

LEONARDO AUGUSTO MARTINS VARGAS

11 CANÇÕES QUE TOCARAM A 91: UMA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA DOCENTE

PORTO ALEGRE

2019

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS**

LEONARDO AUGUSTO MARTINS VARGAS

11 CANÇÕES QUE TOCARAM A 91: UMA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Juliano Simões

PORTO ALEGRE

2019

RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre uma experiência de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura mediada pelo gênero canção. A prática docente foi realizada com uma turma de 9º ano de uma escola situada em área de periferia urbana da cidade de Porto Alegre (RS) e consistiu em um *projeto pedagógico* (FILIPOUSKI, MARCHI & SIMÕES, 2009a; SIMÕES et al., 2012) chamado “11 canções que tocaram a 91”. A proposta de produção final do projeto foi que cada aluno, a partir da escolha de sua canção para a formatura de 9º ano, escrevesse um texto do gênero crônica ou do gênero informativo em almanaque, inspirado no livro “101 canções que tocaram o Brasil” (2016), de Nelson Motta. Também como produção final, fez parte do projeto a escrita coletiva de um texto relacionado à canção escolhida conjuntamente pela turma para a formatura. Para tanto, a unidade didática se dividiu em *módulos* (DOLZ et al., 2004), que privilegiaram a apreciação de canções de gêneros diversos, mas com atenção especial ao sertanejo e ao funk. Os pressupostos teóricos sobre os quais se assentaram a prática, além dos já citados, foram as ideias do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2018; BAKHTIN, 2016) e as orientações oferecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que estão em consonância com os princípios do Círculo. Por fim, no que respeita ao trabalho com a canção, foram inspiração para a elaboração deste projeto os trabalhos de Coelho de Souza (2014) e Kirsch (2012), além dos Cadernos Pedagógicos dos Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa e Literatura do Estado do Rio Grande do Sul (FILIPOUSKI, MARCHI & SIMÕES, 2009b; 2009c).

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura. Gêneros do Discurso. Canção em aula de Língua Portuguesa e Literatura. Projeto Pedagógico.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 6 |
| 1 NO QUE TOCA ÀS BASES | 9 |
| 1.1 As ideias do Círculo de Bakhtin | 9 |
| 1.2 O texto como unidade e objeto de ensino para a promoção dos multiletramentos | 11 |
| 1.3 Projetos pedagógicos: educação linguística situada e significativa | 15 |
| 2 NO QUE TOCA À CANÇÃO | 17 |
| 2.1 A canção como gênero e o problema de sua definição | 17 |
| 2.2 Documentos oficiais e a canção: linguagens verbal e musical em LPL | 19 |
| 2.3 Modelos de boas práticas com o gênero canção | 21 |
| 3 11 CANÇÕES QUE TOCARAM A 91 | 23 |
| 3.1 O primeiro encontro: apresentação e definição de rota | 23 |
| 3.2 Canção sertaneja: letra, música e o eu lírico | 26 |
| 3.2.1 <i>Segundo encontro (10/07/2019)</i> | 26 |
| 3.2.2 <i>Terceiro encontro (17/07/2019)</i> | 31 |
| 3.2.3 <i>Quarto encontro (07/08/2019)</i> | 32 |
| 3.3 Canção sertaneja (parte 2): fases do gênero, crônica e alguns percalços | 34 |
| 3.3.1 <i>Quinto encontro (14/08/2019)</i> | 34 |
| 3.3.2 <i>Sexto encontro (21/08/2019)</i> | 36 |
| 3.3.3 <i>Sétimo encontro (28/08/2019)</i> | 38 |
| 3.4 11 canções que tocaram o Brasil | 39 |
| 3.4.1 <i>Oitavo encontro (04/09/2019)</i> | 39 |
| 3.5 Funk: crônica, documentário e discussões | 41 |
| 3.5.1 <i>Nono encontro (11/09/2019)</i> | 41 |

| | |
|---|-----------|
| 3.5.2 <i>Décimo encontro (18/09/2019)</i> | 44 |
| 3.6 <i>11 canções que tocaram o Brasil (parte 2): textos de referência</i> | 46 |
| 3.6.1 <i>Décimo primeiro encontro (25/09/2019)</i> | 46 |
| 3.7 <i>Lil Nas X, Old Town Road e a busca de conteúdos para a escrita</i> | 47 |
| 3.7.1 <i>Décimo segundo encontro (09/10/2019)</i> | 47 |
| 3.8 Escrita coletiva | 49 |
| 3.8.1 <i>Décimo terceiro encontro (16/10/2019)</i> | 49 |
| 3.8.2 <i>Décimo quarto encontro (18/10/2019)</i> | 51 |
| 3.8.3 <i>Décimo quinto encontro (23/10/2019)</i> | 52 |
| 3.8.4 <i>Décimo sexto encontro (30/10/2019)</i> | 54 |
| 3.8.5 <i>Décimo sétimo encontro (06/11/2019)</i> | 56 |
| 3.9 Próximos passos | 58 |
| 3.10 Quadro sinóptico das aulas | 58 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 62 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 66 |
| APÊNDICES | 70 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva refletir sobre uma experiência de prática docente em Língua Portuguesa e Literatura vivenciada com uma turma de 9º ano de uma escola estadual de ensino fundamental localizada na periferia urbana de Porto Alegre (RS), sendo ela composta de onze alunos, nove meninas e dois meninos, todos oriundos de classe social não muito confortável e moradores dos entornos da escola, os quais receberam muito bem a mim e ao projeto proposto.

Para a construção de “11 canções que tocaram a 91”, tomei como base as teorias do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2018; BAKHTIN, 2016) e os documentos oficiais de referência vigentes para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura no país, que as atualizam, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e os Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa e Literatura do Estado do Rio Grande do Sul (FILIPOUSKI, MARCHI & SIMÕES, 2009a). Com as reflexões propostas, espero contribuir com colegas educadores em Língua Portuguesa e Literatura que se interessem tanto por práticas pedagógicas estruturadas a partir de projetos, quanto pelo trabalho com o gênero canção.

A experiência que será relatada e analisada neste trabalho teve origem em um projeto elaborado para a cadeira de Estágio de Docência em Português I, do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ministrada pela professora Luciene Simões. Quando terminadas minhas atividades de estágio, ao final de setembro, pude permanecer com a turma até novembro de 2019¹, como parte de uma relação entre a minha orientadora e a escola, por meio de um projeto de pesquisa².

A vontade de trabalhar com o gênero canção partiu inicialmente da minha proximidade com a música – toco violão há bastante tempo e, durante uns bons anos, me apresentei de forma profissional com uma relativa frequência, atividade que hoje em dia eventualmente ainda exerço. Na Letras, tive contato com os trabalhos de Coelho de Souza (2009; 2014) a respeito do uso de canção no ensino de Língua Portuguesa como Língua Adicional e enxerguei neles propostas interessantes de mobilização do gênero para o ensino de língua. Isso ocorreu quando frequentei a cadeira de Programas para o Ensino de Português como Língua Adicional,

¹ Em novembro de 2019, os professores do Rio Grande do Sul entraram em greve em resposta a um pacote apresentado pelo governo Eduardo Leite que ataca duramente a categoria. O projeto “11 canções que tocaram a 91” será retomado assim que houver um acordo e a situação for normalizada.

² Importa destacar que, por causa dessa relação, a professora Luciene Simões pôde acompanhar de perto o projeto, contribuindo significativamente para o seu bom andamento.

ministrada pela professora Gabriela Bulla, que então me ofereceu a oportunidade de ministrar o curso de Canção Brasileira, no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS, durante o meu Estágio de Docência em Português como Língua Adicional. A experiência foi muito rica e positiva, oportunizando aos alunos aprendizados consideráveis. Dessa forma, a partir dessa experiência, desejei levar um projeto pedagógico em torno da canção também para uma sala de aula de ensino regular de Língua Portuguesa e Literatura, com vistas à obtenção dos mesmos resultados positivos. Como poderá ser conferido nas páginas que seguem, ao menos segundo minha avaliação, isso foi possível.

A partir desta introdução, o trabalho divide-se em mais quatro capítulos.

No primeiro capítulo, “No que toca às bases”, apresento os aportes teóricos que nortearam a elaboração e a realização do projeto pedagógico que será relatado e discutido. Parto, inicialmente, de uma explanação sobre três conceitos-chave da teoria do Círculo de Bakhtin, a saber, *dialogismo*, *enunciado* e *gêneros do discurso*. Em seguida, comento o impacto que essa teoria teve na pedagogia de línguas no Brasil, fazendo remissão aos documentos oficiais que orientam a educação linguística nas escolas do país. Defendo, com isso, que o objeto de ensino e aprendizagem das aulas de Língua Portuguesa e Literatura deve ser o texto autêntico, e que a sua eventual multiplicidade de semioses constitutivas deve ser considerada nas atividades de interação com e a partir dele, de modo a proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de seus multiletramentos. Por fim, na seção que fecha o capítulo, apresento os projetos pedagógicos de Simões et al. (2012) e Filipouski, Marchi e Simões (2009a) como forma de oportunizar uma educação linguística situada e significativa.

No capítulo segundo, “No que toca à canção”, assumo este gênero como pertencente à esfera literária e discorro sobre alguns aspectos a ele relacionados que são pertinentes para a elaboração deste trabalho. Na seção inicial, defendo a canção como gênero discursivo e exponho algumas discussões suscitadas pela difícil definição de sua abrangência. Diante delas, assumo, então, um ponto de vista, para, na seção seguinte, analisar a presença da canção e do trabalho com a linguagem musical nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e nos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (FILIPOUSKI, MARCHI & SIMÕES, 2009a; HOFSTAETTER et al., 2009; RIO GRANDE DO SUL, 2009). Termino o capítulo com uma seção em que apresento trabalhos nos quais me inspirei para a elaboração do meu projeto pedagógico, a saber, Coelho de Souza (2009; 2014), Kirsch (2012) e Filipouski, Marchi e Simões (2009b; 2009c).

Em “11 canções que tocaram a 91”, o terceiro capítulo, forneço um relato interpretativo relativamente pormenorizado escrito para este trabalho a partir dos meus registros de aula. Neles estão descritas todas as atividades realizadas com a turma, com o detalhamento que julguei necessário para os propósitos da reflexão. Esses relatos são dezessete e estão divididos por encontros, que se organizam e agrupam constituindo nove seções, de acordo com o módulo a que pertencem. Há, portanto, os seguintes sub-capítulos: “O primeiro encontro: apresentação e definição de rota”, “Canção sertaneja: letra, música e o eu lírico”, “Canção sertaneja (parte 2): fases do gênero, crônica e alguns percalços”, “11 canções que tocaram o Brasil”, “Funk: crônica, documentário e discussões”, “11 canções que tocaram o Brasil (parte 2): textos de referência”, “Lil Nas X, *Old Town Road* e a busca de conteúdos para a escrita”, “Escrita coletiva” e “Próximos passos”. Os materiais utilizados nas aulas estão dispostos na seção “Apêndices”, ao final deste trabalho, e é feita referência a todos eles em nota de rodapé, conforme as tarefas vão sendo apresentadas nos relatos.

Por fim, nas considerações finais, retomo alguns pontos importantes apresentados nos relatos e traço uma reflexão sobre o que julguei serem pontos positivos e pontos negativos de minha prática.

1 NO QUE TOCA ÀS BASES

Serão apresentadas neste capítulo as bases teóricas que fundamentaram a construção e a realização do projeto pedagógico “11 canções que tocaram a 91”. Partindo da exposição, na seção primeira, de alguns conceitos centrais da teoria do Círculo de Bakhtin, mostro na seção seguinte como as ideias bakhtinianas influenciaram na adoção, pelos documentos oficiais que orientam a educação linguística no Brasil, de uma postura pedagógica que privilegie o texto como unidade e objeto de ensino como forma de promover os multiletramentos dos estudantes. Por fim, na terceira e última seção, defendo que práticas pedagógicas estruturadas por projetos são o modo de oportunizar ao alunado aprendizados consistentes, porque situados e significativos.

1.1 As ideias do Círculo de Bakhtin

Contraopondo-se ao objetivismo abstrato e ao subjetivismo idealista, vertentes dominantes na teoria linguística da época, os pensadores do Círculo produziram trabalhos que objetivaram situar as línguas e as linguagens no âmbito social e histórico, concebendo-as como entidades vivas. É daí que decorre um conceito fundamental para compreender a sua obra, o *dialogismo*.

[...] todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. (FIORIN, 2018, p. 22)

Em “Marxismo e filosofia da linguagem” (2018), Volóchinov define a palavra como um *signo neutro*, cujo sentido é inteiramente determinado pelo contexto, pelo aqui e agora do ato enunciativo. A palavra, pois, pode assumir qualquer função ideológica, de acordo com as relações dialógicas que estabeleça com a palavra do outro. Raciocínio análogo cabe à análise da oração. Sem contexto, sem manifestação, ela deve ser considerada tão somente uma unidade da língua, disponível para que seus usuários a empreguem conforme suas necessidades discursivas. Uma vez realizada, naturalmente em um contexto e por um sujeito sócio-historicamente situados, a oração, e também a palavra, passa de unidade da língua a unidade da comunicação discursiva, o chamado *enunciado*. (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2018)

O enunciado, portanto, é vivo, é concreto, é real, e sua extensão pode variar de um monovocálico “Ah!” até um longo romance distribuído em volumes, a depender da sinalização, pelo enunciador, da conclusão de seu projeto linguístico. Para delimitá-lo dos outros enunciados com os quais se relaciona, Bakhtin (2016) apresenta como critérios a alternância dos sujeitos do discurso e a possibilidade de responder a ele, que tem, dessa forma,

[...] um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). (BAKHTIN, 2016, p. 29)

Esse sujeito do discurso, produtor de enunciados e a eles ativamente responsivo, é, como vem sendo aqui apresentado, um sujeito de carne e osso, inevitavelmente perpassado pelos costumes, pelos saberes, pelas crenças, pelos preconceitos, enfim, pelos signos ideológicos do seu tempo vigentes nos lugares que frequenta e naqueles que frequentou quando os frequentou. É, portanto, um sujeito situado na história e na sociedade, assim como o é cada uma de suas ações e, por consequência, cada enunciado que produz. Isso significa que esse sujeito, desde o nascimento, está em constante relação, seja com o seu tempo e o seu lugar, seja com os outros sujeitos e os enunciados deles a que responde. Os modos humanos de se relacionar, a despeito do dinamismo histórico e social, tendem a fixar padrões, e isso é especialmente observável, por exemplo, no surgimento e na manutenção de rituais. A língua, sendo constitutiva do sujeito e por ele permanentemente construída, é naturalmente afetada por essa tendência. Com efeito, determinados pela finalidade a que se destinam, pela esfera de sua circulação e pela consequente interlocução projetada pelo sujeito do discurso, os enunciados acabam por se manifestar em “tipos relativamente estáveis”, os chamados “gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016).

Uma função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e certas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciado estilísticos, temáticos e composicionais *relativamente estáveis*. (BAKHTIN, 2016, p. 18, grifos meus)

Porque sujeitas às mudanças que ocorrem no corpo social ao longo da história, das quais são agentes e produto, as relações entre os sujeitos estão, umas mais do que outras, em paulatina e ininterrupta transformação. Isso tem, é claro, reverberação na língua. Variações sintáticas, morfossintáticas, semânticas, fonéticas e fonológicas, pragmáticas, morfológicas, variações de toda ordem podem com facilidade ser atestadas por qualquer pessoa que entre em contato com a sua língua sendo usada em época ou lugar diferente do seu. No que respeita a esses “determinados gêneros”, não poderia ser diferente, e por isso é que eles são caracterizados como

“relativamente estáveis”. Tome-se como exemplo o gênero *mensagem*, que, embora mantenha a sua função de transmitir informações, nas últimas décadas ganhou um suporte inteiramente novo: do arqueológico papiro passou para o papel e, hoje, habita telas de celulares, *tablets*, computadores. O mesmo pode ser observado quando da obsolescência das cartas frente ao *e-mail* e aos aplicativos de *chat*, ou mesmo no desaparecimento de certos gêneros, como é o caso do *folhetim*, do qual as *telenovelas* carregam resquícios. Há, ainda, os casos de hibridismos entre gêneros (como, por exemplo, uma *canção* que carrega traços da *receita*³) e os gêneros entre os quais os limites são imprecisos, como apontado por Fiorin (2018, p. 72):

Qual é a fronteira que delimita a crônica do conto? Temos, nos jornais, crônicas que são verdadeiros contos. Isso não ocorre porque o cronista deixou de lado seu ofício, mas porque os limites entre esses dois gêneros são mais fluidos do que gostaria nossa alma taxonômica.

Portanto, sim, os gêneros têm contornos por vezes imprecisos e, para além disso, a todo momento estão em um processo de transformação, assim como tudo no cosmos, estejamos conscientes disso ou não. Como observado por Antunes (2008), “[...] o paradoxo da variação e da organização estável dos textos é apenas o reflexo da natureza mesma da linguagem, definida como sujeita à tradição e, ao mesmo tempo, subordinada à ação livre dos falantes” (ANTUNES, 2008).

1.2 O texto como unidade e objeto de ensino para a promoção dos multiletramentos

Segundo Campos (2016), as ideias do Círculo de Bakhtin aportaram no Brasil ao final da década de 1970, especificamente em 1979, quando foi publicada a primeira edição brasileira da tradução do francês para o português de “Marxismo e filosofia da linguagem”. A boa recepção pelos meios acadêmicos foi imediata e “[...] tem impulsionado as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos de ensino de língua a partir de meados da década de 1980” (RODRIGUES, 2006 apud CAMPOS, 2016).

É também a partir dessa década que “professores de português e pesquisadores da língua têm feito a *crítica do ensino tradicional do português*” (p. 24), um ensino alinhado ao modelo pedagógico medieval, que “gerou dois vícios pedagógicos dos quais não conseguimos ainda

³ “Vatapá”, de Dorival Caymmi, e “Feijoada Completa”, de Chico Buarque, são exemplos.

nos livrar: *o normativismo e a gramatiquice*⁴” (p. 21). Essa crítica vem sendo possível devido aos avanços das pesquisas dialetológicas e sociolinguísticas⁵ brasileiras – “[...] que permitem traçar um perfil linguístico dos diferentes vernáculos urbanos (i.e., das variedades urbanas orais não padrões) e rurais praticados no nosso país.” (p. 24) – e dos projetos⁶ que objetivam reconhecer e definir a norma padrão oral e escrita do Brasil. (FARACO, 2006, grifos do autor)

Como forma de desvencilhar-se do normativismo e da gramatiquice, ancorados num modelo pedagógico arcaico e num já não justificável desconhecimento da língua portuguesa falada e escrita no país, as ideias do Círculo caíram como uma luva. Para Bakhtin (2016, p. 38-39),

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciados concretos que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas dos enunciados e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência juntas e estreitamente vinculadas.

Então, uma vez que a língua materna é por nós apreendida pelo contato com enunciados concretos em suas formas típicas, não tem sentido em uma aula de Língua Portuguesa e Literatura (doravante LPL)⁷ a opção pedagógica de sujeitar alunos a preencher mecânica e exaustivamente lacunas como forma de exercitar o emprego de determinado recurso linguístico apresentado a eles mediante exemplos descontextualizados frutos da criatividade do professor. A prática descrita pouco contribui para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, para o qual uma efetiva contribuição só pode advir da interação com enunciados

⁴ “Chamamos de *gramatiquice* ao estudo da gramática como um fim em si mesmo; e entendemos por *normativismo* a atitude diante da norma padrão que não consegue apreendê-la como apenas uma das variedades da língua, com usos sociais determinados. Em consequência, toma-a como um monumento pétreo (invariável e inflexível) e condena como erro todas as formas que não estão de acordo com aquilo que está prescrito nos velhos manuais de gramática.” (FARACO, 2006, p. 21, grifos meus)

⁵ O autor cita os trabalhos de Amadeu Amaral, Antenor Nascentes e Nelson Rossi, na área da dialetologia, e os estudos de Stella Bortoni e os projetos Censo da Variação Linguística do Rio de Janeiro e Variação Linguística Urbana no Sul do Brasil (VARSUL), na área da sociolinguística.

⁶ São apresentados pelo autor o projeto NURC (Norma Urbana Culta) e a pesquisa realizada pela equipe do Centro de Estudos Lexicográficos da UNESP – Campus de Araraquara.

⁷ Em consonância com os Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa e Literatura do Estado do Rio Grande do Sul, neste trabalho consideraremos que o estudo de língua e literatura é indissociável, por entender que “[...] em ambas, o centro está no texto e ambas são fenômenos eminentemente dialógicos, frutos do trabalho de linguagem de sujeitos históricos, da ação interacional de sujeitos situados. [...] Aprender e ensinar língua portuguesa significa também aprender e ensinar literatura, e vice-versa.” (FILIPOUSKI, MARCHI & SIMÕES, 2009a, p. 53)

autênticos, produzidos com finalidades específicas, para interlocutores determinados, por sujeitos sócio-historicamente situados.

Daí deriva o entendimento de que a unidade básica e objeto do ensino de nossa área deve ser o texto⁸. Para a circulação dessa perspectiva no Brasil, Paula (2015) aponta como fundamentais as obras “O texto na sala de aula: leitura e produção” (1984), “Portos de Passagem” (1996) e “Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação” (1996), de João Wanderley Geraldi, que constam nos referenciais teóricos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; doravante PCN). Este documento, em consonância com as ideias até aqui apresentadas, assume que

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1998, p. 23)

Os PCN também orientam que a diversidade de gêneros discursivos seja contemplada nas atividades de ensino, priorizando-se os “textos de uso público da linguagem” (p. 24). Para trabalhar com eles em sala de aula, deve-se partir do seu uso, ou seja, daquilo que os alunos já conhecem, para então refletir sobre ele e, por fim, retornar a ele em práticas mais desafiadoras. Em síntese, isso “[...] significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos.” (BRASIL, 1998, p. 34)

A opção pedagógica apresentada tem como objetivo geral desenvolver o *letramento* dos alunos, sendo este compreendido aqui como “[...] um conjunto de práticas sociais que *usam a escrita*, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (SCRIBNER & COLE, 1981 apud KLEIMAN, 1995, p. 19, grifos meus). Essas práticas sociais mediadas pela escrita são, é claro, práticas discursivas, que se inserem dialogicamente na cadeia de textos. Da mesma forma, cabe observar, também o são as práticas mediadas pelos demais sistemas simbólicos que, possibilitados por outras tecnologias que não a escrita, permitem a produção de enunciados não verbais, os quais são igualmente textos. Sobre isso, Bakhtin (2016, p. 71) afirma que, se concebermos “[...] o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte)”. Então, levando-se em consideração essas múltiplas semioses, que recorrentemente têm aparecido imbricadas nos textos multimodais

⁸ Em Bakhtin (2016), *enunciado* e *texto* aparecem como termos equivalentes.

contemporâneos com que interagimos, e também a multiplicidade dos significados construídos com e a partir deles, emerge o conceito de *multiletramentos*, explicado por Rojo (2014, p. 14, grifos da autora):

O conceito de *multiletramentos*, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de múltiplos que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

No que diz respeito ao trato com esses textos multimodais contemporâneos, embora os PCN disponham de um capítulo dedicado ao estímulo à presença das tecnologias da comunicação nas aulas de LPL, a discussão ali ainda é muito incipiente, devido ao então caráter de novidade da disseminação de tecnologias como televisão, computador e videocassete; o acesso à internet, por exemplo, estava longe de ser democrático à época de sua publicação. Mesmo assim, já aparece no documento uma menção ao caráter multissemiótico do vídeo: “Projetando outras realidades, outros tempos e espaços, no vídeo interagem superpostas diversas linguagens: a visual, a falada, a sonora e até a escrita [...]” (BRASIL, 1998, p. 92).

Publicados em 2009, uma década após os PCN, os Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa e Literatura do Estado do Rio Grande do Sul (FILIPOUSKI, MARCHI & SIMÕES, 2009a; doravante RCLP) já trazem, além de diversas menções à internet, bastante presente a questão das diferentes linguagens em interação, a despeito de nenhuma ocorrência de termos como *letramentos* (no plural) ou *multiletramentos*. Um exemplo pode ser observado abaixo:

Assistir a um documentário histórico em vídeo, por exemplo, é uma atividade ligada à oralidade, mas também um evento de letramento, em virtude de várias características do gênero e, acima de tudo, pelo fato de que o gênero alude a contextos de interlocução relacionados à construção de conhecimento sistemático, com fortes efeitos de continuidade entre fala e escrita. Além disso, por ser um vídeo, *várias integrações entre linguagem verbal e não verbal serão relevantes para a construção do sentido.* (p. 57, grifos meus)⁹

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017; doravante BNCC), por sua vez, nasceu em um Brasil já tomado pelas novas tecnologias, com um nível bem mais alto de democratização do acesso a elas e, portanto, com um elevado número de jovens bastante conectados e interagentes com textos multimodais. Em vista disso, o documento “[...] procura

⁹No trecho também é interessante a consideração da apreciação de um documentário como um evento de letramento. Em Kleiman (1995) é possível encontrar outros exemplos de práticas letradas que, embora, naturalmente, se relacionem com a escrita, não a envolvem diretamente durante a atividade, podendo-se, portanto, participar delas inclusive sem alfabetização.

contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (p. 68). Da mesma forma, “imbricada à questão dos multiletramentos”, a proposta da BNCC considera,

[...] como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (p. 68)

Portanto, em consonância com os documentos oficiais que balizam o ensino em LPL no Brasil, entendo neste trabalho que, a fim de promover os multiletramentos dos estudantes, é imperativo adotar para nossa área o texto como unidade básica e objeto de ensino, considerando-se a sua eventual multiplicidade de semioses, a sua dimensão discursiva e, portanto, as relações dialógicas envolvidas na interação com e a partir dele. Relativamente aos gêneros levados para a sala de aula, me alinho à orientação da BNCC: uma das premissas é a diversidade cultural, o novo e o velho, o cânone e o marginal, o culto e o popular, enfim, a valorização da interação com o diferente.

1.3 Projetos pedagógicos: educação linguística situada e significativa

De posse da discussão até aqui empreendida, compreendo como educação linguística

[...] o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de *imaginário linguístico* ou, sob outra ótica, de *ideologia linguística*. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das *normas de comportamento linguístico* que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (BAGNO & RANGEL, 2005, p. 63, grifos dos autores)

Como forma de oportunizar em uma aula de LPL reflexões e aprendizagens que possibilitem a construção desses saberes a partir do uso da linguagem em contextos de interação situados, me alinho às propostas de projetos apresentadas por Filipouski, Marchi e Simões (2009a) e por Simões et al. (2012). Esses projetos visam “[...] despertar no aluno as habilidades de estabelecer conexões entre as informações, interligar conteúdos, usar o senso crítico, através de propostas flexíveis e ligadas à realidade do grupo” (FILIPOUSKI, MARCHI & SIMÕES,

2009a, p. 139), e, para tanto, são estruturados a partir de temas significativos na esfera de atuação dos estudantes. Em síntese, um projeto pedagógico é “[...] uma proposta de produção conjunta da turma em relação ao tema selecionado que vincule os objetivos de ensino do eixo temático e dos gêneros do discurso implicados à participação efetiva dos alunos na comunidade escolar e fora dela” (SCHLATTER & GARCEZ, 2012, p. 90).

Para a elaboração de um projeto pedagógico, há alguns passos importantes a serem seguidos. Partindo-se da escolha do tema e do gênero do discurso estruturante do projeto, que será alvo de uma produção final a ser publicada, deve-se propor à turma uma primeira produção diagnóstica, a fim de avaliar de onde os alunos estão partindo, ou seja, avaliar quais são as habilidades que eles já dominam em relação ao gênero e quais são as que ainda precisam ser trabalhadas visando à produção final. Com atenção à seleção de textos de referência, parte-se desse diagnóstico para algumas etapas fundamentais que vão possibilitar aos alunos o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, a apropriação do gênero estruturante e a produção, neste gênero, de um texto baseado na temática do projeto. Essas etapas consistem em, além da produção diagnóstica e do estudo de textos do gênero estruturante selecionados, leitura de textos também de outros gêneros que discorram sobre o tema do projeto, objetivando a busca de conteúdos para a escrita; tarefas de produção individual e de produção coletiva; tarefas de reescrita; revisão de textos a serem publicados; publicação da produção final. Ainda, cabe observar que as atividades de *análise linguística*¹⁰ atravessam, quando em momento oportuno, toda a prática, a qual deverá ser avaliada, pelo professor e pelos alunos, de forma processual e contínua, de modo a sinalizar o estágio da aprendizagem da turma e direcionar o foco das atividades subsequentes. (FILIPOUSKI, MARCHI & SIMÕES, 2009a; SIMÕES et al., 2012)

¹⁰ Ver Mendonça (2006).

2 NO QUE TOCA À CANÇÃO

Entendendo que literatura são “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade” (CANDIDO, 2004, p. 174), assumo que, indiscutivelmente, a canção está inserida no mundo literário e, nesse sentido, estou de acordo com a afirmação de Fischer (2014, p. 606) de que “todo mundo tem direito a Shakespeare, a Machado de Assis, mas também a Noel Rosa”. Sendo assim, a sala de aula de LPL é lugar privilegiado para usar o gênero como objeto de ensino e aprendizagem – com o cuidado pelo educador de sempre contemplarem-se durante o estudo suas duas indissociáveis linguagens constitutivas, a verbal e a musical.

No entanto, embora haja um pródigo debate em torno da questão, as fronteiras do gênero canção continuam um tanto incertas, fato que pode dificultar a leitura dos documentos oficiais: quando há indicações de que a canção tem lugar nas aulas de LPL, especificamente a respeito do que se está falando? Dessa forma, na seção 2.1 apresento a canção como gênero discursivo e exponho um pequenino recorte da discussão em torno da definição de seus limites, para então assumir uma posição e, com isso, poder dar seguimento à conversa. Na seção 2.2, mobilizo algumas orientações dos documentos oficiais no que tange ao trabalho com canção e, a partir delas, defendo que também a aula de LPL é local apropriado para ler música e escrever sobre ela, de modo a contribuir para o desenvolvimento dos multiletramentos dos estudantes. Finalizo o capítulo com a seção 2.3, onde exponho alguns exemplos do que julgo serem bons usos da canção como objeto de ensino e aprendizagem em LPL, os quais a mim serviram de inspiração.

2.1 A canção como gênero e o problema de sua definição

As linguagens, de modo geral, podem ser interpretadas sob a ótica dos gêneros discursivos, uma vez que, como discutido no capítulo anterior, se manifestam em textos. Essas manifestações têm autores, interlocutores, um contexto, um propósito e, devido ao caráter repetitivo e inovador das relações entre os sujeitos, têm também a tal forma *relativamente estável* (BAKHTIN, 2016). No âmbito artístico, essa estabilidade tende a ser um tanto mais fluida se comparada à observada nas demais práticas discursivas cotidianas, principalmente por causa da busca do artista pela sua linguagem própria. No entanto, isso não abala a estabilidade dos gêneros. Mesmo para os mais inventivos e desejosos de um lugar só seu, dá-se jeito de encaixá-los em um lugar compartilhado e estável: são os *experimentais*, um gênero para o qual há um público formado, um contexto de produção das obras, um propósito, etc.

Assume-se neste trabalho, então, que as manifestações artísticas estão sempre filiadas a algum gênero discursivo. Mas também se assume que para elas novos gêneros costumam se estruturar com muita dinamicidade, na esteira de inovações intencionais propostas por artistas específicos as quais reverberam na constituição de novos movimentos em torno de novos padrões estéticos. Afunilando a discussão para o campo que se quer comentar, veja-se, por exemplo, os gêneros artísticos multissemióticos que envolvem as linguagens musical e verbal. Embora haja uns com formatos mais canônicos, como o samba, a sua dinâmica interna acaba por transformá-los em uma espécie de *supra-gêneros*, ou, se visto por outro ângulo, gêneros como o samba são formados por *sub-gêneros*, estabelecendo uma relação que poderia ser descrita da seguinte forma: SAMBA (samba canção, samba enredo, partido alto, samba de roda, samba de terreiro, samba exaltação, pagode, etc.). Em tese de 2014, Coelho de Souza adota raciocínio análogo para propor que, na ótica dos gêneros discursivos bakhtinianos, o gênero canção seja interpretado como uma “constelação de gêneros”, algo como CANÇÃO (samba, milonga, funk, hip-hop).

Por via distinta segue Molina (2014), que estabelece limites para o gênero canção levando em consideração apenas critérios estéticos, que dizem respeito à relação estabelecida entre palavra e música. Segundo o autor, “se canção é a arte do enlace, quando o enlace é o foco de interesse temos uma canção” (p. 82). Ele propõe, então, a seguinte divisão:

Música e palavra – relações e pesos

| PALAVRA CANTADA | CANÇÃO POPULAR | MÚSICA POPULAR CANTADA |
|-----------------|---|---|
| Repente | “Com que Roupa?” (Noel Rosa - 1931) | “Strawberry Fields Forever” (Beatles - 1967) |
| Maracatu rural | “É Doce Morrer no Mar” (Dorival Caymmi - 1954) | “Fé Cega, Faca Amolada” (Milton Nascimento - 1975) |
| Rap | “Samba de uma Nota Só” c/ João Gilberto - 1960 | “Crystalline” (Björk - 2011) |
| PALAVRA | RELAÇÃO EQUILIBRADA | MÚSICA |

(MOLINA, p. 82, 2014)

A *música popular cantada* é por ele caracterizada como um gênero que assimilou à composição as novas técnicas de gravação e produção musical. Nesse sentido, a gravação deixa de ser registro e passa a ser a própria composição, colocando em segundo plano o papel do

cancionista-malabarista de “equilibrar a melodia no texto e o texto na melodia” (TATIT, 2002). No entanto, em que pese a perda de destaque, esse exercício ainda está lá, e, portanto, “a música popular cantada contém uma canção” (MOLINA, 2014, p. 14). A *palavra cantada*, por sua vez, coloca em segundo plano a música, sendo o rap/hip-hop, com a sua pouca variação melódica, um bom exemplo disso.

Enfim, lançando mão de um diminuto recorte da discussão, já se vê que estabelecer com precisão os limites do gênero canção não é tarefa das mais fáceis. No entanto, uma vez que as discussões de Coelho de Souza (2014) sobre ensino e aprendizagem de língua por meio da canção serviram de inspiração para este projeto e de modelo para a elaboração de algumas tarefas, adoto aqui a sua concepção de que a canção é um gênero do discurso cujas variantes (canção do gênero rock, canção do gênero samba, canção do gênero baião, etc.) “[...] agrupam-se em uma forma constelar, sem hierarquização entre si, e ligam-se uns aos outros por sua construção composicional envolver uma materialidade verbal e outra musical, refletindo os propósitos do campo da comunicação ao qual pertencem” (COELHO DE SOUZA, 2014, p. 85). Dessa forma, considero que, por exemplo, o hip-hop e o funk pertencem ao gênero canção, e não aos gêneros *palavra cantada* e *música popular cantada*, respectivamente, como propõe Molina (2014). Partindo disso, entendo que, na seção subsequente, ao discorrer sobre o ensino de canção, os documentos oficiais estão se referindo, também, a práticas pedagógicas que envolvam o funk e o sertanejo, gêneros que foram mais detidamente estudados durante a realização do projeto “11 canções que tocaram a 91”.

2.2 Documentos oficiais e a canção: linguagens verbal e musical em LPL

O ensino de canção na aula de LPL é chancelado pelos documentos oficiais já desde os PCN, que a dispõem entre os gêneros literários privilegiados para a prática de escuta no terceiro e no quarto ciclo. Ainda, o documento assinala que, para a sua compreensão, devem-se considerar as suas formas particulares que se distinguem do falar cotidiano e a articulação entre elementos linguísticos e outros de natureza não verbal (BRASIL, 1998, p. 54-55). Essas orientações são retomadas pela BNCC, embora não constem, nem elas, nem menção ao gênero, no quadro de habilidades a serem desenvolvidas em aula de LPL no 8º e no 9º ano (BRASIL, 2017). Ao que parece, para esses anos o trabalho com a canção deve ficar a cargo do componente curricular Artes, e, se assim realmente o for, há aí um problema. A Lei nº 11.769, que torna obrigatório o ensino de música na educação básica, completou em 2018 dez anos de

inadimplência, e a atual conformação política brasileira não dá sinais de que haverá esforços para reverter esse quadro, aliás, muito pelo contrário.

Para o Rio Grande do Sul, os Referenciais Curriculares do Estado, na seção que introduz a Área de Linguagens e Códigos, estabelecem que “[...] as atividades e perguntas de compreensão, desde o ensino fundamental até o ensino médio, devem contemplar todas as habilidades que compõem a leitura, seja do texto escrito, do texto imagético ou do *texto musical*” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 39, grifos meus). Do mesmo documento, é oportuno destacar o seguinte trecho da seção destinada à disciplina de Música:

Ler música está diretamente ligado a interpretar códigos específicos da linguagem musical, a leitura de uma partitura musical. No entanto, também podemos realizar uma outra forma de leitura da música através da apreciação musical. Conhecer a produção musical através da fruição, identificar os diversos sons do mundo, identificar parâmetros sonoros, apreciar esteticamente a música de forma significativa; são formas de ler o universo musical que nos cerca. Ler criticamente a história da música é uma habilidade a ser desenvolvida ao longo do ensino fundamental e médio. Quando o aluno fala sobre determinada música, quando ele comenta sua história, sua estrutura formal e seu significado, podemos dizer que o aluno está realizando uma leitura da música. Portanto, a leitura também ocorre na pesquisa sobre músicas, artistas, períodos da história da música, conceitos, problemas relacionados ao campo de estudos e conteúdos a serem desenvolvidos. (HOFSTAETTER et al., 2009, p. 85)

A partir do excerto, portanto, pode-se concluir que também a sala de aula de LPL é um lugar propício para *ler música*, uma vez que, no caso do gênero multissemiótico canção, a linguagem musical se manifesta em textos que podem, e devem, ser apreciados em nossa disciplina levando-se em consideração não apenas a letra, mas a música em sua dimensão estética e suas relações dialógicas. Essa prática, enriquecida com a visita a textos relacionados ao gênero, proporcionará aos estudantes exercícios de *leitura de música* e, portanto, contribuirá para o desenvolvimento de seus multiletramentos. No que respeita a *escrever música*, o documento caminha no mesmo sentido. Inicialmente, ele relaciona a prática da escrita musical ao registro tanto em códigos convencionais, quanto em códigos criados pelo próprio aluno, mas, em seguida, apresenta, como possibilidade alternativa para o desenvolvimento musical dos estudantes, *escrever sobre música*, “[...] ou seja, buscar na apreciação musical elementos construtivos que podem ser descritos verbalmente e contextualizados historicamente. Escrever música e sobre música são atividades complementares e importantes na construção do conhecimento musical” (HOFSTAETTER et al., 2009, p. 85).

Enfim, pode-se ver que Brasil (1998), Rio Grande do Sul (2009) e Hofstaetter et al. (2009) trazem orientações importantes em relação ao trabalho com a linguagem musical. Em

síntese, os documentos destacam a relevância de relacioná-la à linguagem verbal, seja no sentido da adoção desta para descrever aquela, conforme o excerto imediatamente acima disposto, seja no sentido da necessidade de se considerarem as diferentes semioses quando da apreciação de uma obra cancional.

2.3 Modelos de boas práticas com o gênero canção

Foram inspiração para a elaboração do meu projeto, uma vez que vistas por mim como exemplos de boas práticas pedagógicas com o gênero canção, os trabalhos de Coelho de Souza (2009; 2014) e de Kirsch (2012) e a unidade didática “Eu e os outros”, dos Cadernos Pedagógicos dos Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa e Literatura do Estado do Rio Grande do Sul (FILIPOUSKI, MARCHI & SIMÕES, 2009b; 2009c).

Coelho de Souza (2009) e Coelho de Souza (2014) refletem sobre o uso de canção brasileira no ensino de Português como Língua Adicional. No primeiro, são apresentados o curso de Canção Brasileira, desenvolvido pelo autor para o Programa de Português para Estrangeiros (PPE), da UFRGS, os materiais didáticos que o compuseram, os objetivos e os critérios para a seleção dos gêneros, dos temas e das canções, além da estrutura desses materiais. No segundo, após uma discussão extensa sobre o ensino de língua mediado pela canção e o letramento literomusical, o autor apresenta uma unidade didática de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa como Língua Adicional a partir do gênero funk. Em ambos os trabalhos, são propostas boas ferramentas de análise da linguagem musical pelo viés discursivo, sendo elas acessíveis para alunos com a musicalidade ainda pouco desenvolvida.

Em Kirsch (2012), é possível encontrar um relato interpretativo da realização de um projeto didático cujo centro também é a canção, tendo como produção final a publicação de um CD da turma – com as canções favoritas de cada estudante – acompanhado de um encarte contendo notas autobiográficas dos alunos relacionando as canções escolhidas às suas vivências. Também a unidade didática “Eu e os outros” (FILIPOUSKI, MARCHI & SIMÕES, 2009b; 2009c) traz a nota autobiográfica como gênero a ser escrito pelos alunos a partir de canções selecionadas por eles, mas, nesse caso, em vez de um CD com encarte, o produto final a ser publicado são os textos da turma em uma caixa de memórias.

Para arquitetar o projeto que será aqui apresentado, lancei mão de uma atualização dos trabalhos acima mencionados no seguinte sentido. Além das reflexões sobre ensino de língua pelo gênero canção, que me foram de bastante valia, me inspirei em Coelho de Souza (2014)

para a elaboração das tabelas que orientam a apreciação dos aspectos sobretudo musicais de obras cancionais pelos alunos. O modelo de tabela, com algumas diferenças, já havia sido apresentado em Coelho de Souza (2009), trabalho que me serviu de norte para a estruturação do primeiro material didático do módulo “Canção Sertaneja”, levado para a sala de aula no segundo encontro do projeto que será relatado em seguida. Em Kirsch (2012) e na unidade didática “Eu e os outros” (FILIPOUSKI, MARCHI & SIMÕES, 2009b; 2009c), inspirei-me tanto para construir um projeto que mobilizasse os alunos no que respeita ao processo de curadoria de obras cancionais, quanto para propor como produção final do projeto a escrita de textos relacionados às canções selecionadas.

3 11 CANÇÕES QUE TOCARAM A 91

A unidade didática “11 canções que tocaram a 91”¹¹ foi construída ao longo de um percurso de 17 encontros entre mim e 11 alunos (9 meninas e 2 meninos) de uma turma de 9º ano de uma escola estadual de ensino fundamental localizada na periferia urbana de Porto Alegre (RS). A proposta do projeto foi que lêssemos e discutíssemos textos variados, de semioses diversas, que apresentassem como ponto de toque o assunto “canção”. Estudamos crônicas, comentários escritos, reportagens, um documentário, muitas canções e uma seleção de textos informativos em almanaque coletados do livro “101 canções que tocaram o Brasil” (2016), de Nelson Motta. Daí o nome para a unidade. Isso porque estes textos, frutos de uma curadoria do autor, comentam 101 canções brasileiras que, segundo ele, marcaram época, desde Chiquinha Gonzaga até Marcelo D2. Para o empreendimento, Motta mobiliza diversas informações sobre as obras. Fotos, dados biográficos de compositores e intérpretes, história do nascimento e da recepção das canções, contexto social em que elas surgiram, diálogos entre obras, avaliações estéticas da letra e da música, enfim, são textos bastante ricos. A ideia foi que deles os alunos tirassem inspiração para escrever o seu próprio texto sobre as canções (uma canção individual e uma canção da turma, significativa para todos) que escolhessem para a formatura do 9º ano. Desses movimentos de curadoria nasceram, portanto, 12 textos: 11 de escrita individual, que serão publicados em livro, e 1 fruto de atividades de escrita coletiva, que será impresso em um banner para ser fixado pelos corredores da escola. Para a escrita, os alunos também tinham como alternativa expressar-se por uma crônica, na medida em que esse foi o gênero paralelamente estudado com a professora da turma, que dispunha de dois períodos por semana com eles. A meu cargo ficavam os outros três. O resto é a história que segue.

3.1 O primeiro encontro: apresentação e definição de rota

No dia 3 de julho de 2019, organizei-me para chegar à escola com bastante antecedência, para encontrar, arranjar, conectar, ligar a parafernália tecnológica necessária à realização das atividades que eu programara para este primeiro encontro. Mas, já de início, um pequeno susto. Depois de uma busca demorada pelos equipamentos em armários abertos, por chaves que abrissem os armários trancados, por pessoas que soubessem das chaves ou que nos apontassem onde se nos escondiam o notebook, o aparelho de som e os cabos, eu e o membro da

¹¹ Devo a perspicácia do título a uma sugestão da professora Luciene Simões.

coordenação companheiro de epopeia nos rendemos à conclusão de que não teria jeito: o caso era de repensar – às pressas – a minha aula.

Já ansioso, talvez um tanto apavorado, escuto um “A não ser que...”. Me acalmo. O tal companheiro me informa que por sorte a sala de vídeo estava disponível para aqueles períodos e que eu poderia ficar com ela. A essa altura meu tempo já era curto, os alunos haviam acabado de sair para o intervalo, depois do qual (e, portanto, logo) nos encontraríamos. Corri para a sala de vídeo, liguei o computador e o som, conectei meu *pendrive* com as canções selecionadas para a aula, coloquei-as para tocar e – ufa! – estava tudo certo. Arredei para os cantos as cadeiras todas (que compunham umas tantas fileiras voltadas para a tela de projeção), de modo a abrir no centro da sala uma clareira onde eu pudesse dispor classes. Delas fui em busca em uma sala de aula vizinha, onde estava uma professora que as emprestou gentilmente para mim. Dispus as classes em círculo na sala de vídeo, passou um minuto ou passaram dois, e tocou o sinal.

Mais calmo, sala organizada, terminado o intervalo, fui até a sala da 91 e convidei os alunos para irmos à sala de vídeo. Então eles foram ali se acomodando, conversando entre si, me analisando com uns olhos curiosos que a mim me aparentavam receptivos e amistosos, o burburinho inicial aos poucos foi esmorecendo, e o “novo professor” protocolou a abertura do primeiro encontro: “Bom dia, gente, prazer...”. Falei a eles um pouco sobre mim, de onde eu vinha, o que estava fazendo ali, e quis saber o que gostavam de fazer e se gostavam de ouvir música (empreguei esse termo, e não “canção”). A isso me responderam com a por mim já esperada unanimidade: todos disseram gostar de ouvir música – em contextos diversos e com bastante frequência. Contei-lhes da minha proximidade com o universo musical e da minha decisão de a partir disso elaborar um projeto de ensino-aprendizagem que trouxesse para o centro das nossas aulas de LPL a canção. Todos adoraram a proposta, acharam-na interessante, legal, “tri!”, “massa!”, mas não sem antes expressarem uma certa desconfiança por intermédio de algumas caras e bocas e trocas de olhares que estampavam um grande “Hmm, como é que vai ser isso?”. Expliquei a eles que ouviríamos canções, é claro, mas também leríamos e escreveríamos textos relacionados a elas, traçaríamos reflexões linguísticas, teríamos, enfim, aulas de LPL. Compreenderam e aprovaram a ideia, e então fomos à nossa primeira tarefa, elaborada a partir de uma valiosa sugestão da professora Luciene Simões.

Distribuí entre os alunos um material¹² que apresentava título e intérprete(s) de sete¹³ canções brasileiras – de gêneros de canção distintos, mas cujas letras tinham em comum o diálogo com o gênero crônica¹⁴ – acompanhados de um elenco de *emojis* e algumas linhas em branco. A atividade proposta foi que ouvíssemos atentos, em silêncio, cada uma dessas canções, para, ao final de cada audição, destinarmos um tempo à seleção individual de um *emoji*, condizente com a sensação experienciada pela apreciação da obra, e à escrita, também individual, de um pequeno texto justificando a escolha.

Assim que se passaram uns tantos segundos da nossa apreciação de “A novidade”, de Gilberto Gil, a Alana¹⁵ e a Rebeca já começaram a conversar. Estavam rindo. Os gritinhos do cantor durante a introdução da canção lhes soavam engraçados. Num outro lado o Marcelo dançava sentado segurando um cigarro de maconha imaginário, lançando mão da relação estereotipada entre a planta e o reggae, gênero dessa canção. A Rebeca falou mais à frente que a letra não tinha sentido. A Alana perguntou se poderia escolher mais de um *emoji*: “Sinto mais de uma sensação ouvindo essa música...”. Falei que poderiam, sem problemas. “E a gente já pode ir escrevendo o texto?”, “Claro, podem, sem problemas”. E assim a atividade foi se realizando, com bastante envolvimento, espontânea e diferente do que eu havia previsto.

Terminada a audição dessa primeira canção, aproveitei que os alunos estavam engajados na participação oral e decidi ir para além da atividade escrita, convidando-os a conversar mais um pouco sobre o que foi ouvido, sobre detalhes que lhes chamaram a atenção, sobre o que lhes soou agradável ou não, sobre a apreensão dos sentidos da letra, etc. Prontamente eles começaram a selecionar-se para emitir comentários. Pareciam bastante à vontade, todos. Fomentei a troca de ideias deslizando dos “o quê?” para os “por quê?”, e a partir daí deram as caras uns “Professor, é muito difícil dizer por quê”, “Eu achei *alguma coisa* (p. ex., *legal*), mas não sei por quê”, “Eu sei por quê, mas não consigo explicar”, “Posso pôr só os *emojis* e deixar as linhas em branco?”. Essas colocações foram aparecendo ao longo do restante do encontro, quando da apreciação e discussão das demais canções. Eu os estimulava a expressar justificativas, mas elas saltitavam muito tímida e espaçadamente das bocas de uns dois ou três. Pareceu a mim que os alunos de modo geral apresentavam problemas com os porquês que eu

¹² Ver Apêndice 1.

¹³ “A novidade”, Gilberto Gil; “Vacilão”, Zeca Pagodinho; “40 metros”, MC PP da VS; “Vazio da morte”, Kiko Dinucci; “Fio Maravilha”, Jorge Ben; “Oitavo andar”, Clarice Falcão; e “O que sobrou do céu”, O Rappa.

¹⁴ Nesta unidade didática, haverá alguns momentos de trabalho com a crônica, de forma a estabelecer um diálogo com as aulas que a turma tinha em paralelo com a outra professora, as quais apresentavam como foco esse gênero.

¹⁵ Os nomes dos alunos aqui apresentados são todos fictícios.

solicitava, com o reconhecimento e a descrição de suas motivações para acharem isso ou aquilo de determinada canção ou de um trecho dela.

Para além de, entre outras coisas, promover uma aproximação entre nós e mobilizar a turma para uma pequena produção escrita diagnóstica, este primeiro encontro serviu para que eu conhecesse as preferências musicais dos alunos e, a partir disso, escolhesse os gêneros de canção em torno dos quais o projeto se estruturaria. Quando perguntei a eles que tipo de música costumavam escutar, fui surpreendido pela diversidade nas respostas. Em um primeiro momento, me pareceu que eles gostavam de tudo. Todavia, desenrolando-se a troca de ideias, percebi que havia entre eles dois gêneros pelos quais todos demonstravam apreço: o sertanejo e o funk. Considerando essa preferência, decidi, então, estruturar o projeto em torno do estudo deles.

3.2 Canção Sertaneja: letra, música e o eu lírico

3.2.1 Segundo encontro (10/07/2019)

Para o novo módulo¹⁶, escolhi uma canção sertaneja como texto base para a elaboração de um material¹⁷. Por desorganização, não tive tempo de imprimir-lo para entregar aos alunos neste encontro e, como contorno à situação, decidi projetá-lo com o *DataShow*. O aparelho estava no mesmo armário onde pude encontrar o notebook e as caixinhas de som, os quais eu já havia me programado para usar neste dia. Todos estavam disponíveis, foram facilmente localizados e, em que pese os tantos minutos de aula dispensados para a organização e a conexão dos equipamentos, também todos funcionaram sem problemas.

A canção escolhida para estudarmos no módulo foi “Todo mundo vai sofrer”, interpretada por Marília Mendonça e composta por Larissa Ferreira, Isaías Junior, Diego Silveira e Renno Poeta. A decisão de levar essa obra para analisarmos em aula se deveu tão somente à sua contemporaneidade e ao seu grande sucesso, predicados que, combinados, acreditei serem suficientes para chegar a uma canção conhecida por todos e por todos apreciada – uma vez que se trata de uma canção sertaneja, gênero pelo qual a turma inteira, durante a conversa em nosso primeiro encontro, demonstrou agrado. Por sorte, minha aposta foi certa;

¹⁶ Embora aqui não seja seguida rigorosamente a proposta de *sequência didática*, de Dolz et al. (2004), algumas de suas noções amparam o planejamento, como a de *módulo*. A proposta em que se pauta esta prática é a dos *projetos*, a partir de Simões et al. (2012) e de Filipouski, Marchi e Simões (2009a).

¹⁷ Ver Apêndice 2.

os alunos conheciam a canção e gostavam dela. Para além disso, a escolha também se mostrou bastante acertada para a nossa reflexão a respeito do eu lírico.

Dessa composição mais simples, trivial, partimos depois para a apreciação de algumas canções que compõem o cânone sertanejo, a saber, “Chico Mineiro”, “Moda da pinga” e “Fio de cabelo”. Com isso, busquei seguir orientações dos PCN, que dizem o seguinte:

Tomando como ponto de partida as obras apreciadas pelo aluno, a escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais. Trata-se de uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade. (BRASIL, 1998, p. 71)

Alinhado ao documento está Cosson (2006, p. 35), ao afirmar que “é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura”. E também Britto (2018, p. 35) defende tal postura:

Um projeto de ensino que se pretenda comprometido com o desenvolvimento intelectual e a afirmação de autonomia do aluno deve contemplar uma perspectiva de formação omnilateral, de tal modo que, reconhecendo a pessoa que o aluno é, valorize suas predileções e vontades, mas também, e porque a respeita, provoque-a constantemente a ser mais do que é, a rever-se e reencontrar-se continuamente. É isso implica questionar o estado atual em que ela se encontra e oferecer-lhe outras e múltiplas possibilidades, outros conteúdos, com os quais tem pouca convivência e, por isso, pouco conhecimento. (BRITTO, 2018, p. 35)

O assunto de que trata “Todo mundo vai sofrer” é o sofrimento motivado por uma paixão não correspondida, e, dessa forma, dispus ao início do material uma proposta de discussão para nos aproximarmos do tema: *a) Você já se apaixonou? Se sim, essa paixão foi correspondida?; b) Você já sofreu ou conhece alguém que tenha sofrido por amor? Como foi essa história?; c) Na sua opinião, qual seria uma boa forma de lidar com uma paixão não correspondida? De que forma normalmente as pessoas agem nessa situação?; e d) Tanto homens quanto mulheres enfrentam esse sofrimento do mesmo modo, ou há alguma diferença?.*

Com o material projetado no quadro pelo *DataShow*, os alunos conversaram inicialmente em duplas a partir dessas perguntas norteadoras. Mas, como as conversas foram vazando de uma dupla para outra, num intercâmbio bastante dinâmico de informações sobre seus relacionamentos, optei por aceitar essa configuração posta e abri de vez a discussão para o grande grupo (o que eu havia me programado para fazer apenas ao final das conversas entre as duplas). Tivemos uma troca de ideias bem rica respondendo a cada uma das perguntas

norteadoras, com espaço para a participação de todos. Ao falar sobre experiências pessoais, acabamos nos aproximando um pouco mais, uma vez que no encontro anterior havíamos nos debruçado com mais demora sobre o assunto canção. Após essa conversa sobre relacionamentos, demos sequência às tarefas do material, onde há um pedido de justificativa para gostar (ou não) da canção sertaneja, além de perguntas que visam à mobilização de conhecimentos prévios sobre o gênero e sobre Marília Mendonça. Como na atividade anterior, a discussão deslizava das duplas para o grande grupo, e assim fomos debatendo. No quadro, fui organizando suas respostas.

Feito isso, partimos para a leitura de uma pequena biografia da cantora, disposta no material. Solicitei que fizéssemos uma leitura silenciosa do texto, mas, já nas primeiras linhas, a Camila pediu que alguém o lesse em voz alta para todos. À sua justificativa de que “era assim que costumavam fazer nas aulas”, me contrapus argumentando que acreditava não ser essa a forma como eles em seu cotidiano comumente contatavam, no suporte que fosse, textos escritos e que, desse modo, julgava importante que mantivéssemos, diante daquele e dos próximos textos que viéssemos a ler, uma postura assemelhada à que tínhamos em contexto extraescolar. Essa minha postura tem como base as orientações de Filipouski, Marchi & Simões (2009a, p. 59), de onde destaco o seguinte trecho¹⁸:

É interessante ver como, nas famílias em que a leitura integra as ações conjuntas entre adultos e crianças, ler em voz alta vai sendo abandonado à medida que a criança vai avançando em seu processo de alfabetização e letramento. Logo, um conteúdo procedimental importante é ler silenciosamente.

Os alunos, alguns talvez a contragosto, compreenderam e acataram a minha posição, e então seguimos à leitura silenciosa. À medida que ela transcorria, emergiam comentários como “Olha, ela começou a carreira bem cedo!”, “Ah, ‘Infiel’ é muito boa!” (referindo-se à canção comentada no texto), etc., denotando uma compreensão adequada do que estava sendo lido¹⁹. Ao término da leitura pela turma toda, conversamos mais um pouco a partir do texto, os alunos

¹⁸ Importa salientar que o documento não é contrário à prática da leitura em voz alta, contanto que se compreenda que ela “[...] obedece a propósitos bem claros e não é o único, nem o mais frequente procedimento de leitura em sala de aula”. Ela é compatível, por exemplo, com determinadas leituras de poemas, durante contações de histórias a partir do texto escrito, na locução de notícias veiculadas no rádio a partir de um texto previamente editado, etc. (FILIPOUSKI, MARCHI & SIMÕES, 2009a, p. 59)

¹⁹ Ao qualificar tais leituras como “adequadas”, parto do entendimento de que, no processo de negociação de significados entre o leitor e o texto, há “as interpretações preferidas e defensáveis, em detrimento de outras interpretações que serão consideradas incompletas, equivocadas ou pouco defensáveis” para leitores mais experientes. (SCHLATTER, 2018, p. 38)

trouxeram outras informações de que dispunham sobre a cantora (como, por exemplo, o fato de ela estar grávida) e fomos à apreciação da canção.

Enquanto “Todo mundo vai sofrer” era reproduzida, os alunos tiveram de dispensar atenção ao reconhecimento de seus elementos musicais (instrumentos e andamento) e à avaliação de outras características suas (“clima” e a que propósitos se destina), a fim de preencher o seguinte quadro, presente na seção II do material, “Conhecendo a canção”:

| instrumentos (bateria / violão / ...) | andamento (lento / médio / rápido) | clima (romântico / feliz / ...) | propósito (dançar / dormir / ...) | algo que chamou a sua atenção |
|---|---------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------|
| | | | | |

Este quadro é uma atualização do apresentado por Coelho de Souza (2009; 2014). A adaptação a meu ver mais significativa que fiz a partir do quadro proposto pelo autor foi a de, em vez de solicitar o reconhecimento do *número* de instrumentos presentes na canção, pedir aos alunos que reconhecessem *os* instrumentos que a compunham. Embora a tarefa tenha se tornado um tanto mais difícil dessa forma, visto que o reconhecimento de instrumentos exige uma percepção musical minimamente treinada²⁰, optei mesmo assim por investir na mudança, por acreditar fortemente que um dos fatores que contribuem para a caracterização de determinado gênero de canção é a qualidade/natureza dos instrumentos usados na execução musical – e não a sua quantidade. Além disso, observe-se que a escolha dos instrumentos tem íntima relação com, entre outras coisas, a disponibilidade de recursos oferecidos pelo lugar (geográfico e social) e pela época em que as obras foram compostas, sendo, por conseguinte, uma importante parte constitutiva dos gêneros cancionais, dado que reflete a situação de sua produção.

A despeito da dificuldade imposta pela tarefa, os alunos se saíram bem quando da análise tanto da canção “Todo mundo vai sofrer”, quanto das canções apreciadas nos momentos subsequentes da unidade didática. Os instrumentos mais facilmente reconhecíveis, como bateria, violão e acordeão, além de alguns sons percussivos, foram sendo identificados pelos alunos. Alguns deles, por vezes, hesitavam ao dar nome aos instrumentos, indicando-os por mímicas – o que, no entanto, não vi como problema. Ficava eu à espera de que alguém os

²⁰ Em toda a unidade didática, acredito ser o trabalho com esse quadro, especificamente a coluna em questão, “instrumentos”, a atividade mais complicada para ser desenvolvida por professores sem formação musical.

nomeasse, e, se isso não ocorresse (como foi o caso principalmente dos instrumentos de percussão), eu o fazia, sempre recorrendo ao quadro para a sistematização.

Após discutirmos esses aspectos relacionados à linguagem musical da canção e às suas implicações na recepção desta, seguimos para a seção III, destinada à compreensão de sua linguagem verbal. Das seis perguntas que constam nessa tarefa, conseguimos trabalhar somente com as três primeiras, que, devido aos seus desdobramentos, preencheram o tempo de aula restante. A primeira pergunta que havia era *Como o eu lírico da canção se sente?*, e para respondê-la deveriam recorrer a trechos da letra. “Eu lírico” estava em negrito, de forma que a expressão lhes chamasse a atenção, para que discutíssemos seu significado. A escolha de “Todo mundo vai sofrer” foi excelente para o desenvolvimento dessa atividade, pois a canção é fruto de uma parceria entre quatro compositores, nenhum deles sendo a Marília Mendonça, sua intérprete. Esse fato facilitou o encaminhamento da reflexão: “Esse sentimento pertence aos quatro compositores, à interprete, a todos, a quem?”. Partindo de que era um sentimento de todos, aos poucos os alunos foram chegando à conclusão de que havia uma voz independente naquele texto, que não era de ninguém mas poderia ser tomada por qualquer um. Essas reflexões foram sendo sistematizadas por mim no quadro, enquanto ocorria um debate muito fértil sobre o eu lírico e sobre a decisão dos compositores de empregar as formas pronominais “eu” e “ele”, em vez de nomes próprios, de modo a possibilitar o preenchimento desses lugares discursivos pelo apreciador da obra. Também houve outras discussões a respeito da letra, como, por exemplo, quando alguns alunos, extrapolando o texto, afirmaram que o eu cancional estava em um bar, motivados pela leitura da primeira estrofe (*A garrafa precisa do copo/O copo precisa da mesa/A mesa precisa de mim/E eu preciso da cerveja*²¹). Momentos como esse foram importantes para que os alunos retornassem ao texto para confirmar suas colocações, empenhando-se na construção dos significados²².

Ao final desse encontro, sistematizamos os aprendizados do dia, e, depois, perguntei à turma o que haviam achado dos nossos estudos. “Adorei! Não sabia que aula de Português podia ser assim”, disse a Alana. E a Bruna foi um pouco mais longe: “Essa foi a melhor aula que a gente teve na escola até agora”. Fiquei bastante contente, é claro. Acredito que, durante esta e as outras aulas do projeto, consegui transmitir aos alunos o “recado da aula de português” de que “[...] o objeto de ensino é o trabalho sobre a linguagem e de que a aprendizagem se traduz

²¹ Apesar de a obra escolhida fornecer insumo para um bom debate sobre formas de se relacionar com o consumo de bebidas alcoólicas, não nos ativemos à questão.

²² Para refletir sobre o “dispêndio de energia” envolvido nos processos comunicativos, ver Reddy (2000). No que diz respeito à leitura e à sua aprendizagem, ver Leffa (1996) e Terzi (2006), respectivamente.

por novas formas de participação no mundo social, que se abrem a partir da experiência com novas práticas de letramento e a partir de novas compreensões das práticas já conquistadas” (SIMÕES et al., 2012, p. 42). Dessa forma, contribuí para a desconstrução do imaginário deles de que “aula de português” é “aula de gramática”, isto é, uma aula afiliada ao modelo medieval de ensino de língua, comentado na seção de pressupostos teóricos que introduz este trabalho.

3.2.2 *Terceiro encontro (17/07/2019)*

Nesta aula, eu e a outra professora conversamos com os alunos acerca do projeto, apresentando-lhes os passos seguintes que pretendíamos dar e a nossa ideia de produção final, a qual foi comprada pela turma. Também falamos um pouco sobre a nossa relação com a docência, respondendo a uma aluna que perguntara quando havíamos decidido ser professores de português. Esse bate-papo acabou se estendendo por quase um período, e, quando a colega saiu e comecei a retomar as discussões do nosso encontro anterior, chegou a hora do intervalo.

Voltamos às atividades esquematizando tudo o que havia sido aprendido até ali. Os alunos colaboraram bastante, e fui dispendo as suas colocações no quadro, ao que perguntaram se deveriam copiar. Falei que copiar era bom para não esquecer e que a decisão sobre isso estava a cargo deles. Optaram, então, por copiar, mas reparei que a atividade era exercida um pouco a contragosto.

Terminada essa revisão, retornamos para o estudo a partir do material iniciado na aula passada, que agora já havia sido impresso e distribuído para todos os alunos. Depois de respondermos às perguntas sobre os sentidos da letra a que não conseguimos responder no encontro anterior, organizei-os em duplas para pensarem em conjunto sobre quatro questões relativas a empregos de recursos linguísticos na letra: uma questão que propunha a alteração da ordem de constituintes em dois versos que apresentavam entre si uma relação de proporção; uma questão sobre mudança de sentido diante da alteração do tempo de dois verbos; uma questão acerca do emprego do advérbio “assim”; e uma questão de reconhecimento de rimas. A atividade acabou sendo difícil para os alunos.

Quando elaborei a tarefa, decidi escrever enunciados sem me preocupar tanto com a acessibilidade deles. Ou seja, lancei mão sem pudores de construções sintáticas mais complexas dispostas em períodos longos, bem como de palavras que julguei possivelmente novas para eles. Como modo de facilitar a compreensão, dispus no material um pequeno glossário, com os itens “acarretar”, “respectivamente”, “ser de praxe”, “verso” e “estrofe”, uma vez que não sabia

como andava a disponibilidade de dicionários na escola. A justificativa para essa minha opção pela provável complexidade do texto é que eu queria, pelos enunciados, fazer um pequeno diagnóstico do nível de leitura da turma. E consegui: reparei que alguns tiveram dificuldade na compreensão, dada a demora para responder às questões, que eram apenas quatro e não eram difíceis, apesar de, talvez, confusas, mal elaboradas. A Alana e a Bruna até me pediram que lesse o enunciado em voz alta. Não o li, mas tentei em conjunto construir os sentidos do texto, para que compreendessem o que estava sendo solicitado, e deu certo. Também, outra dupla, a Gabriela e a Letícia, não sabia o que era uma rima (para mim, uma dúvida inesperada). Na falta de materiais disponíveis naquele momento, cantei trechos de canções rimadas, lancei mão de rimas improvisadas e pedi que, a partir dos meus exemplos, dessem os seus. E assim a aula foi se desenvolvendo, mais truncada e difícil que as anteriores.

Quando todas as duplas já haviam terminado, começamos a comentar as respostas no grande grupo. Deu tempo de falarmos sobre as duas primeiras questões, que diziam respeito a mudanças de sentido acarretadas por alterações nas frases. Todas as duplas conseguiram constatar os novos significados implicados pelas mudanças, mas também todas apresentaram dificuldades em explicar a razão.

3.2.3 *Quarto encontro (07/08/2019)*

Após duas semanas de férias, retomamos as atividades. Começamos com uma conversa sobre as férias deles e sobre os nossos encontros anteriores e o que havia sido estudado. Então, retornamos ao material do módulo para finalizá-lo. A tarefa V propõe que, individualmente, se produza uma paródia da primeira estrofe da canção “Todo mundo vai sofrer”, a partir de uma pergunta que depois julguei um tanto boba: “Ao sofrer por amor, você precisa do quê?”. Em um segundo momento, parodiaríamos em conjunto a canção inteira. Essa era a proposta. No entanto, já de início os alunos apresentaram dificuldade em produzir individualmente, e então decidi reelaborar a tarefa na hora: em uma escrita coletiva, faríamos uma paródia apenas da primeira estrofe, acerca do assunto que quisessem. Eles escolheram falar sobre a escola. E demoraram bastante para ter ideias de versos. Diante dessa demora, parti com eles para uma análise das rimas e da organização da estrofe, da sua construção em uma espécie de “uma coisa puxa a outra”:

A garrafa precisa do copo

O copo precisa da mesa

A mesa precisa de mim

E eu preciso da cerveja

Eis que o Marcelo falou “A escola precisa de dinheiro” (na letra original, “A garrafa precisa do copo”), e já vi para onde a conversa ia. Comparamos o verso original com a sua paródia: havia um problema de métrica. Analisamos a razão da estranheza, e então os alunos começaram a pensar em alternativas dissílabas e paroxítonas, até que chegaram a “grana” e “verba”. Preferiram “verba”. Daí, refletindo sobre os sentidos do emprego de artigo definido ou indefinido, ou do seu não emprego, propus a eles que escolhessem entre “precisa *de* verba” ou “precisa *da* verba”, já que no verso original o substantivo “copo” está determinado pelo artigo definido. Decidiram manter “precisa *de* verba”. E a verba precisa do quê? Precisa da carteira. Opa! E a métrica?... Precisa do banco, precisa do bolso... E assim fomos construindo a nossa paródia, de forma bem lenta, mas muito rica porque reflexiva. Ao final da atividade os alunos estavam exaustos por ter de, nas palavras deles, “usar tanto a cabeça”. E então conversamos e concluimos que compor uma canção, escrever um livro, enfim, que esse tipo de processo de produção é árduo, demanda tempo e dedicação.

Seguimos para a tarefa VI do material, “Ouvindo música”, que objetiva, além do (re)conhecimento das fases do gênero sertanejo, o desenvolvimento de habilidades de percepção musical. Apreciamos em ordem cronológica quatro canções sertanejas de épocas distintas, a saber, “Chico Mineiro” (1942), “Moda da pinga” (1955), “Fio de cabelo” (1982) e “Ciumenta” (2001). Para cada uma delas, havia um quadro a ser preenchido de acordo com a percepção dos alunos sobre os instrumentos, o andamento, o “clima” e os propósitos a que se destina a canção, igual ao que teve de ser preenchido quando apreciaram “Todo mundo vai sofrer”. Na seção VII, a última desta primeira parte do módulo, há as letras dessas canções, que os alunos puderam acompanhar enquanto as ouvíamos e que, depois de apreciadas as obras, pudemos ler com maior atenção.

3.3 Canção Sertaneja (parte 2): fases do gênero, crônica e alguns percalços

3.3.1 Quinto encontro (14/08/2019)

Depois de três aulas em torno de “Todo mundo vai sofrer”, os alunos, embora estivessem se mostrando interessados pelas atividades, já sinalizavam não aguentar mais trabalhar especificamente com essa canção. Por sorte o material havia sido finalizado no encontro anterior, e neste pudemos começar o módulo seguinte, “Canção sertaneja (parte 2)”²³.

Esse módulo foi elaborado a partir da crônica “Sertanojo”, escrita por Abílio Pacheco e publicada em seu blog pessoal. Ele é professor de literatura na UFPA, e seu texto, portanto, não é aprioristicamente acessível aos alunos dessa turma, na medida em que seus interlocutores projetados provavelmente sejam outros (seus colegas, seus alunos da graduação, pessoas em geral familiarizadas com textos mais ou menos complexos). De todo modo, a despeito dos esperados empecilhos, julguei que levar essa crônica para a sala de aula seria pertinente porque ela analisa de forma bem organizada a evolução do sertanejo – o que contribuiria para refletirmos tanto sobre a estruturação do texto, quanto sobre as características das diferentes fases desse gênero de canção, a fim de

Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, [...] reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (BRASIL, 2017, p. 155)

Como forma de facilitar um pouco a compreensão do texto pelos alunos, optei pela proposição de uma leitura de parágrafo em parágrafo, com uma pausa para reflexão depois de lido cada um deles.

Começamos o trabalho relembrando como havíamos avaliado, na aula anterior, as canções “Chico Mineiro” (1942), “Moda da pinga” (1955), “Fio de cabelo” (1982) e “Ciumenta” (2001), considerando os instrumentos, o “clima”, a forma como eram interpretadas, enfim, as características musicais percebidas pelos alunos. No material, há um quadro-resumo a ser preenchido com essas informações, na seção I, “Para começar”. Depois dessa atividade, seguimos na mesma seção, respondendo – a partir do primeiro contato com o texto integral, disposto ao final do material – às seguintes perguntas de aproximação ao texto: *a) Onde o texto foi publicado? Como você sabe disso?; b) Quem é o autor do texto?; c) Qual você acha que é*

²³ Ver Apêndice 3.

a posição do autor do texto sobre a canção sertaneja? Por quê?; d) A que público você acha que esse texto é destinado?; e) Que informações você espera encontrar nessa crônica?

Os alunos não apresentaram problemas em reconhecer o autor do texto, visto que o seu nome e as suas ocupações aparecem bem destacados na página. Mesmo assim, apesar desse destaque, importa reparar que é uma habilidade de que os alunos já dispunham, essa de inferir a autoria pela visualização do material, pois a resposta deles poderia ter sido diversa. Também facilmente atestaram que se tratava de um texto publicado na internet, até porque ao final dele coloquei o link para acessá-lo, o que lhes forneceu uma boa pista. Mas ninguém considerou à primeira vista que o suporte fosse um blog; isso ocorreu apenas depois de mais reflexão e análise do material. Quanto à pergunta (d), obtive respostas muito boas, na linha de “É destinado para quem quiser ler, ué”. É claro, eles tinham razão. No entanto, estendi um tanto mais a discussão, reformulando a pergunta: *Quem você acha que o autor espera que leia esse texto?* Chegamos, enfim, a respostas como “pessoas que gostam de sertanejo”, “pessoas que gostam de canção”, “pessoas que gostam de literatura” (uma das ocupações do autor, como consta no material, é professor de literatura). Por fim, as perguntas (c) e (e), que ficaram intercaladas pela (d), mas deveriam estar juntas, suscitaram respostas também adequadas, a despeito de não condizerem com a posição do autor da crônica – ou melhor, não condizerem integralmente, na medida em que o autor tenta afastar da classificação de “sertanejo” as fases mais modernas do gênero, para então exaltar o sertanejo “de verdade”. Motivados pelo seu título (“Sertanejo”), os alunos inferiram que o texto seria uma crítica generalizada à canção sertaneja, e não somente uma análise das fases dela, inclusive com comentários elogiosos sobre todas elas. No entanto, reitero, é de se observar que a inferência dos alunos foi boa; o título, sem dúvidas, possibilita tal expectativa de leitura.

Seguimos, então, para o primeiro parágrafo do texto. Pedi que fizessem dele uma leitura individual e silenciosa, o que foi acatado prontamente, sem que houvesse reclamações. Depois de todos lerem, os alunos organizaram-se em duplas para discutir questões de interpretação, conforme a tarefa 1 do material. Ela traz cinco afirmações sobre informações do parágrafo, as quais deveriam ser avaliadas como verdadeiras ou falsas, recorrendo-se ao texto para justificar a resposta. Entre as afirmações colocadas, a que suscitou maior debate foi a (b) – *A leitora ficou desapontada com o fato de o autor ser afeito à música sertaneja*. Roberta e Bruna defenderam que essa era uma afirmação verdadeira, condizente com o que fora posto pelo texto; os outros defenderam que não. Abaixo segue o excerto analisado:

Uma leitora me pediu uma crônica sobre música sertaneja. Chamou-a de Sertanojo. Disse-me não conseguir ficar num ambiente com música sertaneja e que ao chegar num bar só de sertanejo terminou suportando apenas à custa de muita cerveja. (Nestas horas, gostar de cerveja faz uma diferença.) Ela surpreendeu-se, talvez até tenha se decepcionado com meu gosto musical, quando demonstrei certa afeição ao sertanejo, à música sertaneja. (grifos meus)

As alunas que avaliaram a afirmação como verdadeira não atentaram para o emprego modalizador de “talvez” e o conseqüente caráter supositivo do trecho. Então, refletimos um tanto sobre isso e, em seguida, fomos para a segunda tarefa relacionada a esse parágrafo.

Os alunos deveriam, a partir da leitura feita, escrever o que esperavam encontrar na continuação do texto e por quê. Embora tenha havido uma ou duas respostas desviantes, do tipo “o texto vai falar sobre essa leitora”, a maior parte da turma disse esperar deparar com informações sobre a canção sertaneja no restante da crônica.

3.3.2 Sexto encontro (21/08/2019)

No segundo encontro em que trabalhamos com esse material, e, portanto, com essa crônica, reparei que no decorrer da aula a turma foi ficando mais cansada e indisposta para as atividades. Julguei que o incômodo era com a leitura um pouco mais minuciosa que acabei propondo a eles ao elaborar algumas perguntas para cada um dos parágrafos do texto. No final das contas, tentei criar facilidades, investindo em uma leitura mais fragmentada, parando a cada parágrafo, mas dificultei a vida deles ao confrontar-lhes com um número possivelmente exagerado de tarefas de compreensão distribuídas em um material com oito páginas cheias de letras por certo pouco convidativo àqueles alunos. Para além disso, o texto selecionado, como expus acima, já de saída foi visto por mim como potencialmente difícil para a turma, o que acabou se mostrando verdadeiro. No entanto, em que pese o palpite (acertado), mesmo assim, pelas razões também acima descritas, optei por investir no texto; e então tive de me virar para consertar a minha decisão.

Começamos lendo o segundo parágrafo da crônica, onde é traçado um perfil dos primeiros sertanejos e das canções por eles produzidas, com letras “elaboradas em redondilhas maiores” que lembram “os rimances, romances medievais, ou seja, narrativas em redondilhas”, bem “ao gosto clássico”, mas também bem próximas “da produção literária medieval da península ibérica”. Naturalmente a leitura desse parágrafo foi mais pesada, pois os alunos foram convidados a inferir significados para todas essas palavras novas. Fomos depois ao dicionário, a explicações, ao quadro, enfim. Começaram a demonstrar cansaço, bastante justificável. Eu

ouviam umas respiradas fortes, umas bufadas, a Patrícia e a Gabriela deitavam a cabeça sobre os braços, a Rebeca mostrava uma cara desanimada, a Alana e a Camila conversavam sobre outras coisas.

Sensibilizei-me com a resposta pouco engajada da turma ao texto e à quantia aparentemente excessiva de tarefas de leitura e escrita que eu havia elaborado e fui tornando as atividades mais oralizadas, propondo que todos juntos conversássemos a partir das perguntas colocadas, para que depois eles fossem ao material para escrever as respostas (por vezes tive de elaborar respostas oralmente ou no quadro, pois eles realmente não estavam muito dispostos, e com razão: o material não estava adequado para eles). Reparei que a estratégia dinamizou bastante o nosso trabalho, que passou a contar com maior envolvimento dos alunos – o ar da sala foi se revitalizando, mudou –, e, dessa forma, optei por adotar a mesma postura também diante dos questionamentos relacionados à leitura dos parágrafos posteriores.

Seguindo no segundo parágrafo, o autor escreve que os primeiros sertanejos “cantavam usando sotaque e vocabulário próprios de sua região”. Então refletimos sobre a diferença que o autor deve enxergar entre sotaque e vocabulário e sobre a questão da variedade linguística e o seu intrínseco valor identitário e, especialmente nesse caso, também estético. Para finalizar a leitura do parágrafo, sistematizamos as características atribuídas pelo autor a esses primeiros sertanejos em relação à música, à letra e à interpretação.

Fomos à leitura e discussão do terceiro parágrafo da crônica, dedicado à segunda fase da canção sertaneja. Guiados pelas perguntas norteadoras constantes no material, analisamos algumas estruturas linguísticas e conversamos sobre a origem rural das duplas de sertanejo romântico e o papel que elas tiveram no processo de urbanização e disseminação do gênero²⁴. No caso de um projeto interdisciplinar, acredito que poderia ter sido bem interessante trabalhar especificamente essa discussão em conjunto com os componentes curriculares História e Geografia, uma vez que ela é reflexo direto do processo de urbanização por que passou o país a partir da década de 1950. Para a nossa aula de LPL, cogitei levar o filme “2 filhos de Francisco” (2005), direção de Breno Silveira, a fim de estendermos o debate. Mas decidi não o fazer, por antever que a decisão poderia prejudicar o andamento do projeto no que respeita ao tempo que tínhamos disponível.

Finalizamos o encontro com a sistematização das características (música, letra e interpretação) do sertanejo romântico apresentadas pelo autor. No retorno para casa, fui

²⁴ Ver Alonso (2015).

pensando que deveríamos dar cabo na leitura da crônica logo. Embora eu tivesse conseguido contornar a situação mediante as alterações nas tarefas e, com isso, tornado o encontro mais tranquilo para todos, saí dele um pouco triste. Inicialmente comigo, é claro, por não ter elaborado um bom material. Mas também, e sobretudo, com o nível de proficiência de leitura dos alunos – que disso não têm culpa. A condição é reflexo, sem que entremos em uma elucubração sociológica mais ampla, de uma história de abandono dentro da escola, cujo papel deveria ser, desde os anos iniciais, o de “garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela” (BRITTO, 1997, p. 14). Próximos de se formar, constatei consternado que a maioria dos alunos dessa turma apresentava uma familiaridade com a escrita aquém do esperado para o 9º ano.

3.3.3 Sétimo encontro (28/08/2019)

Nesta aula, cheguei disposto a dar uns bons passos pelo módulo, visando finalizá-lo. E conseguimos – em um encontro bastante profícuo. Com a adoção de uma postura mais dinâmica no tratamento das atividades, lemos os dois parágrafos restantes, conversamos sobre eles a partir das perguntas norteadoras, lemos respostas de leitores ao texto selecionadas, as quais os alunos deveriam “curtir” ou não, justificando a sua opção, e, por fim, os alunos produziram individualmente um comentário escrito à crônica lida, o qual depois circulou entre os colegas, que o “curtiram”, ou não.

A partir da leitura do quarto parágrafo, retornamos à reflexão sobre advérbios, por causa do trecho “*Além desse ponto (**relativamente**) positivo, os cantores jovens diminuem (outros abandonam **totalmente**) a intensidade do cantar puxado, espremido, dos segundos sertanejos*” (grifos meus). Também debatemos sobre a posição do autor em relação à terceira fase do sertanejo (o sertanejo universitário), sobre o seu emprego de aspas ao alcunhá-lo (“sertanejo”) e, além de outras reflexões, sistematizamos, ao final, as características (música, instrumentos, interpretação) atribuídas pelo autor a essa fase da canção sertaneja.

O quinto parágrafo é a conclusão do texto, aliás, bem modelar, como toda a estruturação dessa crônica. Nele, o autor retoma as três fases sertanejas que foram apresentadas, para então expor a sua conclusão. Como recurso coesivo, lança mão das palavras anafóricas “estes”, “primeiros” e “segundos” para fazer remissão aos três sertanejos caracterizados. Chamei a atenção dos alunos para esses empregos e orientei-os a sistematizar no quadro disposto no material as avaliações do autor sobre cada um dos sertanejos. Depois, refletimos sobre a função

de cada um dos parágrafos do texto: introdução, três parágrafos de desenvolvimento e conclusão.

Partimos, então, para a leitura de quatro comentários ao texto publicados no blog do autor. Após os alunos se deliciarem com as respostas dos leitores (porque 1. eram avaliações sobre um dado objeto a que eles tiveram acesso e 2. todos foram escritos de modo mais acessível à turma), eles “curtiram” ou não “curtiram” o que leram, justificando a sua decisão. Foi um momento bastante produtivo de debate a partir do texto, no qual eu pouco intervim – a conversa era entre eles e os leitores do blog.

Por fim, os alunos tiveram de escrever um comentário à crônica lida, para ser publicada no blog do autor ou não, ficando a opção a critério deles. No fim, ninguém quis publicar, mas isso não foi um problema. As respostas circularam pela sala de aula, todos leram os textos de todos, “curtiram”, comentaram, desenharam corações, caminharam pela sala em busca de comentários dos colegas que eventualmente não tivessem lido, enfim, se envolveram integralmente com a atividade, bastante animados. Foi um ótimo fechamento para o módulo.

Como endosso às práticas descritas, seguem abaixo três habilidades dos alunos a serem desenvolvidas por educadores da nossa área, segundo a BNCC:

(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, *gif*, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.

(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, *posts* de *blog* e de redes sociais, charges, memes, *gifs* etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.

(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada. (BRASIL, 2017, p. 175)

3.4 101 canções que tocaram o Brasil

3.4.1 Oitavo encontro (04/09/2019)

Nossas aulas ocorriam às quartas-feiras. Na sexta-feira dessa semana haveria uma avaliação dos alunos, durante os períodos da outra professora. Dessa forma, destinamos nosso primeiro período a uma revisão de tópicos fundamentais que haviam sido estudados, a saber, o eu lírico e os pronomes pessoais, no primeiro módulo, e as características das três fases da canção sertaneja, no segundo módulo.

Nos outros dois períodos de que dispúnhamos, trabalhamos com uma seleção de textos retirados de “101 canções que tocaram o Brasil”, de Nelson Motta. Conforme a indicação dada a nós pelo título, o livro elenca 101 canções brasileiras que, de alguma forma, ao menos pelos critérios do autor, marcaram época. Para cada canção há um texto sucinto com dados sobre o autor, sobre o intérprete, sobre o contexto de produção, de lançamento, de recepção da obra, entre outros fatos históricos e curiosidades que a circundam. Como forma de aproximar os alunos dos textos selecionados, fomos à sala de vídeo para que lá escutássemos as canções sobre as quais estes falavam.

Dessa vez decidi não elaborar nenhum material didático com tarefas escritas, tal qual eu havia feito com os módulos sobre a canção sertaneja, pois me pareceu, de modo geral, não ter sido boa a recepção desse tipo de material pelos alunos. Como foi aqui relatado, reparei que a oralização das atividades reverberava em uma melhor adesão a elas pela turma; sendo assim, preferi levar para esta aula apenas os textos selecionados, e, a partir deles, propor as tarefas oralmente. A mesma postura foi adotada por mim quando do estudo de todos os textos trabalhados nos encontros subsequentes, em que exercitamos a *leitura colaborativa*, “uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices linguísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos” (BRASIL, 1998, p. 72). Porém, embora eu tenha obtido dos alunos um retorno positivo a partir da adoção dessa prática, ao menos no que toca à sua disposição para as atividades, julgo que não ter disponibilizado a eles um registro, um material tangível com as tarefas, talvez não tenha sido de todo bom, na medida em que, quando apenas oralizadas, não eram muitos os que as copiavam (prática que, aliás, não contava com a minha insistência para além de eventuais indicações de que “tomar nota é importante”). Como recurso, passei a utilizar cada vez mais o quadro, pois constatei, quem sabe uma obviedade, que a atitude estimulava a turma a registrar o que estava sendo estudado. Neste encontro, no entanto, o uso do quadro não foi possível, visto que, conforme exposto, ele ocorreu na sala de vídeo, para que escutássemos as canções antes de lermos os textos sobre elas.

Apreciamos, então, “À procura da batida perfeita”, de Marcelo D2; “Comida”, dos Titãs; “Brasil”, de Cazuza; “Meu mundo e nada mais”, de Guilherme Arantes; “Mania de você”, de Rita Lee; “Emoções”, de Roberto Carlos; “Não quero dinheiro”, de Tim Maia; “Ouro de Tolo”, de Raul Seixas; “Sina”, de Djavan; “Terra”, de Caetano Veloso; “Deixa a vida me levar”, de Zeca Pagodinho; “Dancin days”, d’As Frenéticas; “Velha infância”, dos Tribalistas; “Pro dia nascer feliz”, do Barão Vermelho; e “Será”, da Legião Urbana. Ouvimos um trecho de cerca de

1'30" de cada canção, traçando, ao final de cada apreciação, comentários sobre elas, sobre as suas linguagens verbal e musical.

Depois, deixei o livro de Nelson Motta circular pela sala e sorteei entre os alunos os textos (em xerox). Como eram 15 textos para 9 alunos (Letícia, Bruna e Roberta faltaram ao encontro), sobraram 6, os quais ficaram disponíveis para troca, no caso de alguém não ter gostado do seu. Fomos, então, para a leitura individual e silenciosa do seu respectivo texto. A tarefa consistia em lê-lo e reportar para a sua dupla o que havia aprendido, o que fosse interessante a seu ver, a história da canção, do autor, o que era falado sobre eles, enfim, tudo o que se julgasse relevante. Alana, Carlos, Natália e Rebeca foram terminando a leitura antes dos outros, bem antes, e então apresentei a eles os textos que haviam sobrado, para escolherem mais um.

Quando as duplas começaram a conversar sobre as leituras, foi muito legal observar. Alguns contavam as histórias bem entusiasmados, outros iam reportar detalhes e retornavam ao texto para conferir a informação. Havia também uns que não estavam muito animados, mas, ao seu modo, participavam. Ou seja, a atividade contou com um bom envolvimento dos alunos, e a julguei uma forma interessante de mobilizá-los para conversar a partir do texto escrito conforme as suas impressões de leitura.

Após cessarem as conversas entre eles, quando já nos encaminhávamos para o final do encontro, sugeri que expusessem para toda a turma suas leituras. No entanto, houve pouca adesão à proposta (apenas a Natália e a Rebeca demonstraram uma tímida inclinação a participar), e dessa forma voltei a reproduzir as canções, para apontar detalhes delas comentados nos textos.

3.5 Funk: crônica, documentário e discussões

3.5.1 Nono encontro (11/09/2019)

Saindo das discussões sobre a canção sertaneja, fazendo um *pit stop* nos textos de Nelson Motta, eis que entramos no estudo do funk. Para este encontro, selecionei uma crônica, chamada “Funk, cultura, livro”²⁵, de Francisco Grijó; um documentário curto, “Baile Funk São Paulo: an introduction” (16'03”)²⁶, produzido por Boiler Room e Kondzilla; e funks de diferentes épocas, para analisarmos a sua evolução. A crônica e o documentário têm em comum

²⁵ Ver Apêndice 4.

²⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VrbbU4yMZ5Y>. Acesso em: 16/12/19.

a questão da visão dos estrangeiros sobre a cultura funkeira, o que acabou suscitando um rico debate na turma.

Depois de conversarmos sobre a avaliação dos alunos, ocorrida na semana anterior, distribuí entre eles cópias da crônica e fiz a ela uma introdução análoga à que foi feita à crônica “Sertanojo” – *Quem é o autor do texto? Onde o texto foi publicado? A quem ele se destina? Etc.* –, obtendo para as perguntas respostas adequadas de toda a turma, ou, pelo menos, dos que se manifestaram. Depois desse exercício de aproximação ao texto, fomos à leitura individual e silenciosa.

Enquanto líamos, circulavam pela sala dicionários, que eram constantemente consultados. Ao final das leituras, eu quis saber dos alunos quais palavras estavam pesquisando, os significados que haviam encontrado para elas e o que haviam compreendido dos trechos em que elas figuravam – fui sistematizando as colocações deles no quadro. Quando me dei conta, já estávamos conversando sobre a crônica. Os alunos perguntavam sobre passagens que não haviam entendido muito bem, se opunham a determinados pontos de vista, do autor e de personagens cujos discursos são acionados por ele, debatiam a respeito da visão dos estrangeiros sobre o Brasil e sobre o funk, criticavam o excesso de sexualização da mulher dentro do movimento, etc. Como no caso do trabalho com a crônica “Sertanojo”,

Falaram bastante, eu medieei, e a discussão foi se esgotando. Ela finalizada, seguimos para a apreciação de “Baile Funk São Paulo: an introduction”. O *DataShow* não funcionou. Propus, então, que assistíssemos ao documentário na tela do notebook mesmo, e os alunos não viram problema nisso. Fechamos bem as cortinas e nos reunimos de modo que todos conseguissem enxergar bem a tela, e coloquei o documentário para rodar. Todos, sem exceção, se envolveram na atividade, prestando bastante atenção no vídeo.

Terminada a sessão, voltamos aos nossos lugares para comentar a experiência. A turma toda gostou. Houve reclamações somente quanto às legendas²⁷, que “passavam muito rápido”. Todavia, afóra isso, nenhum problema, inclusive com relação à limitação do nosso recurso tecnológico disponível. Conversamos um tanto sobre o que assistimos, de forma genérica (já que os alunos acabaram não acessando algumas informações, por causa das legendas), e eu voltei a atenção deles para um trecho específico, no qual são apresentadas e definidas quatro

²⁷ O documentário é fruto de uma parceria entre a Boiler Room, uma produtora inglesa, e a Kondzilla, uma produtora brasileira. Devido a isso, a narração é em inglês, com legendas em português, e as falas dos funkeiros brasileiros são legendadas em inglês.

vertentes do funk: “funk melody”, “funk ostentação”, “funk putaria” e “funk proibidão”. Sistematizamos as características de cada uma delas no quadro, e pedi aos alunos que me dessem exemplos dessas vertentes.

Além de outras reflexões que emergiram da apreciação do documentário, há duas dignas de nota. Uma delas é que ressurgiu aqui a discussão sobre o eu lírico. Ao falar sobre o “funk putaria”, os entrevistados disseram não passar de uma brincadeira, que as letras não condiziam com a realidade deles, e eu vi aí uma deixa para retomar a questão da voz que é do texto, e não necessariamente do autor. Outra discussão importante partiu de um trecho do documentário em que é abordada a questão da boa recepção que o gênero vem tendo em meios socialmente privilegiados e a consequente oportunidade dada aos DJs para levarem seu som a novos públicos. Um momento do depoimento de DJ Puff foi providencial para pensarmos a adequação do enunciado à interlocução:

Na realidade, quando a gente vai prum baile, a gente procura saber como que é a casa, né? Se a casa é classe A, classe B, classe C, se é baile de favela, se é baile de comunidade. Então... a gente separa por classe. Se é uma classe A, mais pros *boy*, a gente separa o que tá tocando na rádio, um *Melody* e tal, que não tem muita ousadia nem nada. Quando a gente vai pra favela, a gente toca mais o proibidão mesmo, pra galera poder curtir e ficar mais à vontade, escutar o que eles gostam de escutar. (12'30"-12'59")

A partir desse excerto pudemos construir uma reflexão importante, que certamente contribuiu para aprimorar a consciência dos alunos em relação às escolhas que fazemos durante a elaboração de nossos enunciados de modo a atender, ou não (caso seja intencional), às expectativas de nossos interlocutores e colaborar para a construção conjunta de significados.

Por fim, já nos últimos 15 ou 20 minutos de aula, reproduzi uma seleção de funks antigos, que costumavam receber dos autores o título de “Rap *de alguma coisa*”. Nessa época, embora já houvesse um movimento estruturado, o funk brasileiro ainda não estava bem definido: vê-se isso pelo “Rap” nos títulos e pelas bases musicais todas serem importadas do Miami Bass estadunidense. Em aula, exploramos essas particularidades recorrendo à apreciação de trechos de “Rap da felicidade”, de Cidinho e Doca; “Rap do Salgueiro”, de Claudinho e Buchecha; “Rap do Silva”, de Mc Bom Rum; “Rap das armas”²⁸, de Cidinho e Doca; “Faixa

²⁸ A letra de “Rap das armas” pode ser vista como apologia ao crime, e levá-la para a sala de aula, portanto, trata-se de uma decisão delicada. O mesmo pode ser dito em relação à canção “Legalize Já”, da banda Planet Hemp, que pode ser vista como apologia ao uso de maconha e foi por mim reproduzida em um encontro posterior. No entanto, quando as selecionei, sequer me dei conta de que isso poderia me trazer problemas (e, por sorte, não os trouxe), pois as tarefas não tinham como foco o estudo das letras das obras. De toda forma, tenho de assinalar que a escola onde foi realizado o projeto é aberta para o trabalho com esses temas.

de Gaza”, de Mc Orelha; “Glamurosa”, de Mc Marcinho, “Miami Bass Express”, de Maggotron Crushing Crew; e “Dance Transformers”, de Iceman Ja. Durante a apreciação das obras, os alunos eram convidados a avaliar e julgar a qual das vertentes do funk apresentadas acima elas pertenciam, além de as relacionarmos com os funks atuais paulistanos e o funk “150bpm”, movimento surgido nos últimos anos no Rio de Janeiro, ambos conhecidos dos alunos.

3.5.2 *Décimo encontro (18/09/2019)*

Começamos esta aula com a retomada da crônica sobre o funk e as discussões que emergiram a partir dela, para depois retornarmos à conversa sobre o documentário. Uma vez que no encontro anterior os alunos apresentaram dificuldade na compreensão de alguns trechos do vídeo, devido à rapidez da legenda, preparei para esta aula um material²⁹ com as legendas copiadas.

Distribuí as folhas entre os alunos, para que fizessem uma leitura individual e silenciosa. Com as leituras concluídas, retomamos a conversa sobre o documentário. Os alunos, com o apoio do material, compreenderam diversas partes que não haviam compreendido antes, e então começou uma troca de ideias bastante interessante e rica. Eles direcionaram o debate para o âmbito político, abordando sobretudo questões de desigualdade social, de onde derivou uma conversa sobre preconceito social, discriminação racial e também misoginia.

Retornando do intervalo, indaguei os alunos sobre como andava a seleção das canções deles para a formatura. Algumas escolhas já haviam sido feitas, e então fui anotando-as para depois escutá-las em casa. A canção da turma, no entanto, ainda não havia sido escolhida. Perguntei se ao menos tinham alguma ideia de qual seria, algumas canções já em mente, para talvez organizarmos uma votação. Eis que o Marcelo cantarola uma canção – era “Old Town Road”³⁰, de Lil Nas X. Algumas colegas dizem entusiasmadas que “essa música seria massa”; passo os olhos pela sala e aparentemente há aquiescência de todos. Pergunto à turma se concordam em ter “Old Town Road” como música de formatura, ao que todos respondem: “sim!”. Tínhamos, então, nossa canção definida, a partir da qual elaborei um módulo de busca de conteúdos para a escrita coletiva, que será apresentado em relatos subsequentes.

Dando seguimento à aula, conversamos mais um pouco sobre a crônica e o documentário, para, depois, lermos uma discussão motivada por este, ocorrida nos comentários

²⁹ Ver Apêndice 5.

³⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w2Ov5jzm3j8>. Acesso em: 16/12/19.

a ele no YouTube e destacada e levada por mim à turma em um material³¹. A troca de farpas teve origem na manifestação de um usuário da rede, que escreveu “Como que os gringos gostam tanto disso? ‘Sinto vergonha do meu país’”, ao que outros usuários lhe responderam. A partir da leitura dessa discussão, conversamos a respeito dessa visão depreciativa sobre o país e da ideia correlata de que o estrangeiro é sempre melhor. Embora tenhamos dado voltas mais alargadas, tentei manter o debate centrado na desvalorização do funk e hipervalorização de artistas de outros países, sobretudo estadunidenses, e a consequência disso para a produção artística nacional. Depois dessa troca de ideias, que contou com bastante engajamento da turma, partimos para a produção escrita.

Convidei os alunos a escrever uma resposta à discussão, direcionando-se ao comentário de um usuário específico, ou de mais de um, concordando ou discordando dele, parcial ou integralmente. Após todos terminarem as suas escritas, as quais aparentemente adoraram produzir, os textos circularam na sala de aula, para que os colegas interagissem com eles, mediante “curtidas” e/ou comentários, em uma atividade análoga à ocorrida quando do encerramento do módulo sobre o sertanejo.

Antes de dar seguimento ao próximo relato, cabe assinalar a existência de um ciclo dialógico interessante na escolha de “Old Town Road” pela turma. Em nosso primeiro encontro, em nossa primeira conversa, além da atividade de resposta dos alunos às canções selecionadas, eu soube deles que sertanejo e funk eram na sala os gêneros de apreciação comum, e a isso respondi com a elaboração de tarefas para que nos detivéssemos em seu estudo. Pelo meio do caminho, nesta aula décima, os alunos decidiram com que música (“*canção* de formatura” me soa um tanto estranho) entrariam na cerimônia de formatura. A escolhida, “Old Town Road”, é um híbrido de dois gêneros bem estabelecidos, como também o é “À procura da batida perfeita”, canção que eu havia selecionado para estudarmos em nosso próximo encontro. A diferença entre os seus hibridismos é que, enquanto esta põe em diálogo o hip-hop e o samba, aquela mescla elementos do hip-hop e do country, os quais, numa análise despreziosa, são os equivalentes estadunidenses dos gêneros brasileiros funk e sertanejo. Ou seja, em outras palavras, inconscientemente os alunos escolheram para a sua entrada na cerimônia de formatura uma canção que, de certo modo, dá conta dos dois gêneros por nós estudados. Para mim, essa resposta ao projeto foi um tanto inesperada e impressionante.

³¹ Ver Apêndice 6.

3.6 101 canções que tocaram o Brasil (parte 2): textos de referência

3.6.1 Décimo primeiro encontro (25/09/2019)

Nesta aula retornamos ao livro “101 canções que tocaram o Brasil”, de Nelson Motta. Selecionei dois de seus textos – um sobre a canção “Comida”, dos Titãs, e outro sobre a canção “À procura da batida perfeita”, de Marcelo D2 – e, como tarefa, propus que analisássemos mais detidamente as informações que foram selecionadas para a escrita deles e a forma como foram organizadas.

Começamos por “Comida”. Inicialmente os alunos fizeram uma leitura individual e silenciosa, para depois conversar com a dupla sobre esses aspectos colocados pela tarefa. Feito isso, abrimos a conversa para o grande grupo, e fui sistematizando no quadro as ponderações dos alunos. Assim, a partir de uma engenharia reversa, fomos construindo um esqueleto do texto. A atividade, é claro, foi atravessada pela compreensão do que estava sendo lido, em favor da qual lancei mão, em alguns momentos, da reprodução da canção, para que os alunos compreendessem, por exemplo, a que solo de teclado o autor estava se referindo em determinado trecho. Esse processo de esquematização de informações se estendeu por bastante tempo e acabou se tornando cansativo, tanto para os alunos quanto para mim. Desse modo, decidi, em um desvio de minha programação inicial, que não repetiríamos a mesma tarefa com o texto sobre “À procura da batida perfeita”; ele, só o leríamos e discutiríamos, numa atividade mais dinâmica. Os alunos, então, foram à leitura, individual e silenciosa, para que depois conversássemos a partir do texto.

A minha opção por não direcionar o foco da turma para uma tarefa igual à anterior em relação a esse segundo texto se mostrou bastante acertada. Eu havia planejado para esta aula apreciar com a turma algumas canções comentadas por Nelson Motta no texto sobre “À procura da batida perfeita”, a fim de enriquecer a nossa leitura. No entanto, caso despendêssemos a este o mesmo tempo empregado no trabalho com aquele, certamente não nos sobriam os vinte ou trinta minutos necessários para a plena realização do plano.

Para uma boa compreensão do texto, foi necessário que ouvíssemos diversas canções, uma vez que Nelson Motta chama a atenção para as diversas relações existentes entre “À procura da batida perfeita” e outras obras. Por exemplo, a base musical da canção é um *sampler* do violão de “Bonfá Nova”, de Luiz Bonfá, a qual, por sua vez, já foi considerada um plágio de “Saudade fez um samba”, interpretada por João Gilberto. Outra canção de Marcelo D2, “1967”, também traz um *sampler* de um clássico da canção brasileira, “Canto de Ossanha”, de Baden

Powell. Para além disso, segundo o autor, “À procura da batida perfeita” é um marco na linha evolutiva do hip-hop brasileiro, cuja primeira manifestação está em “Deixa isso pra lá”, de Jair Rodrigues.

Além das obras citadas, escutamos, para conhecer a história musical de Marcelo D2, comentada por Nelson Motta, “Legalize já”, da banda Planet Hemp, da qual o cantor fazia parte, e, por fim, ouvimos “Nego Drama”, dos Racionais MC’s, e “Corpo fechado”, de Thaíde, para entender um pouco melhor essa tal “linha evolutiva do hip-hop brasileiro”, essa história de remissão ao passado e projeção para o futuro. Na verdade, já havíamos lançado mão de tal empreendimento quando analisamos canções sertanejas de épocas distintas, mas, pela pertinência da espiral, aproveitamos a oportunidade para mobilizar ferramentas analíticas já aprendidas. Essas atividades todas foram norteadas pelo entendimento de que os alunos têm direito, em ambiente escolar, ao acesso a “pesquisa, reflexões e discussões sobre a origem, transformações e características de diferentes estilos da música brasileira” (p. 85), bem como à “discussão de características e aspectos de músicas do cotidiano, do meio sociocultural, nacionais e internacionais, observando apropriações e reelaborações que têm acontecido no decorrer dos tempos” (p. 86). (BRASIL, 1998)

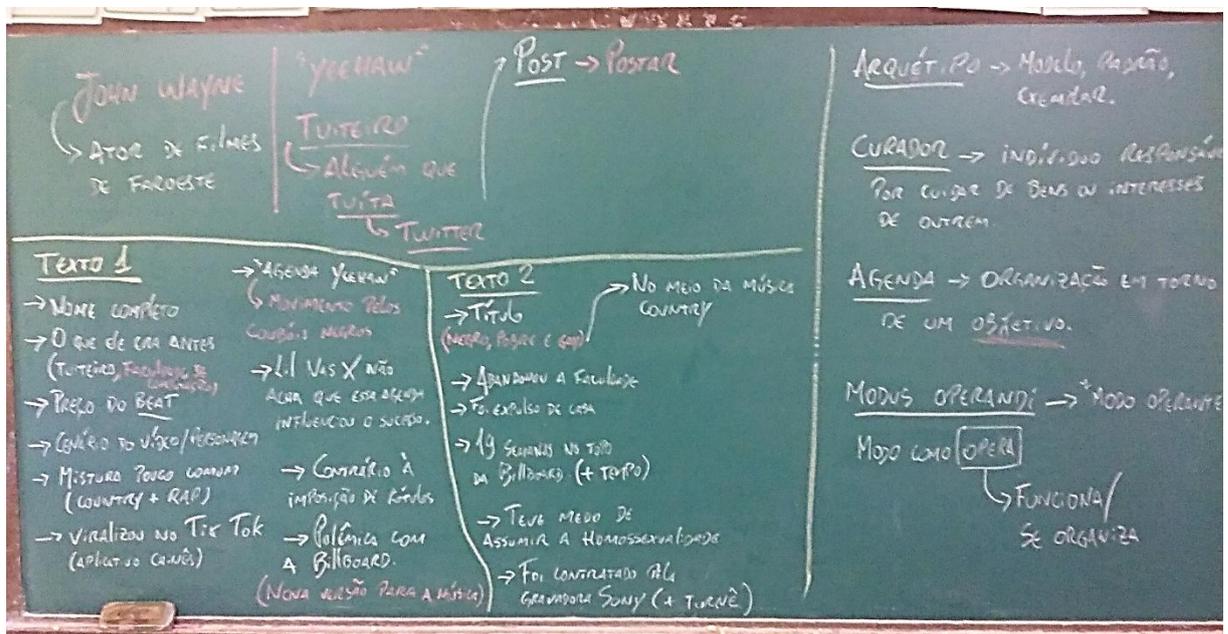
Aos alunos foi certamente valioso atentar para o enriquecimento da leitura proporcionado pela consideração do hipertexto presente nesses discursos. Embora não tenham participado do processo de pesquisa – o que seria maravilhoso, mas foi impossibilitado pela indisponibilidade de recursos tecnológicos na escola –, acessar as canções mencionadas por Nelson Motta em seu texto sobre “À procura da batida perfeita” com certeza contribuiu enormemente para a construção dos seus sentidos.

3.7 Lil Nas X, *Old Town Road* e a busca de conteúdos para a escrita

3.7.1 Décimo segundo encontro (09/10/2019)

No encontro desta semana, trabalhamos com três textos (uma pequena biografia e duas reportagens) sobre Lil Nas X, compositor e intérprete de “Old Town Road”. O objetivo das tarefas foi coletar informações sobre o cantor, sobre a canção e o seu contexto de produção, a fim de usá-las em nossa escrita coletiva, se as julgássemos pertinentes.

Para a leitura dos textos, a turma se dividiu em dois grupos. Um deles (formado por Alana, Roberta, Carlos, Rebeca e Bruna), além de ler aquela pequena biografia do cantor³², ficou responsável pela reportagem "Reduto branco, country migra para a cultura negra após hit 'Old Town Road'"³³, escrita por Tiago Dias e publicada no portal TAB, da UOL. O outro grupo (formado por Camila, Patrícia, Natália, Marcelo, Gabriela e Letícia) leu "Negro, pobre e gay: o nome mais famoso do country nos EUA"³⁴, reportagem escrita por Amanda Capuano e publicada no site da revista Veja. A partir dessas leituras, os grupos expuseram as informações que julgaram mais relevantes dos textos para figurarem na produção coletiva. Ao final, tínhamos um quadro cheio:



Para além da seleção de conteúdo, das expressões novas com as quais os estudantes interagiram, etc., esses textos suscitaram discussões bem interessantes sobre a participação dos negros na cena musical brasileira. Os alunos estabeleceram um ótimo paralelo entre o caso do Lil Nas X, cantor negro de country, e a presença (ausência) de negros entre as duplas sertanejas brasileiras. Também conversamos sobre a maior valorização comercial dos cantores de funk brancos aqui no Brasil.

Depois disso, lemos e discutimos a tradução da letra de "Old Town Road", além de escutarmos a canção com um pouco mais de calma e atenção – eles adoraram essa atividade! Já nos encaminhando para o final do encontro, mostrei para a turma duas outras canções do

³² Ver Apêndice 7.

³³ Ver Apêndice 8.

³⁴ Ver Apêndice 9.

gênero country que, entre tantas outras, dialogam com o hip-hop: “Cowboy” (1999), de Kid Rock, e “Smoke, smoke, smoke (that cigarette)” (1947), de Tex Williams. Também escutamos “Archy breaky heart”, de Billy Ray Cyrus, cantor country que participou da regravação de “Old Town Road”.

Enfim, rendeu bastante a aula. Saí dela contente e com a sensação de que estávamos nos encaminhando bem para a produção final. Alguns alunos até deixaram a sala falando que durante a semana pesquisariam informações sobre as canções que escolheram³⁵. Até ali, elas eram as seguintes:

- **Alana:** *Olho de tigre*³⁶, de Djonga
- **Natália:** *Roar*³⁷, de Katy Perry
- **Roberta:** *Nunca vai mudar*³⁸, de Samantha Machado (Rushö e Carola Remix)
- **Marcelo:** *Acordei sorrindo*³⁹, de Mc Kabeça
- **Rebeca:** *Dona de mim*⁴⁰, de Iza
- **Gabriela:** *Pesadão*⁴¹, de Iza
- **Patrícia:** *Treat you better*⁴², de Shawn Mendes

3.8 Escrita coletiva

3.8.1 Décimo terceiro encontro (16/10/2019)

Comecei o encontro mobilizando os alunos para que recordassem das informações que na aula anterior haviam selecionado dos textos lidos sobre Lil Nas X e “Old Town Road”, a fim de, a partir delas, darmos início à nossa escrita coletiva. A turma mostrou engajamento e contribuiu bastante na retomada das informações, as quais fui dispendo no quadro, sinteticamente, em forma de lista.

Em um segundo momento, pedi aos alunos que dessem justificativas para a escolha da canção, uma vez que poderíamos utilizá-las em nosso texto. Partindo de uma resposta mais genérica (“Ela é muito boa”), conseguimos afunilar um pouco mais os motivos, chegando aos

³⁵ Carlos, Bruna, Letícia e Camila ainda estavam indecisos em relação às suas canções.

³⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0D84LFKiGbo>. Acesso em: 16/12/19.

³⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CevxZvSjLk8>. Acesso em: 16/12/19.

³⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GpvH-KrjM24>. Acesso em: 16/12/19.

³⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gWn5OtTRAW4>. Acesso em: 16/12/19.

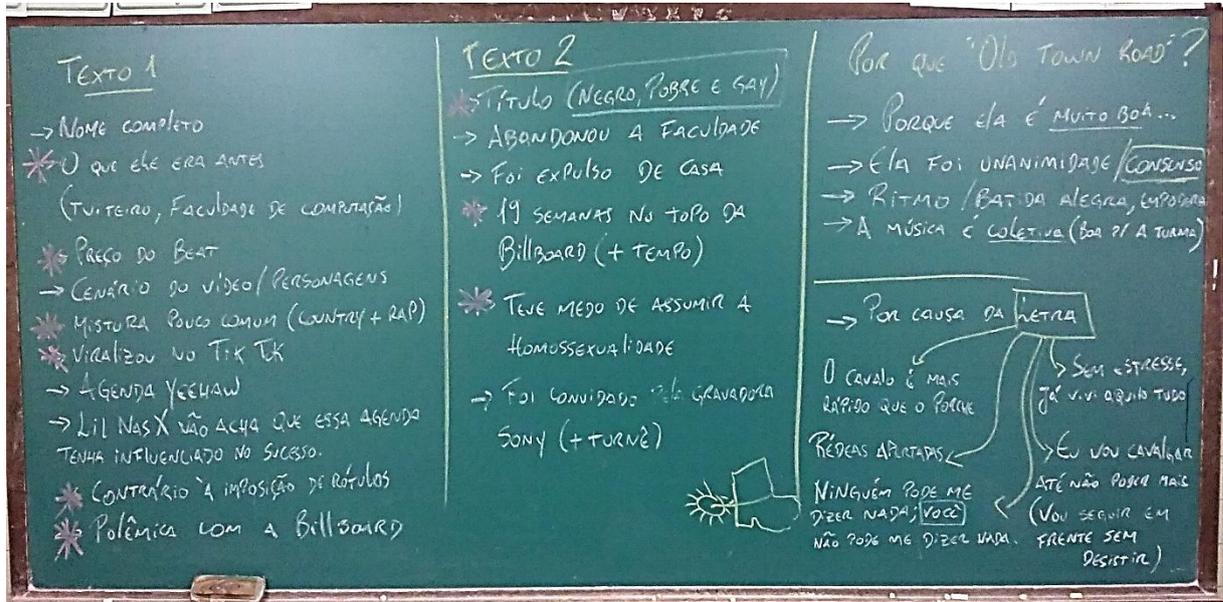
⁴⁰ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FnGfgb_YNE8. Acesso em: 16/12/19.

⁴¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g8psa0UBZKA>. Acesso em: 16/12/19.

⁴² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Y2yjAdbvdQ>. Acesso em: 16/12/19.

seus aspectos musicais e à sua letra. Durante essa conversa, vale assinalar uma reflexão que tivemos a respeito da diferença entre “unanimidade” e “consenso”, quando falamos sobre a escolha da canção pela turma.

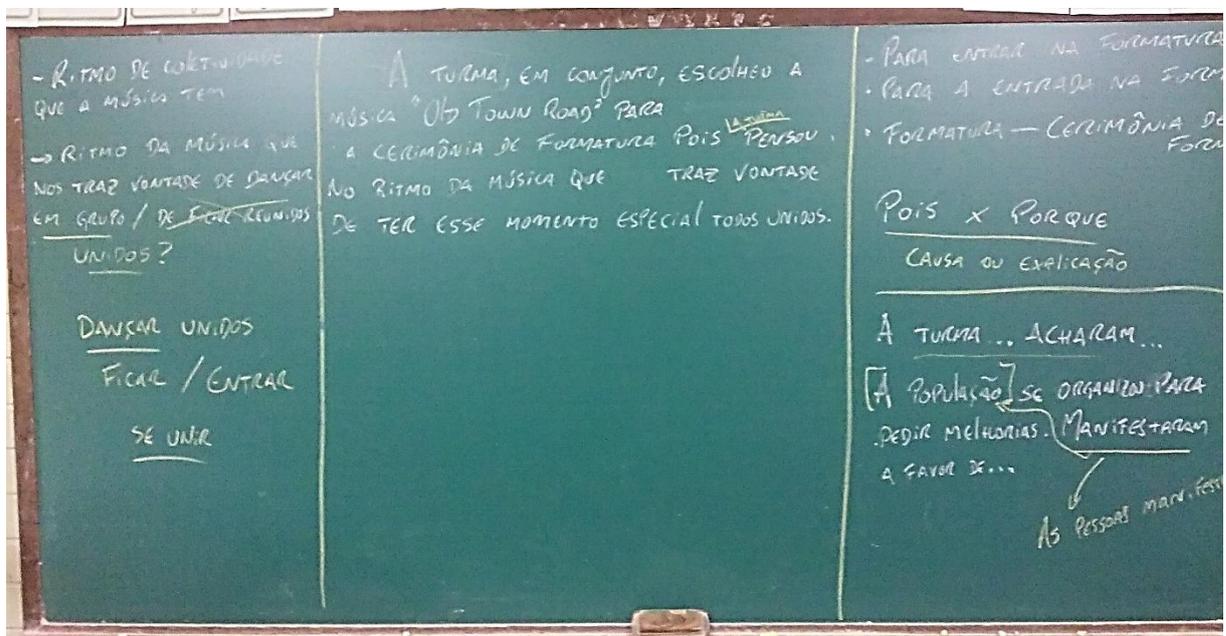
Chegamos, então, a este quadro:



Observe-se que essa atividade toda foi construída basicamente através da oralidade (apesar, é claro, da escrita no quadro e do fato de estarmos partindo de conhecimentos construídos a partir de textos escritos), e creio ser devido a isso que os alunos se mostraram bem dispostos, participativos e animados. Depois dela, demos entrada em nosso processo de escrita coletiva, e aí a coisa mudou um pouco de cara: aulas arrastadas, cansaço e, não seria exagero dizer, um tanto de sofrimento. De toda forma, os alunos estavam ansiosos, impacientes para começarmos logo a nossa escrita e, desse modo, acabou que conversamos bem pouco sobre a estruturação do texto. Mas tínhamos um início: eles decidiram que começaríamos pela apresentação da canção e das razões para escolhê-la; o que viria depois disso ficou em aberto. Para a primeira versão achei que tudo bem; depois poderíamos reestruturar nosso texto, se necessário.

Para escrevermos, segui duas sugestões da professora Luciene Simões. Organizei a turma em um círculo mais estreitado, com as classes mais próximas ao quadro. E este, seccionei-o em três partes, destinando a do meio para a escrita do texto e as periféricas para as reflexões que surgissem durante a aula.

Diante do quadro vazio, os alunos ficaram um pouco travados, sem ideias para começar o texto. A Natália foi quem, depois de um tempo, falou: “A turma, em conjunto, escolheu a música para entrar na formatura porque...”. Gostaram dessa frase, e eu a escrevi. A partir dela começaram a surgir propostas de alteração, reflexões sobre estruturas e ideias de continuação para o texto, mas tudo bastante devagar. Isso, para além da pouca familiaridade da turma com a escrita, bem provavelmente se deveu à minha inexperiência na condução de uma atividade de escrita coletiva. Neste encontro deixei as ideias ao máximo a cargo deles, interferindo muito pouco, quase nada. Depois, à medida que avançávamos na produção, fui pegando o jeito, participando mais, sugerindo caminhos, estruturas, e conseguindo mobilizá-los, respeitando o seu ritmo, para as atividades de escrita.



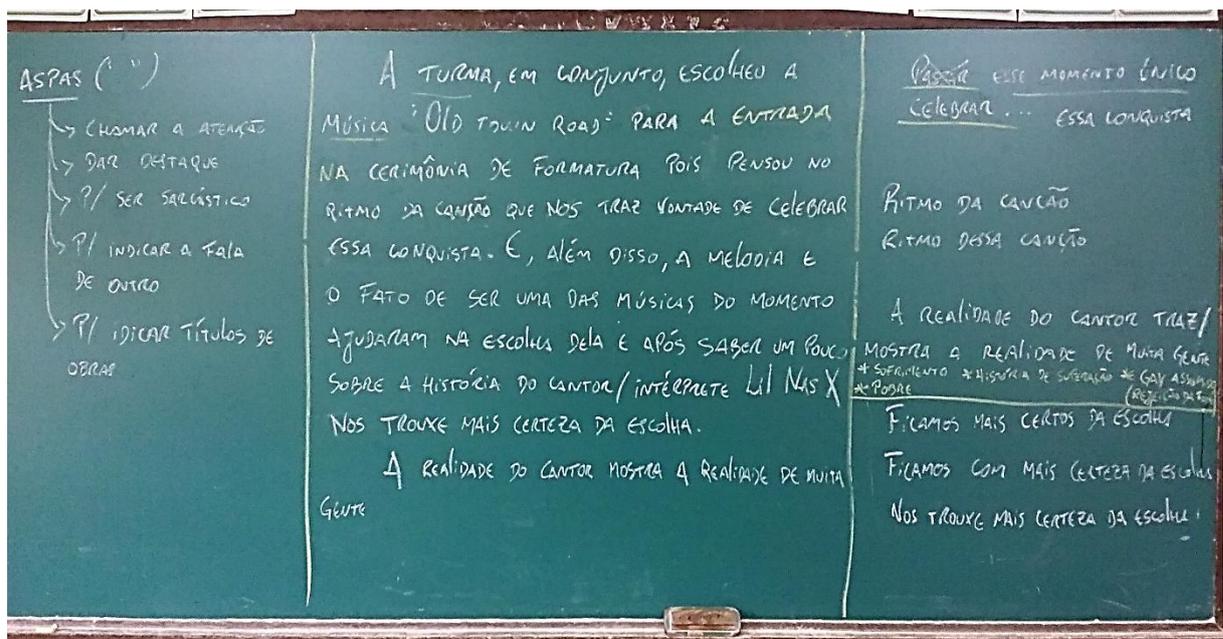
3.8.2 Décimo quarto encontro (18/10/2019)

Excepcionalmente neste dia, para agilizar um pouco a nossa escrita coletiva, peguei os dois períodos da sexta-feira, da outra professora. A atividade foi bastante travada, a ponto de termos de pará-la para uma conversa bastante alongada a respeito dessa dificuldade.

De toda forma, conseguimos produzir mais um pouco, e também pudemos traçar umas reflexões importantes. Delas, destaco a que se apresenta à esquerda no quadro abaixo. Ao escrever “Old Town Road”, indagaram-me sobre a razão do emprego de aspas, e então disse a eles que o seu uso é comum para assinalar o título de obras. A partir disso, perguntei a eles em que outros contextos eles costumavam enxergar esses sinais e fui sistematizando as suas respostas: para “chamar a atenção”, “dar destaque”, “ser sarcástico”, “indicar a fala do outro”,

“indicar títulos de obras”. Com essa dúvida que surgiu, pretendi organizar um estudo sobre o uso de aspas, mas acabei não o fazendo durante o projeto. Quando ele for retomado, após o término da greve dos professores, talvez retornemos a esse ponto.

Também cabe chamar a atenção do leitor para o lado direito do quadro, onde se podem observar, além da mudança que fizemos de “passar” para “celebrar” (após discutirmos os valores dessas palavras), as orações “ficamos mais certos da escolha”, “ficamos com mais certeza da escolha” e “nos trouxe mais certeza da escolha”. Especialmente estas últimas são exemplo de nossas práticas de reflexão linguística inspiradas no texto “Criatividade e Gramática” (2006), de Carlos Franchi, cuja leitura foi para mim bastante importante para pensar esse tipo de atividade. Os alunos acabaram preferindo a estrutura “nos trouxe mais certeza da escolha”, o que acarretou um pequeno problema na frase, que deixei passar, para retornar a ele durante a reescrita.



3.8.3 Décimo quinto encontro (23/10/2019)

Esta aula foi, de maneira geral, bem arrastada, com um engajamento da turma aquém do que eu havia esperado. A razão para isso certamente foi o fato de a tarefa ser uma produção escrita, prática que pude constatar ser bastante penosa para eles.

O primeiro período passou voando. Nos 10 ou 15 minutos iniciais, a turma ficou se organizando e conversei com os alunos que ainda não haviam escolhido as suas canções. Depois, retomamos a atividade de escrita coletiva. Começamos recordando as discussões dos

encontros da semana anterior, as conversas que havíamos tido sobre o conteúdo e a estrutura do nosso texto e, enfim, o que havíamos feito até ali. Também retomei a conversa da semana anterior a respeito da relação um pouco travada que eles vinham tendo com esse processo de escrita, para então sugerir que nos organizássemos em dois grupos, cada um deles se responsabilizando pela escrita de um texto. Enquanto eles se agrupavam e discutiam entre si, fui escrevendo no quadro o que já tínhamos de material produzido e acompanhando as conversas dos grupos, que não estavam muito engajados na atividade (havia bastante conversa paralela sobre outros assuntos). Neste período também reportei a eles uma notícia que eu havia lido sobre a canção “Old town road”: ela ganhara o certificado de diamante, por ter vendido mais de 10 milhões de cópias. Acabei não levando o texto para lermos em aula porque não tive tempo de imprimi-lo.

Após o intervalo, os alunos demoraram um tanto a mais para retornar, porque ainda estavam envolvidos com uma venda de lanches que vinham organizando durante o recreio havia algumas semanas. Quando voltaram, ficaram um bom tempo contando dinheiro, guardando as comidas que sobraram e decidindo coisas da festinha de Halloween que estavam organizando para arrecadar dinheiro para a formatura. (Fiz um acordo com eles: lhes daria esse tempo em troca de comprometimento na nossa atividade de escrita.) Fiquei acompanhando a conversa e me surpreendi com a dedicação da turma para isso, com a organização das discussões, o respeito exemplar aos turnos de fala e as decisões deles, todas tomadas por todos. Bem legal, mesmo!

Quando já haviam dispensado uns 15-20 minutos para essa organização, solicitei que retornássemos para a atividade de escrita. A partir daí, pareceu que as coisas começaram a fluir um pouco melhor. Alguns alunos mais engajados que outros, mas todos com foco na tarefa.

No grupo 1, em que estavam Alana, Roberta, Camila, Bruna e Carlos, as duas primeiras ficaram escrevendo textos independentes para depois juntá-los. Não era bem a proposta, mas, enfim, o grupo preferiu fazer assim. Os outros integrantes liam o que as colegas produziam e diziam “está bem bom”, sem dar sugestões, ou sem dar muitas sugestões; o bom é que eles todos estavam relendo os textos com os quais havíamos trabalhado. Aliás, achei esse ponto particularmente interessante: me pareceu que nesta aula compreenderam bem o objetivo das leituras que havíamos feito.

Formaram o grupo 2 Natália, Letícia, Rebeca, Patrícia e Marcelo. A Gabriela ficaria neste grupo, provavelmente, mas não compareceu ao encontro. Depois do tempo que a turma teve para aquela organização da festa, do dinheiro, da comida, a Natália e a Rebeca foram

conversar com a direção sobre essas coisas, e demoraram para voltar. Fiquei de tempo em tempo indo a esse grupo, para ouvir as suas ideias para a produção e dar dicas, sugerir caminhos, mas eles estavam bem lentos na escrita em si. Apenas quando retornaram as colegas é que começaram a discutir com maior empenho e organizar as ideias.

No fim, diferente de como eu havia esperado, neste encontro produziram bem pouco.

3.8.4 Décimo sexto encontro (30/10/2019)

A aula começou às 10h25, após o intervalo, devido à aplicação da prova do SAEB, ocorrida, salvo engano, entre 8h e 10h. Ou seja, acabamos perdendo o nosso primeiro período (das 9h25 às 10h10). Além disso, faltaram ao encontro o Marcelo, a Patrícia, a Natália e a Letícia, provavelmente por causa da chuva forte que caía, mas também pode ter sido por causa da prova.

Como na aula anterior os alunos haviam se distribuído em dois grupos para a escrita, seria interessante que todos comparecessem à desta semana, para discutirmos e juntarmos as ideias em um único texto. Então essas faltas, num primeiro momento, acabaram prejudicando o processo, principalmente porque os quatro alunos ausentes compunham, com a Rebeca e a Gabriela (que não foi ao outro encontro, mas foi a este), um dos grupos. Por sorte eu tinha comigo fotos das anotações deles feitas na aula anterior. A partir delas, expus oralmente à turma o que eles haviam produzido e propus que retomássemos a escrita em conjunto, retornando àquele formato do nosso primeiro dia de escrita: classes aproximadas do quadro, num semicírculo mais estreito, e o quadro, dividido em três partes, sendo suporte central para as nossas ideias.

Inicialmente, houve algumas reclamações: queriam continuar em seus lugares, além de não estarem muito dispostos para produzir, com a justificativa de que a prova do SAEB havia sido cansativa e que a Natália, “que é quem escreve”, não estava na aula. Aceitei o cansaço causado pela prova, mas conversei com eles (na verdade, quem disse isso foi a Alana, mas houve aquiescência de outros) sobre a afirmação a respeito da colega. Quer dizer, não falei sobre o desempenho da Natália ou a visão deles sobre isso, mas sobre a competência daqueles que estavam ali e essa autoavaliação distorcida, recorrendo a alguns exemplos de trechos escritos por nós que partiram de sugestões de alguns deles. O efeito disso foi bem bom, estimulante; enquanto eu falava alguns iam dando umas risadinhas contidas, quem sabe porque

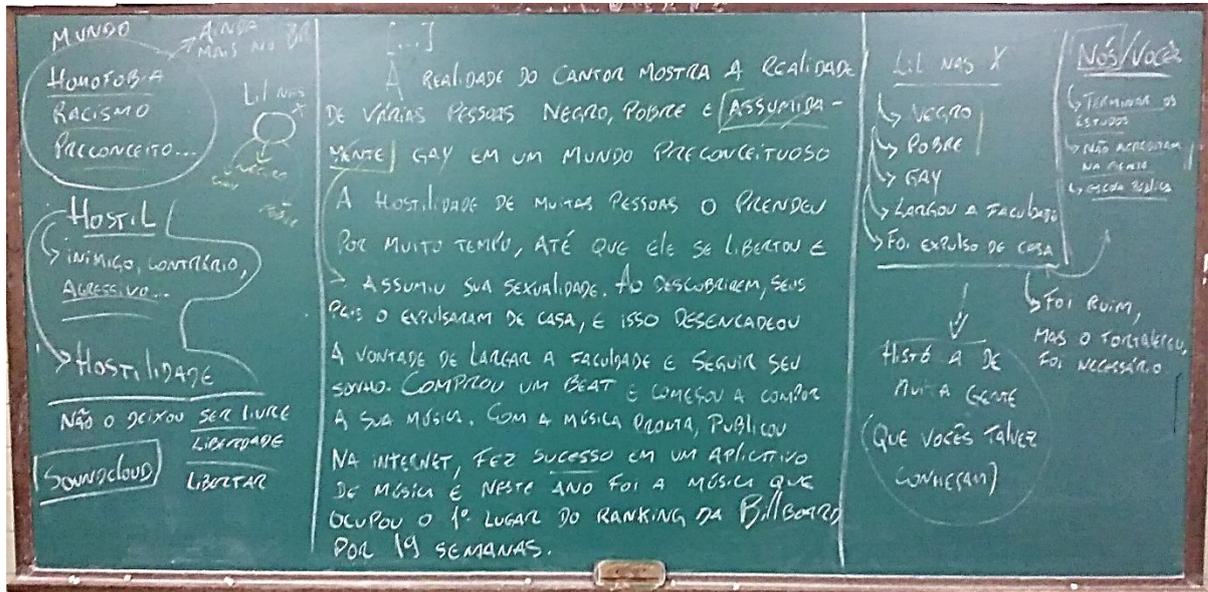
reconhecendo sua capacidade e/ou se reconhecendo no nosso texto. Enfim, a partir daí, voltamos com tudo para a produção.

Esquematizei no quadro as informações centrais trazidas pelos textos dos dois grupos e busquei estabelecer com os alunos um diálogo entre, de um lado, dados biográficos do Lil Nas X (tópico de um dos textos) e, de outro, a relação entre a turma e a referência do cantor como inspiração, como alguém que deu a volta por cima (tópico do texto do outro grupo). Das informações de que ele “é negro, pobre (antes do sucesso) e gay” e “abandonou a faculdade e saiu de casa”, conseguimos focar nas primeiras como características relevantes para ver o cantor como pertencente a grupos socialmente excluídos. Esse movimento foi importante para a construção da analogia entre a condição do Lil Nas X anônimo e a da turma, já que ali não são todos negros e não há, assumidamente, nenhum gay. Como pobres, no geral todos eles se veem, mas em vez de focarem, por exemplo, na dificuldade de acesso a bens materiais, o que foi mais pontuado por eles nesta aula foi a especificidade da exclusão no acesso à educação. Falaram bastante do fato de estudarem em escola pública e do quanto as pessoas não acreditam no potencial deles para “se dar bem na vida”, “dar a volta por cima”, e isso foi interpretado como o ponto de contato entre a vida deles e a do cantor.

Fomos para a escrita e o processo fluiu muito bem. A Rebeca e a Amanda tomaram a frente, sugerindo frases e participando ativamente das discussões. A Camila também contribuiu com algumas ideias e, em alguns momentos, recorri ao texto produzido pela Roberta para coletarmos informações. (Ela escreveu sua produção individual sobre a música “Old Town Road”.) Mais quietos estavam a Gabriela, a Bruna e o Carlos, apesar de atentos à atividade – na verdade, as meninas aparentavam bastante cansaço.

Como resultado deste encontro, produzimos mais um parágrafo do nosso texto, que julguei ter ficado bem bom. É possível reparar que a escrita apresenta alguns problemas, mas o tratamento disso ficaria para depois. Mesmo assim, houve nesta aula algumas reflexões linguísticas interessantes, como, por exemplo, as diferenças no emprego dos pronomes indefinidos “muitos”, “vários” e “alguns”. Também cabe destacar deste encontro um episódio de manifestação de autoria, que certamente é reflexo das nossas atividades. Quando nos encaminhávamos para o final da produção do dia, foi sugerida para o texto a informação de que a música de Lil Nas X havia feito sucesso no *Spotify*, ao que a Alana observou: “Escreve ‘aplicativo de música’, porque ‘*Spotify*’ pode ser que não entendam”.

Dessa forma, achei o encontro bastante produtivo. No que diz respeito à escrita em si, tenho certeza de que ela foi facilitada pelo número reduzido de alunos presentes. Ao final da aula, tínhamos o seguinte quadro:



3.8.5 Décimo sétimo encontro (06/11/2019)

Esta aula foi difícil. Os alunos não estavam animados para a escrita coletiva. Aparentavam cansaço, talvez todos (eu incluso) e, no fim, acho que havia uma sensação compartilhada de que essa atividade já tinha dado o que havia de ter dado. “Ai, escrita de novo?”, umas expressões descontentes, umas bufadas... Mas fui bem compreensivo com eles. Disse que entendia o cansaço, puxei uma cena de final de maratona como analogia um pouco boba, apelei para a nossa trajetória até ali e conversei com a turma sobre o cronograma para os próximos encontros, sinalizando que estávamos finalizando essa etapa, a de escrita coletiva, nesta aula. Enfim, tentei de alguma forma motivá-los, apesar de não ter surtido muito efeito. Estavam, de modo geral, desatentos e pouco participativos.

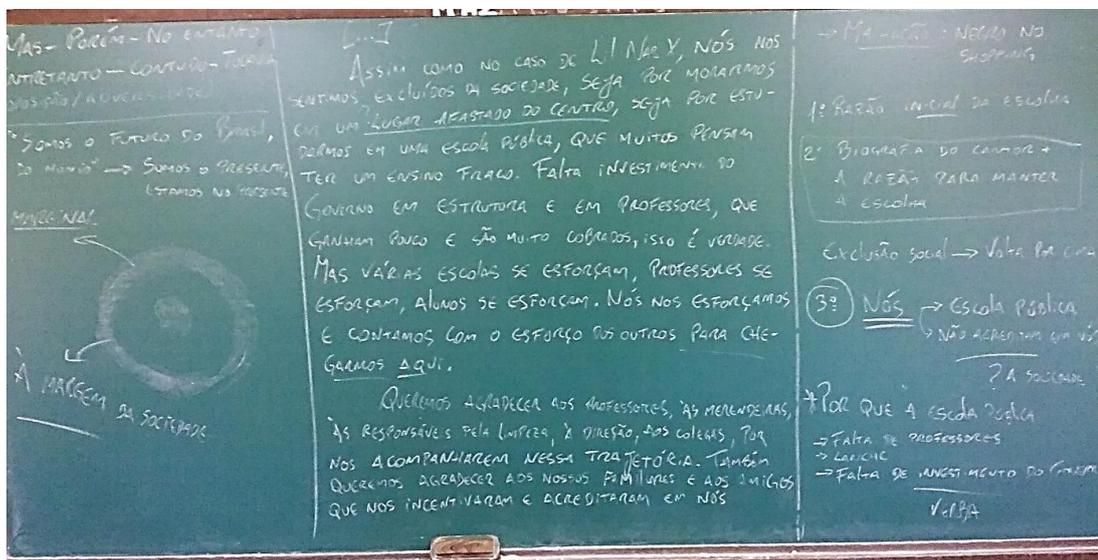
Dediquei o primeiro período à retomada do que havíamos produzido até ali, para projetarmos a sequência da nossa escrita. Como não consegui imprimir para eles o texto digitalizado, fiz uma leitura em voz alta dos dois parágrafos que já tínhamos e solicitei que identificassem o foco de cada um deles; a partir daí, decidiríamos sobre o direcionamento do texto. Neste primeiro momento apenas a Alana se mostrou disposta a contribuir. Estranhei que até a Rebeca, que costumava ser bastante participativa, estava bem quieta. Quando saímos para

o intervalo, de novidade só havia a definição de um trajeto para o próximo parágrafo, o que já achei bem bom, porque, para conseguir isso, foi um esforço dos grandes.

Eles demoraram um pouco para retornar. Mas, assim que a turma estava toda presente (à exceção da Roberta, que demorou um pouco mais, e da Natália, que não compareceu a esta aula), já os mobilizei para começarmos a escrever.

Fui bem dinâmico, fiquei chamando a atenção deles para participarem e, quando as ideias demoravam a surgir, eu sugeria caminhos. Mesmo assim, em diversos momentos a atenção geral se desviou; havia conversas paralelas, alunos olhando para o teto, mexendo no celular, e apenas a Alana e o Marcelo estavam verdadeiramente engajados na escrita. Em alguns momentos, senti que eu tinha perdido radicalmente a atenção deles. Para tentar retomar a atividade com uma maior participação de todos, propus que se dividissem em dois grupos, como fizemos em um dos encontros anteriores, mas eles não gostaram da ideia. Também não quiseram se aproximar do quadro e mantiveram a configuração padrão das classes. Depois do encontro, julguei que nesses momentos talvez eu tenha sido demasiadamente complacente com essas decisões deles, não tendo me dedicado à negociação.

De toda forma, no fim, com bastante dificuldade escrevemos um parágrafo. Na verdade, dois. Quando perguntei a eles se ainda havia alguma coisa que eles queriam colocar no texto, disseram que tinham se esquecido dos agradecimentos. Esse momento foi bem legal! Pela minha interpretação, foi caindo a ficha deles de que estavam completando um ciclo importante, e ficaram, eu diria, emocionados. Como último momento do encontro, eles quiseram tirar uma foto da turma, todos agrupados em frente ao quadro, onde escreveram bem grande algo como “A GENTE SE FORMOU!!!”.



3.9 Próximos passos

Nosso projeto foi interrompido por causa da greve iniciada em novembro deste ano em resposta ao protocolo na Assembleia Legislativa, por parte do governo Eduardo Leite, de um pacote que ataca duramente os professores do estado. Dessa forma, voltaremos a ele apenas quando as atividades forem normalizadas.

Entraríamos neste momento nos trabalhos de reescrita e revisão, tanto do texto coletivo quanto das produções individuais, a fim de aprontá-los para a publicação. À exceção de um ou dois alunos, todos já entregaram seus textos sobre a canção escolhida. Quanto a essas entregas, foi interessante reparar que a sua maioria ocorreu após darmos início à nossa escrita coletiva, o que aparentemente denota que essas atividades foram importantes para que os alunos se apropriassem tanto do gênero focalizado em nossos estudos, como do próprio processo de escrita.

Relativamente à mobilização de recursos linguísticos pelos alunos, observaram-se nos textos entregues recorrentes problemas de segmentação de frases. Sendo assim, eu e a outra professora teremos de trabalhar com a turma essa questão, mediante exercícios e propostas de reescrita. É provável, no entanto, que tenhamos um tempo exíguo para isso.

Terminados os trabalhos de reescrita, faremos a revisão final das produções e agilizaremos a sua publicação, a qual, como já exposto na introdução a este capítulo, se dará da seguinte forma: o texto sobre a canção escolhida pela turma e coletivamente escrito por nós será impresso em um banner para ser fixado nos corredores da escola, e os textos individuais sobre as canções selecionadas por cada aluno serão reunidos em um livro a ser publicado.

3.10 Quadro sinóptico das aulas

| DIA | AULA | SUPORTE |
|-------|--|---|
| 03/07 | <ul style="list-style-type: none"> • Apreciação das canções “A novidade”, de Gilberto Gil; “Vacilão”, de Zeca Pagodinho; “40 metros”, de MC PP da VS; “Vazio da morte”, de Kiko Dinucci; “Fio Maravilha”, de Jorge Ben; “Oitavo andar”, de Clarice Falcão; e “O que sobrou do céu”, d’O Rappa. • Escrita de um pequeno texto para justificar a avaliação feita de cada canção. | <p>Material didático (Apêndice 1)</p> <p>Som</p> |
| 10/07 | <ul style="list-style-type: none"> • Introdução à canção “Todo mundo vai sofrer” (2019), interpretada por Marília Mendonça; | <p>Material didático “Canção Sertaneja” (tarefas I, II e III)</p> |

| | | |
|---------------------------|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Apreciação da canção, com atenção voltada às características do gênero; • Estudo da letra: eu lírico e pronomes pessoais. | |
| 17/07 | <ul style="list-style-type: none"> • Retomada do estudo da letra; • Reflexão linguística. | Material didático “Canção Sertaneja” (tarefas III e IV) |
| FÉRIAS - 2 SEMANAS | | |
| 07/08 | <ul style="list-style-type: none"> • Paródia da primeira estrofe de “Todo mundo vai sofrer”; • Apreciação em ordem cronológica de quatro canções sertanejas de épocas distintas: “Chico Mineiro” (1942), “Moda da pinga” (1955), “Fio de cabelo” (1982), “Ciumenta” (2001). | Material didático “Canção Sertaneja” (tarefas V, VI e VII) Som |
| 14/08 | <ul style="list-style-type: none"> • Retomada das características das fases do gênero canção sertaneja; • Aproximação à leitura da crônica opinativa “Sertanojo”, escrita por Abílio Pacheco; • Leitura e discussão do primeiro parágrafo da crônica. | Material didático “Canção Sertaneja (2)” (tarefas I e II) |
| 21/08 | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e discussão do segundo e do terceiro parágrafo da crônica. | Material didático “Canção Sertaneja (2)” (tarefa II) |
| 28/08 | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e discussão do quarto e do quinto parágrafo da crônica; • Produção escrita: resposta à crônica; • Circulação das produções entre a turma. | Material didático “Canção Sertaneja (2)” (tarefas II e III) |
| 04/09 | <ul style="list-style-type: none"> • Revisão do que aprendemos sobre canção sertaneja (pré-avaliação); • Apreciação guiada das seguintes canções: “À procura da batida perfeita”, Marcelo D2; “Comida”, Titãs; “Brasil”, Cazuza; “Meu mundo e nada mais”, Guilherme Arantes; “Mania de você”, Rita Lee; “Emoções”, Roberto Carlos; “Não quero dinheiro”, Tim Maia; “Ouro de Tolo”, Raul Seixas; “Sina”, Djavan; “Terra”, Caetano Veloso; “Deixa a vida me levar”, Zeca Pagodinho; “Dancin days”, As Frenéticas; “Velha infância”, Tribalistas; “Pro dia nascer feliz”, Barão Vermelho; e “Será”, Legião Urbana. • Circulação de textos sobre essas canções, retirados do livro “101 canções que tocaram o Brasil”, de Nelson Motta: ler individualmente um e reportar a leitura para o colega. | 15 textos selecionados do livro “101 canções que tocaram o Brasil”, de Nelson Motta Som |
| 11/09 | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e discussão da crônica “Funk, cultura, livro”, escrita por Francisco Grijó e publicada no jornal Gazeta online. • Apreciação do documentário “Baile Funk São Paulo: an introduction” (16’03”), produzido por Boiler Room e Kondzilla; | “Funk, cultura, livro”, escrita por Francisco Grijó. DataShow |

| | | |
|-------|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Sistematização dos gêneros distintos do funk, apresentados no documentário; • Apreciação de trechos de funks selecionados – “Rap da felicidade”, Cidinho e Doca; “Rap do Salgueiro”, Claudinho e Buchecha; “Rap do Silva”, Mc Bom Rum; “Rap das armas”, Cidinho e Doca; “Faixa de Gaza”, Mc Orelha; “Glamurosa”, Mc Marcinho – e de duas canções do gênero estadunidense Miami Bass, que deu suporte musical a esses primeiros funks brasileiros: “Miami Bass Express”, Maggotron Crushing Crew, e “Dance Transformers”, de Iceman Ja. | Som |
| 18/09 | <ul style="list-style-type: none"> • Retomada da crônica e do documentário, trabalhados no encontro anterior; • Leitura de uma discussão, nos comentários do YouTube, relacionada ao documentário “Baile Funk São Paulo: an introduction”; • Produção escrita: responder aos comentários; • Circulação, entre os alunos, das respostas escritas. | <p>“Funk, cultura, livro”, escrita por Francisco Grijó.</p> <p>Material com as legendas do documentário “Baile Funk São Paulo: an introduction”</p> <p>Som</p> |
| 25/09 | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura dos textos sobre “Comida”, dos Titãs, e “À procura da batida perfeita”, de Marcelo D2, ambos retirados do livro “101 canções que tocaram o Brasil”, de Nelson Motta; • Análise da seleção e organização de informações nos textos; • Apreciação de trechos das canções “Comida”, dos Titãs; “À procura da batida perfeita”, de Marcelo D2; “Canto de Ossanha”, de Baden Powell”; “Deixa isso pra lá”, de Jair Rodrigues; “Saudade fez um samba”, de João Gilberto; “Bonfã Nova”, de Luiz Bonfã; “Legalize já”, do Planet Hemp; “Nego drama”, dos Racionais MC’s; e “Corpo fechado”, de Thaíde. | <p>Textos selecionados do livro “101 canções que tocaram o Brasil”, de Nelson Motta: “Comida”, dos Titãs, e “À procura da batida perfeita”, de Marcelo D2.</p> <p>Som</p> |
| 09/10 | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e discussão, a fim de selecionar informações, das reportagens “Reduto branco, country migra para a cultura negra após hit ‘Old Town Road’”, escrita por Tiago Dias e publicada no portal TAB, da UOL; e “Negro, pobre e gay: o nome mais famoso do country nos EUA”, escrita por Amanda Capuano e publicada no site da revista Veja. Também lemos uma pequena biografia do cantor Lil Nas X. • Apreciação das canções “Old Town Road”, de Lil Nas X; “Cowboy”, de Kid Rock; “Smoke, smoke, smoke (that cigarette)”, de Tex Williams; e “Arcky breaky heart”, de Billy Ray Cyrus. | <p>Textos “Reduto branco, country migra para a cultura negra após hit ‘Old Town Road’” e “Negro, pobre e gay: o nome mais famoso do country nos EUA”</p> <p>Som</p> |
| 16/10 | <p>Escrita coletiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retomada e sistematização das informações selecionadas dos textos lidos no encontro anterior; • Escrita do começo do texto. | <p>Textos “Reduto branco, country migra para a cultura negra após hit ‘Old Town Road’” e “Negro, pobre e gay: o nome mais famoso do country nos EUA”</p> |

| | | |
|--------------|---|--|
| | | Quadro |
| 18/10 | <p>Escrita coletiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Finalização do primeiro parágrafo. | <p>Textos "Reduto branco, country migra para a cultura negra após hit 'Old Town Road'" e "Negro, pobre e gay: o nome mais famoso do country nos EUA"</p> <p>Quadro</p> |
| 23/10 | <p>Escrita coletiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Turma organizada em dois grupos, para que cada um produzisse o seu texto, e, ao final, tentássemos fusioná-los. | <p>Textos "Reduto branco, country migra para a cultura negra após hit 'Old Town Road'" e "Negro, pobre e gay: o nome mais famoso do country nos EUA"</p> |
| 30/10 | <p>Escrita coletiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e sistematização dos textos produzidos pelos grupos; • Escrita e finalização do segundo parágrafo. | <p>Textos "Reduto branco, country migra para a cultura negra após hit 'Old Town Road'" e "Negro, pobre e gay: o nome mais famoso do country nos EUA"</p> <p>Textos produzidos pelos grupos</p> <p>Quadro</p> |
| 06/11 | <p>Escrita coletiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Finalização da primeira versão do texto | <p>Textos "Reduto branco, country migra para a cultura negra após hit 'Old Town Road'" e "Negro, pobre e gay: o nome mais famoso do country nos EUA"</p> <p>Quadro</p> |

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho refleti sobre a minha experiência com o uso do gênero canção em aulas de LPL. Para tanto, apresentei alguns princípios basilares para a minha prática – as ideias do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2018), as propostas dos documentos oficiais para o ensino de LPL no Brasil (BRASIL, 1998; BRASIL, 2017; FILIPOUSKI, MARCHI & SIMÕES, 2009a), os projetos de Filipouski, Marchi & Simões (2009a) e de Simões et al. (2012) e os trabalhos com a canção de Coelho de Souza (2009; 2014), Kirsch (2012) e Filipouski, Marchi e Simões (2009b; 2009c) –, além de apresentar uma rápida discussão em torno do gênero. Em um segundo momento, relatei de forma interpretativa os encontros e as atividades que compuseram o meu trajeto com a turma. Abaixo, para finalizar este trabalho, traço algumas reflexões derradeiras sobre a minha prática.

Certamente, houve no projeto um punhado de coisas que poderiam ter acontecido de modo diferente, de uma forma melhor, e não foram por mim assinaladas durante a escrita dos relatos porque não as consegui reparar neste momento. Nesse sentido, revisitar este trabalho adiante com certeza vai ser para mim uma experiência de bastante valia. Algumas das que reconheço, no entanto, estavam para além do meu alcance. O projeto todo, por exemplo, seria enriquecido se houvesse disponível na sala de aula um bom equipamento audiovisual e um computador com acesso à internet. Dentro do possível, consegui driblar essa adversidade transferindo o local da aula em alguns dias para a sala de vídeo da escola, onde há um equipamento de som muito bom. Mas lá não há conexão com a internet, e também muitas vezes a sala estava sendo ocupada por outros professores. Outro exemplo de algo que poderia ter sido melhor foi a impossibilidade de trabalhar em conjunto com as disciplinas de Língua Inglesa e Música. No caso desta, porque não havia professor; no daquela, porque o professor não se mostrava muito acessível. Levar para a aula de inglês a canção “Old Town Road” e o documentário “Baile Funk São Paulo: an introduction”, além de outros materiais selecionados, sem dúvidas proporcionaria aos alunos aprendizagens significativas em língua adicional.

No mais, para além desses pontos que poderiam ter sido melhores, mas não foram porque fugiram de minha alçada, existem aqueles que disseram respeito diretamente à minha prática. A realização do projeto me fez reconhecer que devo desenvolver mais, por exemplo, a minha habilidade de retomar a atenção dos alunos em momentos de dispersão, de mobilizá-los com maior eficácia para determinadas atividades. Não que isso tenha sido uma constante durante nossos encontros; pelo contrário, deve ser destacado o envolvimento dos alunos com o

projeto. Mas ocorreram esses momentos e eu gostaria que eles não tivessem ocorrido, o que, sei, não é uma possibilidade, e por isso é que julgo pertinente refletir sobre formas de lidar com as horas de falta de comprometimento dos alunos.

Outro ponto que merece ser considerado em minha autoavaliação diz respeito à administração do tempo. O leitor deve ter reparado que o estudo sobre a canção sertaneja se alongou por muitos encontros, se comparado ao módulo dedicado ao funk. Esse não foi o meu plano primeiro. Na elaboração do projeto, pretendi distribuir, dentro do possível, as aulas de forma igual entre os gêneros. No entanto, o trabalho com os materiais didáticos confeccionados para o estudo da canção sertaneja tomou de nós um tempo bastante além do previsto, e, desse modo, tive de redefinir o cronograma, dispensando ao funk, ao menos no que respeita ao tempo de contato, um lugar mais apenado em nossa unidade didática.

Quanto aos pontos positivos, ressalto que durante os encontros trabalhamos sem folga com as linguagens em uso, desapegados por completo de qualquer prática linguística que não fosse contextualizada, o que, como pôde ser observado no capítulo anterior, proporcionou aos alunos desenvolvimento significativo de seus letramentos. Naturalmente, fez parte disso o contato com estruturas linguísticas de todos os níveis formais realizadas em enunciados concretos. Atentamos não a todas, mas a muitas, principalmente porque delas dependiam os sentidos possíveis dos textos. Quanto às habilidades de leitura, merece destaque o fato de que os alunos, acostumados à prática de, através da voz do professor ou dos colegas, acessar textos escritos, naquele conhecido circuito do “cada um lê um pouco”, puderam cultivar em nossos encontros a leitura silenciosa e o empenho na construção dos significados do texto, retornando a ele sempre que necessário.

Além disso, a prática oportunizou aos alunos reflexões constantes sobre a existência de pessoas reais por trás de cada texto, sujeitos que organizam e produzem discursos verbais e não verbais como resposta ativa a ideologias disponíveis em determinada situação histórica e social. As manifestações artísticas dos movimentos sertanejo e funk, por exemplo, foram por nós apreciadas considerando-se seus contextos de produção e recepção, os quais, vimos em aula, se relacionam intimamente com a – sem juízo de valor – qualidade do objeto estético. São obras para cuja existência recursos expressivos foram mobilizados e arranjados de acordo com as possibilidades e as vontades de autores, que poderiam ter dito assim, mas decidiram dizer assado. Os instrumentos, o andamento, a expressão vocal, o assunto abordado e o modo de abordagem do assunto, as escolhas lexical, melódica e harmônica, todos esses, entre tantos

outros, são elementos reunidos e integrados em favor de projetos de dizer inteiramente autorais de sujeitos situados. No campo literário, estes têm a possibilidade de constituir outras subjetividades potencialmente independentes da sua, dar voz a personagens, narradores, a poemas e canções que falam por si. Ao trabalhar com “Todo mundo vai sofrer”, pudemos refletir tanto sobre o eu lírico cancional e o seu caráter de independência (o que proporcionou aos alunos o aprendizado de um conceito importante da tradição literária), quanto sobre a autoria compartilhada, na medida em que a canção é fruto de uma parceria entre quatro compositores. Das reflexões, então, fomos à prática: ocupamos em conjunto esse lugar de autoria, em uma atividade de composição parodista da primeira estrofe da canção. O resultado da produção, é claro, não foi uma obra de arte, mas foi, acredito, a conscientização verdadeira dos alunos de que ali há um lugar ocupado por alguém que tem algo a dizer e diz, o que contribui para formá-los como melhores leitores.

Também atentos à autoria, os alunos puderam contatar as duas crônicas lidas em aula, a saber, “Sertanojo” e “Funk, cultura, livro”, além do documentário “Baile Funk São Paulo: an introduction”. No caso da primeira crônica, embora ponderado (o que é importante frisar, uma vez que as reações ao movimento não raramente são bastante agressivas e preconceituosas), o autor argumenta que o sertanejo universitário é outra coisa que não sertanejo. Os alunos não tomaram isso como uma verdade, mas como um ponto de vista, e tiveram a oportunidade de se colocar como autores em uma produção escrita responsiva às ideias manifestas no texto. Com isso, busquei explicitar a eles que essa assunção da autoria é indissociável da atitude responsiva, ou, trocando em miúdos, ser autor é inevitavelmente responder, colocar-se em diálogo.

Nesses exemplos de contraposições dos alunos a pontos de vista dissonantes dos seus, o que aconteceu foram respostas. Em continuidade à cadeia dialógica, as respostas dos alunos às duas crônicas mobilizaram, por sua vez, novas respostas por parte dos colegas, seja durante os debates orais, seja enquanto circulavam os comentários escritos por eles em resposta à crônica “Sertanojo” – ou, ainda, em resposta, mediante “curtidas”, às respostas de leitores do blog à crônica. A essa situação, aliás, ocorreu uma análoga. Quando os alunos foram convidados a participar de uma discussão retirada dos comentários ao vídeo “Baile Funk São Paulo: an introduction”, no YouTube, houve, de novo, respostas a respostas. E talvez nem seja necessário dizer que as obras aqui apresentadas respondiam a enunciados antecedentes. Enfim, foram tão somente respostas todas as conversas que tivemos em aula estruturadas a partir da apreciação de qualquer um dos enunciados contatados por nós. E esse é um ponto particularmente importante para o projeto. Um dos objetivos centrais da minha prática foi despertar nos alunos

a consciência de que circulam inúmeros e variados discursos sobre os objetos artísticos que eles apreciam, discursos com níveis de informatividade diversos, veiculados em suportes e mediante semioses igualmente diversos, mas todos eles partilhando o fato de serem responsivos e sujeitos a uma resposta, que “[...] os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em consideração” (BAKHTIN, 2016, p. 57).

Para responder a esses textos, temos ao longo da vida a possibilidade de alargar nosso repertório de papéis enunciativos, que nas relações humanas se mostram infinitos, e fazer uso deles conforme os nossos projetos discursivos. Creio ser a escola lugar privilegiado para a promoção desse alargamento, sobretudo com respeito a ações interlocutórias em *cenários não-básicos*⁴³. Nesse sentido, busquei promover com a turma reflexões sobre lugares ocupados por sujeitos do discurso em situações mediatas, sobre adequação enunciativa e projeções interlocutórias. De modo geral, perguntas para induzir reflexões a respeito disso foram feitas sempre que contatamos um texto novo, desde as crônicas até os comentários a elas. Quanto aos gêneros cancionais, embora tenhamos direcionado nosso estudo para o sertanejo e o funk, apreciamos em aula obras pertencentes a outros movimentos e, quando possível, conversamos sobre a posição enunciativa do eu lírico e o público projetado pelo gênero. De posse dessas reflexões, por fim, foi oportunizado aos alunos que produzissem textos escritos visando a uma interlocução real, de modo a estabelecer uma comunicação efetiva com a comunidade escolar.

Dessa forma, com base em toda a reflexão até aqui empreendida, concluo que levar para a sala de aula um tema que interesse aos alunos, que seja significativo em suas esferas de atuação, é uma ótima forma de oportunizar aprendizados consistentes. Além disso, para que obtivéssemos bons resultados em nossa caminhada, certamente foi essencial trabalhar com textos autênticos relacionados entre si dentro de um projeto pedagógico, com propostas flexíveis. Em relação à minha formação como professor, a experiência contribuiu, sem sombra de dúvida e sem exagero, de forma enorme.

⁴³ Clark (2000) apresenta como elementos característicos de um *cenário básico* a co-presença, a visibilidade, a audibilidade, a instantaneidade, a evanescência, a ausência de registro, a simultaneidade, a extemporaneidade, a autodeterminação e a autoexpressão. Um *cenário não-básico* é caracterizado pela ausência de um desses elementos. “Quanto mais elementos estiverem faltando, mais especializadas serão as habilidades e os procedimentos.” (CLARK, 2000, p. 55)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, G. *Cowboys do asfalto: Música sertaneja e urbanização brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas de educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular. Ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16/12/2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____, *LDB nº 9.394/96* de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16/12/2019.

_____. *Lei nº 11.769*, de 18 de agosto de 2008, que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 16/12/2019.

BRITTO, L. P. L. *À sombra do caos – ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1997.

_____, L. P. L. O valor do gratuito. *Na Ponta do Lápis*, ano XIV, nº 32, dez., 2018, p. 26-35.

CAMPOS, M. I. Bakhtin e o ensino de língua materna no Brasil: algumas perspectivas. In: *Conexão Letras. As contribuições filosófico-linguísticas do Círculo de Bakhtin para os Estudos Linguísticos e Literários/Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, v. 11, n. 15, p. 123-137, 2016.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CLARK, H. H. O uso da linguagem. In: GARCEZ, P. M. (Org.). *Cadernos de Tradução*, n. 9, p. 49-71, 2000. [Tradução por N. O. Azevedo e P. M. Garcez de: CLARK, H. H. The use of language. In: CLARK, H. H.. *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 3-25.]

COELHO DE SOUZA, J. P. *Canção: letra e música no ensino de português como língua adicional: uma proposta de letramento literomusical*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

_____. *Canção Brasileira: proposta de material didático para um curso de Português como Língua Adicional*. Monografia (Graduação em Letras), Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

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

FARACO, C. A. Ensinar versus não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 15-26, 2006.

FILIPOUSKI, A. M.; MARCHI, D. & SIMÕES, L. J. *Língua Portuguesa e Literatura*. In.: Rio Grande do Sul, Secretaria do Estado da Educação. Departamento Pedagógico, Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. v. 1 (p. 51-123). Porto Alegre: SEDUCRS/DP, 2009a.

_____. Unidade didática “Eu e os outros”. In.: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Lições do Rio Grande: livro do professor*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 1 (p. 33-46). Porto Alegre: SEDUCRS/DP, 2009b.

_____. Unidade didática “Eu e os outros”. In.: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Lições do Rio Grande: livro do aluno*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 2 (p. 9-24). Porto Alegre: SEDUCRS/DP, 2009c.

FIORIN, J. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FISCHER, L. A. O fim do cânone e nós com isso. *Remate de Males*, v. 34, n. 2, p. 573-611, 2014.

FRANCHI, C. Criatividade e Gramática. In.: FRANCHI, C.; NEGRÃO, E.; MÜLLER, A. L. *Mas o que é mesmo “Gramática”?* São Paulo: Parábola, 2006.

HOFSTAETTER, A.; MÖDINGER, C. R.; VALLE, F. P.; HUMMES, J. M.; KEHRWALD, M. I. P. *Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro)*. In.: Rio Grande do Sul, Secretaria do Estado da Educação. Departamento Pedagógico, Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. v. 2 (p. 51-184). Porto Alegre: SEDUCRS/DP, 2009a.

KIRSCH, W. *Projeto didático “O som que faz a nossa cabeça”, interlocução, publicidade e autoria – relato interpretativo dessa experiência pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In.: A. B. Kleiman (Org.), *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (p. 15-61). Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEFFA, V. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. 1. ed. Porto Alegre: Sagra/Luzzatto, 1996.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MOLINA, S. Canção popular, música e poesia: períodos, categorias e níveis de articulação composicional. In.: *Revista USP: Dossiê música popular brasileira na USP*. São Paulo. n. 111. p. 79-88.

MOTTA, N. *101 canções que tocaram o Brasil*. 1. ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil/Sextante, 2016.

PAULA, L.F. João Wanderley Geraldi (1946-) e o texto na sala de aula. In: MORTATTI, M.R.L., et al., orgs. *Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil*. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 277-298.

REDDY, M. A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. Tradução de Ilesca Holsbach, Fabiano B. Gonçalves, Marcela Migliavacca e Pedro M. Garcez. In: *Cadernos de Tradução*, UFRGS, Porto Alegre, nº 9, p. 5-47, jan-mar, 2000 [1979].

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria do Estado da Educação. Departamento Pedagógico, Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. v. 1. Porto Alegre: SEDUCRS/DP, 2009.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In.: ROJO, R. (org.), *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

SCHLATTER, M. Aula de português para a formação de leitores. *Na Ponta do Lápis*, ano XIV, nº-31, jul., 2018, p. 36-41.

_____; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês*. Erechim: Edelbra, 2012. Coleção Entre Nós – Anos finais do Ensino Fundamental, v. 7.

SIMÕES, L.; RAMOS, J. W; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. *Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura*. Erechim: Edelbra, 2012. Coleção Entre Nós – Anos finais do Ensino Fundamental, v. 6.

TATIT, L. *O cancionista: composições de canções no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2002.

TERZI, S. B. *A construção da leitura*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

APÊNDICES

| | |
|---|----|
| APÊNDICE 1 - Material didático de resposta a canções (<i>emojis</i>) | 71 |
| APÊNDICE 2 - Material didático “Canção Sertaneja” | 73 |
| APÊNDICE 3 - Material didático “Canção Sertaneja (2)” | 79 |
| APÊNDICE 4 - Crônica “Funk, cultura, livro”, de Francisco Grijó | 87 |
| APÊNDICE 5 - Legendas do documentário “Baile Funk São Paulo: an introduction”, de Boiler Room e Kondzilla | 88 |
| APÊNDICE 6 - Respostas de usuários ao documentário, nos comentários do YouTube | 90 |
| APÊNDICE 7 - Biografia Lil Nas X | 91 |
| APÊNDICE 8 - “Reduto branco, country migra para a cultura negra após hit ‘Old Town Road’”, reportagem por Tiago Dias (adaptado) | 92 |
| APÊNDICE 9 - “Negro, pobre e gay: o nome mais bombado do country nos EUA”, reportagem por Amanda Capuano (adaptado) | 93 |

APÊNDICE 1 - Material didático de resposta a canções (*emojis*)

Nome: _____ Turma: _____ Data: ___/___/___

A partir da apreciação de cada uma das canções listadas abaixo, selecione um *emoji* que corresponda à sua sensação ao escutá-la. Utilize as linhas para justificar a sua escolha.

1. A novidade - Gilberto Gil



2. Vacilão - Zeca Pagodinho



3. 40 metros - MC PP da VS



4. Vazio da morte - Kiko Dinucci



5. Fio Maravilha - Jorge Ben



6. Oitavo andar - Clarice Falcão



7. O que sobrou do céu - O Rappa



APÊNDICE 2 - Material didático “Canção Sertaneja”

Material didático - Canção Sertaneja

Elaborado por Leonardo A. M. Vargas

I - Para começar

1. Converse com a sua dupla sobre as seguintes questões:

- Você já se apaixonou? Se sim, essa paixão foi correspondida?
- Você já sofreu ou conhece alguém que tenha sofrido por amor? Como foi essa história?
- Na sua opinião, qual seria uma boa forma de lidar com uma paixão não correspondida? De que forma normalmente as pessoas agem nessa situação?
- Tanto homens quanto mulheres enfrentam esse sofrimento do mesmo modo, ou há alguma diferença?

2. Você gosta de ouvir música sertaneja? Por quê?

3. Que cantores(as) de música sertaneja você conhece? Você conhece Marília Mendonça? Leia o texto abaixo sobre a cantora e anote as informações que mais chamarem a sua atenção.

Ainda menor de idade, Marília Mendonça começou a se destacar como compositora, aos 12 anos iniciou nas escritas com a canção “Minha Herança”, assinada por ela e pelo Frederico. Em 2015, Marília Mendonça (aos 20 anos de idade) gravou seu primeiro DVD. Quando lançou este trabalho, impressionou o Brasil. De lá saíram sucessos que foram destaques nacional, como “Sentimento Louco” e “Infiel”, esta última foi uma das músicas mais cantadas e tocadas do ano de 2016.

De lá pra cá muitas coisas mudaram, mas uma coisa não mudou: sua crescente como cantora! Seus sucessos se tornaram hits e estouraram em cadeia nacional. Marília Mendonça começou com uma média de 15 shows por mês, hoje faz cerca de 25 e é conhecida como rainha da “sofrendência”.



Adaptado de mariliamendoncaoficial.com.br/historia

4. A seguir nós vamos ouvir a canção “Todo mundo vai sofrer”, interpretada por Marília Mendonça. A partir desse título e da conversa que tivemos até aqui, qual você acha que será o tema da canção?

II - Conhecendo a canção

Ao ouvir a canção "Todo mundo vai sofrer", preencha a tabela abaixo.

| instrumentos (bateria / violão / ...) | andamento (lento / médio / rápido) | clima (romântico / feliz / ...) | propósito (dançar / dormir / ...) | algo que chamou a sua atenção |
|--|---------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|
| | | | | |

Todo mundo vai sofrer

Composição:
Larissa Ferreira / Isaias Junior /
Diego Silveira / Renno Poeta
Intérprete: Marília Mendonça

A garrafa precisa do copo
O copo precisa da mesa
A mesa precisa de mim
E eu preciso da cerveja

Igual eu preciso dele na minha vida
Mas quanto mais eu vou atrás, mais ele pisa
Então já que é assim
Se por ele eu sofro sem pausa
Quem quiser me amar
Também vai sofrer nessa bagaça

Quem eu quero, não me quer
Quem me quer, não vou querer
Ninguém vai sofrer sozinho
Todo mundo vai sofrer

REFRÃO

III - Compreendendo a letra

- Como o eu lírico da canção se sente? Justifique sua resposta recorrendo a trechos da letra.
- Quem é "ele" na canção? Que mudança de sentido haveria se, em vez de "ele", a letra apresentasse o nome de alguém?
- Qual a relação existente entre o eu lírico da canção e "ele"? Eles, por exemplo, são ex-namorados? Justifique a sua resposta.
- No contexto da história, o que quer dizer "nessa bagaça"?
- Você acha o uso da palavra "bagaça" adequado à letra? Por quê?
- Motivado pelo seu sofrimento amoroso, o eu lírico toma uma decisão. Que decisão é essa? Nessa situação, você também tomaria essa decisão?

IV - Reflexão Linguística

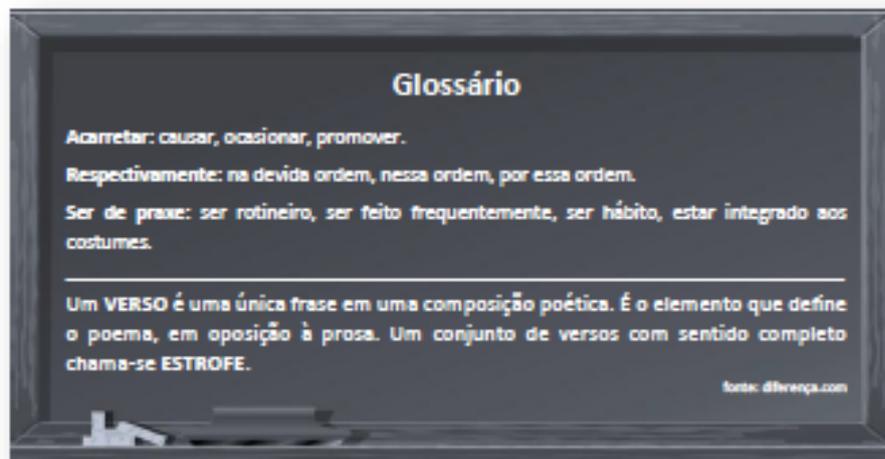
Converse com sua dupla sobre as questões abaixo referentes a expressões presentes na letra.

a) Se o segundo verso da segunda estrofe fosse escrito **Mas quanto mais ele pisa, mais eu vou atrás**, isso acarretaria alguma mudança no significado da frase? Se sim, qual? E, para a sonoridade da letra, essa alteração faria diferença?

b) Nos versos *Quem quiser me amar* e *Quem me quer, não vou querer*, caso as formas *quiser* e *vou querer* fossem substituídas, *respectivamente*, por *quer* e *quero*, haveria nas frases alguma mudança de sentido? Justifique a sua resposta.

c) No terceiro verso da segunda estrofe, o que o eu lírico quer dizer com *assim*?

d) Como é de praxe nas canções, há em "Todo mundo vai sofrer" algumas rimas. Você consegue identificá-las? Após identificá-las, que tal você pensar em outras palavras que rimam com elas?



V - Agora é a sua vez

a) Seguindo o exemplo da primeira estrofe da canção, retomada abaixo, componha a sua utilizando as linhas em branco. Ao sofrer por amor, você precisa do quê?

| | |
|---------------------------|--|
| A garrafa precisa do copo | |
| O copo precisa da mesa | |
| A mesa precisa de mim | |
| E eu preciso da cerveja | |

b) Agora, que tal compormos uma paródia da canção "Todo mundo vai sofrer"?

VI - Ouvindo música

a) Chico Mineiro (1942)

Compositores: Francisco Ribeiro Barbosa / João Salvador Perez

Intérpretes: Tonico & Tinoco

| instrumentos (bateria / violão / ...) | andamento (lento / médio / rápido) | clima (romântico / feliz / ...) | propósito (dançar / dormir / ...) | algo que chamou a sua atenção |
|--|---------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|
| | | | | |

b) Moda da pinga (1955)

Compositor: Odeilson Laureano

Intérprete: Inezita Barroso

| instrumentos (bateria / violão / ...) | andamento (lento / médio / rápido) | clima (romântico / feliz / ...) | propósito (dançar / dormir / ...) | algo que chamou a sua atenção |
|--|---------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|
| | | | | |

c) Fio de cabelo (1982)

Compositor: Darci Rossi

Intérpretes: Chitãozinho & Xororó

| instrumentos (bateria / violão / ...) | andamento (lento / médio / rápido) | clima (romântico / feliz / ...) | propósito (dançar / dormir / ...) | algo que chamou a sua atenção |
|--|---------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|
| | | | | |

d) Ciumenta (2001)

Compositor: Tchê do swing

Intérpretes: César Menotti & Fabiano

| instrumentos (bateria / violão / ...) | andamento (lento / médio / rápido) | clima (romântico / feliz / ...) | propósito (dançar / dormir / ...) | algo que chamou a sua atenção |
|--|---------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|
| | | | | |

VII - Letras

Chico Mineiro

Compositores: Francisco Ribeiro Barbosa /
João Salvador Perez
Intérpretes: Tonico & Tinoco

*Cada vez que me *alembro*
Do amigo Chico Mineiro
Das viagens que nós fazía
Era ele meu companheiro

Sinto uma tristeza
Uma vontade de chorar
Alembrando daquele tempo
Que não mais há de voltar

Apesar de eu ser patrão
Eu tinha no coração
O amigo Chico Mineiro

Caboclo bom decidido
Na viola era dolorido
E era o peão dos boladeiros

Hoje porém com tristeza
Recordando das proezas
Das nossa viagens motin

Viajemos mais de dez anos
Vendendo bolada e comprando
Por esse rincão sem fim

Caboclo de nada temia
Mas, porém, chegou um dia
Que Chico apartou-se de mim*

Fizemo a última viagem
Foi lá pro sertão de Goiás
Fui eu e o Chico Mineiro
Também foi o capataz

Viajemo muitos dias
Pra chegar em Ouro Fino
Aonde nós passemos a noite
Numa festa do Divino

A festa 'tava tão boa
Mas antes não tivesse ido
O Chico foi baleado
Por um home desconhecido

Larguel de comprar bolada
Mataram meu companheiro
Acabou-se o som da viola
Acabou-se o Chico Mineiro

Depois daquela tragédia
Fiquei mais aborrecido
Não sabia da nossa amizade
Porque nós dois era unido

Quando vi seu documento
Me cortou meu coração
Vim saber que o Chico Mineiro
Era meu legítimo irmão

Moda da pinga

Compositor: Ochélsis Laureano
Intérprete: Inezita Barroso

Com a *marvada pinga* é que eu me *atrapalo*
Eu entro na venda e já dou meu *taio*
Pego no copo e daí *num saio*
All memo eu bebo, all memo eu calo
Só pra carregar é que eu dou *trabalho*
Oi lá

Venho da cidade e já venho cantando
Trago um garrafão que venho *chupando*
Venho pros caminho, venho *truplicando*,
Chifrando os barranco, venho *cambeteando*
E no lugar que eu calo já fico *roncando*
Oi lá
O marido me disse, ele me falou:
"Largue de beber, peça por favor"

Prosa de homem nunca dei valor
Bebo com o *sor quente* pra esfriar o calor
E bebo de noite é pra fazer *suador*
Oi lá

Cada vez que eu calo, calo *deferente*
Meaço pá trás e calo *pá frente*,
Calo devagar, calo de repente
Vou de *corrupio*, vou *deretamente*
Mas sendo de pinga, eu calo *contente*
Oi lá
Pego o garrafão e já *balancelo*
Que é *pá mor de vé se 'tá mesmo chelo*
Não bebo de vez porque acho *felo*
No primeiro *gorpe* chego *inté* no meio

No segundo trago é que eu desvazelo
 Oi lá
 Eu bebo da pinga porque gosto dela
 Eu bebo da branca, bebo da amarela
 Bebo nos copo, bebo na tigela
 E bebo temperada com cravo e canela
 Seja qualquer tempo, vai pinga na goela
 Oi lá

É marvada pinga!

Eu fui numa festa no Rio Tietê
 Eu lá fui chegando no amanhecer
 Já me deram pinga 'pra mim beber'
 Já me deram pinga 'pra mim beber'
 E 'tava sem ferver

Eu bebi demais e fiquei mamada
 Eu cai no chão e fiquei deitada
 Ai, eu fui pra casa de braço dado
 Ai, de braço dado, ai, com dois 'sordado'
 Ai, muito obrigado!

Fio de cabelo

Compositor: Darci Rossi
 Intérpretes: Chitãozinho & Xororó

Quando a gente ama qualquer coisa serve
 Para lembrar
 Um vestido velho da mulher amada
 Tem muito valor
 Aquele restinho do perfume dela
 Que ficou no frasco
 Sobre a penteadeira
 Mostrando que o quarto
 Já foi o cenário de um grande amor

E hoje o que encontrei me deixou mais triste
 Um pedacinho dela que existe
 Um fio de cabelo no meu paletó

Lembrei de tudo entre nós
 Do amor vivido
 Aquele fio de cabelo comprido
 Já esteve grudado em nosso suor

Quando a gente ama e não vive junto
 Da mulher amada
 Uma coisa à toa é um bom motivo
 Pra gente chorar
 Apagam-se as luzes ao chegar a hora
 De ir para a cama
 A gente começa
 A esperar por quem ama
 Na impressão que ela venha se deltar

E hoje o que encontrei me deixou mais triste
 Um pedacinho dela que existe
 Um fio de cabelo no meu paletó

Lembrei de tudo entre nós
 Do amor vivido
 Aquele fio de cabelo comprido
 Já esteve grudado em nosso suor

Ciumenta

Compositor: Tchê do Swing
 Intérpretes: César Menotti & Fabiano

Sala dessa paranoia de dizer que tenho outra
 Porque assim você vai ficar louca
 É uma barra o teu ciúme possessivo
 Nunca põe fé naquilo que eu digo

Me liga toda hora pra saber
 Com quem é que eu estou
 No futebol com os amigos
 Ou em qualquer lugar que eu vou

Ciumenta
 Para de ser tão ciumenta
 Desse jeito nenhum homem te aguenta

Ah, eu já nem sei o que fazer

Ciumenta
 Para de ser tão ciumenta
 Desse jeito nenhum homem te aguenta
 Se liga ou você vai me perder

APÊNDICE 3 - Material didático “Canção Sertaneja (2)”

Material didático - Canção Sertaneja (2)

Elaborado por Leonardo A. M. Vargas

I - Para começar

Na tabela abaixo, sintetize as suas impressões a respeito das canções que apreciamos em nosso encontro anterior. Lembre-se: conversamos sobre o andamento da música, o clima, o propósito, o número e o tipo de instrumentos, a forma como elas eram interpretadas, entre outras coisas.

| Chico Mineiro (1942) | Moda da pinga (1955) | Fio de cabelo (1982) | Ciumenta (2001) |
|----------------------|----------------------|----------------------|-----------------|
| | | | |

A seguir vamos ler uma crônica sobre a canção sertaneja, chamada “Sertanojo”, que está disposta ao final deste material que você tem em mãos. A partir do seu primeiro contato com ela, responda às seguintes questões:

- Onde o texto foi publicado? Como você sabe disso?
- Quem é o autor do texto?
- Qual você acha que é a posição do autor do texto sobre a canção sertaneja? Por quê?
- A que público você acha que esse texto é destinado?
- Que informações você espera encontrar nessa crônica?

II - Leitura e compreensão de texto

Agora, vamos ler e discutir cada um dos parágrafos da crônica “Sertanojo”. Vamos ao seu primeiro parágrafo!

01. Uma leitora me pediu uma crônica sobre música sertaneja. Chamou-a de Sertanojo. Disse-me não conseguir
 02. ficar num ambiente com música sertaneja e que ao chegar num bar só de sertanejo terminou suportando apenas à
 03. custa de muita cerveja. (Nestas horas, gostar de cerveja faz uma diferença.) Ela surpreendeu-se, talvez até tenha
 04. se decepcionado com meu gosto musical, quando demonstrei certa afeição ao sertanejo, à música sertaneja.
 05. Afeição sim, mas não a isto que por aí se chama ou chamamos de sertanejo. Convém esclarecer: Até chegarmos
 06. nestes cantores jovens com linguagem urbana e calça jeans tocando um ritmo que, ora se aproxima do rock, ora se
 07. aproxima das novas MPBs, e cantando letras que pouco ou nada lembram a atividade não-urbana, tivemos pelo
 08. menos duas fases ou gerações de cantores desse gênero que é bem representativo de uma parcela identitária de
 09. nossa nação.

- Converse com a sua dupla sobre as seguintes afirmações a respeito do conteúdo deste parágrafo.
 Quais estão corretas e quais não estão? Justifique sua resposta recorrendo ao texto.

- Ao ir a um bar onde tocava música sertaneja, a leitora teve de ir embora, por não conseguir ficar naquele ambiente.
- A leitora ficou desapontada com o fato de o autor ser afeito à música sertaneja.
- Algumas músicas recebem o nome de sertanejo, mas, para o autor, não o são.
- O autor tem preferência musical por rock e pelas novas MPBs.
- Segundo o autor, há brasileiros que têm sua identidade representada pela música sertaneja.

2. Após a leitura deste primeiro parágrafo, você acha que o restante do texto trará que informações? Por quê?

Vamos à leitura do segundo parágrafo do texto:

10. Os primeiros sertanejos, ora ou outra chamados “caipiras”, hoje chamados clássicos sertanejos, mas também
 11. conhecidos como sertanejos de raiz (que eu gosto de chamar “sertanejo de verdade”), cantavam usando o sotaque
 12. e vocabulários próprios de sua região; a música estava mais próxima das modas de viola de fins do século 19 e início
 14. do 20; a interpretação dos artistas era discreta e mesmo sendo apenas a dupla no palco não havia uma
 14. supervalorização do artista em relação à música, a entonação em muito se aproximava de um diálogo ou de um
 15. cantar baixinho; as letras versam sobre a vivência numa atividade não urbana e muitas vezes ou eram elaboradas
 16. em redondilhas maiores ou contavam uma história. Não raro era encontrar canções que lembram os
 17. rimances, romances medievais, ou seja, narrativas em redondilhas. Um bom exemplo, creio que até bastante
 18. conhecido é o Chico Mineiro, que além de tudo ainda apresenta um drama familiar, bem ao gosto clássico, mas
 19. também bem próximo da produção literária medieval da península ibérica.

3. Neste parágrafo, o autor fala sobre uma música sertaneja específica. Que formas ele utiliza para adjetivá-la, ou seja, caracterizá-la?

4. Por que o autor diferencia sotaque de vocabulário na passagem “cantavam usando o sotaque e vocabulários próprios de sua região” (l. 11-12)? Para você, há diferença entre uma coisa e outra? Se sim, que diferença é essa?

5. O que você entendeu por “entonação” (l. 14)?

6. Liste abaixo as palavras que não lhe são familiares nos dois últimos períodos deste parágrafo – de “Não raro era...” (l. 16) até “península ibérica” (l. 19). O que você acha que elas significam?

7. Há outras palavras não compreendidas neste parágrafo? E no anterior? Se sim, quais?

8. Vamos preencher a tabela abaixo com as características atribuídas pelo autor a esses “primeiros sertanejos”:

| MÚSICA | INTERPRETAÇÃO | LETRA |
|--------|---------------|-------|
| | | |

Vamos à leitura do terceiro parágrafo do texto:

20. Depois destes, surgem as duplas que ainda hoje estão por aí. São formadas por pessoas cuja origem é rural,
 21. foram criados em fazendas e seus pais (ou eles mesmos na infância) desempenharam atividades pecuárias ou
 22. agrícolas. O sotaque parece suavizado e o próprio vocabulário empregado passa a se aproximar mais do urbano; as
 23. músicas passam a incluir outros instrumentos e a semelhança com a moda de viola vai aos poucos se perdendo; na
 24. interpretação, a figura do artista passa a ganhar relevo, surgem os *backing vocals** e a entonação vai ganhando
 25. esta característica espremida (de prisão de ventre) que conhecemos hoje; as letras vão abandonando a temática
 26. anterior e passando a incorporar o ritmo das cidades e, mesmo as canções de amor, perpassam por questões
 27. ligadas à vivência urbana; não só a redondilha deixa de ser usada (afinal, eles não sabem o que é metrificar) como
 28. qualquer outra aproximação com a literatura e a cultura literária é abandonada. Esse processo de empobrecimento
 29. artístico só piora depois que alguns artistas passam a fazer carreira solo. O sertanejo ganha adjetivo: romântico-
 30. sertanejo.

*Backing vocal, ou, em português, "vocal de apoio", são as pessoas que dão apoio ou suporte para o cantor principal de uma banda ou grupo.

9. Nos dois primeiros períodos, ou seja, do começo do parágrafo até o ponto final da linha 22, são apresentadas algumas características de quem produz esse outro tipo de música sertaneja. Que características são essas?

10. Observe as seguintes estruturas retiradas deste parágrafo:

"passa a se aproximar" (l. 22)

"passam a incluir" (l. 23)

"passa a ganhar" (l. 24)

"passando a incorporar" (l. 26)

"passam a fazer" (l. 29)

a) O que elas têm em comum? _____

b) Por que você acha que o autor optou por utilizar as mesmas estruturas? Se ele empregasse estruturas diferentes, o efeito seria o mesmo? Por quê?

11. O advérbio "hoje" (l. 20 e l. 25) se refere ao dia em que o autor escreveu o texto? Se não, a que ele se refere?

12. O que o autor considera um "processo de empobrecimento artístico" (l. 28-29)?

13. Preencha a tabela abaixo com as características atribuídas pelo autor do texto ao "romântico-sertanejo":

| MÚSICA | INTERPRETAÇÃO | LETRA |
|--------|---------------|-------|
| | | |

Vamos à leitura do quarto parágrafo do texto:

31. Hoje já são muitos os qualificativos postos ao "sertanejo" (batidão sertanejo, sertanejo universitário, entre
32. outros). Os cantores em pouco ou nada lembram os cantores caipiras. O sotaque sumiu de vez e o vocabulário não
33. só é urbano como beira a variação etária da juventude, não vou me assustar se ouvir qualquer dia uma gíria numa
34. canção desses jovens; a música ganhou ritmo moderno, arranjos sofisticados e instrumentos eletrônicos, além da
35. diversidade de músicos no palco; as letras se urbanizaram de vez e o tratamento temático se aproxima do rock ou
36. mesmo do pop-rock, o valor estético costuma sofrer mais a influência de uma cultura musical de outros ritmos que
37. de uma cultura literária. Além desse ponto (relativamente) positivo, os cantores jovens diminuem (outros
38. abandonam totalmente) a intensidade do cantar puxado, espremido, dos segundos sertanejos. Ao contrário dos
39. primeiros sertanejos, ou dos caipiras, estes em nada se assemelham a pessoas advindas de áreas não-urbanas. Aqui,
40. e na maioria da geração anterior, é difícil perceber que se trata de música sertaneja, ou mesmo difícil de classificá-
41. -la assim. Afinal, o caráter identitário ligado a um certo Brasil (a parcela sertaneja especialmente de Minas e Goiás)
42. parece substituído por um caráter identitário de feição nacional totalizante.

14. Sobre que tipo de sertanejo o autor fala neste parágrafo? Por que ele coloca o termo entre aspas?

15. Para você, que cantores representam esse segmento?

16. O que você acha que o autor quis dizer no trecho "o tratamento temático se aproxima do rock ou mesmo do pop-rock" (l. 35-36)?

17. Qual a posição do autor em relação a esse tipo de sertanejo? Justifique a sua resposta recorrendo ao texto.

18. Preencha a tabela abaixo com as características atribuídas pelo autor do texto ao "sertanejo universitário":

| MÚSICA | INTERPRETAÇÃO | LETRA |
|--------|---------------|-------|
| | | |

Vamos à leitura do parágrafo de conclusão do texto:

43. Não consigo reconhecer estes como sertanejos. Posso gostar da música que fazem, posso encontrar nela
 44. qualidades artísticas e musicais ausentes nos segundos, mas tenho uma resistência a aceitar a classificação. Já os
 45. segundos são frutos bem-sucedidos de estratégias de publicidade, são fenômenos próprios da indústria cultural
 46. (alguém ouviu as trombetas soarem?), eles estão bem classificados como românticos e ponto. Já os primeiros,
 47. caipiras, sertanejos de verdade, que abriram picada na mata em época sem internet, com a TV ainda em surgimento
 48. e tendo apenas o rádio como aliado, que não tiveram empresários e estratégias de marketing, nem usufruíram o
 49. que a indústria cultural proporcionou a partir da década de 60/70, que realmente sabem/sabiam o que é/era o
 50. sertão, a vivência nos rincões deste país... Deles, eu gosto, admiro, ouço com satisfação e contentamento. A música
 51. deles, sim, unicamente deveria se chamar "música sertaneja".

19. Qual a função deste parágrafo do texto?

20. Preencha a tabela com as opiniões do autor contidas neste parágrafo a respeito das três fases do sertanejo:

| ESTES | SEGUNDOS | PRIMEIROS |
|-----------|-----------|-----------|
| Quem são? | Quem são? | Quem são? |
| | | |

21. Após a leitura integral do texto, esquematize na tabela abaixo a função de cada um dos seus parágrafos:

| | | |
|----------|----------------------|---|
| Primeiro | <input type="text"/> | A partir dessa esquematização, a que conclusões você chega a respeito da organização de um texto? |
| Segundo | <input type="text"/> | |
| Terceiro | <input type="text"/> | |
| Quarto | <input type="text"/> | |
| Último | <input type="text"/> | |

A partir da leitura desta crônica, muitas pessoas deixaram comentários para o autor. Veja abaixo alguns exemplos.

Destes comentários, qual(is) você curtiria? Por quê?

concepção maciel

10.10.2010 10:00 10.02.2011 às 7:02

Prof. parabéns pela crônica, falou tudo e mais um pouco. Concordo plenamente o/ vc. ñ se faz mais música sertanejo o/ antigamente, se bem q até gosto d alguns, mas o/ ñ sei d ouvir muita música mesma, pois não tanto faz o/ tanto faz... Mas parabéns novamente...

👍 0 🗨 0 🌐 Não Tão

Responder

stefnet carlos carlose

22.12.2010 22:00 22.02.2011 às 21:08

o sertanejo é horrível.É um gênero que não vai levar a música brasileira a nada no exterior.É por isso que o Brasil não tem grandes cantores de sucesso lá fora. A mídia só dá atenção a esse porcaria. É o título da música brasileira Os calouros do Brasil. O/ são muito melhores que esse gênero que se tratou na música brasileira.É o verdadeiro lixo musical.

👍 0 🗨 0 🌐 Não Tão

Responder

Diego Araújo...

1.02.2010 22:00 02.02.2011 às 19:00

1º) Eu não tenho preconceito musical. Adão que cada gênero pertence à uma realidade específica e, portanto, tem sua importância, sua história...

2º) O que me espanta é a desorientação da música de um modo geral. Como você mesmo diz, o sertanejo não é mais sertanejo. O gênero que antes descrita a cultura do campo, o meio rural, hoje não passa de uma música vazia... Isso também se observa em relação ao rock e em relação a outros gêneros.

3º) As músicas perdem a sua essência (e não são capazes de se revoltar contra a realidade).

👍 0 🗨 0 🌐 Não Tão

Responder

Maria João Brito de Sousa

1.02.2010 22:00 02.02.2011 às 21:07

Bom dia, Adão!

Gostei muito desta crônica e também eu tenho uma enorme admiração por um pequeno "ídolo calpina"; o Chico Bento, do Maurício de Sousa. Os "gênis" dele fazem parte da minha leitura de meninês de cabeceira. Encontre abraço e um bom fim de semana.

M. João

👍 0 🗨 0 🌐 Não Tão

Responder

III - Agora é a sua vez!

Deixe um comentário para o autor sobre a sua crônica:

Você quer publicar o seu comentário para que o autor o veja?

Acesse o link: <https://abillioapacheco.com.br/2011/02/02/sertanejo/>

ABILIO PACHECO

professor de literatura (ufpa), pesquisador, escritor e editor líria

[Recentes](#) [Quase Blog](#) [Livreria e Sebo Café](#) [Livros](#) [Textos Literários](#) [Textos Acadêmicos](#) [Quem sou](#)

Sertanejo

Uma leitora me pediu uma crônica sobre música sertaneja. Chamou-a de Sertanejo. Disse-me não conseguir ficar num ambiente com música sertaneja e que ao chegar num bar só de sertanejo terminou suportando apenas à custa de muita cerveja. (Nestas horas, gostar de cerveja faz uma diferença.) Ela surpreendeu-se, talvez até tenha se decepcionado com meu gosto musical, quando demonstrei certa afeição ao sertanejo, à música sertaneja. Afeição sim, mas não a isto que por aí se chama ou chamamos de sertanejo. Convém esclarecer: Até chegarmos nestes cantores jovens com linguagem urbana e calça jeans tocando um ritmo que, ora se aproxima do rock, ora se aproxima das novas MPBs, e cantando letras que pouco ou nada lembram a atividade não-urbana, tivemos pelo menos duas fases ou gerações de cantores desse gênero que é bem representativo de uma parcela identitária de nossa nação.

Os primeiros sertanejos, ora ou outra chamados “caipiras”, hoje chamados clássicos sertanejos, mas também conhecidos como sertanejos de raiz (que eu gosto de chamar “sertanejo de verdade”), cantavam usando o sotaque e vocabulários próprios de sua região; a música estava mais próxima das modas de viola de fins do século 19 e início do 20; a interpretação dos artistas era discreta e mesmo sendo apenas a dupla no palco não havia uma supervalorização do artista em relação à música, a entonação em muito se aproximava de um diálogo ou de um cantar baixinho; as letras versam sobre a vivência numa atividade não urbana e muitas vezes ou eram elaboradas em redondilhas maiores ou contavam uma história. Não raro era encontrar canções que lembram os romances, romances medievais, ou seja, narrativas em redondilhas. Um bom exemplo, creio que até bastante conhecido é o Chico Mineiro, que além de tudo ainda apresenta um drama familiar, bem ao gosto clássico, mas também bem próximo da produção literária medieval da península ibérica.

Depois destes, surgem as duplas que ainda hoje estão por aí. São formadas por pessoas cuja origem é rural, foram criados em fazendas e seus pais (ou eles mesmos na infância) desempenharam atividades pecuárias ou agrícolas. O sotaque parece suavizado e o próprio vocabulário empregado passa a se aproximar mais do urbano; as músicas passam a incluir outros instrumentos e a semelhança com a moda de viola vai aos poucos se perdendo; na interpretação, a figura do artista passa a ganhar relevo, surgem os backing vocals e a entonação vai ganhando esta característica espremida (de prisão de ventre) que conhecemos hoje; as letras vão abandonando a temática anterior e passando a incorporar o

MENU

[Textos Acadêmicos](#)
[Artigos Acadêmicos](#)
[Capital de livro](#)
[Textos em Anais](#)
[Resumo de comunicação oral](#)

[Riscos no Barro \(Livro de ensaios\)](#)

[Textos Literários](#)
[Poemas](#)
[Poemas visuais](#)
[Poema musicalizado](#)
[Contos Breves](#)
[Crônicas](#)
[Crônica breve](#)

[Fortuna Crítica](#)

[Resenhas](#)

[Prêmios obtidos](#)

[Prefácios](#)

LIGAÇÕES ACADÊMICAS

[LATTES – CNPQ](#)

[SIGAA – UFPA](#)

[RESEARCHGATE](#)

[Google Acadêmico](#)

[Academia Edu](#)

[Acta Acadêmica \(espanhol\)](#)

ritmo das cidades e, mesmo as canções de amor, perpassam por questões ligadas à vivência urbana; não só a redondilha deixa de ser usada (afinal, eles não sabem o que é metrificar) como qualquer outra aproximação com a literatura e a cultura literária é abandonada. Esse processo de empobrecimento artístico só piora depois que alguns artistas passam a fazer carreira solo. O sertanejo ganha adjetivo: romântico-sertanejo.

Hoje já são muitos os qualificativos postos ao “sertanejo” (batidão sertanejo, sertanejo universitário, entre outros). Os cantores em pouco ou nada lembram os cantores caipiras. O sotaque sumiu de vez e o vocabulário não só é urbano como beira a variação etária da juventude, não vou me assustar se ouvir qualquer dia uma gríria numa canção desses jovens; a música ganhou ritmo moderno, arranjos sofisticados e instrumentos eletrônicos, além da diversidade de músicos no palco; as letras se urbanizaram de vez e o tratamento temático se aproxima do rock ou mesmo do pop-rock, o valor estético costuma sofrer mais a influência de uma cultura musical de outros ritmos que de uma cultura literária. Além desse ponto (relativamente) positivo, os cantores jovens diminuem (outros abandonam totalmente) a intensidade do cantar puxado, espremido, dos segundos sertanejos. Ao contrário dos primeiros sertanejos, ou dos caipiras, estes em nada se assemelham a pessoas advindas de áreas não-urbanas. Aqui, e na maioria da geração anterior, é difícil perceber que se trata de música sertaneja, ou mesmo difícil de classificá-la assim. Afinal, o caráter identitário ligado a um certo Brasil (a parcela sertaneja especialmente de Minas e Goiás) parece substituído por um caráter identitário de feição nacional totalizante.

Não consigo reconhecer estes como sertanejos. Posso gostar da música que fazem, posso encontrar nela qualidades artísticas e musicais ausentes nos segundos, mas tenho uma resistência a aceitar a classificação. Já os segundos são frutos bem-sucedidos de estratégias de publicidade, são fenômenos próprios da indústria cultural (alguém ouviu as trombetas soarem?), eles estão bem classificados como românticos e ponto. Já os primeiros, caipiras, sertanejos de verdade, que abriram picada na mata em época sem internet, com a TV ainda em surgimento e tendo apenas o rádio como aliado, que não tiveram empresários e estratégias de marketing, nem usufruíram o que a indústria cultural proporcionou a partir da década de 60/70, que realmente sabem/sabiam o que é/era o sertão, a vivência nos rincões deste país... Deles, eu gosto, admiro, ouço com satisfação e contentamento. A música deles, sim, unicamente deveria se chamar “música sertaneja”.

02 de Fevereiro de 2011.
Abílio Pacheco, professor, escritor

OUTRAS LIGAÇÕES

Facebook – Perfil 1 (lotada)

Facebook – Perfil 2

Minha Página no Facebook

Se eu estou no Instagram?

Tô no Youtube! Que Felo!

Eu tenho um blog?

PROCURA AQUI

Pesquisar ...



[Seguir a Abílio Pacheco](#)

compartilhe



★ Curtir

Relacionado

[Sou pastor de Ego
Em Colômbia](#)

[Rafael não estava
Em Colômbia](#)

[Cidade de origem
Em Colômbia](#)

APÊNDICE 4 - Crônica “Funk, cultura, livro”, de Francisco Grijó

GAZETAONLINE Pesquisar

19 Set de 2013 - 16:02 | Edição Imprensa | A Gazeta

Notícias

AGAZETA

Notícias Esportes Oportunidades VozAG Blog Eu Aqui Mídia Múltipla Classificados

Mundo & Brasil | Brasil | CBS Viúva | Cidade + | Colunas + | Cultura | Debate | Especiais + | Mundo | Política

Notícias > Cultura

29/01/2013 - 09h47 - Atualizado em 29/01/2013 - 09h51

Crônica do dia: Funk, cultura, livro

Francisco Grijó faz uma análise da cultura popular apresentada aos estrangeiros

Recomendar | Twitter | Facebook | LinkedIn | Print | Fontes

Por conta de meu novo livro, em andamento mais lento do que eu realmente gostaria, tenho assistido a alguns documentários que, presumo, auxiliarão meu trabalho. É o que penso. O cenário? Fim dos anos 60 e meados dos 70, com todas as conturbações culturais, ideológicas, econômicas e artísticas que a época proporcionou. A época sobre a qual escrevo – ou na qual meu texto se insere – não foi vivida por mim de forma efetiva.

Nasci em 1962, de modo que a quase totalidade das informações sobre como era a vida há pouco menos de 40 anos (ou o que ela apresentava de fundamental, importante) vem de terceiros: livros, pessoas, documentos. E, claro, os citados documentários. Quais? Muitos, mas os títulos e assuntos ficam para uma outra crônica. O que quero dizer é que chegou às minhas mãos – e a meus olhos – um filme intitulado “Favela on Blast”, feito em 2008. A época, que conheço bem, não me interessa para o trabalho ao qual me dedico, mas chamou-me a atenção para a repercussão que tal película teve. Eu explico: o filme em questão é um retrato, naturalmente subjetivo – e, justamente por isso, curioso –, das comunidades carentes do RJ tendo como base o que se costuma chamar “funk”.

Numa pesquisa – brevíssima – sobre o assunto, fiquei sabendo que uma jovem russa – de nome Anna Kilmanova –, namorada de um empresário brasileiro, chocou-se ao sair de uma das sessões quando o documentário foi apresentado no “Cine Fest Petrobras Brasil-NY”. Assustou-se com a disposição sexual das MCs, com as coreografias ginecológicas, com a libido desenfreada. Assustou-se mas, depois, após uns drinques com o namorado, sentiu-se confortada ao constatar que aquilo que se mostrava diante os olhos era “um retrato autêntico e honesto da cultura popular brasileira”. Palavras da jornalista que a entrevistou.

Pois é. A visão do estrangeiro sobre o Brasil varia do exotismo ao escândalo. Com menos frequência, o nativo é enaltecido por suas qualidades artísticas e avanços científicos. Quando se fala em futebol, o papo muda um pouco, mas, mesmo nesse quesito, o Brasil está em baixa. Estamos acostumados. Só não entendo o que significa “retrato autêntico e honesto da cultura popular brasileira”. Funk? MCs? O vestuário, os gestos, os trejeitos? As frases que, na maioria das vezes, vêm pontuadas pelo vocativo “brother”? Cultura popular brasileira é isso? Imita-se (ou se tenta imitar) o norte-americano em todos os esgares e roupagens, e ainda vêm falar de “cultura popular brasileira”? Seriam a disposição sexual e o atletismo erótico os elementos que caracterizariam a “arte musical funkera brasileira”?

Transcrevo o que afirmou o artista plástico brasileiro – mas residente em terras lanques – René Nascimento: “A gente sempre quer mostrar para o estrangeiro o que a gente tem de melhor, que somos um grande país, bonito, rico, elegante. Mas tudo isso acontece, sim. É verdade. Então, acho que tem que mostrar. É a única maneira de tentar resolver essa questão. Tampar o sol com a peneira não adianta.” Mas desde quando se considera o tropismo sexual de funkteras (e funkteras) algo negativo?

Pergunte aos editores das revistas masculinas, aos produtores de balles funk, aos executivos das gravadoras e aos apresentadores de tevê, que disputam quadril a quadril a hegemonia do iBope, se essa “questão” tem de ser resolvida. Pergunte, inclusive, aos envolvidos no processo: os próprios funkteras. Duvido que eles teorizem sobre cultura ou sobre a forma como o estrangeiro vê o Brasil. Não estão preocupados com Anna Kilmanova nem com René Nascimento. Nem comigo ou com esta crônica. O que eles querem, claro, é rosetar. Eu também quero, mas preciso me concentrar nos anos 60/70.

APÊNDICE 5 - Legendas do documentário “Baile Funk São Paulo: an introduction”, de Boiler Room e Kondzilla

Documentário “Baile Funk São Paulo”

São Paulo, Brasil, é a maior cidade da América do Sul, uma monstruosa metrópole pós-apocalíptica de 20 milhões de habitantes. Alguns são ricos e com tanto medo das ruas, que flutuam sobre a cidade em seus helicópteros, e raramente descem. E outros, a grande maioria, vivem espalhados em bairros da periferia, bem longe das brilhantes luzes do centro.

Não há praias em São Paulo, apenas pequenos e preciosos espaços públicos. Assim, os paulistanos são inclinados a passar seus dias trabalhando ou festejando.

Todo tipo de música na subcultura urbana existe aqui, mas nos últimos anos, os jovens da cidade têm reinventado um estilo musical nascido décadas atrás nas favelas do Rio de Janeiro. É o chamado funk, ou “funky”, como se pronuncia em português brasileiro.

Essa versão que vem sendo recriada aqui é chamada frequentemente de funk paulistano, e, se você encontrar adolescentes aos fins de semana, especialmente em bairros mais pobres, provavelmente eles estarão dançando isto. A música, geralmente produzida em quartos e tocada ao vivo em MPCs, tem se provado envolvente o bastante para fazer as pessoas dançarem em todo o mundo. As letras, no entanto, são controversas.

O funk recebe muitas críticas de quem geralmente, mas nem sempre, vem das classes brancas mais ricas, acusando os MCs de funk de promoverem a violência, o uso de drogas, nihilismo generalizado e até sexo com menores de idade. Mas os produtores, seus amigos e fãs dizem que os críticos apenas não entenderam o humor ou comentários sociais embutidos nas letras. Outros dizem não se importarem, que os artistas estão só alimentando suas famílias ao fazer jovens dançarem com versões exageradas da realidade.

Para explicar melhor o funk brasileiro atual, pedimos a Kondzilla — um grande talento e influente diretor de videocliques na cena do funk no Brasil, onde o YouTube tem enorme importância — para se juntar a nós e conversar com MCs, produtores e jovens fãs que fazem tudo isso acontecer.

Funk ficou conhecido originalmente como Funk Carioca ou Funk do Rio, tomou conta primeiro das favelas da cidade nos anos 80, como uma adaptação do Miami Bass. Variações recentes são frequentemente mais românticas ou abordam levemente as lutas diárias dos brasileiros comuns.

Nos anos 90, o funk estourou por todos os lados da ampla opinião pública, mas geralmente teve seu espaço em festas conhecidas como “baile funk”, promovidas por gangues de traficantes em territórios controlados por eles.

Porém, a versão atual do funk se desenvolveu no litoral de São Paulo, próximo à cidade de Santos, onde está a chamada Baixada Santista.

O gênero passou por um momento difícil enquanto se mantinha próximo às ruas nas letras, mas também se projetou como um grande sucesso comercial na vida real.

Tragicamente, muitos MCs perderam suas vidas.

Mas, nos últimos dois ou três anos, uma explosão de funk produzido fora de São Paulo está tomando conta de todo país e, muitas vezes, chega ao mainstream, como as várias encarnações do funk e seus vídeos exagerados feitos do seu próprio jeito.

Os gostos mudam muito rapidamente no mundo do funk brasileiro. Quando a internet joga essas estrelas a uma posição rebaixada de fama, elas correm para tirar proveito dela. E, uma vez que os fãs da música não são velhos ou ricos o suficiente para viajar longe de onde eles vivem para ver ao vivo os shows de funk, os artistas e produtores se submetem a agendas superlotadas para alcançá-los.

Apesar de algumas aparências, o Brasil não é um país pobre. Globalmente falando, o Brasil está no meio dos rankings mundiais de riqueza média por pessoa. O Brasil é um país normal neste sentido. O que faz do Brasil único são seus extremamente altos níveis de desigualdade, que são dos piores do mundo e se aproximam do apartheid na África do Sul. Há uma espécie de sistema de castas não oficial por aqui, onde a elite controla a vasta maioria das riquezas, tende a contratar empregadas domésticas e tem uma cultura bem diferente daquela vivida pela maior parcela e menos rica da população. Alguns jornalistas musicais brasileiros admitem que jamais sequer foram a um baile funk. Alguns admitem que nem mesmo conhecem quem já esteve em um, mas, ao mesmo tempo, o funk chegou a um semi-mainstream nos últimos anos, acumulando dezenas de milhões de views no YouTube. Os artistas do funk estão bem cientes dessa contradição, e lidam com ela diariamente.

APÊNDICE 6 - Respostas de usuários ao documentário, nos comentários do YouTube

A screenshot of a YouTube comment thread. The comments are as follows:

- Italo Souza** (1 ano atrás): Como que os gringos gostam tanto disso? "Sinto vergonha do meu país"
3 likes, 1 dislike, RESPONDER
- Vinicia Fernandes** (1 ano atrás): Velho funk é a coisa mais original q tá saindo do Brasil nesse momento. Vocês realmente não conseguem conceber q funk é uma arte da periferia. Vcs são exatamente igual aos ricos cegos q sempre inferiorizam a parcela pobre do Brasil q os gringo tão mostrando no vídeo.
1 like, 1 dislike, RESPONDER
- Beo Wulf** (1 ano atrás): os gringos nao entendem , assim como vc nao entende a letra no hip hop deles q fala praticamente a mesma coisa
1 like, 1 dislike, RESPONDER
- Divinuzz** (1 ano atrás): Cara, os antigos funka era baixada santista eram muito bons e não eram como é hoje. As músicas antigas do neguinho do caxeta, mc primo, duda do marapé, felipe boladão, mc primo e outros eram muito boas e o tal "funk consciente"
1 like, 1 dislike, RESPONDER
- Pop Plug** (1 ano atrás): Os "gringos" nao percebem a letra. E quando descobrem nao interessa. Essa musica esta ir pro mundo todo. O som combina ritmos k refletem o tecido multicultural do Brasil.
1 like, 1 dislike, RESPONDER
- Hannah Kom** (6 meses atrás): acho mto chato essas pessoas que falam que sentem vergonha do país por causa de musica. Sinto mto orgulho. E outra, o povo escuta os raps dos EUA e acha lindo, com letras iguais as do funk, mas por ser internacional dao mais valor. Isso sim eh vergonho so.
1 like, 1 dislike, RESPONDER
- Antonio Barbosa** (1 mês atrás): Só porque faz reportagem sobre essa musica não quer dizer que o gringo gosta.
1 like, 1 dislike, RESPONDER

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

APÊNDICE 7 - Biografia Lil Nas X

08/10/2019 Exibir - Biografias/Personagens - Lil Nas X (Rapper)

UOL HOST [PING PONG](#) [PAGSEGURO](#) [CURSOS](#) 

[BUSCA](#) [DATE-PAPO](#) [EMAIL](#)
   

exitoina

BIOGRAFIAS/PERSONAGENS

Lil Nas X (Rapper)



reproduçãoinstagram

Lil Nas X é um rapper americano nascido em 9 de abril de 1999 em Atlanta, na Geórgia, nos Estados Unidos. Ele se tornou viral no início de 2019 ao lançar o hit *Old Town Road*, música que faz parte do country rap, gênero musical que mistura elementos country do interior dos Estados Unidos com o rap das grandes metrópoles.

Anteriormente uma personalidade conhecida do Twitter, que tinha uma conta de fã em homenagem aos rappers Nas e Nick Minaj, ele lançou *Old Town Road* em dezembro de 2018 na plataforma SoundCloud. A música logo se tornou viral devido a um meme no aplicativo Tik Tok. Em abril de 2019, a faixa ganhou um remix com Billy Ray Cyrus, pai de Miley Cyrus e, em pouco tempo, atingiu o topo das principais paradas musicais.

Com apenas vinte anos, Lil Nas X ficou dezessete semanas no topo da Billboard Hot 100, principal parada musical do mundo, quebrando o recorde antes estabelecido por Mariah Carey e por Luis Fonsi. Em junho de 2019, ele lançou seu primeiro EP, chamado de 7, que contém músicas inéditas e remixes de *Old Town Road*. No mesmo ano, ele se assumiu homossexual.

| | |
|---------------------------------------|----------------------------------|
| Nome Completo | Montero Lamar Hill |
| Como/pelo que é mais conhecido | Rapper |
| Data Nascimento | 09/04/1999 20 anos, 6 meses |
| Local Nascimento | Atlanta, Geórgia, Estados Unidos |
| Sítio Oficial Lil Nas X | |
| Twitter Oficial Lil Nas X | |
| Instagram Oficial Lil Nas X | |
| Wikipedia Lil Nas X | |

[Old Town Road](#) [country](#) [RITM](#) [Billy Ray Cyrus](#) [Lil Nas X](#)

Artigos relacionados a Lil Nas X

Mais lidas



[Will Am diz que ama bossa nova, porém confunde com 'Bolsonaro' e faz protesto](#)



[Nick Jonas substituirá Adam Levine no The Voice dos EUA](#)



[Vendas do Nickelback aumentam após Donald Trump publicar meme com música da banda](#)

APÊNDICE 8 - “Reduto branco, country migra para a cultura negra após hit ‘Old Town Road’”, reportagem por Tiago Dias (adaptado)



ARTE & DESIGN

Reduto branco, country migra para a cultura negra após hit “Old Town Road”

Tiago Dias
Do TAB, em São Paulo
08/08/2019 04h00

Antes de ser Lil Nas X, Montero Lamar Hill era apenas um tuiteiro que ficava horas criando conteúdo viral na rede social. Isso até outubro passado, quando gastou US\$ 30 em um beat feito por um holandês de 19 anos. Com o cenário do game “Red Dead Redemption 2” na cabeça, ele criou um personagem errante e urbano, mas que veste chapéu de cowboy da Gucci e jeans Wrangler.

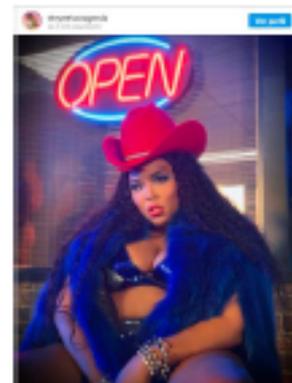
A mistura pouco comum fez “Old Town Road” viralizar no TikTok, aquele aplicativo chinês em que crianças e adolescentes criam e compartilham vídeos musicais. A música calu como uma luva para ilustrar o “desafio yeehaw”, em que os usuários registravam, usando as ferramentas de corte rápido do aplicativo, sua transformação total para o estilo caubói.

Esse combo deu visibilidade para a “agenda yeehaw”, um movimento mais sério, que nasceu de forma orgânica entre artistas e influenciadores para celebrar a cultura do cowboy negro -- imagem historicamente ligada aos homens brancos.

[...]

Para o curador e escritor Antwaun Sargent, o movimento dá visibilidade ao que ele chama de “peças dispersas”. Para ele, o caubói negro é uma figura que antecede os arquétipos dos filmes de faroeste, à moda John Wayne. “Por causa do apagamento deliberado na cultura popular, as imagens de caubóis que vimos eram essas dos filmes nos quais todos os vaqueiros eram brancos”, disse à revista “GQ”.

Se foram os adolescentes brancos no aplicativo chinês que deram o pontapé nesse fenômeno, agora é a agenda yeehaw que parece transformar a música em hino. Embora Lil Nas X negue influência do movimento em sua música, Sargent acredita que o sucesso é resultado das referências negras nascidas na “agenda yeehaw”.



Nós também somos country

Fato é que o hit de Lil Nas X questionou os limites de uma manifestação cultural historicamente branca e escancarou a maneira como artistas negros e brancos são encaixados em gêneros específicos.

Para facilitar sua ascensão nas paradas, o rapper divulgou sua música no iTunes e no Soundcloud como “country”, o que fez “Old Town Road” tomar de assalto a popular lista dos mais ouvidos do gênero. A Billboard entendeu que se tratava de um intruso e excluiu a música da lista “Hot Country” por conta das batidas de rap. A resposta de Lil Nas X foi chamar Billy Ray Cyrus, um dos nomes mais populares do country norte-americano, para dividir os vocais em uma nova versão. Foi o tiro certeiro.

[...]

É como se o maior sucesso da história recente da música fosse um verdadeiro monstro híbrido, o que diz muito a um crescente grupo de jovens fãs de música que raramente se preocupam com o gênero, muito menos rótulos. Parece algo fugaz, mas a música segue rumo a sua 19ª semana em 1º lugar na parada da Billboard, um tempo considerável para mudar algumas regras do jogo.

APÊNDICE 9 - “Negro, pobre e gay: o nome mais bombado do country nos EUA”, reportagem por Amanda Capuano (adaptado)



Entretenimento

Negro, pobre e gay: o nome mais bombado do country nos EUA

Lil Nas X quebra velhos tabus da música, mostra a força de sua fusão com o rap e bate recordes mundiais nas paradas pop

Por Amanda Capuano

8 de maio de 2019, 14h31 - Publicado em 8 de maio de 2019, 06h30

Até o ano passado, Montero Lamar Hill era apenas um jovem negro em busca de algo para fazer da vida no subúrbio de Atlanta, sul dos Estados Unidos. Depois de abandonar a faculdade de computação, o estudante desiludido compôs uma canção despojada que tinha um pé no country e o outro no rap. A letra satirizava o estilo de vida de um, digamos, calpira ostentação americano: “Minha vida é um filme / Com rodeios e selos / Chapéu de caubói da Gucci / E jeans Wrangler”. Assim que *Old Town Road* ganhou o mundo, o rapaz converteu-se em um novo fenômeno da música: Lil Nas X.



PLANO DE CAPUANO - Lil Nas X, autor do country eletrônico 'Old Town Road'. 1 bilhão de streamings no Spotify (<https://www.veja.com.br/entretenimento/lil-nas-x-country-eua/>)

O jovem de 20 anos empreendeu várias façanhas cavalgando uma mesma canção. Lil Nas X e sua *Old Town Road* ficaram dezenove semanas no topo da parada americana, conquistando o título de música que ocupou por mais tempo na história o número 1 do ranking da *Billboard*.

Sucesso embalado nas redes, a margem da indústria musical, *Old Town Road* consagrou o *modus operandi* da era do entretenimento digital. E mais: negro e assumidamente gay, o artista invadiu um terreno originalmente branco e conservador, a música country.

Sim, o country sempre foi um gênero tradicionalista em matéria de temática e comportamento (como, de resto, também ocorre no rap, um melo notoriamente sexista e homofóbico). Mas, musicalmente, o country tem sido capaz de dialogar com outras vertentes e, assim, garantir sua perpetuação (veja o quadro). Hank Williams (1923-1953), o primeiro pop star de bota e chapéu, influenciou Elvis Presley e os Rolling Stones. Nas décadas seguintes, o sotaque calpira se fundiu com as guitarras e o pop, até chegar no fierte com o rap.

Lil Nas X é fruto de um período em que a fluidez entre estilos musicais é muito maior. A geração dele também se beneficia da tecnologia: comprou na internet, por 30 dólares, a levada de teclado que viria a se tornar *Old Town Road*. Temperou-a com toques do trap — versão mais eletrônica do hip-hop — e divulgou sua criação nas redes sociais. Numa delas, a TikTok, jovens fazem vídeos dublando *Old Town Road* vestidos de cowboy. Hoje a música tem 1 bilhão de streamings só no Spotify. No YouTube, pulam vídeos em que é entoada por atletas, torcidas e estudantes ginásiais.

Ao sair do armário, Lil Nas X temia uma debandada dos fãs. Houve, de fato, reações homofóbicas — mas o sucesso só cresceu. Em junho, foi contratado pela gravadora Sony. Em breve, iniciará turnê. Muitas outras coisas, aliás, mudaram. Na época de crise na faculdade, ele brigou com os pais e foi viver com uma irmã. “Eu dormia no chão da casa dela e não tinha dinheiro. Hoje, tudo mudou, e sou gay assumido”, declarou. Há duas semanas, foi indicado ao Country Music Awards, a maior premiação do gênero. Se for de chapéu Gucci à festa, em novembro, será um glamour só.

Adaptado de: <https://veja.abdl.com.br/entretenimento/lil-nas-x-country-eua/>

DO CURRAL À BALADA HIP-HOP

As mutações da música country para se adaptar ao espírito de cada época



Década de 40

A GUINADA URBANA

Hank Williams personifica o momento em que o country migra do campo para o asfalto. Sua música cruzava o gênero com o gospel e o folk. A interpretação dramática sobre amores perdidos inspiraria Elvis Presley e os Rolling Stones



Década de 50

O CASAMENTO COM O ROCK

Criado no meio country, Johnny Cash foi quem melhor simbolizou a comunhão do country com o rock'n'roll. Com sua vozinha de baixo-barítono e suas baladas sobre bandidos e condenados, tornou-se ídolo de gente como Bob Dylan



Década de 70

A ROUPAGEM POP

Os californianos do Eagles criaram uma mescla palatável de country, rock e pop.

A nova alquimia se revelou potente: uma coletânea do grupo, de 1976, se reveste com Thriller, de Michael Jackson, no posto de disco mais vendido da história nos Estados Unidos



Década de 90

A ASCENSÃO FEMININA

Casada então com um produtor de rock (John Matt Lange, de AC/DC e Def Leppard), Shania Twain aprofundou a fusão do country com as guitarras e o pop. Bela, carismática e provocante, botou o gênero finalmente na era dos videocipes



Década atual

O ACENO À DIVERSIDADE

Música "de branco" na origem, o country sofre nova mutação ao se fundir com o hip-hop. Cantores como Colt Ford falam de vida no campo com ritmos de rap. Na ribalta caipira, agora cabem até artistas negros e do mundo LGBT