistas de sua própria história. Pensadores, críticos e sujeitos relevantes socialmente e formadores de opinião. Revelam o desejo de que a escola forme estudantes para serem autônomos, livres, criativos, não reprodutores de frases, fórmulas ou afins. Jovens que pesquisam, que encontram, que renovam.

Estes jovens desafiam a escola quando reclamam seu lugar e direto à fala, por isso são encarados, pelo senso comum, como “jovens problemas”. “Problemas com escola eu tenho mil, mil fita” (RACIONAIS, 2001), canto poético na voz de Mano Brow, nos versos da canção Negro Drama. Contudo, conforme nosso modelo escolar, não seria a forma enviesada de ensino o problema? Paulo Freire (2021), faz um diagnóstico da educação e o que ela produz, quando assume sua herança colonial e não se esforça para dela se desprender:

Nada ou quase nada existe em nossa educação que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos “achados” – o que implicaria o desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua. A própria posição da nossa escola, de modo geral acalentada ela mesma pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais, já é uma posição caracteristicamente ingênua. (FREIRE, 2021, p. 125)



Para que a escola se torne um ambiente realmente democrático é preciso fomentar a consciência crítica de si e do mundo, para isso é preciso ouvir e ver o outro, o diferente, questionar-se e se renovar. Ademais, para que a prática de ensino de literatura consiga atingir essa consciência crítica de que Freire (2021) cita, é preciso partir de dentro para fora, considerar nossas lutas e vitórias, especificidades de um povo que já existia antes da chegada da civilização europeia.

Nesse sentido, a literatura é, no mundo, também instrumento de luta, de resistência, assim como a música popular no contexto brasileiro. Basta recorrermos à história para perceber que no âmbito da música popular, durante a implementação do projeto civilizatório romântico no século XIX, já eram socialmente manifestas e difundidas as práticas dos batuques dos negros, Umbigadas, Jongos e outras mais, ainda que essas manifestações acontecessem clandestinamente, pois toda cultura negra não só foi silenciada como também perseguida, sendo o Estado capaz de tonar, por exemplo, a prática da capoeira uma infração legal. Ademais, mesmo que fossem práticas proibidas pela lei vigente, foram, nos quilombos, pontos de resistência a uma cultura europeia, que mantiveram viva a tradição e a cultura negra, fundamental para formação desta nação chamada Brasil.

A música brasileira forma um enorme e rico patrimônio histórico e cultural, uma das nossas grandes contribuições para a cultura da humanidade. Antes de inventarem a palavra “globalização”, nossa música já era globalizada. Antes de inventarem o termo “multiculturalismo”, nossas canções já falavam de todas as culturas, todos os mundos que formam os brasis. Antes de existir o “primeiro mundo”, já éramos musicalmente modernos. Além disso, nossa música foi o território de encontros e fusões entre o local, o nacional e o cosmopolita; entre a diversão, a política e a arte; entre o batuque mais ancestral e a poesia mais culta. Por tudo isso, a música no Brasil é coisa para ser levada muito a sério. (NAPOLITANO, 2002, p. 109)

Essa música popular brasileira, pilar da formação da identidade nacional, foi, nos séculos passados recriminada, e, ainda nos dias de hoje, não compõe destaque na formação cultural de jovens subalternizados, dentro da escola, sobretudo no que tange a valorização de uma cultura local, de rua, do povo. Portanto, mesmo sendo indiscutível a fundamental importância da música popular na formação deste país, é preciso encontrar caminhos alternativos para que sua utilização, nos processos educativos, seja mais efetiva, pois, perante uma população que a valoriza, tal como o grupo de jovens pesquisados sinalizou em suas falas, o objeto lítero-musical torna-se um potente aliado para a prática de ensino de literatura. Esta pesquisa demonstrou, portanto, que este objeto pode aproximar afetivamente o estudante da leitura literária, sem que a fruição do texto, no arquivo impresso – em seu formato tradicional, seja prejudicada. São, à princípio, os caminhos que se alternam, não as chegadas. A formação

da identidade cultural de um jovem de periferia pode, dentro da escola, ocorrer a partir de repertório sociocultural prévio que este estudante traz, mais ainda, pode ocorrer por meio das possíveis produções socioculturais que este jovem, como sujeito sociocultural (DAYRELL, 2001), pode acrescentar. Assim, sua voz pode ser ouvida sem intermédio de outra socialmente autorizada.

A subalternidade é um movimento colonial combatido nesta pesquisa, enfim. Permitir que a voz desse jovem seja emitida, ouvida e respeitada fez parte do formato metodológico aplicado neste estudo. A esperança e o desejo é que este formato, de dar voz e vez a quem é de fato protagonista na história cultural brasileira – o povo - seja um exercício didático para colegas professores de literatura que compreendem a causa de tornar a escola um ambiente democrático e para a compreensão e participação de todos, sem exceção, considerando toda diversidade conflitante de culturas na formação central das identidades juvenis.

Termino com uma última citação de Paulo Freire, a qual me causa esperança e motivação:

A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sobre a penas de ser uma farsa. (FREIRE, 2021, p. 127)

Axé, Shalom, Amém!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, Giorgio. O que é um povo? In: DIAS, Bruno Peixe; NEVES, José (Orgs.). **A política dos muitos: povo, classes e multidão**. Lisboa: Tinta da China, 2010, p. 31-34.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciências Políticas**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio-ago., 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1990.
- BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- CASTANHEIRA, Maria Lucia; SOARES, Magda; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Entrada na escola, saída da escrita [manuscrito]**. 1991. 316f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: educação para vida**. Vida e Educação, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006.
- COMPAGNON, A. **Literatura para quê?**. Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- \_\_\_\_\_. **O demônio da teoria**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- CULLER, Jonathan. **Teoria Literária: uma introdução**. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359- 371, maio/ago, 2006.
- DIAS, Gonçalves. **Cinco estrelas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- DUSSEL, Enrique. **1492: O encobrimento do outro - a origem do mito da modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- DUSSEL, Enrique. **Biografia intelectual - Dr. Enrique Dussel**. Canal Enrique Dussel, [S/Da]. 01 Vídeo (1h42min). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=pxrWXMueie4&ab\\_channel=EnriqueDussel](https://www.youtube.com/watch?v=pxrWXMueie4&ab_channel=EnriqueDussel) Acesso em: 06 dez. 2021.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do Saber: Eurocentrismo, Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

DUSSEL, Enrique. **La descolonización cultural - Enrique Dussel**. Canal Carlos Ometochtzin, [S/Db]. 01 Vídeo (12min). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Q86\\_LPat-IQ&ab\\_channel=CarlosOmetochtzin](https://www.youtube.com/watch?v=Q86_LPat-IQ&ab_channel=CarlosOmetochtzin) Acesso em: 06 dez. 2021.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidad e Interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación) In: Raúl Fornet-Betancourt. **Crítica Intercultural de la Filosofía Latinoamericana Actual**. Madrid: Editorial Trotta, p. 123-160, 2004. Disponível em: [https://enriquedussel.com/txt/Textos\\_Articulos/347.2004\\_espa.pdf](https://enriquedussel.com/txt/Textos_Articulos/347.2004_espa.pdf) Acesso em: 05 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 73ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 50ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

LIPOVETSKY, G. SERROY, J. **A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada**. São Paulo: Companhia da Letras, 2011.

LANA, Priscila. **Práticas de Letramento na trajetória de jovens adultos de camadas populares. Belo Horizonte: UFMG, 2008. 141 p. Dissertação (Mestrado)** – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2021.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011.

MIDDLETON, Richard. **Studying popular music**. Philadelphia: Open University Press, 1990.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento e apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.

MOURALIS, Bernard. O campo das contraliteraturas. In: \_\_\_\_\_. **As contraliteraturas**. Trad. Antônio Filipe Rodrigues Marques e João David Pinto Correia. Coimbra: Almedina, 1982, p. 41-69.

NAPOLITANO, Marcos. **História e música – história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NATHANAILIDIS, Andressa Zoi. Das fissuras sociais ao grito pela arte: o rap, a revolta e a política, nos trâmites de uma “nova canção”. 2011. **Anais do XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** – Recife, PE – 2 a 6 set. 2011, p. 1-15, 2011. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-2333-1.pdf>; acesso em: 20 ago. 2021.

OLIVEIRA, Virgínia de Souza Ávila. **UM ESTUDO DE CASO DO LETRAMENTO LITERÁRIO EM FAMÍLIAS DE CAMADAS POPULARES**. Belo Horizonte: UFMG, 2015, 287 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do Saber: Eurocentrismo, Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RACIONAIS, MC's. Capítulo 4, versículo 3. **Sobrevivendo no inferno**. CD, 1997.

RACIONAIS, MCS. Negro drama. **Nada como um dia após o outro**. CD, 2002.

RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no inferno**. Casa Nostra/Zambia, ZA-050-1, 1997. 1 CDs.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo, Jandaíra, 2020.

SANTIAGO, Silviano. A democratização no Brasil (1979-1981). In: **O cosmopolitismo do pobre: crítica literária e crítica cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004, p. 134- 155.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TATIT, Luiz. **O século da canção**. 3 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2021.

VEIGA, Cynthia Greive. **Subalternidade e opressão sociorracial: questões para a história da educação latino-americana**. São Paulo: Unesp/SBHE, 2022.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção, Leitura**. São Paulo, Ubu, 2018.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a “Literatura” Medieval**. Tradução Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

## ANEXOS

## CANÇÃO DO EXÍLIO

Gonçalves Dias

Minha terra tem palmeiras  
Onde canta o Sabiá,  
As aves, que aqui gorjeiam,  
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,  
Nossas várzeas têm mais flores,  
Nossos bosques têm mais vida,  
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,  
Mais prazer encontro eu lá;  
Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,  
Que tais não encontro eu cá;  
Em cismar – sozinho, à noite –  
Mais prazer encontro eu lá;  
Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,  
Sem que eu volte para lá;  
Sem que desfrute os primores  
Que não encontro por cá;  
Sem qu'inda aviste as palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

**APÊNDICE - Recurso educacional e-book “Literatura, som e canção: um roteiro alternativo para o leitor literário”**

**Literatura, som e canção:  
um roteiro alternativo para a formação  
do leitor literário**

Filipe da Silva Moreira

Produto Educacional Promestre UFMG



Filipe da Silva Moreira

**Literatura, som e canção - um roteiro alternativo para a  
formação do leitor literário**

1ª Edição

Belo Horizonte  
Universidade Federal de Minas Gerais

## Sobre o material

Este curso é autoexplicativo e não possui tutoria. O material didático foi projetado para que você consiga evoluir de forma autônoma e suficiente.

Embora o material passe por revisão, somos gratos em receber suas sugestões para possíveis correções (erros ortográficos, conceituais, *links* inativos etc.). A sua participação é muito importante para a nossa constante melhoria. Entre em contato pelo e-mail [lipao.s.moreira@gmail.com](mailto:lipao.s.moreira@gmail.com).

## Palavra do autor

Obrigado a você que se interessou por este curso e, a partir de agora, irá se tornar parte integrante desse projeto!

O objetivo é que possamos juntos construir sentidos acerca da cultura da canção e, com isso, ampliar nossa capacidade de leitura.

A quem se propôs fazer este curso, pode-se esperar novas nuances no entendimento de formação cultural de uma nação, especificamente da nação brasileira, e nos modos contemporâneos de consumo de literatura sob o viés da música popular.

Este curso pode ser um aliado aos estudantes que pretendem expandir seu repertório sociocultural, sobretudo para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio, assim como pode ser uma opção de consulta didática aos docentes que lecionam a disciplina literatura.

Aos que não têm interesses específicos, mas se interessaram pelo material, fica o especial convite para se deleitarem com as leituras proposta.

Bons estudos!

Filipe Moreira

## Apresentação do curso

Este curso está dividido em três semanas, cujos objetivos de cada uma são apresentados, sucintamente, a seguir.

<b>SEMANA 1</b>	Literatura para que? Uma introdução à leitura realizada considerando os efeitos de presença.
<b>SEMANA 2</b>	Em que medida ler é conhecer?
<b>SEMANA 3</b>	Como as canções se apresentam como alternativa na formação literária do sujeito leitor? A relação da prova de linguagens do ENEM com o gênero canção.

**Carga horária:** 30 horas.

**Estudo proposto:** 2h por dia em cinco dias por semana (10 horas semanais).

## Apresentação dos Ícones

Os ícones são elementos gráficos para facilitar os estudos, fique atento quando eles aparecem no texto. Veja aqui o seu significado:



**Atenção:** indica pontos de maior importância no texto.



**Dica do professor:** novas informações ou curiosidades relacionadas ao tema em estudo.



**Atividade:** sugestão de tarefas e atividades para o desenvolvimento da aprendizagem.

## Sumário

Semana 1 – Literatura para que? .....	8
1.1. Leitura literária: entre o sentido e a presença .....	8
Semana 2 – Em que medida ler é conhecer? .....	12
2.1 Literatura como fonte inesgotável de conhecimento .....	12
2.2 Fronteiras do entendimento .....	14
Semana 3 – Como as canções se apresentam como alternativa na formação literária do sujeito leitor? .....	19
3.1 A relação da prova de Linguagens do ENEM com o gênero canção..	19
Referências.....	23
Currículo do autor .....	24
Glossário de códigos QR ( <i>Quick Response</i> ) .....	25

# Semana 1 - Literatura para que?

## Objetivos

Nesta primeira semana, você irá se deparar com um breve histórico sobre a função da literatura na formação de uma sociedade e como a canção pode ressignificar a leitura literária.

## 1.1. Leitura literária: entre o sentido e a presença

A modernidade estabeleceu relações novas no mundo, instaurou seus próprios valores, ditou um novo ritmo, reconfigurou o cenário político, econômico, social e cultural. A modernidade instaurou no mundo um período de incertezas. Nada mais possui o *status* de permanente, estável. E é nesse contexto em que propomos nossa reflexão acerca da leitura literária.

Outrossim, para Compagnon (2009, p. 28), “a iniciação à língua literária e à cultura humanista, menos rentável a curto prazo, parece vulnerável na escola e na sociedade do amanhã”. Aspectos que em tempos pré-modernos eram, a literatura e a cultura humanista, tidos como valores de formação insubstituíveis, hoje o seu lugar na modernidade é posto em dúvida.

Nesse sentido, é importante nesta primeira etapa do curso que nos debruçemos a função que literatura já exerceu ao longo da história da humanidade. Assim, tratar a canção como fonte de leitura literária é considerar as transformações da sociedade moderna, principalmente, no que tange à relação do sujeito com a cultura. Historicamente, a literatura passou também por transformações subjacentes à sua influência na formação do indivíduo e com o coletivo.

Houve um momento na história da humanidade em que a cultura mantinha laços muito mais estreitos e determinantes na formação de uma nação, e, nestes períodos, desde o início do século XIX, por uma hipótese filológica, a literatura, a língua e a cultura eram consideradas pilares para a construção unificada de uma nação, sendo a literatura o principal meio para a aquisição de conhecimento de uma cultura em sua totalidade (COMPAGNON, 2012). Portanto, no século XIX, a leitura literária responsabilizava-se pela formação cultural de uma civilização, não havendo outra representação cultural capaz de transmitir os conhecimentos humanistas – éticos e morais – àqueles que se formavam. A literatura deleitava e instruía. Pelo seu caráter ficcional – *mimêses* – à literatura era atribuído um poder de instrução moral, no qual se acreditava que a ficção, a quimera, a narrativa educavam moralmente o indivíduo (COMPAGNON, 2012).

Entretanto, ao formar o indivíduo, acreditava-se que a literatura poderia formar também uma sociedade. Mesmo Aristóteles, em “A Arte Poética”, obra que inaugura o

conceito de *mimèses*, considera que a *catharsis* provocada pela representação resulta em uma melhora tanto da vida privada quanto da vida pública<sup>1</sup>.

Desse modo, este papel desempenhado pela literatura no século XIX tomou proporções ainda maiores na história. A literatura não só se tornou responsável pela formação moral do indivíduo, como também se acreditava ser ela capaz de, no final do século XIX e no início do século XX, proporcionar uma formação moral comum, com finalidades políticas, responsável por instaurar um ideal ético e estético que contribuiria para a paz social (COMPAGNON, 2012). A respeito desta crença, Culler (1999) descreve relatos da Inglaterra do século XIX e da fundamental participação da literatura na formação dessa sociedade por diversos aspectos:

Na Inglaterra do século XIX, a literatura surgiu como uma ideia extremamente importante, um tipo especial de escrita encarregada de diversas funções. Transformada em matéria de instrução nas colônias do Império Britânico, ela encarregou-se de dar aos nativos uma apreciação da grandeza da Inglaterra e de envolvê-los como participantes agradecidos num empreendimento civilizador histórico. No plano doméstico, ela podia se contrapor ao egoísmo e materialismo fomentados pela nova economia capitalista, oferecendo às classes médias e aos aristocratas valores alternativos e dando aos trabalhadores uma baliza na cultura que, materialmente, os relegava a uma posição subordinada. Ela iria ao mesmo tempo ensinar apreciação desinteressada, proporcionar um senso de grandeza nacional, criar um sentimento de camaradagem entre as classes e, em última análise, funcionar como um substituto da religião, que parecia não mais ser capaz de manter a sociedade unida. (CULLER, 1999, p. 42).

A *função nacional* denominada por Culler, no que se refere à literatura, diz respeito à universalização de valores que a literatura pode provocar em uma nação, transformando os já vigentes, oferecendo soluções para problemas éticos e morais enfrentados pela sociedade e formando a personalidade dos indivíduos. A literatura é, nessa perspectiva, muitas vezes considerada capaz tanto de transformar os seres que com ela convivem em pessoas melhores, quanto em fortalecer os laços sociais de comunidade, criando uma identidade coletiva e libertando os indivíduos inseridos na sociedade da submissão às autoridades.

Desse modo, é evidente que a literatura nos séculos passados ocupava posição central na formação cultural-humanística de cada indivíduo e até de uma sociedade, sendo imputada à arte literária a responsabilidade da formação humanística do ser. E quanto à atualidade, após várias transformações sociais, qual o lugar ocupado pela literatura na formação dos seres?

No Brasil, a função nacional da literatura não foi diferente, com início no séc XIX, na primeira fase do Romantismo. Houve, naquele momento, o primeiro esforço de se escrever uma literatura realmente nacional, capaz de formar uma nação, conforme os valores da época. Contudo, essa é uma outra história, muito interessante, mas outra história...

---

<sup>1</sup> ARISTÓTELES. Arte Poética, p. 248.





**Dica do Professor:** Caso deseje aprofundar seus conhecimentos acerca de como nasceu uma espécie de projeto civilizador no Brasil, veja o artigo “Folclore e Nacionalidade na Literatura Brasileira do século XIX”, de Cristina Betioli Ribeiro.

Naturalmente, hoje a literatura não é o principal meio, como era no século XIX, de transmissão de cultura, nem tampouco o único. É justamente pela admissão de outras representações culturais, como as imagens fixas e móveis, e pelo desatrelamento gradativo entre cultura e nação que a literatura não ocupa mais lugar central nas sociedades modernas. A novela que, por exemplo, em séculos passados tinha somente na literatura seu veículo, hoje é vista pela tela das televisões, entretanto, anteriormente, era ouvida através das rádios. Os meios de transmissão de cultura ampliaram-se e se diversificaram, e a literatura, que já foi o principal meio, passou a dividir espaço com outros meios não julgados menos admissíveis.

O que nos interessa neste momento é perceber que a Literatura, concernente a sua função humanista, sempre esteve presente na formação de uma sociedade e, embora hoje de modo que não exclusivamente pelo livro, ainda ocupa seu lugar de formação do indivíduo e do social.

A canção brasileira é, portanto, um dos meios mais populares de acesso à literatura. É, além disso, um modo de apreensão da literatura pautado não somente no sentido, mas, antes de tudo, na presença. A música se faz presença ao ouvi-la. Antes de entender a poesia contida nos versos históricos de Chico Buarque de Holanda, em “Pai, afasta de mim esse cálice”, é pelo som, ritmo e melodia que as palavras cantadas primeiro significam. É possível arriscar dizer que todos ouvintes de canções, um dia na vida, já se emocionou diante de uma canção em que o sentido da letra é desconhecido. Contudo, quando o sentido da poesia escrita é construído, então, novamente aquela canção nos toca e ressignifica a cada audição.



**Atividade:** Para concluir a primeira semana de estudos, recomendo a audição da canção “Cotidiano” de Chico Buarque e, a partir dela, busque relacionar ao seu sentido todas as instâncias discursivas – letra e música (melodia, harmonia e ritmo).

Essa primeira semana de estudos pretendeu abordar, de maneira geral, as funções que a literatura exerceu através da história e o modo particular de como o material literário através da canção alcança seu ouvinte.

Nos encontramos na próxima semana.

Bons estudos!



### Objetivos

Esta semana nós iremos discutir os níveis de entendimento de um texto e quando, de fato, a leitura literária é capaz de produzir novos sentidos e sensações.

### 2.1 Literatura como fonte inesgotável de conhecimento

Muitos atribuem à Literatura apenas seu caráter ficcional, capaz de reportar o leitor a outros mundos, promovendo-lhe uma viagem sem sair do lugar. O senso comum quase sempre associa leitura literária à “viagem”, outra dimensão. Entretanto, é preciso ter atenção e sensibilidade para perceber que na “viagem” literária o que importa mesmo é o percurso, a jornada, torna-se, então, a chegada, se é que ela é possível, parte do processo do entendimento do texto, mas não objetivo único. Isso quer dizer que na prática da leitura literária vale se encantar com os caminhos, com meio, com o modo, não somente com o fim, com o resultado.

Assim, este curso entende que a canção popular pode ser uma forte aliada, em tempos modernos, para o deleite literário de maneira diferentemente que a literatura posta nos livros, textos, cadernos. O som, a entonação, a voz, o grito, as palavras, o ritmo, a melodia, a prosódia são alguns dos elementos que compõem essa modalidade de texto – a canção.

Outrossim, vale ressaltar que, com a canção e seus vários meios de comunicar, é possível desfrutar dos efeitos de presença da obra, antes ou simultaneamente a seus efeitos de sentido. A música associada à poética é capaz de provocar “momentos de intensidade” e de “experiência vivida” (Gumbrecht, 2010) sem que o leitor/ouvinte se aprofunde na significação da poesia, mas, de algum modo, compreende a obra. Portanto, não se trata de pensar que a canção é a soma de um texto poético com música, mas é uma obra única, capaz de comunicar de uma forma particular. Por isso que neste curso, observando o objeto canção popular, ampliamos nosso entendimento de leitura e percebemos que ler ultrapassa a decodificação de letras, mas nos coloca em um plano de observação de sinais variados que convergem para um sentido e que, contudo, antes, impacta somente por existir, por sua presença.



**Atenção:** Entende-se como produção de presença qualquer objeto que participa na produção de sentido sem ser sentido ele mesmo, e, em acréscimo, proporciona uma “experiência estética” que dá sempre certas sensações de intensidade que o sujeito não

encontra nos mundos histórico e culturalmente específicos no cotidiano em que vivem. (GUMBRECHT, 2010)

Nesse viés, cabe perguntar quem nunca se alegrou, se emocionou, se entristeceu diante de uma canção? Ou como posto por Milton Nascimento “Eu só sei que há momentos que se casam com canção”, quem não tem uma música que remete a um episódio da trajetória de vida? Nem sempre, as canções associadas nestas perguntas são experimentadas pelo caminho do sentido textual, mas, antes, pela presença, pela sensação provocada que, por si só, já significa.

Neste momento do curso, vamos, em suma, fazer uma breve, e não conclusiva, análise literária de um texto mencionado em uma questão ENEM de 2016, na segunda aplicação do exame.

## 2.2 Fronteiras do entendimento

A figura, a seguir, corresponde à questão 114 da prova azul do ENEM de 2016 – 2º aplicação. Nela é destacado o poema de 1925 de Manuel Bandeira, intitulado “Poema tirado de uma notícia de jornal”.

### QUESTÃO 114

#### Poema tirado de uma notícia de jornal

João Gostoso era carregador de feira livre e morava  
no morro da Babilônia num barracão sem número.  
Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro  
Bebeu  
Cantou  
Dançou  
Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e  
morreu afogado.

BANDEIRA, M. *Estrela da vida inteira: poesias reunidas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

No poema de Manuel Bandeira, há uma ressignificação de elementos da função referencial da linguagem pela

- A** atribuição de título ao texto com base em uma notícia veiculada em jornal.
- B** utilização de frases curtas, características de textos do gênero jornalístico.
- C** indicação de nomes de lugares como garantia da veracidade da cena narrada.
- D** enumeração de ações, com foco nos eventos acontecidos à personagem do texto.
- E** apresentação de elementos próprios da notícia, tais como *quem*, *onde*, *quando* e *o quê*.

Figura I – Questão 114 – prova azul.

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos> (Acesso em: 16 out. 2020).

A questão proposta faz uma abordagem referente às funções da linguagem, sendo a resposta correta, conforme gabarito divulgado no site INEP, a alternativa E. Entretanto, o cerne da questão está na palavra “ressignificação” e é, a partir desse ponto, que queremos neste curso explorar este texto, ou seja, explorar sua capacidade de ressignificar.

No poema de Bandeira, “Poema tirado de uma notícia de jornal”, percebe-se no título a confluência de dois gêneros: o poema e a notícia. Primeiramente, temos a expressividade caracterizada pela poeticidade sugerida pela expressão “Poema tirado de”. Ao figurar a palavra “poema” no seu texto, Bandeira nos afirma que sua proposta será literária, carregada, portanto de subjetividade e possibilidade de interpretações. Por outro lado, a parte em que há a afirmação de onde vem o estímulo e a motivação que desencadearam a criação do poema - “tirado de uma notícia de jornal” - remete-nos às características do

gênero notícia: imparcialidade, linguagem denotativa e intuito de retratar a realidade de forma transparente e objetiva, uma vez que os interlocutores devem dar uma única interpretação às informações que lhes são apresentadas. Ou seja, a partir do título notamos uma proposta de redimensionar o assunto da poesia, uma vez que o cotidiano pode assumir uma dimensão poética, na medida em que é reinventado em linguagem e ritmo.

Com o deslocamento de suportes (a passagem do jornal para o livro) nos é permitido fazer interpretações, o que não seria pertinente se fosse apenas uma notícia. No poema, um dos principais caracteres da notícia, a informatividade, leva-nos a construções de sentido. O uso de um referente consagrado literariamente é um exemplo. João Gostoso, personagem mostrado no poema, mora no morro da Babilônia, “Babilônia” é uma referência à cidade luxuosa e luxuriosa citada na bíblia, o que é muito pertinente com o adjetivo “gostoso”, que também nos remete a essa ideia de luxúria. A omissão do número do barracão em que João Gostoso morava confere a ele a possibilidade de representar várias pessoas que vivem em mesma situação. Assim o autor desloca o drama individual da morte para uma universalização do drama da solidão e da angústia, tão comuns aos seres humanos. Em uma notícia essa omissão não seria recomendada, visto que, nesse gênero, é esperada uma quantidade de informações que dê veracidade ao texto.

Há ainda, ao nos ser informado o nome do bar a que João Gostoso foi antes de morrer, a quebra das normas gramaticais padrão, o que não seria bem aceito no gênero jornalístico. A palavra “vinte” está grafada em letra minúscula, embora, no texto, ela seja um substantivo próprio, ao passo que “Novembro” está em maiúsculo, demonstrando a maior ênfase dada a esta do que àquela palavra. Ênfase que nos remete à importância do mês de novembro na história do país, visto que é neste mês que, além do dia da consciência negra (20 de novembro), comemora-se a Proclamação da República (15 de novembro).

Esses, dentre outros aspectos, tornam esse texto rico em significação e em sentido, sendo todas análises possíveis de serem comprovadas no texto e em seu contexto. Caso alguma análise não considere os elementos textuais ou contextuais, forçando uma leitura não inferencial, pode ser considerada uma extrapolação e tornar nulos os sinais que convergem a um sentido. É preciso ter em mente que toda análise literária tem de estar ancorada no próprio texto ou nos elementos que o cercam.

Nesse sentido, assim como no texto literário, exemplificado acima, as canções também permitem leituras inferenciais e mais aprofundadas. Prova disso são as canções advindas do universo do Rap nacional.

Em 1997, na periferia de São Paula, um grupo de Rap, formado no fim dos anos 80, lança um álbum musical que, atualmente, é reconhecido pela crítica musical como “a Bíblia do rap”. Esse álbum tornou-se livro em 2018 somente com o registro de suas letras. Entretanto, a força das canções, seu alcance o fez romper barreiras sociais e políticas ao longo dessa década em que a obra tornou-se reconhecida pela crítica.

O álbum em questão é elogiável não somente pelo conteúdo expressado como um grito do povo marginalizado, excluído e assassinado nas periferias brasileiras, mas pelo modo como esse “grito dos excluídos” acontece. O fato de ser conhecido como a Bíblia do rap não é por acaso, as referências do álbum com o livro sagrado são muitas. A começar pelo título – “Sobrevivendo no inferno” – e a composição da capa, formada por uma cruz e

letras góticas. A primeira canção chama-se “Jorge da Capadócia” e faz referências claras às religiões de matrizes africanas. A segunda canção chama-se “Gêneses” e é uma releitura do texto bíblico feita de forma recitada. E essa canção, em específico, propõe ao ouvinte/leitor o direcionamento temático do disco.

Deus fez o mar, as árvore, as criança, o amor.  
O homem me deu a favela, o crack, a traiagem, as arma, as bebida, as puta.  
Eu?! Eu tenho uma Bíblia velha, uma pistola automática e um sentimento de revolta  
Eu tô tentando sobreviver no inferno. (RACIONAIS MCs, 1997)

Em seguida, se tem outra canção com referência bíblica, ainda que de modo impreciso – “Capítulo 4, versículo 3”. Esta é, sem dúvida, uma das canções mais emblemáticas do álbum no que se refere à denúncia social. A canção começa com a exposição de estatísticas subjacentes à violência cometida contra jovens negros e, em seguida, desenvolve uma narrativa forte e contundente a partir de uma realidade social de exclusão. Outra canção de grande alcance popular e com destaque na temática das mazelas sociais é a intitulada “Diário de um detento” que se refere ao Massacre do Carandiru, em 1992.

Ainda em análise à composição literária do álbum, há uma canção chamada “Tô ouvindo alguém me chamar” que traz um narrador já morto, tal como fez Machado de Assis em Memórias Póstumas de Brás Cubas e por isso é, também, internacionalmente elogiado. Contudo, não se trata de igualar as obras, mas de perceber o lugar que elas, em comparação, ocupam no tecido social. A obra dos Racionais não somente tem como temática a favela, a violência, as mazelas sociais plasmadas em um realismo literário, como também é fruto da esfera social que é tema das canções. Eles não cantam o que observam mas, de algum modo, o que vivem, o que presenciam.

Nesse sentido é que há uma ruptura com o projeto civilizador do séc. XIX, uma vez que os protagonistas das canções são negros e as narrativas são cantadas por homens negros pertencentes à camada social mais popular. Há de se acrescentar que o público consumidor dessa obra pertence ao mesmo meio social e, neste percurso, este discurso poético é capaz de dar vez e voz a um povo que na idealização de país não foi incluído, embora sendo protagonista na formação da nação, nas narrativas canonizadas.

Assim, não se trata de considerar ou não a obra dos Racionais MCs como poesia refinada ou alta ou baixa literatura, mas, antes, reconhecer seu discurso poético que, sem dúvida, encontra-se no campo das contraliteraturas (MOURALIS, 1982), por não ser ela reconhecida pelo cânone literário. Discurso este que se esvazia da especificidade da poesia, liberta-se do sentimento de nobreza e atemporalidade que o diferenciava dos outros discursos. Ao contrário, aproxima-se do leitor em linguagem crua e não menos poética.

O que importa, dessa maneira, não é a apreciação hermética do uso nobre da linguagem, mas, no contexto social em que essas canções são difundidas, o que é valioso é a capacidade de comunicação com o próximo que toma para si composições. Ademais, essa é a função mais nobre da literatura: fazer com que, a partir da experiência literária, se transforme a si mesmo e ao meio. Pode ser, portanto, as músicas do grupo Racionais MCs

consideradas como cumpridoras de uma “função comunitária”, capaz de deleitar e instruir jovens da mesma realidade social, e, obviamente, de realidades sociais distintas.

Entretanto, o problema central é que a aceitação do gênero rap e da canção promovida pelo grupo Racionais MCs não acontece nas classes médias, médias altas e abastadas até que a indústria cultural se apropria desse discurso e o torna lucrativo. Assim foi com os Racionais MCs, assim foi com o funk carioca e assim será com qualquer estilo que nasce do meio do povo, mas, se for um negócio lucrativo, se torna moda para os ricos. Se for se considerar a obra dos Racionais MCs como neste ensaio se considera – uma obra dotada de poéticas literárias – percebe-se que uma grave influência na condição de uma obra ser ou não considerada literatura é o status social que a cerca e como ela é, pela sociedade, percebida. Diante desse aspecto, Bernard Muralis (1982) considera:

[...] a divisão do campo literário em dois setores distintos não se justifica nem pelas características inerentes às próprias obras, nem pelo público ao qual se dirigem ou pela maneira como até ele chegam, mas pelo estatuto que à sociedade atribui às obras. Umhas tem um estatuto majoritário por conferirem poder a quem as conhece (ou passa por conhecê-las), outras tem estatuto minoritário porque aquele que as conhece não beneficia delas qualquer poder particular. (MOURALIS, 1982, p. 67)

Com isso, a obra em questão estará sempre no estatuto minoritário da literatura, mas não quer dizer que não há alcance nem efeito sobre o leitor/o ouviente. Ao contrário, em 2018, o álbum “Sobrevivendo no Inferno” foi lançado em formato livro impresso e no ano seguinte foi um dos livros indicados para a leitura do vestibular da USP, dividindo espaço com obras canonizadas da literatura brasileira.

A força desse álbum, em suma, chama atenção para a complexidade e abrangência da música popular. Talvez seja este um modo contemporâneo de apreensão da literatura, nas suas nuances e funções sociais. À canção popular é atribuída a missão de aglutinar realidades distintas e de modo muito democrático alcançar a todos, o letrado e o não letrado.

Por fim, é preciso considerar que o álbum Sobrevivendo no Inferno tornou-se nacionalmente um retrato fiel do país em que, em 1997, se constava uma verdadeira chacina de jovens negros que morriam pela mão do Estado, pelo tráfico e violência, porém, sobretudo, pela situação de exclusão social. Nesse sentido é que este álbum rompe com a proposta de um projeto civilizador por meio de uma literatura nacional, no qual se excluía o povo, o negro, o índio. Os Racionais MCs com este álbum conquistaram, seja pelo aproveitamento da ideia de mais valia utilizado pela indústria cultural, seja pela qualidade literária do discurso poético, um lugar nobre na afirmação e na formação indenitária da cultura popular brasileira.



**Atividade:** Para concluir a segunda semana de estudos, recomendo a audição integral do álbum “Sobrevivendo no Inferno”, do grupo Racionais MCs.



Ao final desta segunda semana, pare para refletir e reler o que já foi dito até aqui para que no tópico a ser estudado, possamos dar um passo em direção a novos modos de relacionamento com a leitura literária. Aproveite o intervalo entre uma semana e outra para reforçar os conceitos até aqui trabalhados.



**Dica do Professor:** E se você foi um estudioso ou profissional da área de Linguagens e se interessa em ampliar seus conhecimentos acerca do ensino de Literatura, recomendo o artigo do professor Rildo Cosson, intitulado “A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?”

Nos encontramos na próxima semana.

Bons estudos!

# Semana 3 - Como as canções se apresentam como alternativa na formação literária do sujeito leitor?

## Objetivos

Nesta semana nós iremos direcionar nosso olhar para o objeto canção a partir de uma resumida análise literária acerca de um álbum musical e como o ENEM relaciona as canções na prova de Linguagens.

### 3.1 A relação da prova de Linguagens do ENEM com o gênero canção.

Esta é a última semana de nossos estudos, por isso a intenção é dar destaque ao gênero canção como linguagem literária ativa, presente nas avaliações oficiais do país. O ENEM é um excelente exemplo de uso da canção como material literário. As edições do Exame Nacional do Ensino Médio sempre privilegiaram a canção brasileira em sua variedade estilística e regional. As questões do exame são pautadas tanto na canção quanto em seu contexto, assim, as interpretações possíveis são retiradas desses dois elementos, tudo o que exceder a própria música e seu contexto pode ser considerado extrapolação.

É recomendável, portanto, que entendamos um pouco da história da canção em nosso país, ou melhor, um pouco de parte dessa história. A canção popular ganha status literário no Brasil com o advento do Tropicalismo. Vamos abordar um pouco essa parte da história para prosseguir nas discussões...



**Atenção:** É com os festivais de música de 1960 que, sem dúvida, se inaugura o movimento tropicalista.

É importante salientar que a prática tropicalista se desenvolveu com iniciativas isoladas de artistas, antes mesmo de se formar como um movimento cultural. Assim, embora houvesse um intenso diálogo entre artistas de variadas áreas, como cinema, música, teatro e artes plásticas, e todos eles com o intuito de repensar a produção nacional de modo crítico dentro do contexto internacional, até um determinado momento da década de 60, não havia o que se viria chamar de Tropicalismo.

Nesse sentido, a produção cinematográfica brasileira da época, denominada Cinema Novo, de Glauber Rocha, assim como a obra de Hélio Oiticica e tudo o que se produzia à margem do pensamento nacional padrão começou a tomar rumos que buscavam repensar a arte produzida no Brasil até a manifestação desse movimento.

É, entretanto, com os festivais de música de 1960 que, sem dúvida, se inaugura o movimento tropicalista. Havia nestes festivais uma nítida distinção conceitual: de um lado um grupo de artistas que defendiam a produção nacional tal como sempre foi até o momento,

do outro um grupo receptivo a uma nova estética musical na qual se concebia a incorporação de elementos não tão genuinamente brasileiros.

Nesse cenário, percebia-se, então, um grupo de artistas de características nacionalistas que se expressava pela bossa-nova e pelo samba, de repertório mais politicamente engajado e conservador, e outro grupo, que, embora se reconhecesse em sua arte um caráter nacionalista, tinha por características uma defesa mais abrangente da cultura brasileira. Assim, os integrantes d'Os Mutantes, dos Novos Baianos, Tom Zé, maestro Rogério, Torquato, liderados por Caetano Veloso e Gilberto Gil, juntamente com os artistas plásticos e cênicos, em suas artes produzidas, promoveram um retorno à obra literária de Oswald de Andrade que, nos anos 20, por meio da teoria da antropofagia, também buscou repensar o nacional por meio de uma postura dialógica e dialética com o universal.



**Atenção:** As canções “Domingo no parque”, de Gilberto Gil, e “Alegria, alegria”, de Caetano Veloso, são um marco para aquilo que em 1968 denominou-se Tropicalismo.

Nesse sentido, a nova música popular brasileira propunha um nacionalismo capaz de “devorar”, fundir e confluir toda uma multiplicidade de discursos e ideologias que retratariam mais adequadamente a pluralidade da nação brasileira. Desse modo, o *rock* internacional, a arte *pop*, todos os ícones da cultura de massa passaram, no Tropicalismo, a ser sintetizados à cultura brasileira da bossa-nova, do samba. Ideologicamente, pode-se, pelo surgimento do Tropicalismo, detectar a associação de elementos urbanos, industrializados, cosmopolitas a uma sociedade brasileira rural, interiorana.



Figura II - Gilberto Gil e Os Mutantes cantam “Domingo no parque” no festival de música da TV Record, em 1967.

Fonte: Folhapress.

A canção “Domingo no parque”, segundo lugar no festival de música da TV Record de 1967, causou espanto tanto em sua composição temática, quando em sua apresentação melódica e harmônica. No que se refere à temática, a canção inicia-se com a narração de um cenário lúdico e agradável que, em seu desfecho, desemboca em um crime passional, tornando seu título, “Domingo no parque”, irônico. A exploração de uma narração menos

engajada na denúncia e mais comprometida com a sensibilidade artística por meio da musicalidade, dos recursos literários rompe com a estética nacionalista da época.

Um outro fator transgressor é, na composição dos arranjos originais da música, a utilização de berimbau, instrumento de origem afro-brasileira, juntamente com o acréscimo do rock oferecido pelo grupo musical Os Mutantes. Nota-se também um andamento rítmico de baião, popular na canção nordestina brasileira, e a presença simultânea de uma orquestra, representante da cultura erudita, na execução da canção em 1967. Essa canção, por conseguinte, pode ser considerada como um marco desta época.

Essa, portanto, é somente uma parte da história, porém, para finalidade desse curso, interessa observar que por trás das canções há um movimento cultural, inserido em contexto histórico específico, capaz de ressignificar a obra. No ENEM, dessa maneira, não é diferente.



**Mídia digital:** Nesta terceira semana de estudos, recomendo que, neste momento, seja assistida a aula número 3, intitulada “ENEM e as Canções”, para melhor compreender como as canções populares são abordadas no exame nacional.

Diante disso, chegamos à atividade final do curso. Esperamos que as informações até aqui trazidas possam ajudar seu desenvolvimento profissional, uma vez que a leitura é, na perspectiva inferencial aqui abordada, fundamental para qualquer atividade. E, claro, esperamos que as canções, gênero musical popular no Brasil, possam ajudar na criação de um repertório literário.



**Atividade:** Para concluir o curso solicitamos, se desejar, seu comentário acerca deste material. Acesse o QR Code a seguir e deixe sua contribuição.

Esperamos que após a realização deste curso você possa se aventurar mais no mundo da literatura e estreitar suas relações com as experiências litero-musicais proporcionadas pelo cancionero brasileiro.

Parabéns pela conclusão do curso. Foi um prazer tê-lo conosco!



## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaio**. Chapecó: Argos, 2009.
- BERNARDO, Gustavo. A qualidade da invenção. In: OLIVEIRA, Ieda de. **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra o escritor. São Paulo, DCL: 2005.
- COMPAGNON, A. **Literatura para quê?**. Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- \_\_\_\_\_. **O demônio da teoria**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Trad. Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto Ed. PUC-Rio, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Nosso amplo presente**: o tempo e a cultura contemporânea. Trad. Ana Isabel Soares. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- MOURALIS, Bernard. **O campo das contraliteraturas**. In: \_\_\_\_\_. As contraliteraturas. Trad. Antônio Filipe Rodrigues Marques e João David Pinto Correia. Coimbra: Almedina, 1982, p. 41-69.
- RIBEIRO, Cristina Betioli. Folclore e nacionalidade na literatura brasileira do século XIX. **Tempo** (online) (Revista do Departamento e Programa de Pós-Graduação em História da UFF), v.10, n.20, 2006, p.143-158.
- SANTIAGO, Silvano. **A democratização no Brasil (1979-1981)**. In: *O cosmopolitismo do pobre: crítica literária e crítica cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004, p. 134- 155.

## Currículo do autor



**Filipe da Silva Moreira** é professor de Literatura e Produção de Texto, atuou mais de 10 anos na rede pública e particular da região metropolitana de Belo Horizonte. É Técnico em Assuntos Educacionais pelo IFMG, campus Ibirité. Formado em Letras, especialista em Leitura e Produção de Texto e mestrando em Educação (UFMG). E é, principalmente, pai do Nicolas.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5906145916150699>

## Glossário de códigos QR (*Quick Response*)



Dica do professor  
A prática da leitura  
literária na escola:  
mediação ou  
ensino?"



Dica do professor  
Folclore e  
Nacionalidade na  
Literatura Brasileira  
do século XIX