



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

JOELMA FRANCISCA DE SOUZA

**O PAGODE BAIANO, A ESCOLA E AS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA
Memórias de uma professora em formação**

SALVADOR

2016

JOELMA FRANCISCA DE SOUZA

**O PAGODE BAIANO, A ESCOLA E AS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA**
Memórias de uma professora em formação

Memorial apresentado para a qualificação do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dra. Suzane Lima Costa.

SALVADOR
2016

JOELMA FRANCISCA DE SOUZA

O PAGODE BAIANO, A ESCOLA E AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
Memórias de uma professora em formação

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dra. Suzane Lima Costa (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof^a. Dra. Mônica de Menezes Santos
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof. Dra. Anna Amélia Faria
Escola Bahiana de Medicina

SALVADOR, 2016.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos estudantes do Colégio Estadual Kléber Pacheco que me auxiliaram na transformação de nossa rotina diária em pesquisa e me ensinaram a exercitar a paciência, a tolerância, a escuta sensível, a humildade e, sobretudo, o respeito às diferenças individuais, princípios tão importantes em tempos de conflitos e verdades únicas.

AGRADECIMENTOS

Talvez esta seja a parte mais difícil deste trabalho, pois temo não lembrar de todas as pessoas a quem sou grata e que marcaram esta etapa de minha vida. Posso dizer que sou privilegiada por trilhar uma caminhada tão difícil, mas cheia de aprendizados significativos, e conseguir finalizar um trabalho de bordar compreensões das pessoas que estiveram comigo e dos saberes necessários para a reconfiguração de meu fazer em sala de aula.

Inicio agradecendo à minha família, em especial aos meus filhos, Pedro e Suian, por terem suportado tamanha ausência durante dois anos.

A Rogério, amado parceiro, por me estimular a continuar estudando, mesmo com tantas demandas. Sem o amor, a compreensão e parceria dele, eu teria sucumbido.

Minha gratidão a minha segunda mãe, minha sogra, a quem chamo carinhosamente de Tia Lina, por cuidar e educar meus filhos da melhor maneira durante as minhas ausências.

Às irmãs mais queridas do mundo: Záira, Érica, Zânia, Geiza e Zulmária, por vibrarem por mim, mesmo estando tão longe fisicamente.

Às grandes amigas-irmãs: Caren, Daiane, Fátima, Graça, Luísa, Silvana e Renilza, pessoas que amo profundamente e com quem compartilho o melhor e o pior de mim porque sei o quanto me compreendem.

Agradeço aos amigos conquistados no Profletras: Laurismar, minha parceira de atividades e excelentes compartilhamentos de saberes; Antônio, amigo que se mostrou sensível às minhas dificuldades e auxiliou-me no processo de escrita; Andreia, pessoa de sensibilidade ímpar que me encantou; Selma, colega de grande liderança e coração generoso; Joseli, Jaqueline, Soraia e todos os demais com quem aprendi muito nesta trajetória.

À minha orientadora, Professora Dr.^a Suzane Costa, por promover significativas transformações nos modos como percebo hoje a vida, as pessoas e os saberes; por me incentivar a reconstruir os sentidos que potencializaram o meu projeto e contribuir para que eu me tornasse mais humana em minha trajetória como professora.

À Rosenilda Cordeiro dos Anjos, psicóloga que me ajudou no momento de grande tristeza e sentimento de incapacidade.

A todos os professores do Profletras, pela circulação dos saberes e por contribuírem no processo de (re)significação dos conhecimentos necessários à minha práxis pedagógica.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela incentivo à qualificação dos professores da rede pública, mediante a concessão da bolsa durante todo o período de realização deste mestrado.

Aos queridos estudantes do Colégio Estadual Kléber Pacheco, em especial os do 9º C, do turno vespertino, do ano de 2014, por compartilharem seus modos de significar o mundo e contribuírem para a concretização deste trabalho.

RESUMO

O Pagode Baiano constitui parte da musicalidade negra que conquistou um público diverso na Bahia, formado principalmente por jovens. Essa musicalidade que está presente na sala de aula por meio da corporeidade juvenil, promovendo movimentos de sociabilidade, lazer e desencadeia debates e reflexão sobre diferentes temas, não pode ser ignorada pela escola. Entendendo a escola como espaço de circulação de saberes e sujeitos diversos que desejam falar, serem ouvidos e compreendidos, partí dessa vertente cultural, cuja linguagem híbrida envolve corpo, ritmo e musicalidade, para repensar minha práxis como professora de Língua Portuguesa e desenvolver um projeto de intervenção pedagógica durante meus estudos no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Este trabalho consiste na proposta de intervenção em sala de aula, realizada durante o ano de 2014, em que me propus pesquisar de que forma a musicalidade do Pagode Baiano pode promover uma práxis metodológica mais plural do ensino de língua materna. O trabalho intitulado *O pagode Baiano, a escola e as aulas de Língua Portuguesa: memórias de uma professora em formação* foi desenvolvido por meio de oficinas de leitura que objetivavam a produção de sentidos de letras de música, vídeos, notícias e reportagens envolvendo as personalidades da cultura do pagode. Pensado a partir do conceito de que a linguagem é uma atividade sociocomunicativa e que o corpo é também um potente articulador de discursos, a proposta de intervenção baseia-se na concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2006), na abordagem sobre Letramentos múltiplos e heterogêneos (KLEIMAN, 1995; STREET, 2014) e na perspectiva dos Letramentos de Reexistência (SOUZA, 2011). A descrição dessa intervenção se configurou neste memorial, no qual são apresentados os procedimentos metodológicos realizados e os resultados das ações implementadas. O projeto foi desenvolvido no 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Salvador.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Pagode Baiano. Letramentos.

ABSTRACT

Pagode Baiano is part of the black musicality that has captured a diverse audience in Bahia, mainly made up of young people. This musicality that is present in the classroom through youth corporality, promoting social movements, leisure and triggers debates and reflection on different topics, cannot be ignored by the school. Understanding the school as a space of circulation of knowledge and different people who wish to speak, to be heard and understood, I left this cultural aspect, whose hybrid language involves body, rhythm and musicality, to rethink my Praxis as a teacher of Portuguese language and develop a pedagogical intervention project during my studies in the Professional Master of Arts (PROFLETRAS). This work consists of an intervention proposed in the classroom, held during the year 2014, in which I set out to search how the musicality of Pagode Baiano can promote a more pluralistic methodological practice of mother tongue teaching. The work entitled *The Pagode Baiano, the school and the Portuguese Language classes* was developed through reading workshops that aimed to interpretation of musics, videos, news, reports involving the pagode culture personalities. We thought the idea that language is a sociocommunicative activity and that the body is also a powerful articulator of speeches, the intervention proposal is based on the dialogical conception of language (Bakhtin, 2006), the approach to multiple, heterogeneous Literacies (KLEIMAN, 1995; STREET, 2014) and in view of Literacies Reexistência (SOUZA, 2011). The description of this intervention composed this memorial, in which are presented the methodological procedures used and the implemented actions results. The project was developed in the 9th year of Elementary School classes in a public school in Salvador.

Keywords: Portuguese Language Teaching. Pagode Baiano. Literacies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estudantes respondem ao roteiro de perguntas.....	37
Figura 2 – Quadra de esportes do Colégio Estadual Kléber Pacheco.....	43
Figura 3 – Estudantes realizam tarefas escolares na área da cantina.....	44
Figura 4 – Seleção das músicas de pagode para as oficinas.....	49
Figura 5 – Lista das músicas de pagode selecionadas pelos estudantes.....	50
Figura 6 – Estudantes produzem sentidos sobre o pagode.....	71
Figura 7 – Produção de paródia em grupo.....	74
Figura 8 – Socialização da paródia “Sorria que eu estou vendo”.....	75
Figura 9 – Recorte da notícia publicada no G1.....	76
Figura 10 – Estudantes discutem sobre vídeo de pagode.....	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 EU, PROFESSORA, E AS MÚSICAS EM MIM.....	15
2 ENTRE CAMINHOS E TENDÊNCIAS DO PAGODE BAIANO.....	27
2.1 O pagode na sala de aula – uma questão de letramentos.....	34
2.2 Instituição escolar – território de múltiplos saberes.....	43
3 SALA DE AULA – PRÁTICAS DE LEITURA E SUBJETIVIDADE.....	52
3.1 Quebrando tudo – pagode e produção de sentidos nas oficinas.....	54
3.1.2 Quebrando a ordem – Oficina 1.....	55
3.1.3 Quebrando o corpo – Oficina 2.....	75
3.1.4 Quebrando os sentidos – Oficina 3.....	65
4. PAGODE E ESCOLA: INQUIETUDES, DESACORDOS E POSSIBILIDADES	81
4.1 Leituras inquietas	81
4.2 No ritmo da transformação	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICE	102

INTRODUÇÃO

As teorias pedagógicas contemporâneas declaram que a prática em sala de aula deve ser pautada na realidade dos sujeitos aprendentes. Colocar-me a serviço dessas teorias e propor uma intervenção que não estivesse centrada apenas em meus anseios como professora, mas que se voltasse para o cotidiano vivenciado pelos estudantes da escola em que trabalho, foi um dos grandes desafios que enfrentei durante o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. A construção desse memorial de formação provocou em mim sensações controversas, que compartilharei ao longo do texto. Para princípio, é importante que eu apresente a pulsante relação dos aprendizes que estão sob minha orientação na rede estadual de ensino com o pagode baiano, que tem no corpo sua maior expressão de liberdade.

O pagode baiano é uma vertente cultural que faz parte do contexto dos estudantes que oriento na escola pública. Durante boa parte de minha trajetória docente no ensino fundamental II, ouvi refrões como “Perereca pra frente, perereca pra trás”, “Quando ela desce entra, quando ela sobe sai”. Embora reconhecesse o quanto o ritmo dessas músicas é contagiante, sentia-me incomodada em alguns momentos com o refrão que fazia referência exagerada ao ato sexual. Estas e outras músicas do mesmo gênero são performatizadas e cantadas nos corredores da escola, dentro ou fora da sala de aula. Como cultura de forte inserção local (o pagode baiano surgiu nas periferias de Salvador e se inseriu em todo o território baiano), que representa também movimento de socialização de jovens, esse discurso cultural não poderia continuar apartado de minhas aulas.

Durante minha atuação como professora da rede pública, percebi que muitas das subjetividades dos educandos são, por vezes, ignoradas por nós, educadores, em virtude de um cabedal de conteúdos que devem ser cumpridos até o último dia letivo. Esses modos de ser e estar no mundo poderiam contribuir para que pudéssemos nos aproximar dos universos simbólicos e compreender algumas das inquietudes dos jovens de hoje. Repensar os significados que são construídos fora do ambiente escolar, com vistas a estabelecer uma possível relação entre teoria e prática seria um passo para planejarmos aulas mais significativas e possibilitarmos

aos educandos uma leitura de mundo cada vez mais crítica. Foi pensando nesse contexto que a proposta de intervenção surgiu.

Em 2014, movida pela desejo de elaborar um planejamento em que fosse possível iniciar uma prática educativa que reconhecesse a diversidade cultural dos educandos, lancei-me ao desafio de pensar um fazer pedagógico que abordasse os saberes e conhecimentos deles como importantes e necessários a sua própria formação. Com o olhar direcionado para as formas como os sujeitos aprendentes falam sobre suas subjetividades, me predispus a elaborar um projeto de intervenção pedagógica cujo objetivo fosse experimentar uma práxis metodológica com o pagode nas aulas de Língua Portuguesa do 9º ano. Para tanto, realizei oficinas de leitura a partir dessa musicalidade tão fortemente disseminada e apreciada pelos jovens.

Desse modo, o memorial apresentado destaca o cotidiano em que atuo como professora Língua Portuguesa da rede estadual de ensino, bem como os sujeitos da pesquisa e minha proposta de elaboração, execução e avaliação do projeto **O Pagode Baiano, a escola e as aulas de Língua Portuguesa: memórias de uma professora em formação**, realizado no Colégio Estadual Kleber Pacheco, em uma turma do 9º ano do ensino fundamental, localizado em Pernambués, em Salvador.

Mobilizada por algumas inquietações com o meu fazer pedagógico, e determinada a buscar caminhos para a elaboração de uma práxis com base no respeito às diferenças, que considerasse também a música cantada pelos estudantes na sala de aula e nos corredores como objeto de discussão, e por que não dizer como conteúdo da disciplina, me propus a fazer do ambiente em que trabalho o espaço de minha pesquisa-ação.

Durante a pesquisa, entrei em contato com teorias e princípios metodológicos com os quais me identifiquei e que auxiliaram na fundamentação da minha prática. Neste trabalho, busco refletir sobre as singularidades de minha trajetória pessoal e profissional e as experimentações que vivenciei para poder, a partir disso, compreender as singularidades dos educandos e as músicas que fazem parte de suas vivências, para promover diálogos sobre os saberes que não são reconhecidos pela escola.

Desta forma, apoio-me nos estudos de Bakhtin (2006) sobre a linguagem como atividade sociocomunicativa, fundamental para compreender as discussões

que emergiram durante as aulas. Entender que não há linguagem sem sujeitos, que os sujeitos são plurais e impregnam a linguagem com suas ideologias e práticas sociais se fez necessário para pensar a intervenção e analisar o posicionamento de cada estudante durante as atividades propostas.

Vale ressaltar, também, que a minha intenção em abordar o pagode baiano nas aulas de Língua Portuguesa objetivou estimular momentos de leitura desse produto cultural e compreender de que forma ele pode ser tematizado para contribuir no desenvolvimento de um posicionamento crítico dos estudantes. O foco das atividades propostas era sempre a produção de leitura, entendida como atribuição de sentidos, e a prática do uso da linguagem pelos aprendentes, na sua modalidade oral, embora seja possível perceber durante a leitura desse memorial que alguns estudantes produziram textos na modalidade escrita (paródia) e corporal (performance de uma música), por livre iniciativa, mantendo a leitura crítica proposta inicialmente.

A partir do estudo dos novos letramentos, proposto por Kleiman (1995), pensei em trabalhar uma proposta cujo foco fossem as exposições orais dos estudantes atreladas à leitura, depois de perceber que os aprendentes se envolvem em atividades de letramento quando participam de práticas de usos da linguagem, seja na modalidade oral, escrita ou imagética. Ademais, pensar uma práxis com o pagode envolve compreender a ideia de que não só a linguagem verbal produz discurso, pois o nosso corpo é carregado de intencionalidades e, por isso, configura-se como um grande potencializador de discursos (CESAR, 2011).

Além dos estudiosos referidos, tomo também como referencial para produzir o projeto de intervenção a Lei nº 11.769, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e institui a música como conteúdo obrigatório do ensino de artes na educação infantil, além dos níveis fundamental e médio, para pensar no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa articulado a outras linguagens. Essa articulação foi proposta por meio da Resolução CNE/CEB/MEC Nº 7, de 2010, que transforma Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna em componentes curriculares.

O interesse em buscar outras possibilidades de trabalhar o componente Língua Portuguesa nas aulas, para além da pauta de uma simples análise linguística dos textos abordados, levou-me a perceber que a conjunção dos componentes

curriculares pode promover o enriquecimento, a interação, a troca e o conhecimento das diferentes culturas que circulam no ambiente escolar. Atrélado a isso, para interpretar o posicionamento dos educandos diante das atividades que propus, precisei compreender que todo saber é produzido a partir de determinadas posições históricas e ideológicas e que toda interpretação é feita de uma dada posição social e institucional, como ressaltou Foucault (1960),

Perceber que um texto (oral ou escrito) é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, por se tratar de um evento comunicativo, sócio-histórico, ideológico e, principalmente, discursivo, conforme apontam os estudos de Bakhtin (2006), me ajudou a analisar as leituras realizadas pelos estudantes durante a aplicação das oficinas.

Desta forma, este trabalho de cunho etnográfico¹ é o reflexo de uma ação implementada para que eu pudesse conhecer, um pouco mais, parte da cultura dos dos estudantes do Colégio Kléber Pacheco, através de um fazer em sala de aula que valorizasse os saberes e experiências deles e promovesse discussões sobre as músicas de pagode que eles ouvem e que formam seu repertório de letramentos.

Para tanto, na primeira seção, intitulada “**Eu, professora, e as músicas em mim**”, recorro às memórias que apresentam a importância da música no processo de formação de minha subjetividade, com o intuito de refletir sobre a relevância da efetivação de abordagens pedagógicas que atendam às necessidades e interesse dos diferentes sujeitos que se fazem presentes na escola. Nesse sentido, reflito sobre a apreciação do pagode baiano pelos meninos e meninas que estão sob a minha orientação em sala de aula e abordo como essa vertente cultural promoveu em mim a vontade de pensar novas possibilidades de mobilizar saberes, acolher os estudantes e fortalecer o processo educativo.

Na segunda seção, denominada “**Entre caminhos e tendências do pagode baiano**”, destaco como os estudos de Sodré (1998) e Leme (2003) são importantes para a compreensão de que o pagode baiano é uma extensão das matrizes africanas como lundu e semba. Também apresento em que medida os saberes referenciados a partir do pagode estão ligados às práticas sociais cotidianas, podendo ser considerados parte dos letramentos dos estudantes.

¹ Um trabalho etnográfico centra-se no estudo dos sujeitos em seus ambientes naturais e envolve contato direto, compreensão das perspectivas culturais e descoberta.

Em seguida, apresento o lócus de minha pesquisa e esclareço o percurso metodológico do projeto de intervenção. Como o pagode é uma cultura que envolve a dimensão corporal, rítmica e musical, pensar em práticas de leitura a partir dessa cultura requer um novo olhar para as dimensões de língua, texto e discurso.

Na terceira seção, intitulada “**Sala de aula – práticas de leituras e subjetividades**”, apresento a realização e a análise das oficinas, as quais se organizaram a partir da ideia de autoria em práticas orais, defendida por Cesar (2011), em seu trabalho *Lições de Abril: construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha*, em que a autora discorre sobre o corpo discursivo/ corpo autor, conceitos novos e tão significativos para mim. Nessa seção, além de abordar sobre o processo das oficinas, falo das interações que ocorreram entre os estudantes, das identidades que foram mobilizadas durante as discussões com os colegas e como o pagode se faz presente no imaginário deles.

Assim, a proposta de intervenção apresentada neste memorial representa modos de pensar as aulas de Língua Portuguesa pela perspectiva da diversidade cultural. Como um princípio educativo, penso que a diversidade cultural nos convida a rever constantemente nossos valores sociais e culturais de compreensão do outro. Para quem planejou as aulas durante anos a partir de textos canônicos, tomados como mais adequados ao ensino da referida disciplina, e que tinham uma relação com o meu mundo letrado, promover leituras e discussões sobre uma vertente cultural como o pagode representou meu maior desafio.

Na quarta e última seção, intitulada “**Pagode e escola: inquietudes, desacordos e possibilidades**”, retomo as oficinas desenvolvidas e avalio de que forma minhas tentativas de discutir as leituras realizadas pelos estudantes sobre o pagode, bem como o reconhecimento de suas subjetividades, podem contribuir para a viabilidade das práticas pedagógicas utilizadas no projeto de intervenção. Nessa seção analiso os desafios que enfrentei e de que forma eles contribuem para que eu continue (re)pensando o meu fazer.

Minhas considerações finais são o reflexo de quem continua inquieta, com tantos questionamentos, em busca de novos saberes, outros caminhos, novas possibilidades e prováveis respostas. A sensação de incompletude é curiosa, mas me incomoda sobremaneira. Talvez essa sensação seja o reflexo de minhas frustrações diante do que não realizei com primazia, das respostas que não

consegui dar e dos silêncios que não consegui ler durante a aplicação do projeto. Como acalento para as minhas angústias agarro-me às palavras de Hissa (2013) quando diz que “não há o fim das coisas”, referindo-se à pesquisa como um processo inacabado. E assim sou tomada de alívio ante as possibilidades de continuar a aventura da pesquisa e pensar outros modos de significar cada vez mais as aulas de Língua Portuguesa.

1 EU, PROFESSORA, E AS MÚSICAS EM MIM

Carlos Drummond de Andrade, no seu poema intitulado *Igual-Desigual*, sentencia que “todo ser humano é um estranho ímpar.” Decerto, como afirma o poeta, em todo o sujeito social há algum modo de estar no mundo que o torna singular. Essa propriedade do sujeito ativo se constrói a partir das vivências, trocas de experiências, dos fazeres cotidianos, da interação com outros sujeitos com a sua cultura local. O resultado dessas vivências somadas a tantas outras constitui o que somos, a nossa identidade, e nos significa profundamente.

Revisitar o meu passado e refletir sobre as experiências que tive são imprescindíveis neste relato para ressaltar o que me tornou singular e contribuiu para que eu visse o mundo e as pessoas da forma como os concebo hoje. A reflexão sobre minha história e o reconhecimento de tantas vozes que me marcaram de diversas formas são dolorosos, mas tornaram-se necessários para que eu pudesse compreender por que enveredei por determinados caminhos e assumi algumas posturas durante minha trajetória pessoal e profissional. De todas as lembranças que resgatei, as passagens da infância e adolescência foram as que mais me emocionaram porque são carregadas daquilo que outrora eu gostaria de esquecer, mas que nesse exercício de rememoração explicam escolhas, desejos e processos subjetivos meus.

Nesse ir e vir das lembranças e subjetividades, rememoro minha infância, vivida na região sul da Bahia, marcada pelas narrativas de assombrações e jagunços que eu ouvia de meus pais e pelas canções de Marinês e sua gente, Trio Nordestino, Chitãozinho & Xororó e Luiz Gonzaga, que valorizavam o homem do campo e narravam histórias com as quais eu me identificava. Nessa época, minha família morava no município de Santa Luzia, situado na Costa do Cacau, onde os habitantes viviam do plantio do cacau e amavam música sertaneja.

Esse estilo musical era um dos meus modos de ler o mundo, de me expressar e de demonstrar meus sentimentos. Se era pulsante, como “Atendendo ao meu povo”, de Marinês e sua gente², eu dançava; se contava uma história triste, como “a

² Banda de forró, xaxado e baião, que fez sucesso na década de 1980.

Triste Partida”, de Luiz Gonzaga, eu chorava. A música sertaneja esteve presente em toda a minha infância e de alguma forma moldou meu comportamento, meus gostos, meus modos de ser. O que eu ouvia representava toda a minha família e nosso estilo de vida. Por isso, não tenho como falar do meu processo de constituição como sujeito-professora sem abordar as músicas que me marcaram. Naquela época, se me perguntassem o que era um texto, eu não saberia conceituar, mas, provavelmente, diria que era a própria música que eu ouvia e o encantamento que ela provocava em mim. As músicas eram os meus letramentos.

Por que lembro das músicas e não de outros episódios? Primeiro porque ela faz parte de minha memória afetiva, do que Josso (2010) chama de memória-referência ou recordação-referência³, aquilo que é simbólico e constitutivo da formação de cada sujeito e que ajuda na compreensão da história de cada um; segundo, porque hoje, quando revisito minha experiência como professora, percebo o quanto aquelas canções me ajudaram a dar sentidos singulares e coletivos às minhas experiências diárias, além de contribuírem para que eu entendesse os sujeitos com os quais me relaciono diariamente no ambiente escolar.

Não por acaso, as pessoas que me contagiaram para escolher o exercício do magistério como profissão também usavam músicas como recurso didático e promoveram um espaço lúdico e reflexivo na sala de aula. Esses fragmentos de minha memória me inquietam porque nem todas as minhas lembranças são tão nítidas no presente. Vou e volto mentalmente às cenas mais marcantes do passado e percebo que essa textualidade deixou impressa em mim, além das boas recordações sobre as canções que me subjetivaram, marcas indeléveis como as do preconceito que sofri na escola por conta do repertório que eu gostava, conhecido à época como caipira.

Nesse caminho pelo passado, relembro o dia em que mudamos para Ilhéus na perspectiva de uma vida melhor. Meu pai acreditava que os colégios públicos da “Terra do Cacau”, como ficou conhecida a cidade, eram excelentes e proporcionariam à família uma educação diferenciada. De forma inesperada, a escola na qual fui matriculada na terra do cacau, que deveria ser vista por mim como um ambiente cheio de diferentes culturas, propicio a novos aprendizados e

³ A memória-referência ou recordação-referência significa ao mesmo tempo uma dimensão concreta ou visível, que apela para nossas percepções ou imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentidos ou valores. (JOSSO, 2004, p.40)

interessante pela oportunidade de convívio com pessoas diferentes das que eu convivia na antiga escola, funcionou como palco de um tratamento preconceituoso a que fui submetida pelos colegas, que ridicularizavam o modo como eu falava e as canções que eu adorava cantar. Padei por falar de uma forma que revelava o pequeno lugar de onde eu vinha, e do qual me orgulhava tanto, contudo esse meio jeito de falar soava para os estudantes da minha sala como a representação do atraso e da ausência de cultura, como se houvesse a possibilidade de alguém ter ou não cultura.

Hoje percebo que os julgamentos sobre o meu modo de falar eram de natureza política e social, pois a relação entre língua e sociedade coexistem dentro de relações sociais às quais são estabelecidas na estrutura sociopolítica de cada comunidade. Isso significa dizer que encontramos uma certa hierarquia em que a ordem dos grupos sociais define a variedade linguística em uso como privilegiada ou não. No Instituto Municipal de Educação conhecido por IME, a variante linguística em uso, considerada mais escolarizada e urbana, era valorizada. Em contrapartida, aquela com a qual eu me comunicava era considerada menos escolarizada, pois a região onde nasci, Santa Luzia, centrava suas atividades na zona rural do município, e era menos favorecida economicamente, comparada a Ilhéus.

A relação excludente que os falantes de determinada língua são capazes de estabelecer foi citada por Gnerre (1978) no livro *Linguagem, escrita e poder*. Este autor me ajudou a perceber, anos mais tarde, o quanto a visão dos sujeitos que usam a linguagem em suas mais diversas variantes passa pelas instâncias de poder, quando afirma que “uma variante linguística vale o que valem na sociedade seus falantes” (GNERRE, 1978, p.6). Como minha comunicação se dava por meio de uma variante marcada por um repertório de palavras específicas da região, desconhecida pelos colegas e idealizadas como negativa, fui excluída das relações interpessoais estabelecidas na escola. Essa exclusão deixou ranhuras, marcas em mim.

No período da minha adolescência, a língua se revelou uma atividade poderosa e opressora, pois eu era oprimida não só na escola, mas também fora dos seus muros. Suportei em casa o autoritarismo de meu pai que, no exercício de sua função militar, impunha seu discurso como verdadeiro e inconstestável. Diante de qualquer questionamento, em variadas situações discursivas, eu era silenciada com

um “cale a boca”, “você não sabe o que diz” e “não fale besteiras”, quando não era surrada por falar algo que, na visão dele, era desrespeitoso. Essa forma de silenciamento imposta pelo meu pai assumiu características semelhantes a que fora imposta pela escola, já que nesse espaço eu não podia cantar as músicas de que gostava, tampouco falar muito, pois, a cada forma de expressão minha, meus colegas me provocavam com risos e comentários jocosos. Eu era a “engraçada” por cantar músicas que eles desconheciam e rotulavam de brega ou da roça.

Desta forma, vivenciei o procedimento da exclusão ao qual Foucault (2013) se referiu em *A ordem do Discurso*, por não exercer meu direito de dizer o que queria nem o que sentia. Paradoxalmente, os lugares em que mais gostava de estar - a escola, por ser o espaço próprio para conhecer pessoas diferentes e estabelecer laços afetivos com elas; e a minha casa, ambiente em que usava sem constrangimento a variante linguística do grupo ao qual eu pertencia - foram os que me impuseram a interdição⁴, um dos processos mais cruéis de exclusão. Envergonhada pelos colegas, que me pediam para cantar certas músicas só para zombarem do meu repertório musical e linguístico, e oprimida pelo meu pai, que sempre interrompia minha fala, porque desconsiderava a minha visão de mundo a respeito das coisas, fui deixando aos poucos de me posicionar e, principalmente, de ouvir e cantar as canções que revelavam minha subjetividade.

Assim como o triste “Assum Preto”, presente na canção de Luiz Gonzaga, que deixa de cantar por ter perdido a sua visão, calei-me aos poucos, por perceber que a minha voz não era ouvida. Calei-me a fim de, com o meu silêncio, curar os monstros que me atormentavam. Como dito anteriormente, com o passar do tempo, entendi o motivo pelo qual meu repertório musical provocava risos. As canções que eu ouvia funcionavam como principal instrumento utilizado pela turma para me ridicularizar, porque traziam em suas letras variantes que não tinham prestígio social e que representavam, numa visão estereotipada, um povo atrasado, alienado, sem cultura.

Essa visão estigmatizada é semelhante à ideia que promoveu a exclusão de cantores da música brega da historiografia da música brasileira por décadas, como ressalta Araújo (2002) na obra “Eu não sou cachorro não”. No período político considerado o mais duro do governo militar no Brasil, período em que o general

⁴Segundo Foucault (1970), a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por procedimentos que reafirmam seu poder. A interdição é um destes procedimentos que controla o que deve ser dito e sugere em que circunstância pode ser dito.

Médici⁵ assume o poder, os artistas da música brega, sobreviventes da pobreza e do trabalho infantil, sofreram com a repressão moral ao seu trabalho. Nessa época, repressão política e repressão moral andavam juntas. Os representantes da música brega falavam quase sempre sobre rejeição amorosa ou social e temas considerados tabus na época, como prostituição, drogas e método contraceptivo. Por isso, foram considerados alienados e ignorados pelas elites culturais.

Detentores do poder nos meios de comunicação e órgãos públicos, alguns formadores de opinião e representantes das patrulhas ideológicas, pessoas que se unem por interesses ideológicos e têm como objetivo impor suas ideias a outros grupos, forjaram verdades, publicaram enciclopédias incompletas, organizaram fontes de referência faltosas e promoveram uma segregação no seio da música popular, a fim de não permitir que o estilo musical aclamado por uma parcela da população excluída socialmente, como empregadas domésticas, pedreiros, garçons, dentre outros, fosse reconhecido como música popular brasileira.

O que aconteceu com a música brega ou cafona, no período referido, demonstra que a sociedade legitima alguns discursos enquanto outros são excluídos, evidenciando uma postura de crença na superioridade de determinados comportamentos socioculturais e linguísticos. Superioridade alicerçada na falsa ideia de que as pessoas de um nível socioeconômico privilegiado, ou seja, com fácil acesso aos bens de consumo e serviços, utilizam uma linguagem mais refinada, uma suposta “norma padrão” e ouvem músicas cuja linguagem e temática refletem esse mesmo modelo. Declaro suposta norma padrão porque essa norma não passa de uma criação europeia, que funcionou como instrumento político coercitivo no século XV, na tentativa de padronizar a língua, e que até hoje habita o imaginário daqueles que não concebem a variação e evolução contínua da língua (FARACO, 2008).

Compreender esses processos excludentes, aos quais muitos sujeitos são submetidos socialmente, torna-se importante para ressaltar que a minha experiência na adolescência não foi um caso isolado. Fui alvo de preconceito porque há padrões assentados em culturas letradas (brancas, masculinas, cristãs...) que estão arraigados no imaginário social e afetam principalmente os grupos minoritários. Tais

⁵ O governo do general Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), conhecido como ‘anos de chumbo’ foi considerado o mais duro do regime militar no Brasil. Foi neste período que a política severa de censura é colocada em execução.

pressupostos encontram reforço nas palavras de Silva e Brandim (2008) quando salientam que esses padrões são definidos de modo arbitrário e impostos de forma sutil, arrogante ou hostil, modo bem próprio das culturas e identidades que se consideram “superiores” às demais existentes e que transformam os sujeitos que não se moldam a eles em alvo de exclusão, discriminação e preconceito.

Os relatos sobre o preconceito linguístico a que fui submetida não fizeram parte dos registros de ocorrência da diretora da escola onde eu estudava na época e, provavelmente, continuam ausentes de muitas escolas, já que o preconceito linguístico, diferente de outras formas de discriminação, não tem sido combatido, antes continua marcando negativamente a vida de muitas pessoas, assim como marcou a minha.

Passei por mudanças comportamentais muito fortes. Muitas vezes não tinha vontade de ir à escola ou quando ia ficava calada durante boa parte das aulas. Sentia raiva de alguns colegas mas, ao mesmo tempo, queria ser respeitada por aquele grupo, queria que percebessem o quanto eu era esperta e uma grande amiga. Depois de muitas brigas com os meus sentimentos, deixei de lado um vocabulário específico da região sul da Bahia, como *jejeré*, *panacum*, *caçoar*, dentre outras palavras que eu usava muito quando me referia à Santa Luzia e às minhas vivências, para me sentir parte daquele novo grupo. Comecei, então, a jogar o jogo conforme as regras que a sociedade estabelece para tornar minha convivência com os colegas menos conflitante.

Anos mais tarde, quando ingressei na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), no curso de Letras, em 1995, aprendi que a língua abarcava variantes e que eu poderia me apropriar de muitas delas para dizer o que era necessário e provocar efeitos de sentidos diversos nos interlocutores. Saber que a língua comporta a heterogeneidade das pessoas e dos grupos sociais, com suas individualidades, concepções, histórias, interesses e pretensões foi muito importante para que eu entendesse que não era preciso abandonar a “linguagem da roça”, como meus colegas chamavam, pois ela revelava minhas origens e me constituía como pessoa. Isso confirma o quanto um ensino pautado no “erro gramatical” não valoriza as características linguísticas de cada falante e desconsidera, principalmente, sua identidade. (BORTONI-RICARDO, 2004).

Os estudos de Bortoni-Ricardo (2004) são de grande importância para a compreensão das variantes linguísticas no português brasileiro, uma vez que estabelece um modelo de análise, cujas ideias já passaram por uma revisão⁶, que nos permite compreender que as variações são apreendidas ao longo de três contínuos: a) o contínuo rural-urbano; b) o contínuo oralidade-letramento; c) o contínuo de monitoração estilística.

A variante utilizada por mim poderia ser classificada no contínuo rural-urbano, pois o local onde nasci, Santa Luzia⁷, município de Canavieiras na época, distante dos grandes centros urbanos, conservava os falares dos antepassados, os primeiros colonos das terras daquela região.

No espaço entre os falantes das variedades rurais e urbanas, denominado por Bortoni-Ricardo (2004) de “rurbana”, há variações utilizadas por grupos sociais formados pelos migrantes de origem rural, submetidos à influência urbana. Nesse contínuo, não existem fronteiras rígidas, pois as variações podem estar tanto na zona rural quanto na urbana. Já o contínuo oralidade-letramento ilustra diferenças marcadas pela influência da língua escrita ou de marcas de oralidade. Era neste contínuo que se situavam as variações de meus colegas ilheenses. O contínuo oralidade-letramento diz respeito aos eventos de comunicação, sejam os mediados pela escrita ou mediados pela fala, conhecidos por eventos de oralidade.

Assim como o rural-urbano, no contínuo oralidade-letramento não existem fronteiras definidas. Já no contínuo da monitoração estilística é possível perceber a dimensão do grau de atenção e planejamento que o falante confere à situação de fala. Este contínuo está diretamente ligado às condições de produção: quem fala ou escreve produz sentidos para alguém, em determinado contexto e, por isso, a linguagem que deve ser empregada requer um conhecimento linguístico adequado à situação de uso. Esse modelo de contínuo permite analisar as variações do português, relacionando-as às práticas de comunicação de diferentes grupos sociais, e compreender a heterogeneidade linguística como inerente a toda língua.

Em mim, tais estudos encontraram ressonância na vontade de combater não só o preconceito linguístico como também qualquer forma de discriminação. Fiquei

⁶ Na obra “Nós chegemos na escola, e agora” (2006), a autora retoma a análise publicada em 2004 e a amplia a partir de novos estudos.

⁷ Santa Luzia se emancipou na década de 1980. Situada às margens da BA-270 e a 13 km da BR 101, hoje é uma das cidades pertencentes à Costa do Cacaú, onde desenvolve atividades de ecoturismo como fonte de melhoria da economia regional.

feliz em perceber que as músicas que eu ouvia não eram ruins, assim como a variação linguística que eu usava não era destituída de valor. O que aconteceu comigo revela como aceitar as diferenças e conviver com elas se constitui em um desafio. Este desafio está intimamente ligado às relações de poder que categorizam as coisas como boas e ruins, bonitas e feias, dentro de uma visão que se respalda em cânones, um conjunto de elementos elitizados, ou uma lista de merecedores de destaque, de características distintas, apartados do “comum”.

O processo de seleção ou exclusão de algo investe de uma certa autoridade os responsáveis por essa ação. Esse processo é abordado no ensaio “Canon” escrito por Roberto Reis (1992), que também apresenta importantes reflexões sobre os mecanismos de poder atrelados à cultura, à escrita e à literatura. Quando aborda sobre o que conhecemos por literatura canônica, o autor esclarece que o estatuto de literário atribuído a determinado texto (e não a outros) se deu em determinado momento histórico por indivíduos dotados de poder que a sociedade legitimou. Nesse sentido, é interessante perceber que, geralmente, quem atua dentro de um mecanismo canônico faz suas seleções de acordo com os interesses de seu grupo social e de um determinado espaço institucional (REIS, 1992).

Embora a proposta de Reis seja discutir sobre o processo de canonização de obras literárias e colocar em pauta os mecanismos de poder atrelados a esse processo, suas ideias me instigam a pensar sobre a figura do professor na escola que, investido também de uma certa “autoridade”, reproduz os critérios que definem literatura boa e ruim, cultura boa e ruim, além do conceito de língua certa e errada, baseado em critérios da gramática prescritiva, que regulariza os usos da língua. Quem articula um cânon fala de um determinado lugar social e foca em um público alvo. Ter consciência disso contribuiu para o meu entendimento acerca de qualquer juízo de valor, no seu contexto de uso, nas suas relações com os potenciais destinatários, com o intuito de afetá-los ou convencê-los.

Todos esses saberes atrelados às minhas lembranças demonstram a razão pela qual minha trajetória docente não pode ser vista sem as experiências que antecedem meu ingresso no curso de graduação, bem como as experiências posteriores a essa formação. Elas são importantes porque evidenciam quem fui e dizem também sobre o meu fazer em sala de aula como professora no momento presente.

Além disso, tanto minha experiência pessoal quanto as teorias que contribuíram para a minha formação acadêmica sinalizaram, ao longo de meu processo de formação docente, uma necessidade de aproximar os conteúdos abordados pela disciplina do cotidiano dos estudantes. Esse cotidiano é preenchido pela musicalidade dançante do pagode que é considerado um fenômeno na Bahia. Ouvir e cantar hits como “Perereca pra frente, perereca para trás” e “Joga uma nota de cem, que ela vem” são atividades de lazer de muitos estudantes com os quais eu convivo. Considerado pelos jovens como um ritmo de sucesso, o pagode faz parte do cenário escolar em que atuo e está presente em boa parte de minha caminhada como professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental II.

No atual contexto, apesar de os meios de comunicação de massa terem disseminado o pagode, que nasceu nos redutos negros de Salvador, e terem contribuído para que pessoas de diferentes classes sociais possam ouvir, cada vez mais, a música baiana, não é raro observarmos críticas acirradas a essa cultura musical por pessoas que a classificam como indecente, pornográfica e apelativa, a partir de critérios subjetivos e ideológicos.

Quando volto às minhas memórias para refletir o que vivenciei, me vejo compactuando, anos atrás, com uma visão distorcida sobre o pagode. Em 2003, quando assumi a regência do 9º ano do ensino fundamental, no período noturno, do Colégio Estadual Zumbi dos Palmares, localizado no bairro Tancredo Neves, percebi que os estudantes gostavam muito de pagode. Eles faziam batuques nas mesas, cantarolavam e embalavam seus corpos de uma forma que eu considerava, inicialmente, desrespeitosa, porque algumas performances simulavam o ato sexual.

Nessa época, lembro do meu descontentamento em ter que tomar ônibus lotado todas as noites – fui várias vezes literalmente pendurada na porta traseira do ônibus - e chegar quase sempre atrasada por conta do tráfego intenso de veículos na via principal de Tancredo Neves. Para completar minha insatisfação com a falta de opções de transporte e o congestionamento do trânsito, depois que chegava à escola e adentrava a sala de aula, eu levava muito tempo esperando que os alunos parassem de batucar para iniciar minha aula. Nem todos os estudantes chegavam no horário previsto e os que estavam presentes me ignoravam. Sem muita experiência, recém concursada, eu não sabia que postura assumir diante daquela situação limite. Atrelado a isso, eu ficava apreensiva com os comentários de meus

colegas de trabalho que relatavam sobre as brigas que ocorriam constantemente naquele espaço e até assassinatos dos estudantes que por ali passaram .

O primeiro ano de experiência na referida instituição colocou em dúvida minha vontade de continuar lecionando na rede pública porque eu não sabia lidar com tantas questões adversas: falta de transporte adequado, desinteresse dos estudantes pelas aulas, insegurança no local de trabalho e cansaço físico gerado pela carga de trabalho extenuante. Como não ser afetada por tantas questões? Como não pensar em desistir? Qual a “melhor” maneira de motivar os estudantes para as minhas aulas? Essas eram as perguntas que me fazia diariamente. Nesse período, percebi que os estudos realizados na graduação não davam conta da tamanha complexidade que envolvia a sala de aula. Senti que precisava me atualizar para compreender aquela realidade pulsante, mas não tinha tempo suficiente para voltar a estudar.

Anos mais tarde, em 2007, tive a oportunidade de participar da primeira formação continuada em serviço, por meio do curso do GESTAR I (Gestão de Aprendizagem Escolar). Este curso era direcionado para professores de Língua Portuguesa e Matemática da rede pública de ensino, que davam aulas para estudantes da 1ª a 4ª série na época. Embora esse segmento de ensino não fosse o que eu atuava, a diretora da minha escola sugeriu que eu realizasse o curso porque sabia do meu interesse em aprender novas abordagens de ensino aprendizagem. Meu encantamento com o curso se deu instantaneamente. Foi nesse processo de formação que tomei gosto pelos estudos sobre Letramento, realizados por Ângela Kleiman; conheci a discussão sobre os gêneros textuais, proposta por Luiz Antônio Marcuschi, e me apaixonei por Isabel Solé e os estudos sobre as estratégias de leitura. Esses e outros autores me fizeram querer aprender mais para tornar meu fazer pedagógico significativo para mim e para os estudantes.

Depois dessa experiência, não tive dúvida: participaria de todo o processo de formação continuada ofertado pelo Estado. Em 2009 veio a segunda edição do programa, conhecida como GESTAR II. Desta vez, melhor do que a primeira porque era específica para professores da 5ª a 8ª série. Novos estudos, novas demandas. Fui convidada para ser formadora na rede estadual. Tomei um susto. Veio o medo de não dar conta. Lancei-me ao desafio e descobri que tão importantes quanto os estudos teóricos que o programa propunha à época eram as experiências dos

colegas, professores. Nos encontros de formação nos fortalecíamos, porque conversávamos sobre nossos sonhos e angústias e discutíamos possibilidades de minimizarmos os problemas que eram semelhantes.

Não tenho dúvida de que o programa Gestar mudou minha perspectiva profissional. Passei a sonhar com outras conquistas, a querer continuar aprendendo. Os desafios que eu enfrentava na sala de aula não mudaram nesse período de tempo, mas eu já tinha uma postura mais madura e tentava recorrer às teorias estudadas para resolvê-los. No entanto, o Gestar tinha a sua limitação. Não lembro de ter discutido como trabalhar estratégias de ensino que abarcasse a realidade social e cultural dos territórios de identidade majoritariamente negro como o Colégio Zumbi dos Palmares, por exemplo. Minha forma de atuar em sala de aula tinha mudado parcialmente, contudo essa mudança não foi o suficiente para promover resultados significativos.

Os estudantes do Colégio Zumbi dos Palmares estavam envolvidos em uma prática cultural a qual produzia significados que eu desconhecia, mas que representavam seus modos de existir, sua língua, seus costumes e suas práticas sociais (SABAT, 2005)⁸. Suas concepções de vida, seus modos de ver as pessoas, o mundo e de significá-lo estavam bem à minha frente, mas eu não os percebia porque estava mais preocupada em dar conta dos conteúdos preestabelecidos pela matriz curricular.

Quando rememoro esse caminho percorrido, percebo que muitas das minhas inquietações continuaram ano após ano e continuam. Algumas se materializaram nas perguntas: O que é mesmo ensinar Língua Portuguesa? Que sentidos o que penso que ensino tem para os adolescentes da comunidade em que a escola está inserida? Será que a minha prática em sala de aula atende as necessidades e interesses dos estudantes? A necessidade de mudar a prática era real, mas as possibilidades não estavam claras para mim.

Assim, meu ingresso no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), em 2013, despontou como um aliado na busca de uma melhor compreensão de minhas inquietações. Não só isso, as novas leituras realizadas nessa importante formação me provocaram a tentar pensar num processo de teoria e prática indivisíveis, como propõe Hissa (2013). Eu me perguntava o tempo todo se isso seria mesmo possível.

⁸ A referida autora discute as imagens de gênero associadas à produção de cultura na obra “*Gêneros em discursos na mídia*”(2005).

As discussões sobre autoria, o corpo autor, os processo de construção de identidade e os novos letramentos fizeram com que eu percebesse como o meu fazer estava distante ainda de uma prática emancipadora, que valorizasse a interação entre os sujeitos e promovesse momentos em que suas vozes fossem ouvidas e significadas.

Em meio ao processo de formação e minha prática docente, surgem as perguntas que me orientaram a produzir a proposta de intervenção: De que forma o pagode entra nas Orientações Curriculares? Que contribuições o processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa ganharia, caso seu estudo abordasse também a cultura local dos estudantes? É possível incluir o pagode baiano como conhecimento da área de Códigos e Linguagens?

Meus questionamentos demonstravam a ansiedade de quem não conseguia dar conta do todo e apontavam para que eu me aventurasse nos caminhos da pesquisa. Para tanto, precisei rever velhos modelos e me abrir ao desconhecido, no intuito de dar sentido às práticas metodológicas que desenvolvia e promover uma práxis mais participativa e sensível aos letramentos que os estudantes já têm, antes mesmo de ingressarem à escola.

Diante desse cenário, que apontava para uma nova caminhada, em que seria necessário visitar minha prática, avaliá-la e ressignificá-la, surge o problema que me motivou a assumir a postura de um cartógrafo e empreender um fazer em que fosse possível participar do dia a dia dos sujeitos envolvidos nele, de sua cultura e se mostrar sensível aos seus saberes (ROLNIK, 2011).

Assim, dei-me conta que restavam duas opções: continuar ignorando o que os jovens aprendentes expressavam por meio de uma cultura local, nesse caso o pagode, ou repensar os modos como eu concebia as aulas de Língua Portuguesa a fim de compreender as textualidades que faziam parte do cotidiano deles. Lancei-me ao desafio. Desta forma, concebo a ideia de elaborar uma práxis nas aulas de Língua Portuguesa, em que o pagode baiano pudesse ser tomado como um conhecimento que promove a expressão das subjetividades dos jovens. Para me enveredar por esse novo caminho, no entanto, fez-se necessário seguir os rastros históricos dessa cultura, conhecer como ela surgiu, por quem foi produzida e que realidade traduz.

2 ENTRE CAMINHOS E TENDÊNCIAS DO PAGODE BAIANO

Cidade de desigualdades sociais tão visíveis, Salvador também é um celeiro rico da cultura africana, percebidos por meio da formação da língua, na culinária, na religiosidade, na arte e, principalmente, na musicalidade, além de ser considerada como o espaço de criação do pagode e de sua maior eferverscência. Essa musicalidade, que se constitui como referência cultural identificada pelos meus alunos, tem a sua história.

Como produto cultural, o pagode se consolidou na Bahia na década de 1990 com a banda *Gera Samba*, que se transformou anos depois em *É o Tchan*. Esse grupo fez grande sucesso, vendeu milhares de cópias de discos, criou polêmica em torno de seu repertório, das suas performances e, acima de tudo, influenciou e serviu de inspiração para dezenas de outros grupos que despontavam no cenário artístico naquele contexto, como nos mostra a pesquisa de Mônica Leme, *Matrizes culturais, mediações e produção industrial no Brasil dos anos 90: que Tchan é esse?* Nesse trabalho, a autora apresenta importantes contribuições para a compreensão de sua tese, segundo a qual esclarece que a referida banda é representante de uma vertente rítmica e textual, cujas origens remontam, pelo menos, ao lundu do século XVIII.

Leme (2003) nos faz saber que a modinha e o lundu, que se consolidaram no século XIX como os primeiros gêneros da música popular urbana brasileira, constituem-se nas duas principais matrizes culturais e modelam a construção de novas expressões das culturas presentes nos formatos musicais da indústria cultural brasileira contemporânea. O lundu, originalmente um tipo de dança, tem um caráter satírico e malicioso, sendo musicalmente marcado por um ritmo tendencialmente contramétrica. Esse ritmo é responsável por provocar um forte caráter de corporalidade, manifestado na dança de grupos como *É o Tchan* e de outros grupos de pagode.

O retorno da banda *É o Tchan* ao cenário da música brasileira em 2014 provocou uma grande ebulição na sala de aula. Alguns alunos, integrantes de uma geração que não viu o surgimento da banda, só falavam das dançarinas e das coreografias que, para eles, eram novas. Em meio a uma e outra atividade de Língua Portuguesa, ouvi a pergunta: “Pró, a senhora também requebrou com

‘Segura o Tchan’ na sua época, ou fez os passinhos da música?” A resposta confirmando minha apreciação pela banda *É o Tchan*, provocou entusiasmo na Turma A do 9º ano que continuou expressando curiosidades por meio de outras perguntas relacionadas aos antigos integrantes da banda e às músicas produzidas por eles.

Durante esse período, percebi que o interesse pela expressão performática das bandas de pagode é crescente entre os jovens. Eu os observava nos intervalos da escola e os via ouvindo música no aparelho celular, bem como ensaiando coreografias que eram filmadas e, provavelmente, compartilhadas em alguma rede social. Enquanto dançavam, seus corpos engendravam movimentos expressivos de sensualidade que eram criticados pelos auxiliares de corredor e por muitos professores.

Na obra *Samba, o dono do corpo*, Muniz Sodré (1998) discorre sobre esses rastros quando nos conta que o lundu também incluía em sua coreografia uma roda de espectadores, remexida ou balanço violento dos quadris e umbigada, com o acompanhamento de violas. Além da malícia e da sensualidade, o lundu se distingue por expressar-se através do ritmo sincopado originado da cultura africana e pelo tom humorístico das letras. Foi a primeira música negra aceita pelos brancos, sem abrir mão das suas características estruturais, apesar de sua aceitação pela sociedade ter implicado na criação de formas diferentes (segundo a classe social) de apropriação e uso do ritmo. Por meio deste estudo, tomamos conhecimento de que todas as danças populares, europeias ou não, contêm elementos maliciosos ou sensuais em suas coreografias, que podem ser reprimidos de acordo com as circunstâncias sociais.

No pagode, esses elementos maliciosos são chamados por Leme (2003) de “vertente maliciosa”, enquanto meus alunos denominam “baixaria”. Nesse caso, são as músicas que se enquadram em gêneros musicais afro-brasileiros e carnavalescos em que os aspectos rítmicos possuem grande papel na integração de texto, música e dança. Essa vertente caracteriza-se por utilizar letras de duplo sentido, cuja carga semântica pode ser intensificada por meio dos gestos sensuais da dança, induzidas pelas acentuações contra-métricas, chamadas de síncopa.

A compreensão sobre a síncopa me transportou para o dia em que eu observava, curiosamente, a coreografia da música 'Gina no chão'⁹ ensaiada por um grupo de alunas no intervalo. Percebi o quão indissociáveis são a música e os movimentos corporais. Ao remexerem o corpo para frente e para trás, acompanhando o refrão 'Vá Gina no chão, chão', as estudantes abaixavam o quadril a ponto de quase tocarem o chão com a genitália, evidenciando que qualquer que seja a modalidade da dança, ela só se materializa através do corpo. Por isso o corpus da minha pesquisa não poderia centrar-se apenas nas letras de música do pagode baiano. Era necessário que o projeto de intervenção envolvesse modos de compreender as características rítmicas e discursivas dessa cultura musical, sem recorrer a uma visão pejorativa e simplista.

Desta forma, fez-se necessário refletir sobre esse corpo que se movimenta para produzir sentidos relacionados ao ser e estar no mundo. Mais do que isso, as leituras que realizei me mobilizaram a pensar historicamente por que negamos o corpo na escola e como o conhecimento sobre os ritmos musicais africanos pode contribuir para que entendamos o motivo pelo qual a corporeidade juvenil, que dança não só o pagode, bem como o funk, o arrocha, o samba, dentre outros estilos musicais, é estigmatizada.

A história nos conta que a escravidão deixou marcas no corpo negro que lutou para sobreviver em uma sociedade perversa e discriminatória. Para não sucumbir diante de tantas agruras, esse corpo precisava ser lúdico e buscava na dança uma forma de se apartar da dor imposta pelo sistema escravagista. Nesse contexto, o samba era tomado como dança profana dos negros no Brasil e considerado uma "inequívoca demonstração de resistência ao imperativo social (escravagista) de redução do corpo do negro a uma máquina produtiva e como uma afirmação da continuidade do universo cultural africano" (SODRÉ, 1998, p.12).

Sodré (1998) fala ainda das estratégias utilizadas pelos escravos como modificação dos batuques das músicas africanas com fins a incorporá-las às festas populares de origem branca ou para se adaptarem à vida urbana. Essas estratégias inspiraram o surgimento de músicas transgressoras, não convencionais. Assim, no final do século XIX, o samba passou a ser visto não apenas como um estilo musical, mas, sim, um instrumento de luta e reafirmação da identidade negra.

⁹ Música da banda Bailão do Robysson.

Considerado à época pela elite cultural como mera expressão musical de um grupo social marginalizado, o samba foi ganhando forças no século XX, conquistou espaços e promoveu artistas, recriou diferentes contextos culturais, se ramificou em samba de roda, samba duro, samba reggae e, a partir da criatividade e inovação de artistas baianos, deu impulso ao que conhecemos hoje por pagode baiano.

Levando em consideração que o pagode é uma vertente do samba que se pluralizou e, hoje, estabelece uma relação com a juventude negra e pobre soteropolitana, tornou-se necessário observar o histórico dessas expressões culturais para compreendermos melhor como elas são vivenciadas no contexto escolar. Desta forma, abordar o samba é falar principalmente sobre um aspecto da cultura negra que encontrou em seu próprio sistema formas de afirmação da sua identidade.

Ao passo que analiso o pagode, tomo conhecimento também dos discursos cerceadores desse estilo musical, promovidos pela Lei 12.573/2012, que se convencionou chamar de “Lei Antibaixaria”, sancionada na Bahia em 2012, a qual proíbe a contratação com o dinheiro público estadual de artistas que tenham em seu repertório músicas consideradas ofensivas às mulheres.

A aprovação dessa lei gerou um grande debate social sobre suas reais justificativas. Idealizada pela deputada Luiza Maia, o projeto de lei surgiu, segundo a idealizadora, para mobilizar a sociedade a combater as diversas formas de violência contra a mulher, dentre elas, o discurso das letras de pagode que agride as mulheres. Para os artistas do segmento atingido, a lei fere o princípio da livre expressão e também revela uma carga de juízo de valor de alto grau negativo por meio da própria palavra - “antibaixaria”. Pensar por que a lei estabelece como alvo apenas o pagode baiano e deixa de fora do debate outros gêneros musicais é um caminho para percebermos indícios de uma visão preconceituosa dos grupos que produzem o estilo musical aqui discutido. Além disso, na prática, a lei impediria que vários desses grupos ficassem fora do importante mercado da música promovido pelas festas populares.

Trilhando caminhos para entender que processo poderia ter motivado a proposta da Lei Antibaixaria, encontrei no conceito de pânico moral, termo criado pelo pesquisador Stanley Cohen na década de 1960, um possível esclarecimento à mobilização da proposta de uma sanção legal para os artistas baianos que em suas

produções alvitem a imagem da mulher e estimulem a violência contra ela. De acordo com Cohen (1972), é o pânico moral, processo sociológico, que mobiliza a sociedade a promover estratégias de enfrentamento ao que pode representar uma ameaça aos padrões já estabelecidos e legitimados.

O conceito de pânico moral foi criado para designar como a mídia, a opinião pública e os agentes de controle social reagem a determinados rompimentos de padrões normativos. Cohen (1972, p.9) explica como o pânico moral emerge:

Uma condição, um episódio, uma pessoa ou um grupo de pessoas passa a ser definido como um perigo para valores e interesses societários; sua natureza é apresentada de uma forma estilizada e estereotipada pela mídia de massa; as barricadas morais são preenchidas por editores, bispos, políticos e outras pessoas de Direita; especialistas socialmente aceitos pronunciam seus diagnósticos e soluções; recorre-se a formas de enfrentamento ou desenvolvem-nas. Então a condição desaparece, submerge ou deteriora e se torna mais visível. Algumas vezes, o objeto do pânico é absolutamente novo e outras vezes é algo que existia há muito tempo, mas repentinamente ganha notoriedade. Algumas vezes o pânico passa e é esquecido, exceto no folclore e na memória coletiva. Outras vezes ele tem repercussões mais sérias e duradouras e pode produzir mudanças tais como aquelas em política legal e social ou até mesmo na forma como a sociedade se compreende.

Como esse conceito permite lidar com categorias marcadas pelo medo e pela pressão por uma mudança social, isso talvez explique o porquê da emergência de uma lei que desse um freio nas produções de uma das vertentes desse gênero musical que, cada vez mais, conquista fãs de faixa etária e classe social diferenciadas e que possibilita em algumas performances uma produção criativa e intensa que remete à sexualidade. Sexualidade esta que durante muitos anos foi considerada tabu, aliás permanece assim em alguns contextos, com dificuldades para ser discutida, inclusive, no cenário escolar.

A percepção do descompasso entre os saberes que os estudantes erigem nas interações cotidianas e os que lhes são apresentados pela escola aumentou minha vontade de problematizar o trabalho com o pagode, mas em fevereiro de 2014, enfrentei um grande problema: fiquei sem turmas para lecionar e aplicar o projeto. Como o número de alunos matriculados foi insuficiente, algumas turmas do Colégio Zumbi dos Palmares foram reduzidas, e, como eu era a mais nova em tempo de serviço na escola, tive que ser removida pela Secretaria de Educação para o Colégio Estadual Kléber Pacheco, localizado em Pernambués.

Fiquei desestruturada. Ser transferida do local de trabalho em que atuei tanto tempo foi muito difícil, pois esse lugar passou a ter uma história em minha vida. Depois de tantos anos de convívio, criei vínculos afetivos com os alunos e funcionários, além de conquistar alguns amigos que me impulsionaram a rever os papéis que desempenho com professora, amiga, mãe, mulher. Toda essa vivência fez aquela minha vontade inicial de sair da unidade escolar desaparecer. Estava contente com a possibilidade de realizar a proposta de intervenção com o pagode, mas isso não se concretizou. O que me mobilizou a pensar a intervenção pedagógica tinha ficado para trás, em outra realidade. Lembro que fiquei angustiada diante do desafio de aplicar um projeto, idealizado a partir da interação com outros sujeitos, em uma escola diferente. Também fiquei apreensiva em pensar na possibilidade de os jovens da instituição para a qual eu estava sendo transferida não serem apreciadores do pagode baiano. Essas seriam situações a serem enfrentadas.

Não foi fácil me adaptar à mudança. Realidade diferente, tudo novo: novos colegas de trabalho, novo gestor e outros sujeitos que seriam envolvidos em minha pesquisa. Considero que essa mudança exigiu de mim um exercício maior de observação, reflexão e paciência para me organizar internamente. Essa atividade de experimentação do mundo, a partir de vivências que nos incorporam maturidade, saberes, modos de compreender, ouvir e dialogar, ou seja, de sentir o mundo e deixar-nos afetar por ele é uma prática que antecede a pesquisa, mas, também, é incorporada por ela, segundo nos esclarece Hissa (2013). Os conflitos são fundamentos também para o nosso desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse contexto diferente, voltei a refletir o que vivenciei com minhas velhas abordagens e percebi que a inquietação com o meu fazer continuava. Repetiria o mesmo modelo utilizado há anos no colégio que trabalhei ou pensaria em novas abordagens para as aulas de Língua Portuguesa? A realidade da sala de aula no novo colégio me mostrou que o docente não pode ser o mesmo, se os educando são outros (ARROYO, 2012). Passei a ouvir atentamente o que os estudantes dialogavam na sala e nos corredores e o que despertava o interesse deles fora da escola. Percebi que essas informações poderiam colaborar para o planejamento de aulas mais contextualizadas e significativas. Eu queria que meus novos estudantes se sentissem estimulados a falarem sobre si, sobre seus sentimentos e sobre a

cultura do o pagode. Meu intento de implementar uma abordagem metodológica que pudesse romper com a negação de uma cultura de origem periférica não foi declinado, mesmo tendo sido transferida de escola.

Este movimento de pesquisa foi se delineando ao passo que me despia de algumas “verdades” sobre ensinar Língua Portuguesa, sobre a própria concepção de língua, cultura popular e letramento. Este último se mostrou para mim como importante processo pelo qual os sujeitos passam em suas vidas e que contribue para o desenvolvimento da criticidade e cidadania.

Diante disso, depois de estar ambientada no novo contexto de trabalho, escolhi o 9º C, no turno vespertino, para desenvolver a intervenção porque era a turma que menos participava da autocorreção das atividades realizadas em sala de aula e menos interagia comigo. Embora fosse o grupo com o menor número de alunos matriculados, dezenove no total, cuja faixa etária variava dos 14 aos 18 anos, percebi certa desmotivação entre eles para ler os textos, principalmente os do livro didático, e participar das atividades. Isso mexeu muito comigo no início do ano, pois pretendia experimentar um processo de ensino aprendizagem que demonstrasse a língua como processo de interação em que sujeitos ativos significam suas atividades, seu mundo, seu eu. Como os estudantes dessa turma não participavam das aulas, não respondiam às perguntas que eu fazia sobre os conteúdos abordados, era difícil esclarecer as dúvidas que porventura tivessem ou rever estratégias para ensinar de outra forma os conteúdos que representassem maiores dificuldades.

Acredito que a organização do horário das nossas aulas ¹⁰ e o meu ingresso na escola para ocupar a vaga da professora de que eles tanto gostavam, mas que era contratada pela Secretaria de Educação temporariamente, podem ter contribuído para o que eu considerava apatia dos estudantes. Além dessa turma, realizei também com o 9ºA matutino algumas oficinas e exponho essas experiências neste trabalho, mas meu olhar centrou-se com mais atenção na turma C, a fim de observar como esta reagiria às aulas com a cultura do pagode.

¹⁰ Esclareço que meus horários com a referida turma eram distribuídos na quarta-feira (1º e 2º horários), quinta-feira (3º horário, antes do intervalo) e na sexta-feira (5º horário, o último).

2.1 O pagode na sala de aula: uma questão de letramentos

Em determinado momento de minha (auto)formação docente, passei a ler, discutir com alguns colegas sobre alguns estudos, durante os momentos reservados para o planejamento na escola, e acabei elegendo como objeto de interesse/estudo pessoal a importância da leitura no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Não poderia ser diferente, já que os resultados das avaliações externas apresentavam dados alarmantes sobre a proficiência dos alunos da escola pública. Envolvida nesse contexto, não podia deixar de buscar respostas para a problemática que parecia ser geral no cenário do ensino da língua portuguesa.

Atualmente, as discussões sobre a importância da leitura como prática social e como o desenvolvimento desta habilidade pode contribuir na formação de aprendizes capazes de produzir sentidos para os diversos textos que circulam socialmente continuam no centro de muitas pesquisas. Entendendo que leitura é um processo cognitivo e sociocultural que possibilita ao leitor expandir seu conhecimento de mundo e desenvolver reflexões críticas sobre a sua realidade, me mobilizo a promover a leitura como prática permanente em sala de aula.

A partir disso, quando surgiu a necessidade de pensar uma abordagem de ensinar português de forma mais plural, não vislumbrei outra que não fosse pela leitura. Para empreender práticas de leituras com as músicas de pagode baiano, apeguei-me ao estudo sobre letramentos e tomei como válidas as perspectivas que apontam para um “conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos constroem relações identitárias” (KLEIMAN,1995,p.11). Essa abordagem não caracteriza o letramento como um conjunto de habilidades a serem ensinadas e aprendidas, mas sim como práticas situadas, ancoradas na leitura, na escrita e no exercício de oralidade, desenvolvidas em diferentes esferas reais de atividade.

Essa concepção nos leva a considerar diferentes valores e funções que os letramentos assumem para diversos grupos, a depender de contextos distintos e de seus referenciais culturais. Como o pagode faz parte de uma prática sociodiscursiva, não pode ser compreendido fora do contexto em que é produzido. Além disso,

enquanto discurso cultural, colabora na construção da subjetividade de nossos estudantes e potencializa ideologias. Sendo assim, compreendo que, de alguma forma, essa vertente cultural se configura como uma prática situada e, por isso, não pode ser apartada da sala de aula.

Em seu trabalho, intitulado *Letramentos de Reexistência* (2011), a pesquisadora Ana Lúcia Souza destaca que, embora os jovens nem sempre sejam considerados leitores autônomos pela escola, nas produções de sentido dos textos validadas pela instituição escolar, fora da escola há outras situações em que os estudantes leem, interpretam textos, escrevem e usam a oralidade em diferentes esferas circunstâncias, seja em casa, na rua ou no trabalho. “Esses espaços ganham diferentes sentidos e apresentam distintas formas de engajar os sujeitos ou grupos sociais” (SOUZA, 2011, p.36). Por isso, concordo com a concepção de que os letramentos são múltiplos, críticos e envolvem práticas tão variadas quanto suas finalidades.

O que a autora chama de letramentos de reexistência são os modos pelos quais os ativistas do movimento *hip-hop* criam, ressignificam e reinventam os usos sociais da linguagem desempenhando, assim, um papel histórico. Nesse sentido, ela afirma que os letramentos de reexistência são singulares, pois

[...] ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal (SOUZA, *idem*).

Assim como todo e qualquer discurso carrega marcas ideológicas de suas condições de produção, a música se realiza também em determinadas condições de produção e consumo. Desta maneira, é necessário perguntar, como propõe Marcuschi (2007), quem produz, o que se produz e para quem se produz determinados textos, neste caso, corporificados pela música. Essa produção cultural, a qual se realiza nas práticas discursivas, envolve sujeitos sociais que produzem diferentes significados para explicar seu mundo, sua forma de existir e seus costumes, ou seja, seus letramentos.

Diante disso, as dúvidas sobre os caminhos possíveis por onde eu poderia abordar essa textualidade em sala fervilhavam em minha mente. Discutiria apenas as temáticas apresentadas pelo pagode e deixaria de fora toda a riqueza promovida

pela musicalidade? Trabalharia só com a leitura das letras do pagode sem levar em consideração o corpo que engendra modos de dizer? As letras do pagode se encaixariam na perspectiva dos gêneros textuais, nos moldes preconizados por Marchuschi? O pagode como cultura musical poderia ser pensado na perspectiva também dos gêneros textuais? Seria possível abordar todas as linguagens envolvidas nesse estilo musical na sala de aula ou me restringiria a focá-lo apenas no plano verbal?

Meus questionamentos reforçaram a necessidade de problematizar o ensino de língua portuguesa, desmontar um pressuposto sobre língua e reinventar as abordagens sobre os conteúdos em sala. Fiquei receosa quanto a realização de uma mudança em minha prática pois, embora tivesse tamanho interesse em avançar na direção de um currículo de ensino de língua de forma plural, em quebrar velhos paradigmas, eu ainda me sentia impregnada de uma pedagogia colonizada, mas estava aberta, atenta ao que meu campo de investigação me ofereceria como demanda.

Enquanto me desestruturava com tantas dúvidas sobre como realizar o que me propunha, lembrei de que toda ruptura de paradigma com fins a determinada transformação requer um olhar para a realidade, sem mascará-la. Eu precisava realizar um exercício que envolveria vivenciar a cultura escolar, interagir com os sujeitos do meu campo de atuação, a sala de aula, e observar como esses interagem com seus pares para compreender seus pontos de vista (FINO, 2014). Esse exercício de etnografar – olhar muito de perto determinada cultura – é considerada por Carlos Fino uma ferramenta poderosa para a compreensão dos complexos diálogos entre os sujeitos que são as atividades pedagógicas.

Envolvida pelas palavras de Fino, me propus a conhecer as músicas que incentivavam os aprendizes a reconhecerem a língua, principalmente em seus aspectos culturais e contextuais, e a reconhecerem-se como sujeitos históricos, cheios de experiências de ser e agir por meio de sua própria língua. A partir disso surgiu a ideia de realizar oficinas de leitura e produção de sentidos das letras de música do pagode, de videoclipes produzidos pelas bandas e das matérias veiculadas pela mídia sobre a vertente cultural em foco, como estratégia a ser desenvolvida no projeto de intervenção, elaborado no Mestrado Profissional em Letras (Profletras). O objetivo principal era experimentar uma práxis metodológica

com fins a valorizar o pagode baiano como cultura local dos estudantes e, ao mesmo tempo, promover leitura e discussão das subjetividades juvenis que emergem dessa cultura.

Desta forma, antes de desenvolver as oficinas, informei aos alunos que iria incluir nas aulas de português a leitura e audição de músicas do pagode para discutirmos sobre essa cultura e apliquei um roteiro de perguntas aberto contendo nove itens, denominado “Iniciando nossa conversa”¹¹. Essa foi a forma que encontrei de mobilizá-los a demonstrar sua preferência musical, os estilos de música conhecidos, lugar em que ouvem música, sentimentos que são despertados a partir das músicas, cantor/a preferido/a e o que sabiam a respeito do pagode baiano. Elaborei as questões como forma de conhecer o gosto musical dos meus alunos, confirmar ou não a preferência deles pelo pagode e perceber como viam essa vertente cultural, bem como traçar estratégias mais adequadas que me conduzissem às respostas aos meus questionamentos.

Figura 1 – Estudantes respondem ao roteiro de perguntas



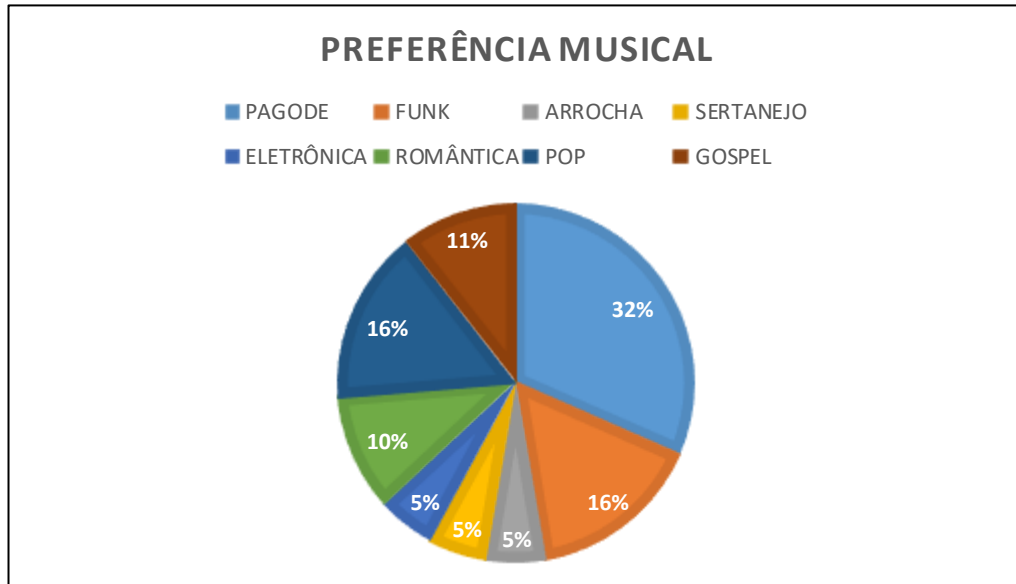
FONTE: Acervo pessoal da professora.

Conforme as respostas obtidas pelo questionário “Iniciando nossa conversa”, todos declararam gostar de música, algo justificável uma vez que a música pode ser considerada matéria-prima estimuladora do imaginário. O gráfico 1 aponta os dados referentes à preferência musical dos estudantes de minha turma (questão 3). O

¹¹ O questionário utilizado encontra-se em *Anexos*.

gênero musical que obteve maior expressão entre os estudantes foi o Pagode (32%), e em segundo lugar o Funk e o Pop com (11%).

Gráfico 1 – Resultado da pesquisa sobre preferência musical



Na questão 9, “O que você acha das músicas do pagode baiano?”, as declarações dos estudantes que disseram não gostar desse estilo musical centram-se em afirmações que vão desde a qualificação do pagode como “indecente”, “imoral”, que “apresenta músicas sem conteúdo”, ou “tem letra pejorativa”, até a ideia de que esse estilo pode “melhorar”, segundo citou a estudante **Rosângela**¹²:

Poderia melhorar mais. Como isso não vai acontecer, vai continuar denegrindo a imagem da mulher /por isso que ainda prefiro músicas antigas de pagode/ pelo fato que não envolvia muito a mulher. (RBN, 16 anos, feminino 2014).

A construção discursiva da estudante demonstra que sua opinião sobre o pagode está alicerçada em um modelo que valoriza esse gênero musical de forma negativa. No que se refere a enunciação da aluna, na expressão “poderia melhorar mais”, ela deixa implícita a ideia de que algo no pagode estava ruim e que houve uma mudança qualificada como significativa, mas que ainda não foi o suficiente.

De acordo com Nascimento (2012), em sua obra *Pagodes Baianos: entrelaçando sons, corpos e letras*, alguns críticos que atuam nos meios midiáticos

¹² Os nomes dos estudantes são fictícios para preservar sua integridade. No entanto, usei iniciais dos sobrenomes iguais aos verdadeiros para facilitar a identificação das respostas nos questionários “Iniciando nossa conversa”.

ressaltam que as músicas do pagode enfatizam de modo hostil e depreciativa a figura da mulher e que essa visão simplista sobre a cultura do pagode reforça um discurso veiculado pelas elites dominantes e por alguns formadores de opinião como legítimo e autorizado. Portanto, se o “melhorar” estiver relacionado a deixar de citar a mulher nas letras de música, o desejo e afirmação da aluna podem parecer descabidos. Nesse aspecto, é preciso pensar que, se a música do pagode provoca leituras distintas em torno do que suas letras abordam, a escola não pode deixar de propor uma reflexão sobre isso, enquanto espaço de interlocução, nem se mostrar indiferente a aceitação dessa música pelos educandos.

Assim, os enunciados dos alunos nesse primeiro momento expõem o que pensam sobre as músicas de pagode e suas justificativas ressaltam que eles veem esse estilo musical como um ritmo bom para dançar, divertido e contagiante, que imprime ao corpo uma característica distintiva, conforme cita Ivanilde Mattos (2013), estudiosa que pesquisou sobre a contribuição do pagode enquanto expressão cultural na elaboração de um currículo mais inclusivo. Por outro lado, os estudantes reconhecem a complexidade que os envolve, conforme alguns excertos apresentam:

Gosto muito, são polêmicas, tem gente que não gosta por causa que tem baixaria. Eu gosto mesmo assim. (TAMÍLE.M.S, 15 anos)

Acho boas, falam de quebradeira e da gente. Eu me acabo dançando o pagodão. (ALAN.S.R, 16 anos)

Adoro. Dançante, contagia, faz ficar feliz. (ALANA.P.S, 15 anos)

Todas elas são legais, mas cada uma traz uma polêmica diferente. (MARCOS.B.N, 16 anos)

De algumas gosto, mas muitas são desagradáveis demais, então, referente as desagradáveis, odeio. (CRISTINA.S.M, 15 anos)

Diante do exposto, chama a atenção a forma como os estudantes respondem à pergunta. Suas expressões são significativas, pois apresentam um posicionamento ideológico através do ato enunciativo. Quando **Tamile** afirma que as músicas de pagode são polêmicas e que gosta delas independente do juízo de valor que outras pessoas as atribuem, ela declara de forma consciente sua apreciação pelo gênero musical referido sem se importar com categorias usadas por outros sujeitos. A

expressão ‘baixaria’, empregada pela estudante, é uma alusão aos movimentos corporais mobilizados pela musicalidade e que remetem, provavelmente, ao ato sexual, fator que impede algumas pessoas de apreciarem essa cultura e as fazem produzir leituras distorcidas sobre o pagode.

De igual modo, a participação de **Alan** confirma que, independente do conteúdo das letras, ele se reconhece nessa cultura musical, singularizando um sentimento de pertencimento, quando afirma que as músicas “falam da gente”. Isso nos leva a pensar que o pagode baiano, enquanto cultura de forte inserção local, é disseminado pela dança e pelo ritmo entre os jovens que utilizam o corpo de forma lúdica para não perder a criatividade diante de tantas desigualdades, reais ou simbólicas (MATTOS, 2013, P.56).

Os demais enunciados reafirmam que o pagode “traz uma polêmica” e declaram que “muitas músicas são desagradáveis”. Dessa construção enunciativa, pode-se inferir que as expressões ‘polêmica’ e ‘desagradável demais’ referem-se ao tratamentos dispensados às mulheres em algumas músicas e reforçam o estigma que recai sobre essa vertente cultural.

Após a aplicação do roteiro de perguntas em que estiveram presentes 19 estudantes, ou seja, o total matriculado na turma do nono ano C, perguntei aos alunos se poderiam participar de uma gravação de vídeo para conversarmos sobre as respostas deles, mas poucos quiseram contribuir, já que a aula estava prestes a acabar e logo em seguida viria o intervalo. Sendo assim, gravei o vídeo com os que desejaram permanecer na sala e selecionei algumas respostas que considere mais significativas para análise:

As músicas do “Tchan” ainda dava pra gente escutar e dançar, mas as de hoje apresentam muita baixaria,¹³ que difamam as mulheres, não está mais como aquela coisa boa de se ouvir. Tem gente que gosta, mas eu não gosto e respeito quem gosta. (SIMONE V. B, 14 anos)

Eu, na verdade, acho que o pagode deprecia a mulher e fala só em sexo. As músicas influenciam as pessoas a fazerem sexo. A maioria das músicas, é o que eu acho. Não compro um CD para ouvir na minha casa, mas eu também respeito quem gosta. (JOANA N.S, 16 anos)

¹³ A palavra ‘baixaria’, citada pela aluna, é um termo que o público do pagode também usa para diferenciar os estilos do pagode, mas no emprego feito pela aluna, a palavra remete ao ato sexual.

A construção discursiva de **Simone** demonstra os sentidos que ela atribui ao pagode: as músicas da banda *É o Tchan*, no passado, eram interessantes para se escutar e dançar porque não apresentavam, de acordo com sua percepção, letras que desconstruíam a imagem da mulher, o que não se pode dizer do pagode na atualidade, segundo a estudante. Essa produção de sentido da aluna demonstra que a referência ao grupo *É o Tchan*, banda que deu origem ao pagode baiano, é positiva, talvez porque as letras de música da referida banda chamassem a atenção pelo apelo à sensualidade de forma mais teatralizada.

O posicionamento da referida estudante não pode ser lido sem levarmos em conta os saberes que contribuem para a forma como ela vê o mundo e as coisas que dele fazem parte. Em uma das nossas rodas de conversa, realizada no início do ano letivo com o intuito de conhecer melhor os estudantes, propus que falassem onde moravam, como eram constituídas suas famílias, se faziam parte de alguma cultura religiosa, que atividades de lazer eles costumavam participar e quais atividades culturais a comunidade em que viviam organizava. Embora fosse considerada pelos colegas como uma pessoa tímida, Simone foi a primeira a nos contar sobre sua vida. De forma objetiva, falou que morava com a mãe e a avó. Não seguia a nenhuma religião rigorosamente, apesar de ter sido batizada no catolicismo e, às vezes, ir à missa com sua avó¹⁴. Relatou também que não costumava sair de casa muito de casa porque era perigoso.

Retomando representações dos estudantes, **Joana** reafirma que o pagode deprecia a mulher e acrescenta a informação de que a música induz as pessoas a fazerem sexo. Como sua opinião provocou o riso entre os colegas durante a aula, ela ressaltou que, embora não goste do estilo musical, respeita quem se diz apreciador do determinado estilo. Percebi que essa enunciação configurou-se como uma tentativa de promover uma relação sem conflito entre os colegas que demonstraram gostar do pagode e os que declararam não gostar das músicas, como a aluna citada. A interlocução de Joana demonstra também uma leitura da negação do corpo no pagode porque ela o vê associado ao sexo que, por sua vez, continua sendo tratado na escola pelo viés da censura corporal. Diferente de Simone, que disse não seguir a uma religião específica, Joana afirmou ser frequentadora assídua das reuniões realizadas em um templo religioso, localizado em Pernambuco.

¹⁴ As informações sobre a roda de conversa foram registradas no caderno de relatos da professora.

Tomo como pressuposto para interpretar o posicionamento das alunas a ideia de Coracini (2011) que declara ser o discurso um acontecimento o qual se realiza numa situação de enunciação única que lhe confere um caráter singular. Para a autora, o acontecimento espera sempre uma interpretação que é orientada pela formação discursiva do ouvinte ou do leitor. No entanto, apesar de a formação discursiva orientar essa interpretação, haverá sempre vestígios da história pessoal, perpassada por outros discursos, singularizando cada produção de sentido.

Desta forma, todo o ato enunciativo dos estudantes deve ser sempre visto como um movimento de cada um mostrar quem é, se inscrever num dado momento histórico, demonstrar como pensa e como sua subjetividade foi constituída. Entendo por subjetividade os modos de ser e estar no mundo, que são elásticos e mudam a partir da cultura a qual o sujeito está imerso e de suas interações com outros sujeitos ao longo de sua existência.

2.2 Instituição escolar: território de múltiplos saberes

Na busca por reais possibilidades da intervenção “*O pagode baiano, a escola e as aulas de Língua Portuguesa*”, o reconhecimento das peculiaridades do entorno em que o Colégio Kléber Pacheco está situado foi de grande relevância, uma vez que os estudantes matriculados nessa instituição residem nesse entorno e compartilham dos eventos culturais que são realizadas nos bairros Cabula, Jardim Brasília, Saramandaia e Pernambués. Neste último bairro situa-se o Kléber Pacheco, colégio em que leciono e que desenvolvi projeto pedagógico interventivo.

Sendo assim, fez-se importante compreender a história da escola que foi construída há 30 anos e levou para a comunidade a esperança de amenizar alguns dos problemas locais, como a falta de instituição escolar no bairro, bem como a ausência de espaços de lazer, pois o Kléber, como é chamado pelos estudantes e morador, possui uma área ampla onde os alunos podem utilizá-la para a realização de atividades recreativas e culturais. Isso é o um dos fatores de atração dos estudantes que se matriculam e permanecem na instituição até concluírem o ensino médio.

Figura 2 – Quadra de esportes do Colégio Estadual Kléber Pacheco



FONTE: Acervo pessoal da professora.

Figura 3 – Estudantes realizam as tarefas escolares na área da cantina.



FONTE: Acervo pessoal da professora.

O Colégio Estadual Kléber Pacheco tem um número expressivo de matrículas de alunos oriundos de Saramandaia, um antigo assentamento que abrigou operários do Terminal Rodoviário, que ficaram desempregados em 1975 e que, após 40 anos, se consolidou como bairro. Apresentando um comércio local intenso, com numerosos mercadinhos e lanchonetes, armarinhos e bares, os moradores de Saramandaia carecem de outros serviços que deveriam ser prestados à comunidade como postos de saúde, e uma oferta maior de linhas de ônibus, que circula em menor quantidade devido a deficiente infraestrutura e violência no bairro.

Embora gostem da escola, é comum ouvir os estudantes reclamarem que a instituição 'já deu mais espaço para a cultura deles' (Roberte – aluno do 9º C Vespertino). Segundo depoimento dos meninos do 9º C, o colégio chegou a promover oficinas de grafite, de danças diversas e de músicas, anos antes de minha chegada, no entanto, depois de um período de realização as oficinas foram encerradas sem nenhuma explicação. Como alternativa de entretenimento, alguns alunos relataram que participam de pequenos eventos de música que são esporadicamente promovidos nas praças de Pernambués, em Saramandaia e no bairro do Cabula; frequentam o shopping Bela Vista e se reúnem na praça de alimentação para conversar; assistem aos filmes exibidos na quarta-feira, dia em que é cobrado um valor mais barato; baixam vídeos pelo celular e ouvem música

'bem alta' do barzinho perto de casa. Essas atividades de lazer proporcionam a construção de saberes que são não contemplados pela escola, mas que estão na vida dos estudantes dessa instituição, seja no barzinho da esquina, nas ruas ou mesmo em suas casas, e por isso, fazem parte de uma determinada cultura de letamentos que promove aprendizagens significativas para eles.

Sendo assim, a escola precisa promover espaços para que todas as culturas possam ter visibilidade. Quando o estudante mencionou em seu depoimento que o colégio tinha promovido oficinas de grafite, danças e hip hop em outros momentos, percebemos uma certa abertura para os diversos elementos culturais envolvidos no mesmo espaço. Essa conjunção entre as culturas é conhecida como hibridação cultural, processo discutido por Canclini (1997)¹⁵. O termo "culturas híbridas" pode ser entendido como um rompimento do que separa o tradicional do que é moderno, entre o que é considerado o culto, do popular. É importante compreender que essa mistura une diferentes visões subjetivas e contribui para o surgimento de novas identidades.

Outro conceito muito caro a quem se propõe elaborar práticas que valorizem as diversas culturas dos educandos é o multiculturalismo. Para Brandin e Silva (2008), esse termo ressalta uma estratégia política de reconhecimento e representação da diversidade cultural e não pode ser vista apartada do contexto de lutas dos grupos que são culturalmente oprimidos. Compreendo que, além do conceito citado pelas autoras, o multiculturalismo pode ser entendido também como uma abordagem curricular contrária a toda a forma de preconceito e discriminação já que, como movimento político, envolve questionar os conhecimentos transmitidos pela escola que evidenciam estereótipos e verdades únicas.

[...] Busca, ainda, construir e conquistar espaços para que essas vozes se manifestem, recuperando histórias e desafiando a lógica dos discursos culturais hegemônicos. Os estudos sobre fenômenos culturais partem da necessidade de compreensão dos mecanismos de poder que autorizam certos discursos e outros não, contribuindo para fortalecer certas identidades culturais em detrimento de outras. (BRANDIM; SILVA, 2008)

A noção de culturas híbridas e do multiculturalismo modificou o meu olhar sobre as diferentes culturas e as interações dos sujeitos. Outra conceito novo para mim e

¹⁵ CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas*, Estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Ana Regina Lessa; Heloisa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.P.285- 350

de grande valia apresentado por Canclini é o descolecionamento. Este termo refere-se a uma determinada seleção que não encontra empecilhos para unir elementos culturais diversos porque parte de um desejo pessoal. Nesse processo é possível encontrar um apreciador de rock que também tem em seu acervo músicas de forró, reggae, dentre outros estilos musicais. Essa descoleção caracteriza os sujeitos, reflete suas visões de mundo e pode servir de reflexão na escola para que os estudantes compreendam e respeitem práticas culturais diferentes das suas.

A partir desses saberes, compreendi que uma proposta de intervenção pedagógica deveria desdobrar-se em uma ação humana política, a qual emerge em contextos que precisam de uma ressignificação. Desta forma, estudar o pagode significou o começo de uma mudança de postura e o reconhecimento de que os estudantes estão imersos em práticas cotidianas diferentes das minhas. Assim, a intervenção por meio de uma prática pedagógica requer reflexão sobre os aspectos que podem ser enriquecidos e ampliados em determinadas ações a partir de estratégias metodológicas diferentes das habitualmente usadas.

Em face da realidade em que meu trabalho docente se organizava há anos, de recusa da cultura do pagode como um saber que oportuniza discussões relevantes, almejei experimentar uma abordagem metodológica que contribuísse para o exercício de repensar os modos como eu ensinava. Mais do que isso. Eu precisava vivenciar um fazer que me tirasse do lugar cômodo da professora que todo o ano planejava as aulas, seguindo tão somente as Orientações Curriculares organizadas pela Secretaria do Estado da Bahia e distribuídas pela coordenadora durante a Jornada Pedagógica. Não estou afirmando que esse documento é insignificante, mas sim, realizando um difícil exercício de reconhecimento de minha passividade frente a um processo tão importante e necessário que é planejar o precisa ser ensinado.

Nesse movimento de reflexão, percebi que os estudantes deveriam ser estimulados a expressarem suas vivências e atribuírem sentidos à cultura do pagode em suas diversas linguagens. Desta forma, eu poderia observar como os sentidos produzidos sobre o pagode marcam seus modos de pensar sobre si, sobre as pessoas e as coisas do mundo. Tomando com base essas ideias e levando em consideração que projetar constitui uma ação humana a qual contém uma intencionalidade marcada pela historicidade social e também pela produção humana

da vida material e cultural, organizei oficinas de leitura ou eventos de letramentos, já que considero a audição de música e a discussão sobre os sentidos que ela promove uma atividade de letramento.

Entendendo as oficinas como uma metodologia de trabalho, caracterizada por sua natureza aberta e dinâmica, que possibilita situações de ensino e aprendizagem por meio da análise da realidade, da confrontação e intercâmbio de experiências e da construção coletiva de saberes, planejei as atividades que foram desenvolvidas durante o período letivo tentando alinhar minha proposta de intervenção às diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Como proposta de orientação da ação docente, esse documento representa um avanço na organização curricular da rede pública de ensino, mas sofre duras críticas dos professores que sinalizam um engessamento na proposição do desenvolvimento das competências e habilidades por área de atuação.

Assim, as *Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos*, título recebido pelo documento-referência que orienta o planejamento didático de todas as áreas, apresentam recomendações relevantes para o fazer pedagógico. Por isso, as ações que propus estão embasadas no aporte teórico/prático instituído pelo referido documento na seção denominada *Parte Diversificada*, que apresenta, dentre outros, o Eixo Temático de Linguagens e Comunicação, cuja ementa indica significativas habilidades as quais devem ser desenvolvidas no ensino da língua materna como:

[...] o incentivo e motivação para a expressão de ideias com autonomia linguística. Desenvolvimento da linguagem como interação e conhecimento da linguagem e da vida social. Ampliação da visão social e da realidade por meio de leituras do mundo em seus variados elementos. Desenvolvimento da autonomia comunicativa nas vivências do cotidiano. [...] Conhecimento de realidades sociais, afetivas, existenciais, e intelectuais para a expressão de sentimentos dos estudantes, favorecendo uma visão melhor de mundo.¹⁶

Essas habilidades evidenciam que o trabalho com o pagode na sala de aula de Língua Portuguesa não estaria dissociado do referencial curricular da rede estadual. Esse documento proporcionou amparo para uma de minhas inquietações promovidas pela pergunta “De que forma o pagode entra nas Orientações Curriculares”?, realizada no início de meu processo investigativo.

¹⁶ BAHIA. *Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos*. (p. 166)

Assim, após a aplicação do roteiro de perguntas 'Iniciando nossa conversa', busquei organizar oficinas de forma que o objetivo de desenvolver uma práxis com a leitura e produção de sentidos do pagode mobilizasse interesse e participação efetiva dos estudantes de 9º ano nas aulas, bem como contribuísse para o desenvolvimento de práticas de uso da linguagem oral, a fim de que expusessem os saberes que constituem suas subjetividades.

Como a leitura não é uma atividade exclusivamente linguística, pois exige dos usuários da língua conhecimentos de mundo e textuais, aqueles que envolvem elementos da textualidade, tipos e gêneros textuais, organizei as oficinas por temas, a partir das letras de música sugeridas pelos alunos e também selecionados por mim. A partir deste ponto ampliei as possibilidades de leitura com outros gêneros, como videoclipe e capas de CD das bandas de pagode, notícias sobre os eventos dessa cultura, críticas direcionadas a algumas bandas e fotos dos shows que se realizaram em 2014.

A sala foi dividida em dois grupos que escreveram no caderno os títulos de algumas músicas com as quais tinham afinidade ou que conheciam. Esse momento provocou alguns embates, porque os estudantes se posicionaram ora censurando naturalmente a escolha de determinada música pelo grupo, ora validando a música escolhida com argumentos que marcavam uma certa autonomia: “ *Eu não não sou isso que a música fala, mas gosto dela mesmo assim*” (Ivânia).

Enquanto transitava entre os grupos para perceber quais os critérios que utilizavam na realização dessa coleção de músicas, ouvi comentários como “*Essa música daí, não! Ela fala muita baixaria. Olha a professora!*” (Roberte). Esse enunciado demonstra uma concepção do estudante de que nem tudo poderia ser dito na minha presença ou discutido comigo. É o retorno ao processo de interdição abordado por Foucault (2013). O posicionamento do aluno sinaliza uma educação que sempre esteve associada a imposição de normas de condutas sociais, às quais os educandos e seus corpos precisam se submeter. Desta forma, percebi que os assuntos rotulados como tabu provocam normalmente um sentimento de vergonha em alguns jovens, quando discutidos no contexto escolar; enquanto em outros, a abordagem desses mesmos assuntos na aula representam a liberdade de poder dizer o que pensam.

Figura 4 – Seleção das músicas de pagode para as oficinas.



FONTE: Acervo pessoal da professora.

Após citarem 12 letras de música, escolhemos juntos seis que seriam abordadas inicialmente. Para a realização dessa tarefa, pedi antecipadamente sugestão de como realizá-la e os alunos propuseram que eu selecionasse duas músicas dentre as citadas por eles. Essa abertura para a minha participação da atividade provocou um descentramento das posições comumente assumidas em sala de aula: ao invés de determinar quais músicas seriam trabalhadas durante o projeto, propus que os alunos fizessem isso e, como resposta à minha postura, eles oportunizaram-me duas escolhas. A ideia de envolvê-los nesse processo de tomada de decisão está ligada à concepção de uma práxis que busca o desenvolvimento da autonomia dos educandos. Encarei o posicionamento dos estudantes como um mecanismo que encontraram para observar também minhas preferências acerca do pagode e assim me conhecerem melhor.

Figura 5 – Lista das músicas de pagode selecionadas pelos estudantes.

Músicas sugeridas pelo grupo 1	Músicas sugeridas pelo grupo 2
1. Sai da frente que lá vem a zorra	1. Vida mais ou menos
2. Eita que calor	2. Esperança
3. Gina no chão	3. Lepo, lepo
4. Esquema video game	4. Joga a nota de cem que ela vem
5. Machuca, Will	5. Dom, dom, dom
6. Tchuco no tchaco	6. Nossa cor

FONTE: Diário de campo da professora.

Escolhi as músicas “Sai da frente que lá vem a zorra”, de Igor Kannário, cantor bastante destacado pela mídia televisiva em 2014, e “Esperança”, de Psirico, pelo interesse que tenho acerca das temáticas abordadas em ambas e por perceber que o campo simbólico dessas músicas poderia provocar possibilidades de relações significativas entre o cotidiano dos estudantes e as representações que retratam práticas sociais. Os estudantes escolheram “Vida mais ou menos”, da banda Luxúria”, “Joga a nota de cem que ela vem”, do Bailão do Robysson, “Machuca, Will”, da banda *Black Style* e “Nossa cor”, cantada por Léo Santana.

A partir dessa seleção pesquisei sobre os artistas, cujas letras de músicas foram eleitas, e como eram vistos publicamente, qual era o público que mais apreciava suas músicas e fiz a leitura de cada letra citada a fim de compreender as possíveis temáticas que poderiam ser abordadas. Assim, o exercício inventivo de organizar as oficinas a partir do pagode constituiu-se um grande desafio, pois exigiu reflexão sobre as concepções de língua e texto que ainda estão impregnadas em mim e direcionam o meu fazer.

Pensar outras possibilidades do trabalho com textos, diferente do que eu costumava realizar, que seguia sempre a mesma sequência, me desestabilizou completamente. Minhas aulas organizavam-se em torno de um roteiro de etapas: mobilização de conhecimentos prévios, realização da leitura oralizada por mim ou por algum estudante voluntário, discussão oral sobre o texto, sinalizando todos os elementos que o compõem, extrapolação do texto, acompanhada de questões de

interpretação escrita e análise linguística. Isso era o que eu sabia fazer, foi o que aprendi e realizei até o momento. Todos os conteúdos abordados eram previamente definidos por mim, levando em consideração o ano/série em que os alunos de minhas turmas se encontravam e o que eles precisavam aprender segundo as diretrizes já mencionadas. Confesso que não levava em consideração o contexto extraescolar, rico de tantas possibilidades de aprendizagem, no momento em que planejava.

Dessa forma, vale ressaltar que, para a realização do projeto de intervenção, vivenciei um *modus operandi* diferente do habitual. Entre idas e vindas, rasuras, escrituras, devaneios e reescrituras, tentei experimentar um movimento metodológico em que a turma participasse também com sugestões de textualidades que pudessem ser abordadas no processo. Quando pretendemos produzir conhecimento junto ao outro é preciso criar também, junto a esse outro, os modos de fazer (HISSA, 2013, p.128). Por isso, apesar de ter sido planejada previamente, no decorrer das discussões propostas pelo Profletras, a intervenção se (re)construiu à proporção que era vivenciada. Assim, planejei as oficinas com o foco na prática da linguagem oral realizada pelos estudantes para atribuir sentido aos textos base, já que, como mencionei neste trabalho, a turma em que centrei a pesquisa não participava tanto das aulas de Língua Portuguesa, sendo assim, essa seria uma oportunidade de promover esse exercício e interagir com eles.

Embora a seleção das músicas tenha sido realizada tanto no primeiro quanto no segundo semestre de 2014 (à medida que novas músicas eram lançadas, os alunos as citavam em sala de aula), as atividades do projeto foram realizadas no período que compreende os meses de junho a novembro do mesmo ano¹⁷, perfazendo um total de 30 horas/aula, em seis oficinas de 5 horas/aula cada.¹⁸, das quais apresento o relato de 3 delas (uma por unidade) por considerar esse recorte suficiente como demonstração do que propus ao elaborar o projeto “*O pagode baiano, a escola e as aulas de Língua Portuguesa*”.

¹⁷ As aulas da rede estadual de ensino em Salvador começaram no dia 10 de março de 2014, em detrimento da última greve dos professores. Além disso, em virtude da Copa do Mundo, os alunos ficaram 30 dias de férias (de 12 de junho a 13 de julho). No segundo semestre houve paralisações dos funcionários de apoio (auxiliares de serviços gerais, da secretaria e de disciplina), o que me mobilizou a realizar as oficinas diluídas pelas unidades de ensino.

¹⁸ O termo hora/aula utilizado nesse contexto significa 50 minutos, pois este é o horário estabelecido na rede estadual. Portanto, 5h/a aqui compreende 5 aulas de 50 minutos cada.

3 SALA DE AULA: PRÁTICAS DE LEITURA E SUBJETIVIDADE

Na seção anterior, apresentei as ações iniciais da intervenção e esclareci como as oficinas foram pensadas. Esse movimento de idas e vindas dessa escrita que se configura como memorial é um exercício difícil, mas necessário, de expor os desdobramentos do meu fazer. Assim, rememoro os primeiros dias no Kléber Pacheco em que propus um diálogo promovido pela roda de conversa, ação pensada para que eu e os estudantes nos conheçêssemos. Essa atividade tem um papel importante porque favorece o exercício dialógico, em que é possível compartilhar vivências e saberes (FIGUEREDO; QUEIROZ, 2012). Embora eu já tenha me referido à roda de conversa sucintamente na seção anterior, retomo-a aqui com o objetivo de dar continuidade às ideias que os estudantes expuseram e que considero relevante para a compreensão de suas subjetividades. Em resposta ao meu questionamento sobre as formas de lazer que eles se apropriavam nos fins de semana, Alan, aluno da turma C, declarou:

A gente vai para os shows da pracinha porque é mais barato e perto de casa. Não é tão bom quanto o show de Robyssão¹⁹ no Salvador Fest²⁰, mas dá pra gente ouvir as músicas de boa. Os caras tocam umas latas velhas lá e fazem uma swingueira que não é o melhor dos pagodes, mas ninguém fica 'parado'.

(ALAN -17 anos)

A declaração feita pelo estudante me direcionou para observar atentamente quem eram os sujeitos que estavam presentes na sala de aula e que ouvem o pagode, como performatizam²¹ a musicalidade em seus corpos e que representações coletivas e de identidades emergem dos eventos de letramentos que participam. Atenta aos estudos de Canclini (2005), que considerou o consumo como uma das principais características da cultura contemporânea, cujas ideias ressaltam que a cultura já não mais diferencia classes sociais, por causa de uma maior

¹⁹ Banda de pagode popular conhecida na Bahia como Bailão do Robyssão.

²⁰ Maior evento de pagode realizado anualmente em Salvador. Neste evento, são reunidas as bandas mais consagradas pelo público no cenário do pagode soteropolitano.

²¹ O conceito de performatividade adotado aqui diz respeito a um modo de estar no mundo, podendo ser aplicado às relações pessoais, sociais, políticas, culturais e artísticas. Esse conceito é abordado na obra de Jussara Setenta, denominada "O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade", publicada pela EDUFBA, 2008.

circulação de bens simbólicos, vislumbrei que nossos encontros poderiam abordar o pagode não só como produto cultural e de consumo, mas também como um discurso potencializador de vários sentidos.

Sendo assim, imaginei que as oficinas poderiam abordar o pagode nas dimensões da linguagem musical (ritmo e melodia), corporal (a gestualidade e os movimentos coreográficos) e verbal (música escrita enquanto gênero textual), já que não existe música de pagode sem letra, assim como não existe pagode sem dança, sem um corpo que se movimenta diante de um ritmo que envolve e contagia.

À medida que interagi com os meninos e meninas da minha turma, ouvi sugestões de realizar a audição das músicas, promover leitura e discussão de suas letras, falar sobre as notícias que envolviam os artistas, bem como sobre a vida deles, assistir aos videoclipes oficiais e aos vídeos sobre os eventos em que o pagode era o principal movimento cultural. Durante esse percurso, os estudantes chegavam com novidades para me contar quase todos os dias. Tomei conhecimento sobre os shows que iriam acontecer durante o ano para o lançamento de um novo álbum de determinado artista, recebi inúmeros panfletos e tudo o que dizia respeito ao pagode era levado para a sala por alguns estudantes, inclusive de outras turmas.

Como toda a semana era recorrente a ausência de algum professor na escola, os alunos de outras séries passaram a querer frequentar às minhas aulas, que denominaram de “Aula de pagode” e, às vezes, mesmo com a presença dos professores, eles filavam as aulas quando sabiam que estávamos na sala de vídeo. Essa sala que escolhi para realizar as oficinas, por ser equipada com aparelho de som, TV, ar-condicionado, data show e computador, nem sempre estava disponível, porque havia uma disputa entre os professores para usá-la. Precisei explicar a pesquisa para alguns de meus colegas que desejaram saber sobre as aulas na sala de vídeo e ouvi expressões como “*Eles já ouvem isso. Eles precisam é conhecer a música boa*”, que rotulam o pagode a partir de critérios ideológicos os quais mencionei nessa trabalho. Esse e outros comentários sinalizavam que seria difícil propor uma parceria com outras áreas do conhecimento. Senti-me triste em alguns momentos, mas coloquei em prática o que desenhei em meu projeto.

3.1 Quebrando tudo: pagode e produção de sentidos nas oficinas

Sujeito e subjetividade são constituídos e constituintes nas e pelas relações sociais. Além disso, a prática discursiva e o consumo de textos produzidos em uma dada sociedade colaboram para a transformação dessas relações. Por isso é impossível desenvolver atividades em qualquer projeto sem fazer referência às trocas promovidas no processo de interação dos sujeitos envolvidos nelas. Diante disso, passei a me perguntar que valor/es o pagode representa para os alunos do Kléber Pacheco? Que construções discursivas os estudantes promoveriam a partir da leitura da cultura do pagode e quais elementos dessa vertente cultural estariam presentes no imaginário deles, representando suas subjetividades?

Em face dessas questões e da necessidade de me respaldar em algum referencial teórico-metodológico, estruturei minha intervenção a partir da ideia geral apresentada na obra *Oficina de Leitura: teoria e prática*, de Kleiman (1998). Entretanto, no decorrer do exercício etnográfico percebi que a abordagem feita pela autora não contemplava o que eu queria fazer, porque minha proposta não estava centrada em ensinar habilidades de leitura. Por isso, precisei reescrever o projeto, descartar algumas propostas e buscar outras leituras que orientassem minha ação com o pagode na sala de aula. Nascimento (2012) desenvolveu um estudo centrado na análise das letras de música e nas representações das mulheres, e Mattos (2013) abordou o pagode como importante discurso cultural para a educação das relações etnicorraciais. Embora essas leituras tenham sido de grande relevância para que eu compreendesse esse discurso cultural, os estudiosos não mencionavam o eu queria saber: o como fazer?

Desta forma, lancei-me às oficinas de leitura a partir das sugestões de meus alunos e com o que pensei ser apropriado realizar. O trabalho com o pagode significaria, parafraseando a linguagem popular, 'quebrar tudo'. Usei essa expressão em dois sentidos: o primeiro, figurativamente, significa desmontar os modelos engessados sobre o ensino de leitura, que se pauta em decodificação e compreensão textual por meio de questões escritas, romper com a visão da aula de Língua Portuguesa pautada na abordagem de textos canônicos, selecionados exclusivamente pelo professor para ensinar determinado assunto, e ressignificar a noção do discurso para além do linguístico. Pois, se o corpo comunica, ele também

produz discursos; o segundo sentido remete à expressão popular usada nos eventos de pagode, que significa “entregue-se, remexa o corpo o máximo que puder”, já que abordar pagode em sala de aula envolve entregar-se ao dever nas oficinas.

As oficinas pensadas por mim não tiveram o intuito comum, em algumas das quais participei, de ensinar estratégias e habilidades de leitura, mas, sim, observar como os estudantes do 9º ano faziam a leitura da cultura do pagode e de que forma os sentidos atribuídos por eles representavam suas subjetividades. Como professora, que se lança a uma nova experiência, meu papel precisava ser o de uma colaboradora que alarga os sentidos produzidos pelos estudantes sem cair na esfera da emissão de juízos de valores.

Desta forma, as oficinas foram gestadas partindo de objetivos pedagógicos referendados pelas *Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental de Nove anos* (2013) e avaliadas pelos estudantes oralmente e/ou por escrito a partir de instrumentos que criei com esse intuito. Após a segunda oficina, iniciei as atividades retomando as avaliações feitas pelos estudantes e discutindo aspectos abordados por eles, considerados relevantes para que eu pudesse rever o curso da pesquisa e modificar as atividades desenvolvidas de forma que elas atendessem aos anseios de todos os sujeitos envolvidos.

3.1.2 Quebrando a ordem - Oficina 1

A primeira oficina realizada no Colégio Estadual Kléber Pacheco, na segunda unidade didática, tinha como objetivos produzir sentidos a partir da música “Lá vem a zorra”²², citada pelos estudantes no levantamento do repertório de músicas de pagode, e relacionar a temática abordada à realidade local.

Após saudação inicial e apresentação do objetivo da oficina à turma, pedi aos estudantes que falassem sobre o cantor Igor Kannário, artista citado no processo de seleção das músicas, e dissessem que sentidos atribuíam ao título da música.

Os excertos abaixo representam algumas das respostas que ouvi da turma²³:

²² Título da música de Igor Kannário, cantor de pagode bastante popular entre os jovens.

²³ Os relatos da primeira oficina foram registrados em um caderno que denominei “diário de campo”.

Alan: Sai da frente que lá vem bronca, confusão. Não se meta com ele não, que ele é barril.

professora: Ele quem, Alan?

Alan: Igor Kannário, pró. O cara é quem manda nas quebradas lá de Cajazeiras.

professora: Como você sabe disso?

Alan: (*sorrindo*) Todo mundo que conhece Kannário sabe disso, pró. Já viu o show dele?

Gabriela: É a maior bagunça, pró, só dá polícia e porrada.

Observei que a expressão "*Sai da frente que lá vem a zorra*" é compreendida pelos meninos como uma ameaça. Para alguns jovens da turma C, era o próprio cantor quem mandava o recado, por meio da música, a alguém. Os estudantes interpretaram a voz que se revela na música como a própria voz do cantor declarando algo.

Nos primeiros momentos da realização dessa oficina, a vida do artista que foi criado na Liberdade, escreveu sua primeira letra de pagode aos 11 anos e conseguiu sucesso por meio de músicas que contestam a sociedade, ganhou mais importância na fala da turma do que a própria música analisada. Os estudantes falaram bem mais sobre o cantor do que sobre a música em si porque se veem refletidos na própria história de Igor Kannário. Isso simboliza o quanto as histórias de vida são de interesse do coletivo e trazem no seu bojo representações que demonstram subjetividades as quais podem ser importantes no processo de aprendizagem.

A escolha da referida música para iniciar as oficinas não se deu aleatoriamente. Percebi o quanto os alunos do Kléber Pacheco se identificam com o cantor citado e decidi trabalhar nas aulas com algo de que eles mais gostam para estimulá-los a atribuir sentido ao pagode destacado a partir do que conhecem. Essa ação pedagógica de lançar mãos de um texto, no caso a música, para estimular a produção de outros textos, produção oral dos sentidos apresentados pelos estudantes, é um procedimento comum nas aulas de Língua Portuguesa. Estrategicamente é o que Lajolo (2009) chama de uso de textos no contexto de sua produção, circulação e leitura que servem como pressupostos para a construção de sentidos a partir da história e do conhecimento de mundo dos estudantes.

Após o processo de mobilização da turma com o título da música, estratégia comum em oficinas pedagógicas, e de ouvir o posicionamento dos alunos, apresentei ao grupo o videoclipe da própria música por compreender que a linguagem do mundo atual privilegia modalidades diferentes da escrita, acreditando que apenas a leitura da letra não daria conta da dimensão daquela música. Os estudantes assistiram ao vídeo e cantaram, alguns balançando levemente o corpo, como prova de que o ritmo contagiava e de que música foi feita para ser cantada. Quando o vídeo acabou, pedi que falassem sobre as imagens que mais lhes chamaram a atenção.

Os alunos citaram a constituição do local em que a filmagem foi realizada, cheio de escadarias e vielas. Houve nesse momento algumas brincadeiras em que dois alunos apontavam as imagens e diziam “olha a sua casa aí, fulano. Parece Saramandaia”, em um tom de zombaria. **Gabriela** falou sobre a imagem em que pessoas aparecem realizando trabalhos pesados ou que demonstram uma condição social menos favorecida. Os meninos ressaltaram a roupa do cantor que aparece na primeira parte do vídeo usando um boné escrito em inglês a palavra “FUCK”.

Dois alunos foram criticados pelos colegas porque não sabiam o significado da palavra estampada no boné, então eu a esclareci, mas antes disso Alan se levantou e fez um gesto corporal para demonstrar o significado; outros elogiavam a postura de Kannário com expressões de certa admiração: “É isso mesmo. Ele bota pra fuder e não come reggae de ninguém” (**Alan**). Perguntado sobre o que era “comer reggae”, Alan respondeu que “só come reggae quem aceita tudo, professora, é quem leva bronca pra casa. Kannário é barril”. Nessa passagem, é possível perceber que a mesma linguagem utilizada pelos alunos para desqualificar alguém, no caso da palavra estrangeira, ela também foi usada para valorar de modo positivo o artista a quem eles admiram.

Outro estudante falou da coreografia apresentada que demonstra um movimento de inclinação do corpo, relacionado ao trecho "*Eu não vou abaixar minha cabeça pra ninguém*", refrão da música e bordão utilizado nos corredores do Kléber Pacheco, principalmente no momento em que alguns professores com os quais os alunos não se identificam passavam em direção à sala de aula. O refrão cantado era uma espécie de recado que se traduzia em enfrentamento e corrobora com as ideias de Mattos (2013) quando diz que a dança do pagode não só impacta e seduz, mas é

também uma produção corporal como discurso contra as disciplinas corporais, de moral e de recato.

De uma forma geral, para a turma, abaixar a cabeça nesse contexto revela um ato de submissão e covardia. Apesar das ideias apresentadas, ouvi também a expressão “eu abaixo a cabeça para meus pais, sim, porque é preciso honrar pai e mãe” (**Etiele**), que revela outra leitura da expressão empregada na música. Aproveitei a fala de Etiele e provoquei o grupo dizendo “Tá bom, então me digam para quem vocês abaixam ou não a cabeça”. O único que quis me responder foi **Alan**:

Eu abaixo a cabeça pra minha vó que me criou e pra minha tia, porque me ajuda muito. Quando elas falam alguma coisa, eu nem respondo mal. Mas eu não abaixo a cabeça mesmo é pra polícia que acha que todo mundo que mora em Saramandaia é bandido. Na minha casa não tem bandido, só gente trabalhadora.

Em seu enunciado, o estudante demonstra aos demais como pensa as relações de poder socialmente estabelecidas. Sua avó e tia têm seu total reconhecimento porque promoveram ações significativas na vida dele: uma o criou; a outra, o ajuda financeiramente, por isso podem repreendê-lo e exercer o papel que cabe à família. Assim, os sentidos que ele atribui à música estão ligados a sua vida e manifestam sua subjetividade e o reconhecimento de um processo identitário. Como morador de um bairro marginalizado, ele transmite a visão de quem sofre cotidianamente com os estigmas veiculados por instituições que deveriam ajudá-lo. Abaixar a cabeça para a polícia significa submeter-se a uma instância de poder que cerceia a liberdade das pessoas menos favorecidas porque as toma como marginais.

A resposta de Alan à minha provocação também remete ao preconceito racial que, embora velado, deixa lembranças indeléveis em quem sofre. Quando diz que ‘não abaixa a cabeça’ para a polícia porque essa instância de poder toma todos os moradores de Saramandaia como bandidos, ele realça a existência de um estigma de cor que tem suas bases na época da escravidão. Historicamente, o corpo negro foi ameaçado e humilhado, alijado em sua cultura, injustiçado pela condição de escravo e discriminado pela cor e pelo ódio. Na atualidade, esse corpo sofre o mesmo preconceito sob outras formas.

As produções de sentidos feitas a partir da apresentação do vídeo confirmam as ideias de Moran (2000), que diz que os recursos audiovisuais podem promover uma aprendizagem eficiente, já que podem ser usados para a introdução de novos saberes, para despertar a curiosidade e para motivar os estudantes a falar sobre determinados temas. Além disso, por ser um texto multimodal²⁴, aquele que apresenta multissistemas ou uma pluralidade de linguagens (a verbal, a imagética e a musical), o videoclipe mobilizou nos alunos habilidades de ver e escutar que são formas básicas da aprendizagem, que contribuem para a construção mais ampla de sentidos da música.

Segundo a teoria da multimodalidade, os modos distintos de construir textos acarretam modificações consideráveis na forma como as pessoas atribuem sentidos a eles, transcendendo a primazia da palavra e isso se confirma nas ideias de Dionísio (2011) a qual ressalta que a multimodalidade propicia o irromper de múltiplos e diversificados recursos de construção de sentido e, por isso, não podem ser apartados da sala de aula.

Em continuidade a oficina, exibí então a letra²⁵ da música “Lá vem a zorra” em power point:

Lá vem a zorra

(Igor Kannário)

*A voz do Kannário
Vai sempre falar do gueto (da favela)
A voz do Kannário vai sempre falar*

*Sai da frente que lá vem a zorra
Sai da frente que lá vem a zorra
Sai da frente que lá vem a zorra*

*Deixa aí, deixa aí que eu quero ver
Deixa aí, deixa aí que eu quero ver*

*Eu não sou de baixar a cabeça pra ninguém
(Só pra Jesus Cristo e minha mãe, tá ligado?)
Se vier tem, se vier tem, se vier tem, se vier tem
Eu não sou de baixar a cabeça pra ninguém*

²⁴ A Teoria da Multimodalidade é apresentada pelos teóricos Gunther Kress e Van Leeuwen na obra *Reading Images: a Grammar of a visual design*, publicada em 1996.

²⁵ Letra da música disponível em: <http://igor-kannario.lyrics.com.br/letras/html>. Acesso em 21/06/2014.

*(Só pra Jesus Cristo e minha mãe, tá ligado?)
Se vier tem, se vier tem, se vier tem, se vier tem*

*Se ligue parceiro quem tá no comando
Não vem pro meu lado que eu sou o Kannário
Se vier, eu bagaço
Se vier, eu bagaço
Se vier, eu bagaço
Bagaço, bagaço, bagaço*

*Eu não sou de baixar a cabeça pra ninguém
(Pra alemão eu não baixo mesmo)
Se vier tem, se vier tem, se vier tem, se vier tem
Eu não sou de baixar a cabeça pra ninguém
(Pros amigos eu tiro o chapéu, tá ligado não?)
Se vier tem, se vier tem, se vier tem, se vier tem*

*Sai da frente que lá vem a zorra
Sai da frente que lá vem a zorra
Sai da frente que lá vem a zorra
Sai da frente que lá vem!*

Os sentidos que os alunos atribuíram ao pagode partiram, dessa vez, da análise no plano verbal. Embora compreenda e tenha explicitado que o pagode não se constitui apenas em letra de música, já que é multimodal porque envolve o verbal, o visual e o corporal, como professora de Língua Portuguesa ainda sinto-me apegada ao exercício de trabalhar com o texto materializado linguisticamente. Sendo assim, pedi aos alunos que visualizassem a letra e dissessem qual a finalidade do texto, além do entretenimento que subjaz a qualquer estilo musical, qual o meio de circulação, o público alvo e as ideias mais significativas para eles. Esses comandos partiram da concepção que tenho da abordagem de textos em consonância com as ideias de Antunes (2010), quando ressalta que a compreensão global dos textos deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada de qualquer análise.

Considero esses procedimentos importantes porque contribuíram para que eu percebesse também qual/quais dificuldade/s os estudantes tinham no processo de leitura de textos verbais. Continuei atenta aos sentidos produzidos e compreendi que, para alguns meninos da turma, a música trabalhada representa a comunidade em que nasceram, cresceram e fazem parte até hoje. Quando analisaram o trecho "A voz do Kannário vai sempre falar do gueto", tomaram a palavra gueto como periferia, lugar de pessoas menos favorecidas, já que na letra da música, ao lado da palavra gueto está entre parênteses a palavra favela, e **Alan** apontou como

compreensão global do texto a ideia de que “Igor Kannário manda um recado para os inimigos dele”.

Depois de explicar que um dos sentidos da palavra gueto referia-se à região ou bairro onde residem pessoas de uma mesma etnia, que se uniram devido a circunstâncias sociais ou econômicas, **Gabriela** inquiriu: “Então Saramandaia é um gueto, né, professora?” A leitura feita por essa aluna demonstra uma associação entre a informação nova, a acepção da palavra, e a realidade em que vive: Saramandaia foi um assentamento que abrigou os trabalhadores que construíram o Terminal Rodoviário de Salvador e, após a conclusão da obra, ficaram desempregados²⁶.

No decorrer das atividades, observei que as produções de sentido sinalizaram uma forte identificação de alguns estudantes do sexo masculino com o cantor, visto como porta-voz das pessoas excluídas socialmente. Os meninos se reconhecem nesse contexto, uma vez que se veem como membros dessa comunidade que não é ouvida pelas instâncias de poder. Ainda que o grupo tenha falado bem do artista, algumas estudantes questionaram essa visão, porque não se sentiam representadas por Kannário que, segundo elas, se envolve com drogas, promove brigas nos shows de pagode e instiga a violência.

Por meio das palavras que agem ideologicamente, como nos comunicou Bakhtin (2006), as estudantes tentaram desconstruir a percepção que os meninos tinham do cantor e, se isso não aconteceu de imediato, pelo menos promoveu alguma reflexão, marcada pelo silenciamento temporário deles, a que Cesar (2011), em *Lições de Abril*, chama de silêncio responsivo, que não significa passividade, mas uma tática de reagir ao que fora imposto. Em face disso, refleti se alguns jovens se identificam com os produtos culturais que lhes são apresentados ou se são envolvidos, no caso do pagode, apenas pela musicalidade e nem se dão conta dos sentidos que os enunciados podem provocar.

Para mediar as discussões e estimular a continuidade das produções de sentidos, perguntei como sabiam aquelas informações (o cantor era drogado, incitava a violência, gostava de brigas etc) e ouvi de **Jaqueline** que “todo mundo sabe, porque passa na televisão”. Diante dessa resposta, provoquei perguntando se

²⁶ Informação disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Saramandaia_\(Salvador\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Saramandaia_(Salvador)). Acesso em 03/04/2014.

tudo que é apresentado pela televisão pode ser tomado como algo inquestionável e obtive de **Gabriela**, estudante mais falante do grupo, mais uma leitura do social:

Pode até não ser verdade, né, pró, mas se passa na televisão é porque alguma coisa tem. Muita gente fala dele. A gente também vê pela televisão os shows dele. É um horror, todo mundo brigando, dando porrada nos outros e esse cara é o príncipe do gueto?

A construção enunciativa de Gabriela demonstra o quanto sua visão de mundo e das pessoas é influenciada pelos sistemas ideológicos constituídos que cercam o sujeito em sociedade. Neste sentido, ainda que seja possível considerar em sua fala uma visão subjetiva, sabemos que esta percepção se transforma nas interações sociais, principalmente, com a influência que a mídia televisiva desempenha. Essa interação com a voz do outro proporciona a construção de nossos posicionamentos, identidades e vozes sociais ao que Bakhtin (2006) chama de relação criadora com a língua, quando afirma que o sujeito só pode se constituir a partir da alteridade que impregna nossas vozes pelo dizer do outro.

O exercício de compreender as subjetividades dos meus alunos continuou por meio de outras questões: 1. Que postura a voz que se manifesta no texto assume quando diz “se vier tem” e “se vier, eu bagaço”? 2. Que efeito de sentido a palavra “alemão” provoca no trecho “pra alemão eu não abaixo a cabeça mesmo”? 3. É possível afirmar que a voz que se manifesta na música representa alguém? 4. Há na música algo com o qual você se identifique? Comente.

Á medida que falavam, fui escrevendo algumas respostas no quadro. A pergunta (1) foi vista com um certo estranhamento pelos estudantes que tomavam cantor, compositor e a voz do texto a como uma única ‘coisa’. Para proporcionar um maior entendimento do que eu estava pedindo, expliquei-lhes a diferença entre o cantor (ser real, artista), compositor (outro ser real que escreve as músicas e, às vezes, também as canta). Disse-lhes que todo o texto é produzido por alguém, a partir de alguma finalidade, com determinada linguagem e se situa socialmente. Assim, eles reafirmaram que a voz que aparece no texto era a de Igor Kannário e que ele assumia a postura de quem reage para se defender da polícia e de pessoas rivais, como sugere o termo alemão, relacionado à pergunta (2).

De acordo com **Alan**, a palavra alemão é utilizada na música para designar alguém de um grupo ou gangue rival, o que para mim representou um conhecimento

novo. Concluindo as discussões da oficina, a maior parte da turma declarou que "Lá vem a zorra" representa uma postura de enfrentamento das pessoas excluídas que não aceitam mais serem submetidas a tanta violência. Para os estudantes, o sentido de violência se faz presente em ações promovidas pela polícia, mas quando questionei se entrar em confronto não seria também um movimento violento, eles afirmaram que se defender é atitude de coragem contra a violência, como declarou **Gabriela:**

Pró, violência é a polícia chegar do nada batendo na cara só porque ele tá de boné da Cyclone, sem camisa, passeando numa boa na rua (.). Tem que apanhar sem ter feito nada, é? No dia que fizeram isso lá no Buracão²⁷ e a galera queimou pneu e atirou pedra nos ônibus e mandou bala nos policiais, eles viram só o que era bom.

Os enunciados da estudante demonstram o quanto os jovens têm a dizer sobre as representações que emergem de textos do cotidiano e como constroem significados que se processam nas relações estabelecidas pelos interlocutores, a partir do que Bakhtin (2006) chama de relações dialógicas.

Esses significados transcendem a materialidade linguística do texto, letra de música, porque são significados da vida e de seus letramentos diários. A concepção do que significa ser polícia, ser violento, ser vítima etc, vai se construindo à medida que os sujeitos fazem diferentes leituras dos eventos que acontecem socialmente, tal como descreve Street (2014) em sua obra *Letramentos sociais*. Ademais, esse momento ressalta o quanto o pagode pode ser reconhecido como um discurso autônomo que representa uma experiência da população racializada, da vida dos bairros pobres, periferias e guetos (PINHO, 2011).

Segundo Street (2014), no modelo ideológico de letramento, a leitura e a escrita são vinculadas às práticas sociais, razão por que são levados em conta tanto a situação de comunicação dos textos escritos quanto os valores e as representações por eles apresentados. Esse modelo destaca os aspectos culturais e as estruturas de poder que funcionam como vieses nas práticas de letramento, revelando-se como potencial instrumento de dominação (o que contribuiria para manter desigualdades de poder e de grupos enfraquecidos) ou de construção da cidadania (o que contribuiria para o fortalecimento de grupos oprimidos), dependendo dos interesses de quem os coloca em prática.

²⁷ Nome dado pelos moradores do bairro Tancredo Neves, em Salvador, a um local cujo tráfico é intenso e que, por conta da erosão no lugar, tem a aparência de um enorme buraco.

Nesse sentido, a primeira oficina se mostrou com bases no modelo ideológico de letramento, uma vez que a atribuição de sentidos à música abordada, feita pelos estudantes, demonstrou uma relação com o contexto sócio-histórico e cultural desses sujeitos que apresentaram uma visão crítica sobre sua própria realidade. Concluí o momento de produção de leitura, que durou quatro aulas distribuídas na semana, pedindo ao grupo para preencher a ficha de avaliação. Quebrando a ordem do planejado por mim, Alan se recusou a avaliar a oficina com a justificativa de que não era bom com as palavras escritas, mas disse-me que ‘abaixava a cabeça pra mim’ porque a aula tinha sido ‘brocation’, como sinal de que tinha aprovado nossa primeira oficina.

3.1.3 Quebrando o corpo - Oficina 2

Iniciei a segunda oficina retomando a avaliação da primeira, realizada pela turma. Falei da importância de ouvir a opinião dos colegas e respeitá-los mesmo que eles tenham opiniões diferentes. Citei também uma avaliação que me chamou a atenção porque sinalizava que a oficina não tinha sido importante, dentre outros aspectos a serem considerados. O/a estudante registrou que não gostou da oficina, que o tema da música não tinha relação com ele ou ela, ressaltou a oficina como cansativa e sem importância e que eu (a professora) tinha dado oportunidade de fala apenas aos que já participam das aulas.

Como tinha dito aos alunos que eles não precisavam se identificar no instrumento escrito, uma forma de garantir que respondessem sem medo de serem expostos, eu não sabia quem tinha feito a avaliação, mas mostrei-me sensível às colocações e disse a turma que estava aberta às sugestões para adequar as atividades. A avaliação de uma oficina é importante porque contribui para perceber o impacto das atividades realizadas, proporciona ajustes necessários e possibilita perceber se os objetivos propostos foram alcançados.

Diante do meu posicionamento, a turma afirmou que tinha gostado da oficina e que não seria necessária mudança alguma. Alan parecia aborrecido com as colocações do/a colega que fez a avaliação, mas disse-lhes que todos tinham o direito de se manifestar de acordo com o que pensavam sobre os nossos encontros e que aquele exercício de reflexão era importante em todas as aulas.

Depois do momento introdutório, expliquei aos alunos que a segunda oficina tinha sido planejada com o objetivo de mobilizá-los a realizar inferências a partir dos aspectos socioculturais envolvidos na música "*Vida mais ou menos*", da banda Luxúria. Disse-lhes, de forma mais simples, que inferências são conexões que fazemos quando tentamos atribuir sentido ao que lemos ou ouvimos, levando em conta o que já sabemos sobre o assunto.

O encontro foi realizado na sala de vídeo da escola, mas contou com poucos alunos presentes. Desta vez, comecei a oficina perguntando por que eles gostavam tanto da música em destaque. Os alunos disseram que era uma música "boa pra dançar" (**Vanessa**), para 'quebrar o corpo' e que era o tipo de pagode ostentação (**Marcos**), que imitava o funk ostentação²⁸. No cenário atual do pagode na Bahia, a banda Luxúria tem conquistado cada vez mais os jovens que gostam desse estilo musical, porque suas músicas abordam assuntos com os quais os jovens se identificam como o jogo da sensualidade nas relações de conquista entre homem e mulher, a idealização do corpo perfeito e a vontade de ter bens de consumo para ocupar determinado status social. Este último é o assunto evidenciado na música abordada cuja letra foi exposta:

Vida mais ou menos²⁹

(Luxúria)

*Eu disse vem que tá tudo bem
Eu não tô nem aí, o que eu quero é me divertir
Dinheiro foi feito pra gastar
Quem espalhou pelo mundo que se vire pra juntar*

*Eu gosto de mulher, eu gosto de luxar
O meu carro é rebaixado, as mina piram pra entrar
E elas me abraçam e beijam meu pescoço
E dizem: "ai que delícia, que coitado cheiroso".*

*E nessa vou vivendo essa vida mais ou menos
Ai eu tô causando, ai eu tô podendo*

²⁸ O pagode ostentação vem da influência de um estilo musical que fala muito em exibir e gastar o que se tem. Esse estilo começou nos Estados Unidos com o hip hop e depois se difundiu no Brasil com o funk e, atualmente, o pagode e o arrocha enveredaram nesse caminho.

²⁹ Letra da música disponível em: <http://letras.mus.br/banda-luxuria/vida-mais-ou-menos/>. Acesso em agosto de 2014.

vem beber whisky, vem ver como rico vive

*Vem andar de Ferrari e depois de mustang
Usar Dolce & Gabbana, Lacoste e Armani
E a mulherada chega, é só pegando e tome
Ô tome, ô tome, tome, tome, ô tome, tome, tome
Enche o copo de uísque, agora vire e tome*

Antes de dar continuidade as atividades, conversei com o grupo e pedi permissão para gravar alguns momentos do nosso trabalho³⁰. Aproveitei para lembrar aos alunos, que permitiram a divulgação das imagens, de devolverem o termo de consentimento de imagem, assinado pelos responsáveis. Em seguida, exibi duas imagens: a do carro da Ford, o Mustang, e a da campanha publicitária de um perfume da grife italiana Dolce&Gabbana. Essas duas imagens têm total relação com a música porque são citadas nela. Pedi aos estudantes que observassem as imagens e falassem que relação tinham com a música de pagode. **Edmilson** e **Marcos** foram os únicos que reconheceram o carro como sendo o Mustang citado na música e afirmaram que era um carro de "barão", de gente rica.

Em contrapartida, eles não souberam fazer inferências sobre a imagem que apresenta, no plano de fundo, uma mulher e um homem se abraçando e, no plano principal, a imagem de um perfume cuja grife é italiana. No entanto, quatro alunas disseram que o texto imagético era uma propaganda de "marca" de perfumes. As demais nunca tinham ouvido falar na grife italiana antes da música.

Prosseguimos com a escuta da música, acompanhando-a com a letra impressa. Depois disso, **Gabriela** perguntou se poderia demonstrar como era a coreografia daquela música em sala de aula, sob a alegação de que não havia nenhuma graça em só analisar a música já que "*música é feita para dançar também, pró*". Diante do pedido justificado e do que me propus a realizar com a turma, não vi nenhum impedimento para atendê-la, visto que o desenvolvimento de uma oficina proporciona construções artísticas mesmo.

Sendo assim, repeti a música e as meninas a coreografaram. À medida que dançavam, pude comprovar que o pagode se realiza entre as linguagens da melodia e ritmo, denominada de swing pelos apreciadores, e da linguagem corporal, que envolve a gestualidade e os movimentos coreográficos complementando essas

³⁰ Os vídeos foram nomeados como *Vida mais ou menos1*, *Vida mais ou menos2* e *Pagode gera paródia*, todos produzidos pela professora.

duas dimensões. Isso tem um relação direta com as palavras de Sodré (1998, p.22), quando aborda que dançar é mais que comunicar:

A resposta dançada de um indivíduo a um estímulo musical não se esgota numa relação técnica ou estética, uma vez que pode ser também um meio de comunicação com o grupo, uma afirmação de identidade social ou um ato de dramatização religiosa.

Como acredito no processo de ensino-aprendizagem que tenha sentido para os aprendentes, se eu desconsiderasse o pedido de Gabriela com a justificativa de que estávamos numa aula de Língua Portuguesa, a oficina teria perdido todo seu sentido. Nesse momento, a ideia do corpo discursivo estava presente. Por que as alunas precisaram dançar se a aula era de leitura? Porque o corpo demonstra como somos afetados pelos sentidos que produzimos socialmente. Naquele momento, o corpo estava livre dos cerceamentos que lhes são impostos diariamente e dizia metaforicamente “Eu sou uma festa” (GALEANO). Além disso, a sala de aula configura-se como um espaço de pesquisa cheio de vida, assim todas as ações pedagógicas pensadas e planejadas estão suscetíveis ao que não se pode prever nem controlar.

Partimos para a discussão sobre os sentidos que os estudantes atribuíam à música a partir das seguintes questões: (1) O que significa uma vida mais ou menos? (2) Como você definiria sua vida a partir dessa música? (3) O que significam as expressões “eu não tô nem aí/ o que eu quero é me divertir”? (4) Você concorda com a expressão “dinheiro foi feito para gastar”? (5) Interprete o trecho “o meu carro é rebaixado/ as minas piram pra entrar. (6) Ferrari, Mustang, Dolce&Gabbana, Lacoste e Armani são marcas famosas de bens de consumo. Você já conhecia essas marcas antes da música? Por que o enunciador faz questão de citar essas marcas? (7) Em “a mulherada chega/ é só pegando e tome”, é possível afirmar que as expressões deixam implícitas uma ideia de mulher? Justifique. (8) Que efeito sonoro o refrão provoca? (9) Você gostaria de ter uma vida de ostentação? Por quê?

Em diversos momentos da oficina foi difícil ouvir algumas das respostas, pois todos os alunos presentes queriam falar ao mesmo tempo, o que me surpreendeu. Como nunca tinha filmado uma aula antes, meu procedimento foi tentar focar em quem queria responder, o que se tornou quase impossível, já que a maioria falava e

eu girava a câmera de um lado para o outro até compreender que poderia deixá-la parada filmando apenas uma parte da sala e alguns alunos.

Desta forma, o trecho a seguir marca a retomada da minha interação com a turma, quando discutimos as questões norteadoras:

Professora: Mais alguém acha que tem uma vida mais ou menos aqui? (Depois de ouvir Gabriela dizer que a vida dela era mais ou menos).

Marcos: Tipo assim, professora. Vida mais ou menos depende da compreensão de cada pessoa. Pra mim, a vida seria mais ou menos quando ela tá indo de um muito bom a um muito ruim. Eu não sou rico, mas também não sou um miserável.

Depois de ouvir Marcos, provoquei Alan que estava quieto:

Professora: Alan, como é que está sua vida? Está pra mais ou pra menos?.

Alan: Rapaz, minha vida tá menos, tá mais, tá mediano, tá neutro, tá riscado, tá tudo. Porque, tipo, eu não tenho nada assim, sou miserável, mas pelo menos venho pro colégio, tô estudando, pelo menos isso.

Professora: Então sua vida está como?

Alan: Tá menos pra mais. Ficaria mais seu eu tivesse com dinheiro.

Gabriela: Tá mais pra mais do que mais pra menos.

Professora: (INSISTINDO) Então, uma vida mais ou menos é uma vida como?

Gabriela: Se a pessoa trabalha, quando chega final de semana, ela curte. Aí ela vive uma vida mais ou menos. Não é aquela vida que você passa a semana toda, o mês todo luxando, e nem passa a semana toda só faxinando.

No processo de atribuição de sentidos, os enunciados expressam que o título da música foi compreendido como uma vida que ainda não é ideal, mas também não é ruim. Quando declara "está mais pra mais do que pra menos", Alan se refere às condições de vida que levava: tinha casa, comida e uma família, por isso não poderia dizer que a vida era ruim, mas quando perguntei se ele gostaria de ter uma vida diferente, respondeu afirmativamente e me provocou com outra pergunta: "Quem não quer ter uma vida melhor, pró"? Os demais enunciados sugerem que *Uma vida mais ou menos* significa realizar atividades que fazem parte do cotidiano, como trabalhar e estudar, mas também envolve ter recursos próprios para usufruir do lazer e de alguns bens de consumo.

Aproveitei o trecho da música “*dinheiro foi feito para gastar*” e perguntei se o grupo concordava com essa assertiva. Algumas meninas balançaram a cabeça em concordância. Tentei buscar alguém que não tivesse participado da discussão e foquei em **Tamile** que disse: “- Quando a gente morre não leva nada”, como um justificativa plausível para se gastar dinheiro. Em resposta à colega, **Simone** declara: “- Se a gente for pensar assim, a gente nunca vai pensar no futuro”. Ela não conseguiu concluir suas ideias porque a turma não permitiu, tamanha a proporção que a discussão ganhou. Os colegas teceram críticas à opinião de Simone porque sua participação foi marcada por uma leitura mais cuidadosa, que revela certa maturidade e experiência de vida, adquiridas com os letramentos cotidianos.

A participação de Simone gera opiniões divergentes, porque ela vai na contramão dos discursos de seus colegas que supervalorizam a aquisição de bens materiais. Com uma participação ponderada, ela demonstra que age a partir de uma certa identidade, que a sustenta como um sujeito que deseja, faz escolhas e que afirma sua diferença numa prática inteligente (CESAR, 2011, p. 97).

Diante da situação analisada, pedi ao grupo para ouvir as respostas dos colegas com mais atenção, mas o barulho continuava ante tanta vontade de falar. Os alunos saíram do lugar em que estavam, atropelavam as interlocuções e se mostraram agitados. **Joana** criticou o consumismo desenfrado que a letra da música propõe, quando afirma “eles gastam de uma forma que não tem condições”. Perguntei quem eram “eles”, a quem ela se referia, e ouvi “o povo que quer luxar, quer ostentar sempre”. Todas as participações revelam saberes de vida construídos socialmente. São saberes importantes que poderiam ser discutidos e ampliados em outras áreas de conhecimento e enriquecido muito mais o contexto de sala de aula.

Antes de iniciar essa oficina, um aluno de outra turma pediu para participar porque estava sem aula. Infelizmente, não lembrei de tomar nota do nome dele para posterior registro no meu diário de campo, por isso eu o chamarei aqui de Carlos. Trago à tona essa informação porque achei relevante sua participação no momento das discussões sobre os bens de consumo:

Carlos: professora, como eu faço funk, ostentar pra mim é uma forma de felicidade, a pessoa ter como gastar, ter como se divertir e estar com pessoas que podem estar bem com ela.

Professora: Vocês estão vendo uma opinião diferente?

Marcos: Mas, tipo, dinheiro certamente foi feito pra gastar, foi feito pra isso, porém, a pessoa tem que ter consciência de que não é pra gastar exacerbadamente. Tem que gastar com consciência.

Tanto os enunciados de Carlos quanto os de Marcos evidenciam que eles apresentam conhecimentos que se organizam de forma distinta, mas que contribuem no momento de atribuir sentido à música, em especial aos trechos destacados. Essa percepção me conduz a afirmar que nossos alunos realizaram inferências, uma vez que esse processo ocorre também quando o leitor busca extratexto conhecimentos adquiridos pela experiência de vida. Além disso, as participações dos alunos demonstram que mesmo nos mantendo diferentes, descobrimos pontos comuns que permitam que nos comuniquemos uns com os outros para que possamos agir conjuntamente (HARDT e NEGRI, 2005).

Assim, à medida que cada questão era abordada, as discussões tomavam uma proporção maior. Se na primeira oficina a participação dos meninos foi intensa, nessa, tanto meninos quanto meninas se manifestaram com o mesmo entusiasmo. Seria esse um sinal de que o pagode poderia ser inserido como um componente curricular?

Seguindo com a experiência de produção de sentidos, **Gabriela** declarou que as expressões a que se referem à pergunta (3) denotavam que o enunciador representava um homem que “só pensava em curtir a vida”. Por isso ele enuncia que ‘não está nem aí’, ou seja, não se importa com o que está acontecendo ao seu redor. Os meninos concordaram com essa interpretação, no entanto, combateram a ideia de que só o homem pensa em diversão e ócio.

Eles ressaltaram que o trecho poderia representar a postura de uma mulher também. Esse argumento foi criticado pelas meninas que buscaram comprovar o equívoco, citando os trechos "eu gosto é de mulher/ as minas piram pra entrar/ coioite cheiroso", como prova de que o enunciador representava um homem. Num processo dialógico interessante, os meninos disseram que uma mulher pode também gostar de outra mulher, o que simbolizava que a voz enunciativa poderia ser a representação tanto de um homem quanto de uma mulher.

Quando discutem as ideias e se posicionam para defender os sentidos que atribuem ao que leram, meninos e meninas produzem seus próprios discursos buscando no texto pistas que confirmem suas respostas. Nesse momento, percebo que, embora não tenham consciência de que as respostas não estão prontas, não

são dadas pelo texto, mas sim construídas na interação texto-leitor, os estudantes atuam à procura de possíveis soluções para o conflito que se estabeleceu: a quem representa mesmo a voz enunciativa?

Outro aspecto importante nesse ponto da oficina em que os sentidos são construídos pelos alunos é a percepção de que a música não pode ser compreendida independentemente da sociedade e da cultura em que foi produzida. Quando analisam a música, os alunos buscam respaldo no conhecimento sociocultural. Além disso, demonstram que não concebem as identidades cristalizadas quando dizem “mulher também pode gostar de mulher”. Essa postura deles vai de encontro à ideia que Pereira (2000) apresenta quando afirma que a sociedade nos dá algumas identidades prontas, sendo assim, uma identidade é uma configuração cristalizada, estereotipada de uma maneira de ser.

Figura 6 – Alunos produzem sentidos sobre o pagode.



FONTE: Acervo pessoal da professora.

A pergunta (5) não foi compreendida pelas meninas, pois elas não sabiam o que significava "um carro rebaixado", nem tentaram fazer inferências, embora tenham dito que os trechos "as minas piram para entrar", revelam mulheres que gostam de um carro de jeito que elas não sabiam explicar como era. Mais uma vez, **Alan** entrou na discussão e explicou que um carro rebaixado era um carro de "playboy", de quem tem estilo, mas não soube esclarecer que esse tipo de veículo tem seus amortecedores e molas cortadas para ganhar mais velocidade e

estabilidade nas curvas de estradas. Logo, as mulheres que "piram para entrar" em um carro assim, gostam de velocidade, de aventura.

O processo de leitura do pagode continuou e a turma usou expressões informais para apontar que o enunciador do texto era um homem que "se sentia", "se achava", ou seja, a voz enunciativa representava um homem desejado pelas mulheres. Quando perguntei por que o homem representado era desejado, **Gabriela** respondeu que as mulheres gostavam daquele homem apontado pela música porque ele usava roupas de marca e tinha dinheiro. Essa resposta contribuiu para que os meninos afirmassem categoricamente que a mulher que gosta de homem que tem dinheiro é "piriguete".

Algumas meninas concordaram com essa visão; no entanto, as que estavam no grupo de Gabriela não admitiam o rótulo e gostaram das perguntas que a colega fez ao grupo:

Quem aqui não quer ter dinheiro? Vocês querem viver na pobreza, é? Só porque uma pessoa gosta de marca, não significa que ela é piriguete, pró. Se eu tivesse dinheiro só ia vestir roupa de marca também. Eu não ia querer comprar na Barroquinha nem nas lojas de Tancredo Neves.
(**GABRIELA** – 16 anos)

O posicionamento de Gabriela confirma o que Cesar (2011) ressalta sobre as diversas nuances das práticas discursivas. Quando a aluna rebate a ideia imposta pelos colegas, ela demonstra uma postura contestatória em relação à uma ordem dominante, hegemônica, numa movimento de enfrentamento explícito e de construção autoral, no sentido de questionar um saber ideológico que não a representa. A partir disso, as discussões não obedeceram mais a ordem sequencial das perguntas projetadas no data show. Os alunos foram respondendo aleatoriamente aos questionamentos, partindo da leitura de mundo que já tinham e que revelavam posicionamentos marcados ideologicamente (os sentidos de ser homem, ser mulher, ter prestígio social etc).

A enunciação produzida pelo jogo linguístico de duplo sentido presente no refrão "tome, tome, tome", que sugere a leitura tanto do ato de beber um copo de uisque como também remete ao ato sexual, não foi citada pela turma. Quando provoquei perguntando "e aí, gente, o que isso significa mesmo?", recebi como resposta "a senhora já sabe, né"? (**Tamille**). Esse movimento de interlocução revelou que eles não queriam falar sobre as questões que remetiam à sexualidade

naquele momento, talvez pelo cansaço dos embates e pela vontade de ir para casa, já que extrapolamos nosso horário previsto.

Neste processo de produção de sentidos, alguns enunciados me chamaram a atenção. Um deles foi o de **Gabriela**, que afirmou "somos o que vestimos", referindo-se a um valor socialmente estabelecido que atribui importância ao consumo de determinados bens materiais. Para ela quem usa determinada marca é bem visto pela sociedade, tem status; quem não usa roupa de grife não tem valor. Esta concepção foi compartilhada por quase toda a sala. Observei nos movimentos das cabeças que balaçavam para frente, enquanto a colega falava.

O posicionamento de toda a sala diante da questão problematizadora confirma que a cultura do consumo da moda é uma realidade também da periferia; a fala de Gabriela comprova que os jovens são influenciados pelos veículos midiáticos a terem bens de consumo para serem considerados importantes socialmente. Depois de ouvir a aluna, me coloquei no movimento de interlocução dizendo que estava desapontada por ter constatado que não eu era ninguém, já que não visto roupa de grife. Os alunos que se pronunciaram com o discurso do "é preciso ter pra ser" se olharam e **Alan** tentou me consolar com a afirmativa "não é bem assim, não, pró", mas não soube desdobrar seu posicionamento em uma justificativa.

O pagode "Vida mais ou menos" fez ecoar um emaranhado de vozes que eu desconhecia até o presente momento. Tentei ser cuidadosa para não incorrer no discurso preconceituoso, quando contribuí com minhas leituras sobre a música analisada. Em contrapartida, notei nos estudantes que suas produções discursivas refletiam, muitas vezes, a vontade de serem livres de "amarras", de falarem sobre temas que não são discutidos no dia a dia na escola e que deveriam ser abordados sem repressão ou vergonha. No entanto, percebi que, embora queiram isso, ainda não se sentem totalmente confortáveis para dizer tudo o que pensam. Nesse aspecto, visualizei um processo de interdição³¹ (FOUCAULT, 2013) inconsciente, uma vez que alguns estudantes desejam falar sobre os assuntos abertamente, mas não o fazem.

Antes de finalizarmos as atividades, os alunos sugeriram a produção de uma paródia da música da banda Luxúria, o que evidenciou que gostaram da oficina (a

³¹ Retomo o termo utilizado por Foucault em sua obra "A ordem do discurso".

avaliação escrita também demonstrou isso). Eles se organizaram em pequenos grupos e produziram paródias com temáticas sociais. Embora a produção escrita não tenha sido o foco das oficinas, concordo com Coracini (2010) quando considera que o estudante deve ter a oportunidade de, por meio da escrita, ter a possibilidade de dizer, mais do que dizer, de se expor, mais do que expor, para que vivencie a construção de si. No entanto, acredito que não só a produção escrita promove esse exercício autoral. As atividades de construção de sentidos promovidas oralmente comprovaram a necessidade desse exercício antes mesmo da produção escrita. Para finalizar a oficina, distribuí aos grupos folha de flip chart a fim de que expusessem a paródia e socializassem na turma. Roberte e sua equipe foram os únicos que dispuseram o texto escrito para todos verem. Depois de apresentar a paródia para os colegas, ele me perguntou se eu não desejava filmá-lo cantando. Achei a ideia interessante e fiz o registro³². Ainda que eu não tivesse planejado nenhuma atividade de produção escrita, isso demonstrou o quanto os processos de leitura e escrita estão interligados, confirmando assim as ideias de Smith (2003).

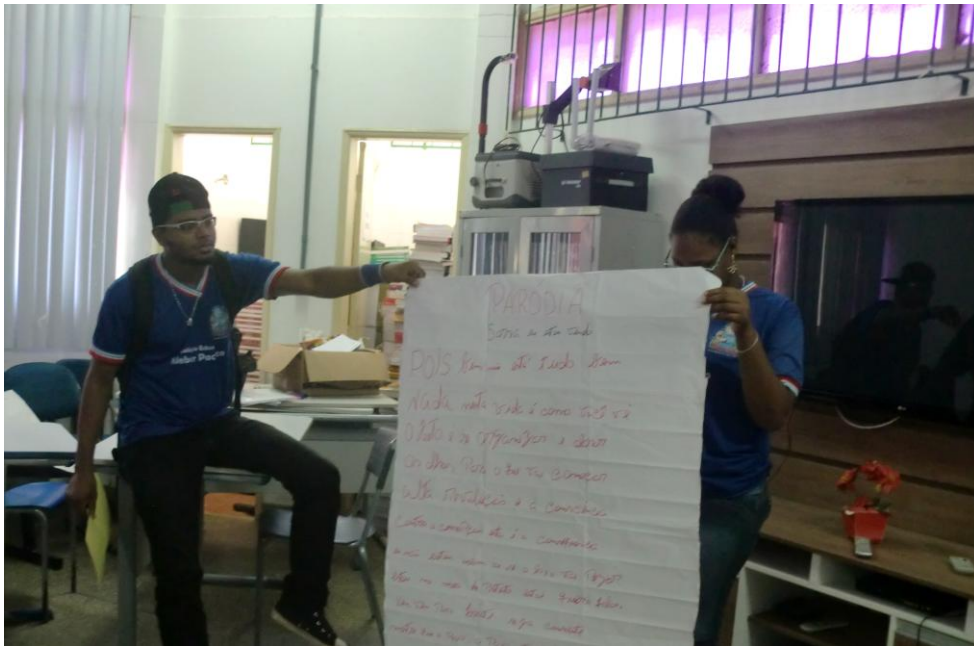
Figura 7 – Produção de paródia em grupo



FONTE: Acervo pessoal da professora.

³² Vídeo com o título pagode gera paródia.

Figura 8 – Socialização da paródia ‘Sorria que eu estou vendo’.



FONTE: Acervo pessoal da professora.

3.1.4 Quebrando os sentidos – oficina 3

A terceira oficina relatada aqui tinha como objetivo proporcionar aos alunos a compreensão e o uso da língua materna como geradora de sentidos que significam o mundo e a própria identidade. Esse momento pedagógico foi realizado com as duas turmas de 9º ano, mas resolvi apresentar o resultado do encontro apenas com a turma A, cujos alunos pediram insistentemente para participar da filmagem. Essa oficina pautou-se na leitura inicial da notícia publicada no site G1 da Globo, que apresentava a seguinte manchete: “Robysson distribui notas de 100 e estoura champagne em cima de trio”³³.

Depois de exibir e ler a notícia, falar sobre esse gênero textual e sua importância na sociedade, mobilizei as meninas e o único menino presente na turma, Roberte, que não participou da oficina realizada em sua turma porque estava doente na época, mas, quando soube que eu gravaria o vídeo na turma A, acabou aparecendo. Eles falaram dos sentidos que atribuíam à postura do artista cuja notícia apresentava um comportamento no mínimo curioso: o de jogar dinheiro para os foliões do carnaval.

³³ Notícia publicada no site <http://g1.globo.com/bahia/carnaval/2014/noticia> . Acesso em abril de 2014.

Figura 9 – Recorte da notícia publicada no G1

04/03/2014 18h16 - Atualizado em 05/03/2014 07h21

Robysson distribui 'notas de 100' e estoura champagne em cima do trio

Cantor desfila na noite desta terça-feira (4), no circuito do Campo Grande.
Ele cantou a música 'Joga a nota de Cem' para animar a multidão.



Fonte: <http://g1.globo.com/bahia/carnaval/2014/noticia/>

FONTE: Acervo pessoal da professora.

Pedi aos alunos que falassem o que conheciam sobre Robysson e sugeri, como de costume, que organizássemos os turnos de fala. **Joyce** iniciou sua participação dizendo “- Eu não conheço esse cantor. Já ouvi falar dele, mas não gosto das músicas porque é um “bagaço”. A aluna ainda ressaltou que não tinha nada contra quem gosta do estilo musical pagode. Outras meninas se posicionaram sobre o artista e apresentaram construções de sentido importantes para promover outras discussões:

Daiane: eu também não gosto das letras dele (...), o jeito que ele critica as pessoas, principalmente as mulheres que ele rebaixa muito nas canções dele, nas letras dele. Não significa que o ritmo que ele usa eu não goste.

Professora: Quem mais?

Ivânia: Eu AMO Robysson. Gosto muito das músicas dele, acompanho a história dele, não é de hoje, tenho um fã clube e nada contra a música dele. Cada um escreve como quer e ouve quem quiser.

Logo no início dessa interação é possível perceber que uma das alunas se posiciona como verdadeira fã do artista e apresenta um ponto de vista interessante quando resalta que cada um escreve como quer e ouve (lê) quem tem afinidade

com aquela escrita. Ivânia já deixa demarcado, em seu posicionamento, que nem todo mundo precisa ter gostos semelhantes.

Quando perguntei se ela concordava com as ideias de Joyce sobre o conteúdo das letras das músicas de Robysson, a estudante disse que discordava da visão da colega porque o artista passa a energia que muitos adolescentes querem sentir. Mesmo reprovando algumas músicas do artista pelo conteúdo de suas letras, a aluna confessa ser integrante de um fã clube em Brumado, revela gostar do cantor e dos ritmos do pagode sem nenhum constrangimento. Seu posicionamento ressalta o quão complexo é falar sobre a preferência musical por um gênero polêmico que revela tantas facetas quanto o pagode.

Nesse aspecto, percebemos que o discurso cultural do pagode comporta um conjunto de falares, vozes, gestos e performances fundados em saberes que são questionados socialmente, tomando como exemplo a visibilidade que a música de Robysson tem por apresentar temáticas referentes à mulher de forma pejorativa. Esse é um dos motivos pelos quais o pagode é visto pelos críticos de música como 'lixo cultural' (MATTOS, 2013), tal qual o posicionamento de Joyce deixou explícito.

Roberte, único jovem do sexo masculino na sala, pediu o turno de fala e se posicionou favorável ao artista que, segundo ele, tem uma boa energia, é alegre e carismático, mas mostrou-se contrário a uma produção cultural cuja música apresente "palavras ofensivas" às mulheres. Nesse momento, ele não explicita o que seria ofensivo na música, mas fica subentendido.

Embora reconheça que alguns estilos do pagode baiano evidenciam uma visão estereotipada da mulher, Mattos (2013) chama a atenção para as críticas que recaem sobre o pagode baiano não se esgotarem apenas nas letras. Por ser um discurso cultural que emerge das periferias, cuja maioria dos moradores é composta por negros e pessoas menos favorecidas economicamente, ele passa a ser alvo de críticas da classe dominante que vê o lugar antes reservado apenas à cultura erudita ocupado pela cultura popular.

Conforme ouvia os demais estudantes, percebi que a reprovação ao que se pode chamar de características subversivas, híbridas e performáticas do pagode apresentado por Robysson aumentava. **Denise**, aluna mais velha da turma, que voltou para a escola depois de nove anos dos estudos interrompidos, conta-nos que conhece o artista, que não tem nada contra suas músicas, mas reafirma que as

letras “rebaixam” as mulheres, no sentido de desqualificá-las. Entretanto, ressaltou também que há mulheres com o perfil mencionado na música: “existem mulheres que, quando alguém joga um nota de cem, elas vão, sim”, e defendeu que a música retrata uma realidade.

Depois de um tempo calada, **Maisa** levantou a mão e iniciou sua participação dizendo que adorava todos os tipos de pagode, assim como sua colega Ivânia, mas não costumava contar isso para todas as pessoas porque normalmente ouvia críticas sobre os cantores de que ela gostava. Perguntei-lhe quais os tipos de crítica ela costumava ouvir e como resposta citou expressões como ‘música pornográfica’, ‘indecente’ e ‘do demônio’ (opinião da avó). A aluna nos contou que o primo de 23 anos também é fã de pagode e que costumam ouvir as músicas bem alta e gostavam de aprender os ‘passos’ da dança. Quando Denise perguntou o que ela achava das letras de músicas, a resposta foi taxativa: “Eu nem ligo pra o que tá falando não. Eu não sou assim. Só quero mesmo é dançar”.

Nesse conjunto de enunciados, observamos que a maneira como as pessoas se ligam umas às outras passa por uma carga cultural que recebem da família, escola, igreja etc. Essa carga promove sociabilidades, visões de mundo, representações da sociedade no tempo e no espaço e deslocamentos de identidades (HALL, 1997). Penso na atitude responsiva de Maisa que quebra os sentidos atribuídos até o momento ao pagode pelos outros colegas da mesma turma. Sua postura demonstra uma atitude consciente diante da apreciação por essa vertente musical. A partir do que Maisa pondera, observo que alguns jovens se reconhecem na cultura do pagode, independente do conteúdo que a música apresenta.

A oficina prosseguiu com a escuta da música, pedido feito exaustivamente por Ivânia, que se intitula a maior fã de Robysson, e as produções de sentido continuaram com a retomada de **Daiane**, que ponderou o lugar de cada sujeito no mundo, bem como sua percepção das coisas quando afirma “o que é bom pra mim, pode não ser para o outro; o que me ofende pode não afender minha colega”. Outra fala que merece destaque diz respeito ao reconhecimento da aluna de que “o pagode é um ritmo bonito, animado, que levanta a galera, mas que apresenta letras feias. Diante desse posicionamento, perguntei o sentido de feio e ela retifica sua afirmação, trocando o vocábulo feio pela expressão “letras que me ofendem”.

Noto que, para algumas alunas desta turma, o pagode cantado por Robysson soa como desqualificado. Desta forma, se o pagode promove um efeito negativo em torno das letras que compõem o todo é importante que a escola não ignore essa realidade e promova debates sobre as representações que emergem dessa música.

Depois da discussão inicial, exibi o vídeo Bailão do Robysson - Super Chopada 2014³⁴ e assistimos juntos a coreografia encenada pelos dançarinos da banda. Robert chamou a atenção para a quantidade de pessoas no show, o que comprova o sucesso da banda; Denise realçou a presença das mulheres que subiram ao palco para dançar com o cantor, como reconhecimento da integração da pessoas promovida pelo pagode. Esse momento da oficina foi bem descontraído. Alguns alunos que passavam em frente da sala de vídeo acabavam entrando e perguntando “É aula de pagode, é?”. Isso fez com que eu começasse a ser vista como professora de pagode, o que gerou perguntas de outros alunos toda a vez que me viam passar em direção à sala.

Figura 10 – Estudantes discutem sobre vídeo de pagode



FONTE: Acervo pessoal da professora.

Depois da exibição do vídeo propus que a turma se dividisse em dois grupos e que cada um elencasse assuntos abordados pelas músicas de pagode que podem ser relacionados aos conteúdos trabalhados pela escola. O resultado desse

³⁴ FONTE: <https://www.youtube.com/watch?v=rNE04BJ3mh8>

exercício mostra como os jovens estão atentos a todas as formas de expressão da linguagem.

O grupo 1, como foi nomeado, citou possíveis temáticas que poderiam ser abordadas: a visão das mulheres como objeto sexual, o preconceito contra os pobres, negros e homoafetivos, a ostentação e o machismo; o grupo 2 reafirmou a visão das mulheres como objeto sexual, a violência e a alegria do povo brasileiro. Pedi aos alunos que levassem para o encontro seguinte revistas e ou jornais, além de todo o material de artes que tivessem em casa, a fim de criarem um painel ilustrativo com uma das temáticas citadas por eles. Esse painel deveria abordar a temática escolhida pelo grupo de forma consciente e ser exposto no colégio.

Outra atividade que surgiu na oficina foi a organização de uma manifestação artística que revelasse a cultura local dos alunos e pudesse ser apresentada na Gincana Cultural do Kléber Pacheco. Essa atividade era, na realidade, uma tarefa da gincana que encontrou na oficina campo fértil para ser discutida e criada pelos alunos. Diante de tudo o que tínhamos discutido durante todos os encontros, não restou dúvida aos alunos na hora de decidirem entre o hip hop e o pagode qual expressão cultural se relacionava mais com o público do Kléber Pacheco.

Para concluir a oficina pedi aos alunos que a avaliassem com uma frase. Muitos preferiram utilizar alguns adjetivos como legal, interessante, boa etc, mas a expressão de Denise ficou registrada no meu diário de campo, quando ela disse:

Eu estava desmotivada para voltar a estudar, pró, mas de tanto meu marido insistir, eu vim. Quando cheguei, achei todas as aulas muito chatas, inclusive as da senhora, mas depois que a gente começou a discutir as músicas de pagode, que eu nem gosto, eu me interessei mais.

A avaliação de **Denise** confirma que a cultura do pagode promove implicações que interessam aos jovens não só pela dimensão do entretenimento, mas também pelos aspectos valorizados por eles como a crítica à produção musical, a cultura da sociabilidade e as perspectivas de integração. Assim, percebo que as oficinas mobilizaram diversas situações nas quais os aprendizes puderam falar sobre como pensam as relações sociais e de gênero que se estabelecem entre os sujeitos, além de questionar alguns sentidos estabelecidos e interpretar a si mesmos e a outros sujeitos com os quais convivem.

4. PAGODE NA ESCOLA: INQUIETUDES E POSSIBILIDADES

Pensei esta seção como um exercício de autocrítica e de análise do projeto que idealizei e coloquei em prática no Colégio Estadual Kleber Pacheco. Para tanto, foi necessário exercitar a memória e retomar alguns pontos importantes ao longo desse percurso. Assim, rememoro os batuques nas carteiras, as coreografias encenadas nos corredores da escola e as músicas cantadas durante as aulas como minha maior motivação para pensar uma metodologia que abordasse este discurso cultural, inspirado na realidade dos educandos, com narrativas tão expressivas a partir da corporeidade, que é o pagode baiano.

Trilho este caminho de reflexão, a partir do que propôs Feuri (2001, p.117) quando ressalta que questionar talvez seja o melhor modo de orientar nossa percepção para “ver aquilo que ainda não vimos”. Essa reflexão é necessária e dela decorrem algumas perguntas: que concepção de língua se fez presente durante as oficinas que desenvolvi com os estudantes? Que contribuições as atividades de leitura e produção de sentido das músicas de pagode promoveram em sala de aula? É possível pensar as aulas de Língua Portuguesa a partir da inserção do Pagode Baiano?

4.1. Leituras inquietas

Retomo algumas informações que ouvi durante as aulas, como a pergunta de Roberte da turma C (pró, você sabia que Will foi morto a tiros ontem?), que tentava descobrir se eu estava atenta ao que acontecia para além dos muros da escola. Diante de meu espanto em saber que o jovem o qual inspirou a produção de uma das músicas de pagode mais comentadas pela turma tinha sido morto, ouvi alguns comentários que tentavam justificar o assassinato do rapaz: “Ele era metido com o tráfico, pró. Mereceu morrer mesmo” (Alan); “Bem feito, quem manda se meter com a mulher dos outros?” (Edmilson) e “Ele achou que ia filmar a filha dos outros transando, ia botar na internet e ia ficar assim é? Tomou a dele (Marcos)”.

Esses enunciados apontavam comportamentos e percepções dos estudantes sobre o mundo em que se localizam. Por meio das notícias que acompanhavam sobre seus ídolos e pessoas envolvidas com a cultura do pagode, eles expressavam

sentimentos muitas vezes contraditórios e preconceituosos que deveriam ser problematizados em sala de aula. Nesse sentido, O desenvolvimento do projeto intitulado “O pagode, a escola e as aulas de Língua Portuguesa” oportunizou discussões não só sobre o pagode como gênero cultural, mas também sobre as temáticas que ele aborda, que fazem parte do nosso cotidiano, cuja discussão é de extrema importância para o desenvolvimento sociocultural e identitário dos aprendizes. Desta forma, compartilho com Souza (2011, p.53) a ideia de que “ ainda que se possa considerar no sujeito um núcleo identitário, este se transforma e é transformado, discursivamente na interação social”. Com este projeto, reconheço que deve haver espaço nas aulas de Língua Portuguesa, também, para se promover essa interação.

Abordar um gênero musical polêmico, que surgiu de forma autônoma e se tornou um fenômeno entre os jovens, como conteúdo de Língua Portuguesa se configurou um grande desafio desde o início. Por isso, ao longo do projeto, percebi como foi importante conhecer o entorno da Unidade Escolar em que atuo e estar atenta aos saberes diversos que os estudantes tinham construído. Tudo isso levou-me a pensar muito sobre a concepção de língua que permeava as minhas aulas, uma vez que o trabalho com as oficinas exigiu desmontar um pressuposto sobre língua e inventar outro.

Embora tivesse me preocupado com o “como” meus alunos ouviam, liam e escreviam textos, ao longo de minha trajetória no magistério, neste projeto de intervenção em especial, dei-me conta de que precisava compreender as especificidades culturais dos estudantes, informações imprescindíveis para o educador que vê a língua como meio de interação sociocultural. Qualquer exercício com língua exige pensar o outro e conhecê-lo para compreender melhor os modos de fazer.

Assim, a vivência das oficinas ampliou minha percepção em relação a pontos importantes no processo de ensino aprendizagem. O primeiro deles diz respeito a oportunizar a discussão de um elemento novo, sem emitir ideias preconceituosas, mas também buscar ampliar a compreensão desse “elemento” a partir de outras leituras. Com relação à abordagem do pagode em sala de aula, isso aconteceu muitas vezes. Como os estudantes apresentavam informações novas para mim,

relacionadas ao universo cultural do pagode, tive a necessidade de confirmá-las por meio de pesquisas.

Quando trabalhamos com as músicas de Igor Kannário e propus que falássem o que sabiam da vida do cantor, uma das informações que apresentaram ressaltava que o músico tinha nascido em Cajazeiras e residia lá, o que não procedia. Diante de minha exposição sobre a vida do cantor e sua real história, um aluno comentou que eu estava gostando de pagode porque demonstrei conhecer um pouco mais o universo dessa vertente cultural.

Nesse sentido, reconheço que gostar ou não de algo não pode nos impedir de promover discussões que contribuam para o desenvolvimento de uma leitura crítica dos aprendizes. Este foi outro aspecto que percebi com o desenvolvimento do projeto. Em momentos de minha prática pedagógica, perdi oportunidades de promover o exercício crítico dos estudantes porque me eximi de discutir temas com as quais eles se identificavam, por acreditar que a discussão fugia do que estava proposto no planejamento de aula e/ou não era conteúdo a ser ensinado em Língua Portuguesa.

Desta forma, enfrentei algumas dificuldades no percurso no projeto, principalmente porque ele fora socializado, inicialmente, com outros colegas de área, durante as reuniões de coordenação pedagógica. A concepção das oficinas suscitou questionamentos por parte dos colegas que desejavam saber como a “grade de conteúdos” de minhas turmas seria contemplada. Os conteúdos a que se referiam eram os de análise linguística, elencados para o nono ano, a partir do livro didático “Português Linguagens”, adotado pela escola. Esse fato evidencia o quanto a escola ainda está presa a uma concepção estanque de ensino de conteúdos que tende a privilegiar uma abordagem estrutural da língua.

Neste aspecto, os questionamentos a que eu fui submetida me ajudaram a refletir sobre o projeto de intervenção que propus, o qual envolvia o desenvolvimento de uma práxis metodológica com a produção de leitura do pagode baiano, e colaboraram para uma maior compreensão de que a leitura não é uma atividade exclusivamente linguística, pois sua natureza é interacional, e, por isso, é possível promover atividades nas aulas de Língua Portuguesa em que os estudantes possam construir conhecimentos que vão além do universo linguístico .

Deste modo, as oficinas contemplaram as produções de sentidos que os alunos atribuíam à cultura do pagode, por meio de um exercício linguístico, sim, mas que não residia apenas nele. Os estudantes atribuíam sentidos também às performances dos artistas cujos vídeos assistimos, discutiram a performance da plateia em shows de diferentes artistas de pagode e criaram outras performances para significar muitos temas abordados nas músicas que ouvimos. Como o conceito de performance se expandiu em diversas áreas e se ampliou, o uso dessa palavra, neste trabalho, refere-se a um modo de comportamento, um tipo de abordagem da experiência humana, exercício lúdico, entretenimento popular, ou ainda uma categoria de resistência como denominou Mattos (2013).

Assim, os sentidos construídos pelos estudantes sobre a cultura do pagode demonstraram que a leitura exige dos usuários de uma língua alguns conhecimentos, dentre eles estão as informações que possuímos a respeito do mundo, que incluem conhecimentos gerais, característicos do senso comum, e os mais específicos, relacionados tanto em termos culturais quanto técnicos, a que os teóricos denominam de conhecimentos enciclopédicos.

Por isso, considerei indispensável nesse processo não só valorizar o saber de cada um que participou das atividades, mas também intervir por meio de provocações frente à ideias cristalizadas que indicavam uma visão preconceituosa ou distorcida da realidade. Através do exercício de escuta e compartilhamento de saberes, alguns sentidos produzidos pelas turmas foram questionados por mim, repensados pelos estudantes e, talvez, ressignificados.

Na oficina 2, diante do chavão citado por Gabriela “A gente é o que a gente tem e veste”, cuja ideia valoriza o consumismo e o que há de superficial em cada pessoa, em detrimento do que se é de fato, discutimos como essa visão contribui para um crescimento acelerado de uma mentalidade desumanizante e gera um desrespeito à dignidade humana. Esse exercício de interlocução só foi possível porque os estudantes atribuíram sentidos à música “Vida mais ou menos”, do grupo Luxúria, e expuseram sua visão sobre o discurso que ela apresenta.

Desse modo, o pagode se configurou como objeto de leitura e reflexão, de grande relevância na produção de sentidos de categorias valorativas porque seu uso em sala de aula possibilitou que sujeitos participantes externassem uma concepção de mundo, afetos e desejos, e os potencializassem durante as oficinas. Não só isso,

percebi que esses sentimentos, antes de serem expostos pela linguagem verbal, poderiam ser lidos no corpo inquieto que necessitava ser significado, porque também é texto, mas que não encontrava espaço nas aulas de Língua Portuguesa.

A partir disso, observei que o corpo também enuncia de determinado lugar ou posição sócio-histórica, mas não é levado em consideração nos momentos de produção de leitura, muito menos durante as aulas. Isso deve-se ao privilégio que é dado ao que Oliveira (2010) denomina como estudo da competência gramatical (ortografia, convenções de pontuação, vocabulário, mecanismos de formação de palavras, a concordância e os tempos verbais) nas aulas de Língua Portuguesa. Na nossa cultura escolar, o corpo que tem muita evidência em sala de aula é considerado indisciplinado porque atrapalha a concentração e, conseqüentemente, o desenvolvimento das aulas como um todo.

A configuração das aulas de Língua Portuguesa com vistas ao desenvolvimento da competência gramatical, mesmo que isso não se confirme ao final do ano letivo, é tão arraigada e premente na unidade escolar em que atuo, que alguns colegas de área me perguntaram como eu estava ensinando as orações subordinadas, o uso e função dos pronomes relativos e a regência verbal, alguns dos conteúdos do nono ano, a partir das músicas de pagode. Esse questionamento confirma que os mecanismos de articulação da prática pedagógica em Língua Portuguesa reduzem o conjunto de habilidades, conteúdos, conhecimentos e valores que perpassam a interlocução em sala de aula a um corpus de saberes relacionados exclusivamente a disciplina gramatical (BATISTA, 1997).

Penso que o ensino de Língua Portuguesa não deve ser confundido com o estudo formal de uma teoria da gramática, pois a língua, como bem nos chama a atenção Antunes (2009, p. 21), é um fenômeno social, cuja prática depende da cultura de seus usuários e assume um caráter político, histórico e sociocultural. Sendo assim, o ensino de língua precisa atrelar-se ao estudo e discussão de questões históricas, políticas, sociais e culturais em que os estudantes estão envolvidos.

Quando pensei a configuração das oficinas, fui movida pelo corpo que batucava, que entrava e saía da sala e entoava a vertente “baixaria” para chamar minha atenção. Meu corpo também ficava inquieto diante do comportamento da turma, principalmente quando precisávamos discutir a leitura dos textos abordados

pelo livro didático e eu não conseguia fazer com que os estudantes se envolvessem. Neste aspecto, não tenho como deixar de citar a mudança de comportamento promovida pelas discussões a partir do trabalho com o pagode. Entramos num ritmo de transformação para o que eu considerava difícil de mudar. Não estou afirmando que os textos do livro didático são ruins, apenas ressalto que não despertavam o interesse das minhas turmas.

Apesar do envolvimento notável que percebi dos meninos e meninas de minha turma no projeto de intervenção, não posso esconder que por em prática as oficinas trouxe-me algumas inquietações. Precisei esclarecer meu projeto a mãe de duas alunas evangélicas que se manifestaram contrárias à proposta porque, para elas, a linguagem do pagode era libidinosa e pornográfica, e incitava os jovens a praticarem sexo. Depois de esclarecer o propósito das oficinas, precisei envolver as meninas na fase de levantamento do repertório das músicas, a fim de que pesquisassem outras letras e percebessem o quão diverso é o pagode. Acredito que tenha sido uma estratégia favorável, pois elas contribuíram citando duas músicas que abordam questões sociais com as quais se identificaram: nossa cor, de Léo Santana, e Esperança, de Márcio Vitor.

Outro aspecto desafiador para mim foi mediar as discussões provocadas pelas ideias preconceituosas, como as citadas pelo estudante Edmilson, que geraram alguns conflitos durante a oficina:

Edmilson: “professora, se a música diz ‘solte essa cachorra que existe em você’ e uma mulher dança essa música, ele é uma cahorra, não é?”

Gabriela: “não tem nada a ver isso. Eu danço porque a música é divertida, porque eu gosto, mas eu não sou nenhuma cachorra?”

Edmilson: “pra mim, mulher que dança essa e outros tipos de música é P.... Olha aí, nem a professora quis discutir a música de Pagodart³⁵ (risos).

Fonte: Diário de campo da professora.

Essa percepção do estudante demonstra o quanto a mentalidade machista ainda predomina em nossa sociedade. Vejo nessa maneira de pensar evidências de uma sociedade patriarcal que busca controlar o corpo feminino e puní-lo, caso o indivíduo quebre com o que fora estabelecido socialmente. Ou seja, nessa visão a mulher precisa ter reproduzir determinado comportamento social, do contrário será

³⁵ Referência à música “Eita que calor”, da banda Pagodart, conhecida pela sua irreverência

rotulada. Considero importante ressaltar que foi muito difícil discutir essas questões porque, a exceção de Gabriela, a maioria das estudantes concordava com as ideias de Edmilson. A fala dele encontrou eco em outros corpos que assentiam com o a cabeça e com palmas cada palavra que pronunciava.

Outro fato importante citado na fala do estudante refere-se à minha incapacidade de elaborar estratégias para se discutir a música “Eita que calor”, sugerida por ele e demais colegas. Como a música apela de forma vulgar para a figura da mulher e aos atributos sexuais masculinos, banalizando o ato sexual, não consegui pensar em formas de abordá-la pedagogicamente. Eu poderia ter promovido uma discussão sobre os usos e abusos do corpo pelos jovens que estão sempre dispostos a contrariar a ordem, mas fui impedida pela autocensura que sinalizou a ausência de uma formação mais substancial para tratar de questões que estão no cotidiano da relações entre homens e mulheres, sem cair no superficial.

Perguntei-me como lidar com essas questões o tempo todo. Meu grande esforço consistiu em não criar sistemas de valoração para as reações, respostas que o corpo dos estudantes potencializava em momentos como esse. Assim, em algumas oficinas, propus reflexões a partir de perguntas como: “quem estabelece que mulheres e homens devem se comportar de forma diferente”?, “por que as pessoas não podem dançar, falar, se expressar do jeito que desejam”? “por que os textos que citam palavras relacionadas a sexualidade nos deixam tão desconcertados”? Essas perguntas foram promovidas para que os alunos pudessem refletir sobre as ideias que tinham a respeito dos temas que propuseram e perceber que há outras possibilidades de pensar as coisas, de se reinventar.

É nesse exercício de linguagem e reflexão que Josso (2002) afirma que encontramos a dialética entre o individual e o coletivo e que procuramos no diálogo com os outros uma cointerpretação de nossa experiência. Neste aspecto, concordo com a autora quando cita que “É nesse movimento que nos formamos como humanos” e acredito que a escola tem uma grande importância nesse processo. Por isso, ao invés de responder prontamente algumas questões polêmicas que os alunos me fizeram, propus outras para que sentissem sua percepção alterada e produzissem novas leituras sobre o mundo.

Desta forma, fui recriando um modo de dar aula diferente do que eu costumava fazer e percebi o quanto mobilizar os estudantes a falarem o que sabem acerca de

temas variados pode contribuir no processo de formação de produtores de textos, sejam eles escritos ou orais. Como prova disso, retomo a oficina 2, e lembro da euforia dos estudantes no momento de produção de uma paródia que eles mesmos sugeriram:

Alan: “pró, a gente pode escrever o que a gente quiser?”

Professora: podem, sim.

Gabriela: “então, a gente vai criticar esse governo descarado, meninas”.

Simone: “tem muita coisa pra gente falar, mas tem que tem rima igual a música de Luxuria, não é professora?”

Fonte: Diário de campo da professora

Observei que os estudantes sentiram dificuldade no momento da produção escrita da paródia. Assim, propus que pensassem no objetivo do texto que iriam produzir (entreter, criticar alguém ou algo), quem iria ouvir a música e que tema gostariam de abordar. Orientei para que usassem a ritmo da letra original para compor a nova música. As produções demonstraram que os estudantes têm criatividade e conseguem produzir textos escritos com intencionalidade, informatividade e coerência, alguns dos critérios de textualidade citados pelos estudos linguísticos (ANTUNES, 2010). A paródia produzida por um dos grupos reflete esses critérios :

Vida mais ou menos

Ó tem
 Tem preconceito tem
 Violência por aí
 Nós temos que nos corrigir

Preconceito
 Pra mim não tem lugar
 Violência pelo mundo
 Todos tem de respeitar

Eu não vou mais sair

Em casa eu vou ficar
A PM tá armada
E não me deixar passar

E o governo vem e assalta
E cobra muito imposto
Usa nosso dinheiro
E não faz nada de novo

E aí a gente tem
Um governo mais ou menos
Aí eu to pagando
Aí eu to sofrendo

Vamos para rua
Vamos gritar
Pro Brasil melhorar
Temos que protestar

Não importa se você é branco
Negro ou mestiço
Chegue aqui na rua
E solte aquele grito

Ô fome, fome, fome, fome
O governo nos rouba
E a gente passa fome

FONTE: Acervo pessoal da professora.

O grupo compôs a paródia com objetivo de criticar a má gestão de um governo que não dá condições à população de viver dignamente. Para realizar a crítica, os estudantes utilizaram vários argumentos na música: a violência a que todos os cidadãos são submetidos diariamente revela a ausência de segurança pública; essa

insegurança gerada pela violência também é provocada por um dos aparelhos ideológicos do estado, a polícia; a alta arrecadação de impostos que não são convertidos em serviços para a população e a corrupção. Mesmo diante de vários problemas que a população enfrenta, os estudantes acreditam que é possível mudar essa realidade com a união de todos os brasileiros que devem usar o protesto como arma, quando citaram “ Vem aqui pra rua/ vamos protestar/ pra o país melhorar/ nós temos que reivindicar.”

Desta forma, acredito que as oficinas contribuíram para evidenciar como se dá a construção discursiva dos estudantes, que os meninos e meninas são produtores de diferentes textos e que, como produtores de textos, são capazes de se posicionar criticamente sobre a sociedade em que vivem. Isso se tornou possível porque houve um elemento motivador e envolvente que teve espaço de discussão e representação em sala de aula por ter sido tratado didaticamente.

Na iminência de futuras acusações de que didatizei um fenômeno musical que não pode ser encaixado em nenhum gênero textual porque sua complexidade não permite que isso seja feito, antecipo-me com a reflexão de que é no corpo que o trabalho com os gêneros textuais começa. O homem sentiu a necessidade de produzir diferentes textos e assim o fez, e para onde os textos foram parar? No espaço da sala de aula, ou seja, todos os textos que surgiram de uma necessidade social acabam sendo didatizados. Sendo assim, por que eu não poderia utilizar textos de uma vertente cultural que desconstruiu as formalidades e posturas politicamente corretas para desenvolver promover uma práxis com leitura em Língua Portuguesa? As falas dos estudantes, durante a oficina 4, sinalizam que posso, sim, experimentar novos modos de tematizar o pagode e promover mais momentos de aprendizagens em sala de aula:

Roberte: “professora, foi muito boa essa aula.” (referência à oficina)

Professora: “por que você achou isso, Roberte?”

Roberte: “ porque a gente interpretou uma música que fala de coisas que tem na vida da gente, dos problemas que a gente passa. E isso a gente não fazia. Às vezes, a professora de Sociologia trazia uns textos bacanas”

Tamile: “é mesmo. Eu achava que lepo, lepo era o homem batendo na mulher.”

Roberte: “não deixa de ser, mas é um bater com carinho.” (risos)

Alan: “mulher gosta de uns tapas?”

Professora: “como assim, Alan? Eu sou mulher e não gostaria de apanhar. Explique melhor o que você quis dizer”.

Alan: “deixa pra lá, professora, deixa pra lá”.

Fonte: Diário de campo da professora

4.2 No ritmo da transformação

Volto a enfatizar a importância de tematizar o pagode nas aulas de língua materna, sobretudo, por esse discurso cultural ter contribuído para que eu pudesse observar atentamente os comportamentos e relações dos estudantes com sua corporeidade e compreender os letramentos que os subjetivam. Nesse sentido, as oficinas promoveram o encontro dos estudantes com conhecimentos que não se restringem à escola, por meio do lúdico, mas que são importantes também no momento de apropriação de novos saberes.

Percebi que minha atuação em sala de aula não deve limitar-se à exposição dos conteúdos referendados pela matriz curricular do ensino fundamental II, sem levar em consideração os letramentos que permeiam a vida dos estudantes, pois a experiência extraescolar deles é de suma importância no processo de atribuição de sentidos aos textos que circulam socialmente e que são submetidos pela escola à interpretação e produção, mesmo que de forma superficial.

Mais uma vez, como exposição da possibilidade de leitura por meio da cultura do pagode, retomo alguns diálogos que foram produzidos pelos estudantes durante a oficina 4, que incentivou a elaboração de um posicionamento crítico frente a leituras diversas de um mesmo referencial, nesse caso a música Lepo, Lepo, da banda Psirico. Nessa oficina, o texto base que mobilizou a produção de sentidos dos estudantes não foi a letra da música em si, e sim o comentário de um leitor do coluna de Rodrigo Constantino, colaborador do jornal O Globo, que criticou o cantor baiano e a música de maior sucesso no carnaval de 2014.

Depois de projetar o texto de Rodrigo Constantino e realizar a leitura, expus também o comentário do leitor chamado Lucas, que fez inúmeras críticas à música baiana e aos setores da sociedade que massificam o consumo das culturas musicais como o pagode. Este foi o objeto de nosso estudo:

Lucas

março 4, 2014 às 12:23

Bem, Rodrigo. Não sei o que é isso e nem tenho interesse em saber. Felizmente, estou em patamar de vida que me permite fazer escolhas, inclusive mudar de canal ou escolher o que ouvir.

Sabe-se lá quanto de dinheiro “rolou” para esse troço aparecer em matérias de TV ou jogadores fazendo “dancinhas” no gramado. Não acredito que essa bandinha da Bahia teria tanta grana para isso. Provavelmente os mesmos que financiaram, também sugeriram a eles que dissessem essas bobagens.

Mas acredito que isso seja fruto de um Capitalismo dominado pela Esquerda. Ou seja, incentiva-se o abandono de padrões estéticos: tudo é arte, tudo é belo, tudo é manifestação cultural. O povo, tampouco, tem discernimento ou inteligência suficientes para saber o que é Música ou Lixo. Simplesmente vão na “onda” da mídia e do que o Neymar está fazendo.

Sei que nos EUA também tem lixo musical, mas lá geralmente eles sabem que estão consumindo lixo. Aqui, se alguém criticar, a Esquerda vai dizer que é preconceito, recalque ou reacionarismo.

Fonte: <http://veja.abril.com.br/blog/rodrigo-constantino/filosofia-politica/lepo-lepo-e-o-grito-contra-o-capitalismo/>

Fiquei surpresa com o nível de leitura do comentário que os estudantes produziram. Não que eu duvidasse da capacidade deles de articular as ideias do texto com a realidade, mas por percebê-los tão envolvidos nas discussões de uma tarefa que consistia em comentar a opinião de outrem sobre determinado assunto. A partir do meu questionamento “o que vocês acham do comentário de Lucas sobre a música Lepo, Lepo”?, apresento alguns dos enunciados que trazem as impressões da turma:

Tamile: não sei o que é capitalismo, mas acho que Lepo, Lepo é um lixo mesmo.

Alan: tá doida? A música é tão lixo que ganhou o carnaval.

Professora: por que você falou em capitalismo, Tamile? Alguém aqui sabe o que significa?

Tamile: o cara fala nesse negócio aí. Olha” (aponta para o texto).

Roberte: acho que capitalismo é o poder de compra, professora. Se tenho dinheiro, posso consumir mais do que os que não tem. Eu não concordo

nem com um, nem com o outro e olha que não sou fã de pagode. Todo mundo aqui sabe que gosto de hip hop.”

Professora: explique quem é um e outro, Roberte, e por que você não concorda com as ideias de ambos.

Roberte: tanto o cara que escreveu o texto maior quanto o que comentou falam coisas que eu não acho certo. Esse Lucas diz o povo é burro porque ouve pagode e isso é lixo. Essa é a ideia dele. Só concordo com a ideia que a gente vai na onda da mídia, muitas vezes, mas ninguém pode dizer que o gosto diferente é lixo.

Ivânia: também não gostei do que ele falou. Lixo é ele. Essa música é a que mais fala das coisas que muita gente sofre: não temos casa, nem dinheiro, nem emprego.

Fonte: Diário de campo da professora

A partir dessas produções de sentido compreendo a posição de Freire (1982), quando defende que não se pode pensar a educação sem estar atento às relações de poder. Esse mesmo raciocínio se aplica à análise de textos impressos e outros objetos de cultura e a forma pela qual são difundidos. Quando os estudantes se posicionam contrários ao comentário de Lucas, não o fazem de forma ingênua. Eles demonstram que são sujeitos arraigados em sua condição social e de classe, e que conseguem reelaborar um conhecimento que lhes permitem criticar não só a sociedade como um todo, como também sua condição de existência nela.

Acredito que o sujeito que está em minha sala é capaz de produzir sentidos a partir de diferentes textos, mas que, por razões que devem ser melhor observadas, falta-lhe motivação para realizar certas leituras consideradas importantes pela escola e outras necessárias para o exercício da cidadania. Talvez, por saberem que toda a leitura realizada em sala de aula tem um caráter obrigatório e avaliativo, pois quase sempre está associada à perguntas de cunho interpretativo, os estudantes veem nessa atividade uma prática desestimulante. Neste aspecto, ressalto a necessidade de selecionarmos alguns textos considerados não didáticos, aqueles que não têm a pretensão de ensinar determinado conteúdo, mas que podem proporcionar discussões importantes ao exercício da cidadania.

Não estou defendendo que o livro didático seja extinto e que os textos apresentados por ele, excluídos da sala de aula. Reconheço que há livros com propostas coerentes, no que concerne ao ensino de produção de textos, e que em algumas unidades escolares ele é o único suporte com o qual alguns professores

podem contar. No entanto, acredito que não podemos permitir que a dinâmica de nossa sala seja pautada, exclusivamente, por um livro que apresenta tudo pronto: o programa de ensino de língua a ser instituído, exercícios com todas perguntas e respostas, projetos pedagógicos que devem ser implementados e modelos de avaliação para cada unidade estudada.

A hegemonia do livro didático nos transforma em meros coadjuvantes no processo de ensino aprendizagem em sala de aula. Como tudo já está pronto, nos cabe apenas a execução das ideias propostas pelo material. Essa primazia do livro é tão forte que os estudantes sempre questionam quando nós, professores, deixamos de usá-lo durante as aulas. Durante as oficinas, uma aluna quis saber por que as músicas de pagode não estavam no livro Português Linguagens. Ela me disse que tinha lido todo o sumário do livro em busca de indícios da música baiana, mas não a encontrou. Achei a pergunta pertinente e a lancei para o grupo refletir. Após a reflexão, os estudantes disseram que “o pagode não era valorizado por pessoas de outro estado” (**Ivânia**), “que a cultura do pagode só era reconhecida na Bahia” (**Edmilson**) e que “o pagode falava muito sobre sexo” (**Tamile**).

Ao final do projeto de intervenção, quando solicitei que os estudantes falassem sobre as oficinas, obtive depoimentos oportunos e que contribuíram para que eu olhasse criticamente a metodologia que coloquei em prática, a partir da discussão da cultura local, e repensasse os pontos frágeis que os estudantes apontaram como indícios de outras perspectivas para este mesmo fazer que poderá se desdobrar daqui pra frente. Assim, as perguntas que orientaram o olhar avaliativo dos estudantes foram:

1. O que você achou das atividades de leitura propostas a partir do pagode baiano?
2. O que você aprendeu com as atividades propostas?

Diante das respostas, fiz um recorte e apresento o que destaquei como mais significativo neste processo de aprendizagens:

Eu gostei das atividades que a senhora fez porque a gente falou muito sobre o que gente pensava do pagode e a senhora não foi ignorante quando a gente dizia que não gostava de alguma coisa.
(**Tamile**).

Acho que aula de pagode poderia ser mais falada na aula de Educação Física, porque a gente poderia dançar na quadra e falar do nosso corpo,

mas o professor odeia pagode. Eu achei boa as aulas porque nós falamos de preconceito, de violência, do governo também e de coisas que a gente vive.” (**Gabriela**).

Ainda tem muito preconceito na escola sobre o pagode. Até quem gosta das músicas, fala mal delas também. Eu queria que a gente unisse as músicas, tanto hip hop como pagode falam de coisas importantes pra nossa vida que a gente não discute na escola, só quando tem trabalho de alguma matéria, tipo sociologia. (**Roberte**).

Achei estranho a senhora colocar as músicas e os shows pra gente ver e falar o que a gente achava deles. Depois a senhora fez perguntas que eu não tinha pensado antes, aí eu vi que era coisa séria falar sobre o pagode, mas achei pouco tempo. (**Simone**).

Eu achei que os meninos deixaram de perturbar mais a aula depois que a senhora começou a falar sobre pagode. Agora sei que pagode não fala só de sexo, mas não é meu estilo, Gostei muito de falar do respeito que devemos ter pelos outros e do preconceito que temos só porque alguém pensa diferente e gosta de uma música diferente. A gente tem que continuar estudando essas coisas. (**Joana**)

Foi interessante fazer uma paródia com a música de pagode. A gente escreveu sobre o que está de errado no nosso país e como a gente acha que pode melhorar. Eu nunca tinha feito esse texto, imitando outro. Achei divertido e proveitoso. Gostei do que minhas colegas falaram sobre o pagode e aprendi que todo mundo tem o direito de escolher aquilo que gosta. (**Denise**)

Se Robysson soubesse que a senhora tava falando da música dele na sala, ele ia ficar orgulhoso. Eu acho que aprendi não brigar com as pessoas, porque toda vez que eu converso com uma pessoa sobre algum assunto, eu brigo. E na aula isso não aconteceu. (**Alan**)

Fonte: Diário de campo da professora

As reflexões realizadas pelos estudantes apontam direções importantes que podem ser tomadas com fins a uma pedagogia mais sensível às diferenças, à escuta dos alunos e ao respeito pelos saberes que eles já construíram. Percebi também que as disciplinas não devem continuar sendo abordadas de forma dissociada. Pensei na riqueza que poderia ter sido prática de leitura com o pagode na escola, se meus colegas das demais áreas se dispusessem a trabalhar comigo de forma interdisciplinar. No entanto, a barreira do preconceito contra esse discurso cultural ainda os impede de enxergá-lo em suas variadas possibilidades educativas.

Desta forma, o projeto de intervenção possibilitou-me compreender que o trabalho de leitura em sala de aula não pode se restringir a exercícios de compreensão e interpretação dos textos. Esse trabalho passa pelo corpo e

reverbera nos discursos que representam as subjetividades dos estudantes. Quando Alan diz que aprendeu a não “brigar” diante de uma opinião diferente da sua, ele enfatiza uma mudança de comportamento que advém de uma leitura crítica de sua atuação como ser social. E isso foi muito significativo para mim.

Ademais, o que percebi com as atividades propostas foi o resultado de uma realidade vivenciada pelos meus alunos, traduzida em palavras que indicam experiências de conflito com os policiais, o ressentimento provocado pela exclusão social e racial e a vontade de ter um posicionamento contrário a todas as formas de submissão, por isso o corpo ficou tão evidente nas oficinas e a questão da sexualidade foi enfatizada pelos estudantes.

Assim, no ritmo da transformação a qual me propus vivenciar, sou conduzida a continuar me organizando pedagogicamente para tratar de variados temas que não encontram espaço nas aulas de leitura. Estou ciente de que, para isso ocorrer de forma significativa ao desenvolvimento crítico dos estudantes, precisarei me municiar de outras leituras que poderão auxiliar na grande tarefa de tentar quebrar com a hierarquização dos saberes a que as disciplinas ainda são submetidas.

Como esta pesquisa se projetou a partir de princípios etnográficos, percebi o quanto a etnografia é importante no processo de compreensão do espaço educacional e dos sujeitos que nele atuam. Nesse processo, minha ação não foi meramente observar o que aconteceu, embora em alguns momentos houve silenciamentos de minha parte. Como a pesquisa se desenvolveu na turma C, mas envolveu também estudantes das outras turmas em que atuo como professora de português, pude experimentar o que propus, mexer nas ideias que já estavam engessadas, refletir sobre minha postura diante das demandas dos estudantes, investigar minha inabilidade em discutir questões relacionadas à sexualidade e reconhecer que, embora a escola queira hierarquizar o aprendizado, ele se dá em diversos espaços sociais: na escola, na igreja, no terreiro, no show de pagode.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início dos estudos no Profletras, fui mobilizada a pensar sobre um problema real vivido no chão que piso diariamente – a sala de aula - e partir desse entrave para elaborar meu projeto de intervenção. Essa proposição tomou meu corpo e fez com que eu não consegui pensar em outra coisa a ser abordada, estudada, trabalhada que não fosse o pagode. Não que ele representasse um problema para mim; o problema era não abordá-lo na escola, era não reconhecê-lo como potente textualidade que permite muitos debates. Por isso, não desisti de realizar as atividades que achei importantes para o desenvolvimento do projeto “*O pagode baiano, a escola e as aulas de Língua Portuguesa*”

Após a implementação do projeto com o pagode baiano em minhas aulas de Língua Portuguesa, acredito que dei um passo em direção a uma experiência significativa para mim. Pela primeira vez, um objeto de estudo com o qual a juventude se identifica e se sente estimulada a falar foi abordado em minhas aulas com a contribuição dos estudantes. Percebo que essa intervenção promoveu uma maior proximidade com meus alunos, dinamizou as minhas aulas, estimulou os estudantes do nono C a participarem mais, meu maior desejo, promoveu um clima de descontração e circulação de saberes não escolarizados, mas tão importantes quanto esses, e permitiu que os alunos falassem sobre suas vidas e a realidade em que vivem, além de exercitarem a escuta, nem sempre sensível, ao que o colega tinha a dizer.

Embora reconheça que houve significativas alterações em meu fazer, afirmo também que houve fragilidades. A primeira que aponto reside no fato do meu trabalho ter se realizado isoladamente, sem o diálogo com outras disciplinas que poderiam contribuir para discussões mais efetivas sobre o pagode. Percebo também que não me esforcei completamente em promover uma parceria com meus colegas. Diante das opiniões de recusa deles em reconhecer o pagode como uma cultura que pode ser abordada pela escola, declinei a possibilidade de um trabalho interdisciplinar e me isolei. Essa postura impediu que os alunos vivenciassem uma construção de saberes perpassada pelos diálogos com a História, a Filosofia, a Sociologia e a Educação Física, áreas que poderiam ampliar as discussões

suscitadas pelas temáticas representadas nas letras de músicas que trabalhei durante as oficinas.

De tudo que experimentei nas oficinas, percebi que não posso deixar de abordar as múltiplas linguagens que circulam na sociedade e que fazem com que os sujeitos expressem seus modos de ser e estar no mundo. Se a música é uma linguagem que transcende fronteiras, o discurso que ela transmite traduz saberes os quais precisam ganhar visibilidade na escola.

Acredito que as leituras que realizei no Profletras me ajudaram a sonhar com uma escola em que todos os saberes sejam discutidos, todas as culturas reconhecidas e não discriminadas e todos os sujeitos sejam respeitados pelas suas singularidades. Minhas inquietações continuam, mesmo depois de ter realizado o projeto. Sinto-me incomodada em pensar que poderia ter desenvolvido o trabalho de outra forma, mais rica, mais crítica. No entanto, transformo esse incômodo em perspectiva de continuidade do trabalho, não só com o pagode baiano, mas sim com todas as culturas que não são abordadas na e pela escola.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Nova reunião. 19 livros de poesia*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1985.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino - Outra Escola Possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARAÚJO, Paulo Cesar. *Eu não sou cachorro, não: música popular cafona e ditadura militar*. São Paulo: Editora Record, 2002.
- BAHIA. Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos (p. 166).
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARROS. G. L. P de. (1996). *Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso*. In: FARACO. C. A; TEZZA. C; CASTRO. G de. (Orgs). *Diálogos com Bakhtin*. Paraná: UFPR, 1996.
- BATISTA, A.A.G . *Aula de Português – discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes. 1997.
- BORTONI-RICARDO, STELLA Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004 (p. 37-49).
- BRASIL, LDB. *Lei 9394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 20 fev. 2015.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1997.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHAES, Tereza Cochar. *Português Linguagens*. 9º ano. São Paulo: Editora Atual, 2011.
- CÉSAR, América Lúcia Silva. *Lições de Abril: a construção da autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha*. Salvador: EDUFBA, 2011.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FOUCAULT, Michael. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- FOUCAULT, Michael. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução Maria Thereza da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

GERALDI, João Wanderley. *Concepções de linguagem e ensino de português*. In: GERALDI, João Wanderley (org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011. P. 39-46.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes, 1999.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. *Entrenotas: compreensão de pesquisa*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiência de vida e formação*. Rio Grande do Norte: Editora da UFRN, 2010.

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

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 6ª ed. Campinas. São Paulo: Pontes, 1998.

_____. *Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?*. Campinas: UNICAMP, 2005.

KOCK, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTIN-BARBERO, Jesus. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.
SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. *Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural*. Revista Diversa. Ano I. PP.51-56. Jan-jun 2008.

MATOS, Ivanildes G. *É pra descer quebrando: o pagode e suas performances para a educação das relações etnicorraciais no currículo escolar*. Tese (Doutorado em Educação). Salvador: Universidade do Estado da Bahia, UNEB, 2013.

NASCIMENTO, Clebemilton. *Pagodes baianos: entrelaçando sons, pagodes e letras*. Salvador, EDUFBA, 2012.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo o professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo. Parábola Editorail. 2010.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. *Projetos, uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna*. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela (Orgs.). *Letramentos múltiplos: agentes, prática, representações*. Natal: Editora da UFRN, 2008. p. 93-118.

REIS, Roberto. Cânon. In JOBIM, J.L. (org). *Palavras da crítica. Tendências e conceitos no estudo da Literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROLNIK, Sueli. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre Sulina: Editora da UFRGS, 2011.

SETENTA, Jussara Sobreira. *O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade*. Salvador: EDUFBA , 2008.

SODRÉ, Muniz. *Samba, o dono do corpo*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Mauad,1998.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. São Paulo: 1998.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 4ª ed. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de Reexistência. Poesia, Grafite, Música, Dança: Hip-Hop*. São Paulo, Parábola, 2011

<http://www.simoefilhoonline.com.br/conhecido-como-will-jovem-que-inspirou-a-musica-machuca-will-e-morto-a-tiros-em-salvador/> (visitado em junho de 2015)

APÊNDICE

QUESTÕES FEITAS AOS ESTUDANTES DE FORMA ESCRITA

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Prezado/a estudante,
Você participará de algumas oficinas de leitura e produção de sentidos durante nossas aulas, mas antes de iniciarmos você responderá as perguntas abaixo.

1. VOCÊ GOSTA DE MÚSICA?

2. QUE ESTILO DE MÚSICA VOCÊ CONHECE?

3. DE QUAL ESTILO DE MÚSICA VOCÊ MAIS GOSTA? POR QUÊ?

4. EM QUE LUGAR VOCÊ OUVI MÚSICA?

5. OUVIR MÚSICA DESPERTA ALGUM SENTIMENTO EM VOCÊ? QUAL/QUAIS?

6. QUAL É O/A CANTOR/A DA ATUALIDADE DE QUE VOCÊ MAIS GOSTA? POR QUÊ?

7. VOCÊ COSTUMA OUVIR MÚSICAS BAIANAS? O QUE ACHA DELAS?

8. CONHECE ALGUM CANTOR/A DE PAGODE BAIANO? JÁ OUVIU ALGUMA MÚSICA DE QUE GOSTOU?

9. O QUE VOCÊ ACHA DAS MÚSICAS DE PAGODE BAIANO?
