

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA – IFSP, CAMPUS SÃO PAULO**

**PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* – ESPECIALIZAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO
BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

CARLOS VINICIUS VENEZIANI DOS SANTOS

**CANÇÕES POPULARES EM AULAS DA EJA: UMA
POSSIBILIDADE DIDÁTICA**

SÃO PAULO

DEZEMBRO/2013

CARLOS VINICIUS VENEZIANI DOS SANTOS

**CANÇÕES POPULARES EM AULAS DA EJA: UMA
POSSIBILIDADE DIDÁTICA**

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, Campus São Paulo, Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, como requisito para a aprovação e conclusão de curso.

Orientador: Prof. Ma. Maria Patrícia Cândido Hetti

SÃO PAULO

DEZEMBRO/2013

AGRADECIMENTOS

A todos os professores da Especialização, por sua dedicação e atenção, e em especial a minha orientadora Maria Patrícia Hetti. E aos meus colegas de curso, sempre apoiadores, sempre amigos, sempre especiais.

A meus pais, Carlos e Rosa.

RESUMO

A pesquisa investiga as condições de utilização didática de canções populares em aulas de Língua Portuguesa para turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino médio. São apresentadas ponderações sobre a presença da música na escola e na sala de aula em suas diversas funções, considerando também a história da canção popular brasileira e sua relevância cultural para a sociedade onde se desenvolveu. As considerações sobre a música e a canção, aliadas à tentativa de construção de sequências didáticas motivadoras, embasam a elaboração de um plano de aulas semestral, com foco nas questões ligadas ao trabalho. Por fim, avalia-se uma parte da experiência de aplicação desse plano, analisando sua eficácia e seus limites.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1	Cronograma inicial do Plano de Curso.....	49
QUADRO 2	Cronograma do plano de aulas aplicado.....	50
QUADRO 3	Textos dos alunos no fórum “Discutindo Adoniran”.....	58-63

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	5
1	INTRODUÇÃO.....	9
2	IMPORTÂNCIA DA MÚSICA EM SALA DE AULA.....	11
3	A CANÇÃO POPULAR NO BRASIL.....	24
4	AS CARACTERÍSTICAS DA EJA.....	30
5	CARACTERÍSTICAS DA EJA NO IFSP.....	36
6	PROPOSTA DE TRABALHO COM ALUNOS DO IFSP.....	40
7	RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO PLANO.....	56
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
9	REFERÊNCIAS.....	72
	ANEXOS.....	74

APRESENTAÇÃO

Há quinze anos iniciou-se minha¹ carreira profissional no magistério, em um contexto de precariedade e desorientação comuns a docentes ingressantes na educação pública. Comecei ministrando aulas de Filosofia em uma escola estadual próxima a minha casa, sem uma jornada fixa, com contrato temporário de trabalho e sem quaisquer perspectivas de permanência na instituição. A despeito de tudo isso, descobri de forma imediata identificação com o que fazia, a ponto de permanecer na profissão desde então, ininterruptamente, apesar das instabilidades, da baixa remuneração e da limitada perspectiva de carreira.

Não cabe aqui aprofundar as razões dessa identificação, mas certamente é importante destacar que ela se relaciona ao caráter incontornavelmente humanizante de poder lidar de forma construtiva e dialógica com classes e alunos de diversas formações, procedências e visões de mundo. As salas de aula da educação pública, em uma cidade como São Paulo, abrigam uma caleidoscópica variedade de indivíduos em formação, resultando na aproximação de caldos culturais distintos e, por vezes, pouco permeáveis entre si. Dessa variedade surgem tanto a riqueza do trabalho quanto a grande maioria dos problemas de gerenciamento desse espaço coletivo em constante disputa interna.

No decorrer dos anos, as experiências de magistério foram assumindo outras características. Paulatinamente, galguei posições mais estáveis, tornando-me professor efetivo de História na Prefeitura de São Paulo. Dentro do quadro da Prefeitura, pude assumir a Sala de Leitura durante cinco anos, projeto ligado à utilização da biblioteca escolar. Durante esse período, atuei em todas as modalidades de ensino fundamental oferecidas: fundamental I, fundamental II e fundamental para jovens e adultos. Em meio a experiências

¹ Considerando esta primeira parte do texto como uma apresentação do trabalho, que procura indicar a relevância do mesmo para a carreira acadêmica e de magistério do autor, é coerente o uso da primeira pessoa do singular para referir-se ao mesmo. A partir do segundo capítulo, a opção metodológica será pelo emprego da terceira pessoa do singular, identificando o sujeito das ações descritas no texto como “o autor”. Considera-se que, a partir desse ponto, é importante sustentar o distanciamento entre aquele que escreve e aquele que realiza experiências didáticas a serem avaliadas por essa escrita.

de sucesso e inovações frustradas, fui descobrindo como sobreviver ao espírito altamente burocratizante da Prefeitura e ao cotidiano fatigante e tenso das relações com a comunidade escolar.

Aos poucos, construí uma trajetória dentro do ensino municipal, e pude compreender quais eram as perspectivas da educação que estimulavam a continuidade dessa história profissional. Percebi que faltava empatia com as crianças, compreensão de suas percepções de mundo e de suas expectativas nas relações com os adultos. Percebi não ter talento para atuar como disciplinador, e nem facilidade para estabelecer limites para convivência harmoniosa. Por outro lado, percebi que possuía maior empatia com adultos e adolescentes, maior talento para o diálogo em condições de igualdade, maior capacidade de persuasão que de ação impositiva. Principalmente, descobri uma maior aptidão e disposição para trabalhar com faixas etárias mais elevadas, que demandavam maior exigência intelectual e menor exigência físico-psicológica.

Depois de dez anos no quadro de professores do Município, sofri abalos na estabilidade adquirida até então. Por questões de mudanças de jornada, tive de abandonar o projeto de Sala de Leitura, que vinha desenvolvendo há cinco anos. Ao mesmo tempo, a criação do chamado "módulo" para os professores e a diminuição do número de aulas de História fizeram com que passasse a ministrar mais aulas, e muitas vezes só sabendo em que turma atuaria minutos antes de iniciar os trabalhos. Além disso, fui excluído da Jornada Integral de Formação da Prefeitura, em função da impossibilidade de completar uma carga horária de aulas fixas, como até então vinha fazendo.

Todas essas circunstâncias somaram-se ao fato de que a escola em que trabalhava deixou de atender as classes de EJA (Educação de Jovens e Adultos), perdendo um público importante e com o qual eu possuía enorme afinidade. A alegação para a descontinuidade do atendimento a EJA foi a falta de demanda e a grande reprovação nas séries iniciais, argumento muito comum para o fechamento de salas nessa modalidade de ensino. A experiência com a EJA marcou de forma profunda minha atuação profissional, pois sinalizara um caminho possível para meu desenvolvimento profissional.

Nesse momento da vida profissional, decidi superar o sentimento de insatisfação preparando-me para recolocação dentro da carreira. Prestei concursos e frequentei formações complementares, na intenção de atuar dentro dos setores a que melhor me adaptara. Reconhecendo a EJA como um desses setores, fiz a matrícula no curso de especialização do Instituto Federal de Educação de São Paulo. Minha intenção era conseguir dar aulas novamente na modalidade de ensino de adultos, e com isso recuperar parte da motivação e do estímulo que haviam sido minados com as mudanças dentro da Prefeitura.

Em decorrência da busca de recolocação, consegui vaga de professor de Português no mesmo Instituto Federal em que havia me matriculado para a especialização, o que me possibilitou lecionar no curso de Técnico em Qualidade dentro da modalidade de PROEJA (Programa Nacional da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos). Tive, assim, a oportunidade de estudar a educação de jovens e adultos e colocar em prática meu aprendizado dentro de uma mesma instituição de ensino. Essa circunstância facilitou a aplicação de muitas das ideias gestadas durante o curso de especialização, e praticamente definiu o objeto de observação da monografia ora apresentada.

Se a escolha da experiência com as turmas de EJA do IFSP como foco do trabalho tornava-se óbvia, a escolha do tema específico da monografia, dentro das muitas possibilidades oferecidas no contato com os alunos, exigiria maior atenção e maior cuidado com a delimitação. Sendo possível abordar o fenômeno educacional de ângulos completamente diversos, entendi que conviria aos propósitos do curso que realizava analisar a experiência de sala de aula a partir da verificação da efetividade de um plano de trabalho que envolvesse as áreas com as quais tivesse maior afinidade didática, e que tivesse sido produzido a partir das reflexões construídas dentro da especialização.

Desde o início de minha atuação profissional no IFSP (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo), desenvolvi trabalhos em plataformas educacionais online. Esses trabalhos baseavam-se nos conhecimentos prévios adquiridos ao lidar com a plataforma Moodle, em outras

instituições de ensino nas quais trabalhara. No IFSP, tive a oportunidade de aprimorar tecnicamente esses conhecimentos e de aplicá-los a diferentes situações de aprendizagem, tanto em EAD (Educação a Distância) como em apoio a aulas presenciais (caso do PROEJA). Configurava-se, portanto, como área importante para a análise de minha experiência didática a informática educacional e as possibilidades por ela engendradas.

Outro fator fundamental para análise da relação de trabalho com o PROEJA seria o aproveitamento da música em sala de aula. Tendo contato muito próximo com a música (como músico, estudante e entusiasta), durante toda a carreira no magistério tentei incluir canções e elementos musicais nas sequências didáticas que produzi, de forma que a música sempre foi compreendida por mim como um importante elemento de motivação dos alunos e sempre fez parte de meus trabalhos pedagógicos. Ademais, minha contratação como professor efetivo do IFSP coincidiu, no meu caso, com o aceite de minha proposta para desenvolvimento de trabalho de doutorado na área de Semiótica, focado na canção popular brasileira, mais especificamente na produção cancional de Adoniran Barbosa.

Todos esses fatores contribuíram para que a música se tornasse elemento fundamental do desenvolvimento de meu trabalho com o PROEJA e, conseqüentemente, também foco de minha pesquisa para conclusão do curso de especialização. Em vista disso, esta monografia reveste-se de grande importância, pois traduz uma busca pessoal de muitos anos de tentar aliar as concepções de educação, de música e de arte em uma proposta de trabalho que pudesse ser efetivamente aplicada em aula, de forma eficiente. Assim sendo, o texto apresentará fundamentos teóricos para uma intervenção didática realizada com o apoio da música popular brasileira em sala de aula, e a observação de aspectos de uma primeira tentativa de realizar essa intervenção, no segundo semestre de 2012, em turma de segundo ano de ensino médio de jovens e adultos.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada teve como objetivo fundamentar e problematizar a aplicação prática de elementos didáticos relacionados a canções em uma perspectiva de atuação em sala de aula. Após discutir as possibilidades de aproveitamento da música dentro da escola e da estrutura de aulas, com base em indicações e apontamentos da literatura pedagógica e musicológica, a pesquisa procura delimitar um plano de ação e problematizar, dentro de seus limites, aplicações efetivamente realizadas desse plano.

A hipótese inicial que direciona os trabalhos é a de que seja possível construir, a partir do texto e das características estéticas das canções populares, unidades e sequências didáticas capazes de introduzir conceitos relevantes para transformar a compreensão que os alunos da EJA possuem sobre sua própria realidade. Para tanto, é necessário indicar posicionamentos a respeito da presença da música na escola, da relevância cultural da canção popular enquanto gênero musical específico, das características do público da EJA e das escolhas didáticas a serem empreendidas.

Dentro desse raciocínio, foram estabelecidas três etapas diferentes para o trabalho. Em um primeiro momento, construiu-se uma aproximação teórica do tema, com reflexões acerca dos elementos envolvidos na pesquisa: a música, a canção popular, a EJA. A seguir, foram apresentadas as circunstâncias para a construção de um plano de aula que contemplasse a hipótese apresentada. Por fim, foram apresentados alguns resultados obtidos.

Essas etapas foram distribuídas em diferentes capítulos. O primeiro versa sobre a relação entre a música e a escola, focando o ensino de diversas disciplinas com o apoio de elementos musicais; o segundo capítulo é dedicado à canção popular brasileira enquanto fenômeno histórico e cultural; o terceiro capítulo procura sintetizar as principais ideias sobre a EJA enquanto modalidade de ensino das quais pude me servir ao realizar o trabalho docente; o quarto capítulo descreve a posição da EJA dentro do quadro institucional do IFSP, local onde foram realizadas as atividades analisadas nesta pesquisa; o quinto capítulo mostra os fundamentos teóricos e técnicos do planejamento de um semestre letivo para uma turma de EJA; o sexto capítulo apresenta

comentários e observações sobre as atividades implementadas no semestre, com foco nas canções de Adoniran Barbosa. O último capítulo reúne conclusões parciais acerca do uso de canções populares em aulas na EJA.

A pesquisa que apresento não se propõe a traçar diretrizes para as atividades realizadas, em nenhuma das áreas que a envolvem (música, informática, ciências humanas), mas sim discutir uma situação concreta, real e efetiva de intervenção didática, indicando seus fundamentos teóricos, suas contribuições e seus limites de aplicação, em coerência com a amplitude teórica desejada para um trabalho de conclusão de curso. As questões que levantarei devem, evidentemente, receber tratamento mais adequado e completo para que embasem investigações mais profundas e ofereçam soluções mais consistentes. Acima de tudo, é uma primeira aproximação de um fenômeno mais amplo, a ser estudado com maior rigor conceitual em trabalhos posteriores.

2 IMPORTÂNCIA DA MÚSICA EM SALA DE AULA

No decorrer de todo o século XX, inúmeros teóricos versaram sobre a necessidade de transformação da pedagogia, de rompimento com a didática tradicional e de urgência na reformulação da instituição escolar. Em vários desses pensadores da educação podemos encontrar referências à mudança da centralidade do processo educacional. Para eles, o trabalho pedagógico deve ser um trabalho que coloque o aluno em primeiro plano, e a aprendizagem deve representar mais que um instrumento de inserção em uma sociedade já estabelecida de antemão: deve possibilitar ao discente o desenvolvimento de sua integridade de sujeito pensante e incentivar sua atuação crítica e criativa diante do mundo que o rodeia. Thomas Ramson Giles, em sua *História da educação*, indica que a virada do século XIX para o século XX consolida grandes transformações nas concepções de educação então vigentes:

Para muitos pensadores, torna-se cada vez mais evidente que é necessário dar vida ao progresso tecnológico, redimensionando-o em termos mais humanos. O empirismo científico, o darwinismo social e o capitalismo selvagem só levaram à opressão do povo. O resultante antagonismo entre as classes sociais só consegue, em contrapartida, a formulação e ativação de sistemas paralelos dentro do processo educativo, fato que se perpetua. Conseqüentemente, o método herbertiano se torna um dos meios de que o capitalismo dispõe para manter o proletariado sob sujeição, pois condiciona o operário a executar, mecanicamente, tarefas despersonalizadas, que favorecem um sistema industrial-comercial sem escrúpulos. No final do século [XIX], várias forças, socialistas, religiosas ou ético-científicas, todas se unem para se lhe oporem, visando, em termos positivos, levar à construção de uma nova sociedade em que o processo educativo desempenhe papel totalmente diferente daquele que desempenhava no passado (GILES, 1987, p. 248).

As diversas teorias e contribuições dos pensadores apontavam, em consequência, para a necessidade de transformação do currículo escolar. As disciplinas chamadas "tradicionais", consagradas pela tradição clássica e consolidadas na estrutura de um ensino voltado para elites econômicas, sofreram profundas críticas em sua estruturação didática. A intangibilidade dos conteúdos, calcada no argumento de sua imparcial científica, passou a ser duramente questionada, pois não tinha como se sustentar diante das

transformações da sociedade no campo da comunicação, da economia e das relações sociais.

Dentro desse contexto, a música ganhou espaço como fator de humanização dos currículos escolares. É certo que a música já fazia parte do currículo das escolas na antiguidade, sendo ensinada como um conteúdo próximo à matemática e às ciências exatas, como uma disciplina autônoma. Entretanto, o conceito "música" tornou-se muito mais abrangente. Associam-se a essa categoria não só o ensino musical de notações e conceitos segundo a tradição ocidental, como também as noções de percepção musical e musicalidade, a absorção de conceitos de outras concepções, a compreensão do fenômeno musical e de sua relação com a constituição cultural do ser humano, a forte presença da música como fenômeno midiático e de cultura de massa, a relação da música com outras artes e elaborações humanas, a solidariedade simbólica da música com outros sistemas de significação da cultura. Essa grande abrangência do conceito tornou difícil, até mesmo a sustentação de sua autonomia enquanto disciplina dentro dos currículos, numa proposta com maior especificidade técnica. O ensino de teoria musical em aulas específicas de música perdeu espaço no decorrer dos anos. Entretanto, Eliton Pereira (2013, p. 16-17) entende que:

Mesmo assim, a escola não deixou de usufruir da música, mas, como não havia sistematização de seu ensino, os próprios professores eram os primeiros a divulgar somente o que conheciam previamente: as músicas veiculadas pela mídia.

Nessa perspectiva (...), a música passou a ter outras funções dentro do contexto escolar. Entre elas podemos destacar: a) a música pretendida como terapia; b) a música como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas; c) a música como mecanismo de controle; d) a música como divertimento e lazer; e finalmente, e) a música como disciplina à parte.

A citação acima corresponde à análise de um pesquisador que defende a autonomia disciplinar na música como currículo, e, assim, desvaloriza ou minimiza a importância das outras possibilidades da música na escola. O ponto de vista aqui adotado opõe-se a essa visada. Entretanto, reconhece-se a validade da classificação empreendida por Pereira ao apontar essas possibilidades. A partir dessa classificação, serão desenvolvidas observações

sobre a presença da música na escola, aproveitando a tipologia de Pereira, mas utilizando-a em outra ordem e com outra perspectiva.

Inicialmente, é preciso que se ressalte que mesmo a visão de senso comum da escola e mesmo a concepção tradicional de ensino frequentemente valorizam o ensino musical. Entretanto, geralmente a música é vista como atividade preferencialmente propedêutica, tendo por finalidade incentivar a disciplina e a concentração dos alunos, necessárias ao desenvolvimento das demais disciplinas. Essa visão ainda é muito comum nas concepções pedagógicas de colégios particulares e instituições ligadas a uma perspectiva redentora da educação, que “concebe a sociedade como um conjunto de seres humanos que vivem e sobrevivem num todo orgânico e harmonioso”, e pensa a educação como “instância social que está voltada para a formação da personalidade dos indivíduos, para o desenvolvimento de suas habilidades e para a veiculação de valores éticos necessários à convivência social” (LUCKESI, 1994, p. 38). Embora valorize aspectos da aprendizagem tradicional de música que podem ser úteis para o desenvolvimento psicológico e cognitivo do indivíduo, essa visão subtrai da presença da música em sala de aula outros aspectos, tão ou mais importantes quanto esses, como a relação entre a música e as demais atividades escolares e cotidianas dos alunos e o valor estético e cultural do material utilizado. Além disso, essa visão propedêutica contribui para restringir a música a aulas específicas de ensino musical, pautadas geralmente pelo ensino da teoria musical. Sem negar importância a esses conteúdos, deve-se considerar que esse tipo de ensino tende a restringir as possibilidades de diálogo intertextual entre a música, enquanto disciplina e área do conhecimento humano, e outros ramos do conhecimento, científico ou não, presentes no currículo escolar. Quando se pensa na utilização da música em sala de aula não é necessário limitá-la a um aprendizado de notações apropriadas para posterior execução individual e/ou coletiva da mesma. Ao contrário disso, é mais produtivo ampliar as potencialidades artísticas da música para a participação de estudantes que podem fruí-la esteticamente mesmo sem as condições técnicas de assimilar sua notação ou executá-la. Também é importante considerar que a disciplina e a concentração necessárias ao aprendizado teórico da música podem se tornar fator de

dispersão em relação a alunos que não desejam aprender essas técnicas, mas apenas desfrutar da produção musical que conhecem.

Outra abordagem muito comum da questão da importância da música no ambiente escolar é aquela que vê os trabalhos artísticos, e a música em particular, como desprovidos de importância enquanto conhecimento de formação do indivíduo, mas fundamentais para produção de efeito de relaxamento psicológico do estudante, que necessitaria de pausas e suavizações para as tensões provocadas pelo estudo concentrado e disciplinado. A música seria, assim, o momento de "festa" do currículo, aquele em que não importa a aprendizagem, e sim o prazer em primeiro lugar.

A escola precisa de momentos de prazer e entretenimento, e é praticamente consensual que uma aula com música tende a ser mais marcante e estimulante que uma aula tradicional sem maiores atrativos estéticos. Mas também é evidente que a música não se presta apenas ao contraponto do estudo atento e diligente. Em primeiro lugar, porque a fruição e a execução das obras musicais só proporcionam um estado de prazer estético mais intenso quando são realizadas com a compenetração necessária. Em segundo lugar, porque a música trabalha com emoções, mas também com sugestões cognitivas, informações e referências simbólicas. Em terceiro lugar, porque não há necessidade de separar de forma irreconciliável a disciplina do estudo intelectual do prazer estético, como se fossem elementos completamente opostos. Não há como negar a ludicidade da música, mas por outro lado ela não pode ser resumida a essa ludicidade, principalmente por seu caráter multidisciplinar e multirreferencial.

Para artistas e entusiastas de música, bem como para professores das disciplinas de artes, de história e de humanidades, também soa familiar o argumento de que a música estabeleceu-se como uma tradição no cânone artístico ocidental e, por isso, precisa ser ensinada nas escolas, como forma de estabelecer contato entre os alunos e a chamada "alta cultura", consagrada pela crítica e pelos estudiosos. Segundo esse ponto de vista, a função da música no currículo da instituição escolar estaria associada ao estabelecimento de critérios de gosto estético, de construção e atribuição de valor artístico e

mesmo apenas de acesso do aluno ao conjunto de obras consideradas como patrimônio cultural da humanidade.

É evidente que umas das funções da escola, e talvez uma das principais, seja permitir ao aluno o acesso ao que de mais significativo a sociedade humana produziu em suas diferentes áreas de atuação. Autores como Saviani, por exemplo, entendem que a escola deve garantir ao aluno contato e fruição do conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade e que constituem bem comum das sociedades, pela importância, pela beleza, pela relevância. Para ele,

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (SAVIANI, 2007, p. 61)

Saviani concorda, também, que os critérios da seleção desses conhecimentos seriam estabelecidos pelos especialistas das diferentes áreas. Entretanto, alerta para a necessidade de mediação entre essa cultura consagrada pela tradição e pela ciência e a cultura do estudante em seu meio e em seu contexto histórico e cultural. Em sua pedagogia histórico-crítica:

A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2005, p. 36-37)

O alerta de Saviani é importante para contextualizar o trabalho com música enquanto disciplina curricular e enquanto elemento do currículo. Ao se

estabelecer o conteúdo de música nas escolas como apenas o conteúdo válido ou consagrado pela tradição, corre-se o risco de estabelecer critérios de bom e mau gosto a priori e, dessa forma, oferecer como capital cultural válido conteúdos e obras que os estudantes considerarão de difícil fruição, distanciadas da concepção de gosto, cultura e música que conhecem por suas experiências prévias.

Não há dúvida de que Beethoven, Tom Jobim, Beatles são fundamentais para quaisquer trabalhos, dentro ou fora da disciplina de música ou de artes, que tenham como objetivo discutir, organizar ou produzir a formação de repertório dos alunos. Entretanto, é importante que essa formação de repertório não seja construída em uma perspectiva elitista e excludente, desconsiderando a cultura popular, a força da cultura de massa e as experiências dos estudantes com a música em sua vida e em sua relação com o entorno geográfico em que vivem. A fruição estética das obras consagradas e a inclusão das mesmas no repertório dos estudantes dependem, essencialmente, do lugar que a elas é atribuído em relação à percepção de música e de cultura que os mesmos já constituíram e já receberam da sociedade. Portanto, quando a visão de música na escola restringe-se à possibilidade de acesso a obras musicais, ela se torna limitadora, ainda que esse acesso não seja de forma alguma dispensável.

É importante lembrar, também, que as próprias concepções de "belas-artes" e de refinamento cultural foram construídas historicamente por uma tradição eurocêntrica e iluminista de pensamento. A produção cultural da indústria de entretenimento tem muito maior significado para grande parcela da sociedade, no contexto atual da divulgação e consumo de obras artísticas, que a produção referendada pelos estudos acadêmicos e pela tradição da disciplina à qual ela se relaciona. As transformações econômicas e tecnológicas contribuíram para relativizar a força da tradição da arte ocidental como referência estética, como atesta Hobsbawn:

O desenvolvimento de sociedades nas quais uma economia tecnoindustrializada imerge nossa vida em experiências universais, constantes e onipresentes de informação e produção cultural – de som, imagem, palavra, memória e símbolos – é, historicamente, inédito. Transformou totalmente nossa maneira de aprender a

realidade e a produção de arte, sobretudo acabando com o tradicional status privilegiado das “artes” na velha sociedade burguesa, quer dizer, sua função como medida do que é bom e do que é ruim, como transmissoras de valores: verdade, beleza e catarse (HOBBSAWN, 2013, p. 13)

Evidentemente, o legado cultural das gerações anteriores, como manancial de recursos intelectuais para que se pense a sociedade presente e futura, e como acervo de valores essenciais à cultura humana, deve ser cultivado pelo currículo escolar. Entretanto, deve-se considerar que o debate sobre a constituição desse legado atualiza-se constantemente, e atualiza-se em relação ao interesse e à percepção de mundo das gerações posteriores. Portanto, encará-lo como um bem em si inalterável e indiscutível, superior às demais produções humanas, não consiste em postura pedagogicamente produtiva. Por outro lado, explorá-lo como uma possibilidade de crescimento e desenvolvimento do estudante em sua relação com o mundo que o cerca, inclusive assimilando a perspectiva de crítica desse mundo e de suas referências estabelecidas, permite uma maior abertura para o trabalho com as obras artísticas. Além disso, sabe-se que o gosto estético é fator de discriminação social e de autoidentificação de grupos sociais economicamente e socialmente marginalizados. Esses grupos não encontram, muitas vezes, seus interesses contemplados pelo currículo oficial, que privilegia generalizações e universalizações sustentadas pelos especialistas das diferentes áreas, e que, particularmente em relação à arte, são de validade duvidosa, como aponta Bourdieu:

Vemos que toda tentativa de produzir um *organon* estético comum a todas as classes está condenada de antemão, a menos que se jogue sistematicamente com o fato de que a língua, assim como toda moral universal, é ao mesmo tempo comum às diferentes classes e capaz de receber sentidos diferentes, ou mesmos opostos, nos usos particulares, até antagonistas, que dela se fazem (BOURDIEU, 1983, p. 86).

Também é importante considerar que a necessidade de estabelecer critérios e métodos para constituir o cânone de uma disciplina não é imparcial, nem a-histórica, e via de regra sofre transformações que são decorrentes de fenômenos anteriores. Ou seja, o cânone da arte dificilmente tem condições de

assimilar os fenômenos que ocorrem no momento em que ele se estabelece, e isso inclui os fenômenos de cultura de massa, que constituem boa parte do conhecimento do aluno em relação a arte e música.

Enquanto cidadãos integrados à complexidade da estrutura social, os alunos sempre trazem, em suas experiências de vida, as marcas do contexto histórico e cultural em que estão envolvidos. Esse quadro abriga variadas facetas da experiência humana, como a habitação, a alimentação, as relações de poder simbólico. Entre essas facetas está, indubitavelmente, a vivência da arte. A música integra o cotidiano do estudante em vários momentos de seu dia-a-dia. Ela está associada a aparelhos tecnológicos, a símbolos midiáticos, a sinais de organização dos transportes e das instituições públicas, a referências em conversas alheias, a imagens e cenas em produções televisivas, a reuniões de grupos unidos por interesses comuns, a mensagens em redes sociais na internet. Em todos esses casos, a música não se relaciona com a fruição atenta e concentrada na obra musical. Assim sendo, a experiência da música para o estudante é muito mais ampla que aquela delimitada pela disciplina específica de música. Como a música tem relação com muitos outros elementos além daqueles estritamente musicais, ela carrega em sua fruição, produção ou percepção indicações socioculturais relacionadas ao produtor, ao destinatário e ao tempo e espaço de sua criação e execução. Nesse sentido, a música adquirida pela internet em formato conveniente para funcionar de alarme em um aparelho celular pode ser pensada a partir de vários pontos de vista além dos que a relacionam ao gosto estético: podem-se avaliar os fundamentos econômicos dessa disponibilidade, ou seja, qual o interesse monetário que leva o produtor a disponibilizá-la em espaços virtuais e como isso pode lhe gerar renda; podem-se sondar as características de sua fruição, associadas aos modismos e imediatismos da cultura contemporânea; pode-se analisar o processo de sua compactação em formato digital, que elimina elementos considerados supérfluos, mas não pode eliminar sua essência identitária; pode-se tentar entender o fenômeno de sua circulação, a estrutura midiática de divulgação que a sustenta, e como esta se relaciona com outros itens do consumo de massa fundamentais para a movimentação econômica do sistema capitalista.

A experiência com a música não deve ser apartada das condições contextuais que a viabilizam, e essas condições contextuais envolvem múltiplos e complexos processos. O aproveitamento da música em sala de aula deve levar em consideração esses processos. Torna-se, assim, valioso trazer as experiências musicais presentes no cotidiano dos alunos para a sala de aula. Essa proposta é cara a muitos teóricos da educação, em relação a diferentes áreas do conhecimento. Katia Maria Abud propõe a utilização de elementos informais, como as canções, em aulas de História, afirmando:

A observação, a leitura, a audição de documentos aleatórios, informais, são importantes para as representações sociais dos alunos que são intimamente ligadas aos conceitos espontâneos desenvolvidos nas interações sociais imediatas, transformados, em situações sociais de aprendizagem, em conceitos científicos. (ABUD, 2005, p. 310)

Não se deve esquecer, entretanto, que não basta localizar os elementos musicais da vida extraescolar do aluno e trazê-los para a sala de aula. É preciso sistematizar essa apropriação de maneira a torná-los significativos em um contexto em que serão didatizados e incluídos em uma produção textual bastante diversa daquela que habitualmente os configura. Assim, é perfeitamente possível que uma aula possa aproveitar a letra de uma canção popular de sucesso naquele momento. Essa aula tem como elementos possíveis para seu desenvolvimento vários dos aspectos que envolvem a canção e a sua temática, inclusive aspectos que se relacionam à razão de seu sucesso comercial, de sua popularidade e de sua adequação ao gosto musical das pessoas que a apreciam. Trabalhar com esses aspectos implica conhecimento de como essa canção pode ser assimilada, em que contexto midiático, com que aparato de divulgação, e a que elementos da cultura de seu público ela se relaciona. Esse conhecimento, inevitavelmente, será produzido com apoio de reflexões históricas, antropológicas, sociológicas e econômicas sobre a sociedade e suas características. Assim sendo, mesmo que a experiência musical do estudante não vá ao encontro do que os especialistas e críticos de arte definem como universalmente válido em se tratando de qualidade estética, é possível aproveitá-la em sala de aula como expressão musical genuína e desenvolver didaticamente a exploração de seu potencial

enquanto obra historicamente situada e socialmente inserida num contexto de assimilação relacionado a diferentes grupos. Essa perspectiva enriquece a letra da canção para além de uma análise imanente de seu texto.

Note-se, entretanto, que a canção não deixa de ser canção quando é transferida para outro contexto de assimilação. Ainda que a perspectiva da aula, ou do aproveitamento em aula de uma canção ou de outra expressão musical, seja prioritariamente didática, é preciso reconhecer que ela se dá a partir de um material que possui especificidades, e que essas especificidades não podem ser minimizadas. Assim, a letra de uma canção não é a canção em si, da mesma maneira que o impacto da recepção de uma canção não é a própria obra cancional, pois há aspectos que continuam existindo nessa obra sem participarem, naquele momento, do impacto inicial produzido. Por essa razão, ainda que se possa extrapolar o material musical com a análise dos elementos contextuais de sua produção e recepção, não se pode restringi-lo a esses elementos, pois um determinado contexto histórico-social pode produzir mais de um tipo de manifestação estética, e cada uma das manifestações produzidas envolve uma determinada organização dos elementos artísticos que lhe é própria. Seja em canções populares, em execuções de orquestra, em percepções de sinais sonoros cotidianos, a música permanece existindo por ser um sistema simbólico e uma linguagem com regras próprias, que não podem ser ignoradas.

As características próprias ao sistema simbólico associado à música foram construídas historicamente, e essa construção relaciona-se a transformações nos modos de organização, reunião, associação e comunicação dos homens no correr dos anos. Assim, a música sofre transformações conforme a sociedade também as sofre. Por essa razão, incluir a música no currículo escolar não significa dar-lhe uma falsa autonomia em relação às demais disciplinas, e sim abrir o espaço da escola para o diálogo entre essa e outras áreas do conhecimento humano. Para compreender uma obra como a “Sinfonia no. 3” de Beethoven é imprescindível entender a figura histórica de Napoleão Bonaparte. Não há como absorver toda a beleza da canção “Sobradinho”, de Sá e Guarabyra, sem referências geográficas da bacia do São Francisco. Comentando o mundo observado e recriando-o dentro

de uma linguagem com regras próprias, a música, como outras artes, estabelece uma mediação com as configurações sociais, de forma que consegue constituir-se como elemento com integridade própria, mas não totalmente independente das determinações históricas. Essa característica faz com que seja possível ao professor recuperar, dentro da integridade da obra, as referências ao contexto que lhe dão consistência temporal e lhe permitem transformar e comentar seu tempo. Assim, o trabalho com a música é também um trabalho com a história da cultura. Embora possa ser fruída como uma unidade completa de sentido, uma canção de Luiz Gonzaga não pode ser compreendida em sua integralidade simbólica se não se considerarem os elementos históricos implicados em sua letra, em seu modo de interpretação, em suas escolhas rítmicas, em seus processos de gravação, em sua assimilação no contexto da música popular brasileira da época. É na preocupação com a seca e a constatação dos problemas dela advindos que está a essência triste e sofrida da interpretação de uma canção como “Asa Branca”, e, conseqüentemente, seu potencial de comoção para o público da época. Fruir a música passa também por compreender seus processos de produção e, conseqüentemente, as condições históricas que embasaram esses processos. Portanto, implica o conhecimento das sociedades humanas e de seus modos de organização.

Além das possibilidades relacionadas ao estudo da cultura e ao conhecimento da sociedade e de seus elementos constitutivos, o estudo da música oferece ao aluno a condição da intervenção estética na realidade em que vive. A realização das obras artísticas não está ligada, unicamente, ao manejo de seus elementos técnicos, mas também ao conhecimento de suas variáveis estéticas e de suas tendências históricas. Um compositor de música erudita não cria uma sonata apenas recebendo orientações sobre as estruturas desse gênero. Ele precisa também construir um repertório mínimo que lhe sirva de parâmetro para sua forma de compor. Estudar música não implica criar música, mas colabora para que o estudante compreenda quais são as possibilidades de manifestação expressiva dentro dessa área da experiência humana. A música não é apenas um estudo teórico, é também uma arte

prática, e um recurso de expressão de grande alcance e potencial comunicativo.

Em situações de sala de aula, a apresentação de canções frequentemente vem associada ao canto e à memorização de partes dessas canções. Há propostas de trabalho que incentivam os estudantes a parodiarem as canções, ou a compor outras canções em resposta àquelas que lhes foram apresentadas. Quando isso acontece, percebe-se que o aluno incorpora informações concernentes ao saber-fazer musical e as utiliza para produzir sua própria versão da realidade e sua própria interpretação das possibilidades do material que lhe foi apresentado. Embora se relacione ao aprendizado e ao conhecimento, não é possível dissociar a música da criatividade.

A criatividade, no entanto, não é um milagre psicológico. Ela só acontece a partir de informações anteriores, ou seja, só é possível a um estudante criar algo novo quando lhe é possível distinguir justamente o que é novo do que não é. Segundo José Mário Pires Azanha,

É claro que todo o progresso da cultura humana é devido a homens criativos, mas é claro também que estes foram criativos com relação a um acervo cultural que dominavam e que por isso mesmo foram capazes de superar. (...) A criatividade do educando não é algo que possa ou deva substituir sempre o aprendizado paciente, metódico e algumas vezes imitativo. (AZANHA, 1978, p. XVI)

Assim, para que a expressão artística encontre a originalidade e a criatividade, o estudo e a informação são imprescindíveis. Analogamente, a transformação da realidade só é possível por meio do conhecimento dessa realidade. Portanto, a presença da música em sala de aula, com uma perspectiva abrangente, crítica e que transcenda a teoria musical, é fator fundamental para a qualificação da produção estética dos alunos que, porventura, quiserem aproveitar os recursos expressivos dessa forma de manifestação artística.

Dessa forma, podemos delimitar algumas ideias sobre a utilização da música e de suas potencialidades em sala de aula, que assumiremos como balizas para o desenvolvimento posterior desta pesquisa: a) a música não pode ser encarada nem como meramente propedêutica, nem como meramente lúdica; b) o trabalho com música não pode se limitar à apresentação e fruição

do que a crítica musical considera como canônico e esteticamente superior, embora o cânone não deva ser descartado; c) a música integra o cotidiano do estudante e está relacionada a sua história de vida; d) a música dialoga com a história da sociedade em que o estudante está inserido, e ajuda a compreendê-la; e) a música é uma linguagem que possui especificidades técnicas, mas também possui uma história enquanto parte da experiência humana no mundo, sendo, portanto, passível de compreensão em seus elementos imanentes e transcendentais, ou seja, em seus aspectos intratextuais e contextuais. Essas ideias ajudam a estabelecer diretrizes para os trabalhos didáticos com canções populares.

3 A CANÇÃO POPULAR NO BRASIL

A canção popular brasileira constituiu-se como gênero no século XX, derivando das práticas musicais realizadas por diversos segmentos da sociedade. A música sempre esteve presente no cotidiano e nas manifestações do povo brasileiro, seja em sua forma litúrgica e religiosa, seja em seu formato lúdico. No Brasil, a música executada nas festas, celebrações sociais e bailes sofreu forte influência da música europeia, no século XIX, mas adquiriu contornos próprios. Mesmo as composições criadas a partir de certos parâmetros de gênero herdados da tradição europeia foram influenciadas pelo modo brasileiro próprio de lidar com o andamento e de realizar a execução, modo esse que absorveu elementos dos cultos religiosos africanos e de outras tradições populares. Cacá Machado (2010, p. 142) entende que:

(...) a cultura musical do período caracterizava-se principalmente pela diversidade, em que elementos da cultura europeia, negra africana e ameríndia formavam uma imbricada e complexa trama de relações. Portanto, se, por um lado, o sacolejo sincopado que as polcas foram ganhando no final do século, talvez fala parte, digamos, de um inconsciente rítmico africano que se manifestou de modo residual na música americana, por outro, ele se realizava em uma forma europeia (cuja origem está, por exemplo, no rondó barroco clássico).

No início do século XX, com a evolução tecnológica dos meios de gravação e reprodução de sons e a possibilidade do registro fonográfico, os músicos populares brasileiros que não sabiam escrever partituras nem tinham conhecimento de teoria musical puderam fixar suas composições em um formato estável, já que, antes disso, dependiam inteiramente de sua memória. Além disso, muitos dos músicos que tinham conhecimento de teoria produziam polcas, lundus e maxixes com forte presença da fala cotidiana e com acento rítmico diferente daquele utilizado no modelo europeu. O registro desse rico material e sua comercialização contribuíram para configurar uma determinada percepção da musicalidade brasileira como fortemente marcada pela oralidade. Grande parte da produção dos sambistas nesse momento, por exemplo, padecia do problema da instabilidade da forma musical das composições, cujas letras eram criadas via de regra coletivamente e cujos acentos melódicos de

canto recebiam inúmeras versões. O registro fonográfico permitiu a estabilização dessas variáveis em uma forma definitiva, independente da memória do autor:

A canção brasileira, na forma que a conhecemos hoje, surgiu com o século XX e veio ao encontro do anseio de um vasto setor da população que sempre se caracterizou por desenvolver práticas ágrafas. Chegou como se fosse simplesmente uma outra forma de falar dos mesmos assuntos do dia a dia, com uma única diferença: as coisas ditas poderiam então ser reditas quase do mesmo jeito e até conservadas para a posteridade. Não é mera coincidência, portanto, que essa canção tenha se definido como forma de expressão artística no exato momento em que se tornou praticável o seu registro técnico. Ela constitui, afinal a porção da fala que merece ser gravada (TATIT, 2004, p. 70).

Com a chegada do rádio, na década de 1920, e o aumento posterior do número de emissoras, a demanda pela produção musical para consumo de massa aumentou muito. Na tentativa de organizar essa produção e, ao mesmo tempo, aproveitar a penetração do novo veículo de comunicação, o Estado brasileiro, por meio de vultosos investimentos, estabeleceu o Carnaval como grande festa nacional, e o carnaval carioca, especificamente, como modelo para outras regiões do país. Músicas destinadas à dança e à festa eram lançadas nessa época, e as composições menos eufóricas eram lançadas no meio do ano. O Carnaval assumiu a condição de festa de exaltação e ufanismo, com temas para seus desfiles e sambas encomendados para a temática escolhida:

Em 1937 o Estado Novo determinou que os enredos das escolas de samba tivessem caráter histórico, didático e patriótico (...). Os sambistas de morro aceitaram a determinação. E o carnaval do Rio, exportado para o resto do Brasil (existem escolas de samba em Manaus e em Porto Alegre), serviu de padrão de homogeneização para o carnaval de todo o país.

A atuação dos governos de Getúlio Vargas (incluindo o período ditatorial do Estado Novo) foi firme em seu apoio, oficial ou não, ao samba e ao carnaval (VIANNA, 2012, p. 124).

Os demais gêneros musicais adequaram-se à precedência do Carnaval, encontrando um espaço nas programações das rádios segundo o calendário anual definido pelo evento. Esse modo de organizar os lançamentos marcou o cenário da canção brasileira pelos quarenta anos seguintes, fixando os moldes

e o formato pelo qual se tornou conhecida - inclusive internacionalmente - e se fixou no imaginário cotidiano da população.

Entre o final da década de 1950 e o início da década de 1970, quando a canção popular assumira o status de produto cultural de maior aceitação no país, surgiram movimentos musicais com propostas para o seu revigoramento enquanto gênero. Reagindo aos exageros melodramáticos do samba-canção e às inflexões de canto que se distanciavam das entoações coloquiais, a Bossa Nova recuperou o samba para motivos leves e celebrantes e incorporou harmonias e estruturas jazzísticas, de grande aceitação no mercado internacional. Em seguida, com as transformações políticas no Brasil e no mundo, grande parte dos compositores buscou soluções politizantes para suas produções, dando-lhes peso de denúncia social ou incitação à ação revolucionária. Essa corrente foi responsável por uma intensa pesquisa musical dos formatos folclóricos da canção, resgatando-os e produzindo a partir deles um produto estético de intenções nacionalistas e engajadas. A Jovem Guarda, por sua vez, constituiu-se em projeto de imitação da música internacional da juventude sem maiores compromissos ideológicos. Por fim, ao final da década de 1960, o tropicalismo propõe a incorporação e mistura de diversos e diferentes elementos culturais para uma abordagem crítica da realidade nacional, ampliando as possibilidades da canção para além daquelas vislumbradas pelos outros movimentos em suas propostas. Luiz Tatit (2004, p. 89) chama a atenção para dois desses movimentos, a Bossa Nova e o Tropicalismo, indicando sua importância para a música popular brasileira e sua condição paradigmática para as produções posteriores:

Em suma, tropicalismo e bossa nova tornaram-se a régua e o compasso da canção brasileira. Por isso são invocados toda vez que se pede uma avaliação do século cancional do país. É como se o tropicalismo afirmasse: precisamos de todos os modos de dizer; e a bossa nova completasse: e precisamos dizer convincentemente. Em época de exclusão, prevalece o gesto tropicalista no sentido de retomar a pluralidade. Em época de excesso de maneirismos estilísticos, e de abandono do princípio entoativo, o gesto bossa nova refaz a triagem e decanta o canto pertinente. Ambos os gestos atuam na própria mente dos cantores e compositores impelindo-os, ao mesmo tempo, para a diversidade e para o apuro técnico e estético.

A canção popular brasileira adentra a década de 1970 associada à força da televisão como veículo de propagação da música. Há, entretanto, restrições à criação artística, em função do fechamento ditatorial no plano político. Ainda assim, muitos artistas da década anterior encontram espaço para a consolidação de suas carreiras. Entretanto, a forte crise financeira e recessão na década de 1980 levaram ao encolhimento do mercado fonográfico, especialmente no Brasil. Além disso, a profissionalização e a especialização da indústria de música no exterior contribuíram para a criação de produtos musicais comercialmente mais atraentes. A música popular norte-americana passou a ocupar considerável espaço nas programações de rádios e TVs. Sobre esse período, afirma Luiz Tatit (2004, p. 231):

A imensa crise financeira que atinge o Brasil a partir de 1973, e que só amenizaria nos anos 90, impede o surgimento de nomes que dependeriam de uma oportunidade de gravação. Nenhuma empresa se arrisca em lançamento incerto. Consequências imediatas: parte da farta produção não revelada durante a década desponta no início dos anos 80 em forma de “produção independente” e eleva-se a faixa etária dos “novos” artistas – os quais começam a carreira com mais de trinta anos e não mais com vinte e poucos, como na década anterior. De todo modo, os eleitos pelas gravadoras estabelecem importantes “territórios musicais”, cujas dicções estilísticas livres de preconceito serão referências para a produção dos decênios seguintes.

Na década de 1990, o mercado da música popular, comandado pelas grandes gravadoras, voltou-se para artistas populares nacionais nos diversos países onde atuava. No Brasil, três segmentos foram privilegiados com espaços de produção e divulgação dentro dos meios de comunicação: o sertanejo, como música passional, o axé, como música de celebração, e o pagode, como produto intermediário. As perspectivas de alcance dessas produções, criadas para consumo de massa em larga escala, exigiram simplificações e facilitações nas melodias e letras, para que pudessem atingir um público que até então não fazia parte das faixas de consumo de canção até então mais representativas em números de vendagem. Com isso, o mercado da canção popular no Brasil novamente se nacionalizou, abrindo perspectivas para trabalhos e projetos musicais encontrarem espaço entre os produtos

culturais de grande apelo, como as celebridades do espetáculo da indústria cultural norte-americana:

Pois foi esse trio de gêneros – sertanejo, axé e pagode – que mais nitidamente se apoderou do mercado nacional de discos, gerando na sociedade global um misto de alegria e mal-estar. De um lado, o prazer imenso de multidões de fãs e, de outro, o desprezo aborrecido dos aficionados da canção de autor. Nessa nítida divisão de interesses estava a explicação do fenômeno. Programados para uma fruição a distância, os novos gêneros não resistiam à audição concentrada de músicos, intelectuais, jornalistas e de praticamente todos os setores da elite cultural. Essa sonoridade não trazia a variação rítmica, sutilezas harmônicas, achados poéticos, arranjos diferenciados e nem mesmo se identificava com a procedência singela do canto caipira, do frevo ou do samba carnavalesco. Seu acabamento técnico era realizado em Los Angeles, com o propósito explícito de agradar a um público desprevenido que se relacionava com a canção “em bloco” (TATIT, 2004, p. 235-236).

O fenômeno da representatividade da canção popular brasileira sobreviveu à virada do milênio, com o surgimento de novos artistas e tendências, e a popularização da internet e das redes sociais como modos de socializar a música. Toda essa trajetória histórica contribuiu para que a especificidade cultural da canção sobrevivesse às transformações tecnológicas: em LPs, CDs ou *pen drives*, os brasileiros continuam procurando melodias e letras que sejam entoadas com dicções nas quais possam se reconhecer ou reconhecer a realidade dos indivíduos ao seu redor.

Por essa razão, a canção popular configura-se como portadora e veiculadora de informação histórica sobre o país, sua população, suas mazelas, seu imaginário. O compositor popular, o cantor popular e o cancionista trabalham com material linguístico extraído principalmente da fala cotidiana, tanto nos aspectos temáticos quanto nos aspectos formais. As canções não têm condição de se tornarem relatos detalhados das experiências dos sujeitos, mas podem trazer, dentro de seu formato, elementos que, potencializados pelos aspectos emotivos que carregam, indiquem fissuras sociais, demandas coletivas e percepções históricas importantes. Ao entoar determinadas canções, isoladamente ou de forma coletiva, os indivíduos compartilham sentimentos, percepções, valores e pontos de vista que estão relacionados a visões de mundo consolidadas, e que se posicionam em relação ao espectro ideológico da cultura em que estão inseridos.

A própria noção de cancionista, evocada no parágrafo anterior, já é, em si, forte indicação da importância cultural adquirida pelo compositor e intérprete de música popular no Brasil. Diferentemente do cantor e do compositor, ou do músico instrumentista em geral, os cancionistas se definem como “todos aqueles que exercem a arte de bem cuidar de uma canção desde sua feitura (...) até sua veiculação em show ou disco” (TATIT, 2007, p. 99). Ainda de acordo com o autor:

Um cancionista só se satisfaz quando consegue tirar o melhor partido possível, em qualquer de seus estágios, da relação entre letra e melodia, relação esta que confere à canção a sua identidade. No estágio de composição, por exemplo, já tenho verificado inúmeros sinais indicando o esforço (espontâneo) dos cancionistas no sentido de criar compatibilidades entre as inflexões melódicas e as funções narrativas geradas pela letra (TATIT, 2007, p. 102).

Como se vê, a função precípua do cancionista não é ajustar um texto verbal a um texto musical, simplesmente, mas construir um ajuste entre os modos de dicção do espaço coletivo onde vive e os modos de estabilização musical dessa dicção. Um bom cancionista é, antes de tudo, um bom conhecedor da fala e de suas inflexões, que são recriadas com efeitos musicais no contexto da canção enquanto gênero. Dessa forma, a canção popular ganha uma especificidade que a distancia da ópera ou opereta, pois sua estrutura musical está vinculada à fala dos indivíduos. Assim sendo, ela sempre carregará informações históricas dos modos de dizer (e de suas articulações sociais) das pessoas em determinado tempo e local.

A canção popular brasileira, por sua forte presença na memória coletiva, por sua grande circulação como produto cultural e por sua capacidade de sintetizar dicções, conteúdos, valores e sentimentos de uma ampla gama de indivíduos, afigura-se material fecundo para o trabalho em sala de aula, especialmente em classes de EJA, que contam com alunos com considerável tempo de imersão na cultura midiática que os envolve. Por meio da canção é possível dialogar com outras áreas da produção artística e intelectual humana, de forma interdisciplinar.

4 AS CARACTERÍSTICAS DA EJA

Ao abordar a educação de jovens e adultos, deve-se levar em conta a necessidade de definições e delimitações, dado que o ensino e aprendizagem são fenômenos que ocorrem durante todo o período de vida dos indivíduos, não apenas na escola e na infância e adolescência. Em seu artigo intitulado "Escolarização de jovens e adultos", Sérgio Haddad e Maria Clara di Pierro oferecem uma distinção que pode ser útil nesse sentido. Os autores propõem diferenciar uma primeira concepção, mais ampla, de que a EJA seria "um conjunto muito diverso de práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais", de uma concepção diferente, mais restrita, focalizando "processos sistemáticos e organizados de formação geral de pessoas jovens e adultas" (HADDAD, PIERRO, 2000, p. 108). Neste trabalho, nos preocuparemos com a EJA entendida dentro da segunda concepção, como ações educativas planejadas e inseridas num projeto de ação política estatal ou público historicamente efetivado.

No artigo citado no parágrafo anterior, os autores fazem uma síntese histórica das atividades de educação de jovens e adultos no Brasil, desde os primórdios da ocupação do território brasileiro pelos portugueses. Mostram que, no período colonial, o jesuitismo preocupou-se com a educação (e evangelização) dos adultos, mas que, com sua expulsão do país em 1759, essa preocupação arrefeceu, sendo retomada apenas no período imperial (HADDAD, PIERRO, 2000, p. 109). Ainda assim, a educação de adultos não chegou a se estabelecer, embora fosse referida nas constituições desse período. Esse quadro se manteve sem grandes alterações até o século XX.

Durante a Primeira República, o número de analfabetos do país permaneceu elevado (aproximadamente 72% da população adulta), o que fez com que os discursos passassem cada vez mais a incorporar a responsabilidade do Estado na diminuição dessa defasagem, principalmente a partir da década de 1920. Entretanto, as ações efetivas não ocorreram, e a oferta de educação para jovens e adultos sofreu poucas alterações até a era Vargas (HADDAD, PIERRO, 2000, p. 110). Com avanços na legislação e

tentativas de efetiva implementação de projetos de erradicação do analfabetismo, o período posterior a 1940 foi mais promissor para a EJA, segundo os autores, porque:

O Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação em todo o território nacional (HADDAD, PIERRO, 2000, p. 111).

Entre 1959 e 1964, ano do golpe militar, a educação de jovens e adultos brasileira teve grande desenvolvimento, tanto nos aspectos teóricos quanto na prática das ações. Do ponto de vista da discussão teórica, fortaleceu-se a noção de que mudanças eram necessárias, pois:

Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como subsistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil. Até então, o adulto não escolarizado era percebido como um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção esta que reforçava o preconceito contra o analfabeto (HADDAD, PIERRO, 2000, p. 112).

Do ponto de vista da ação educacional efetiva, vários grupos constituíram-se pelo Brasil nesse período, com projetos de alfabetização que se preocupavam também em discutir a cidadania e preparar os alunos para a participação política e para a inserção nos principais debates da sociedade. A ditadura militar desmantelou essas iniciativas, substituindo-as por outras de caráter conservador. O governo ditatorial não poderia abandonar os esforços de erradicação da alfabetização, que consistiam em fator negativo até mesmo para as políticas econômicas implementadas. Em função disso, em 1967, foi criado o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), ligado aos interesses ideológicos do governo. Desconsiderando as especificidades regionais tanto em sua administração quanto em seu material pedagógico, o MOBRAL falhou em seus intentos, sendo descaracterizado no final da década de 1970.

Também sob o regime militar consolidou-se legalmente o Ensino Supletivo no Brasil. Segundo HADDAD e PIERRO (2000, p. 111),

o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola.

O Ensino Supletivo, substituto dos exames de madureza, tal como o MOBRAL, acoplava-se às políticas do regime autoritário, que pretendia associar a abertura de possibilidades de escolaridade à ideia de milagre econômico.

Com o período de redemocratização, após 1985, houve grandes avanços nas demandas sociais, consolidadas no texto da Constituição de 1988. Entretanto, segundo HADDAD e PIERRO (2000, p. 119),

a história da educação de jovens e adultos do período da redemocratização, (...) é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro.

Os governos eleitos, a partir de 1990, elaboraram planos e estruturaram legislações para o ensino de jovens e adultos, com maior ou menor grau de acerto. O PNAC (Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania), criado no governo Collor, malogrou sem maiores conquistas. Em 1994, foi estabelecido um plano decenal de metas, preterido no governo Fernando Henrique Cardoso em favor da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, sem grandes mudanças para a EJA. O PNE (Plano Nacional de Educação) de 2000 estabeleceu alguns princípios de atuação para essa modalidade, entre os quais "resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, erradicando-o; treinar o imenso contingente de jovens e adultos para inserção no mercado de trabalho; e criar oportunidades de educação permanente" (HADDAD, PIERRO, 2000, p. 122).

Essa breve síntese histórica indica que a Educação de Jovens e Adultos, ou EJA, é uma modalidade de ensino que se consolidou ao longo dos anos no Brasil e que esteve fortemente associada à tentativa de compensar a grande exclusão de crianças e jovens em idade escolar da frequência a instituições de ensino. Ao longo dos anos, muitos projetos e muitas experiências distintas

foram implementados, com diversidade de resultados. Hoje, a EJA é oferecida em diversos âmbitos de atuação governamental (federal, estadual, municipal) e não governamental (ONGs, escolas particulares). Embora esteja presente em todos esses níveis, a EJA sofre constantemente com a falta de perspectivas educacionais e de projetos que considerem suas especificidades, tendendo a ser vista dentro de muitas escolas como um ensino nos mesmos moldes do que é oferecido a crianças e adolescentes, só que com maior compactação dos conteúdos e menor exigência nas avaliações.

Embora a EJA venha se constituindo, nos diversos setores acadêmicos de pesquisa, em um espaço de reflexão sobre as possibilidades pedagógico-educacionais para os adultos, sabe-se que a prática efetiva dos professores nutre-se de generalizações imprecisas e estereótipos falsos, que os distanciam da realidade de seus alunos e os conduzem a distorções de ponto de vista, como a citada no parágrafo anterior. Ministras aulas para alunos adultos é uma experiência que exige posturas, escolhas e planejamentos diferentes daqueles efetuados quando se ensinam crianças. As escolhas de currículo, estrutura de avaliação, procedimentos didáticos e outras devem dialogar com a realidade dos alunos adultos, e isso só é possível quando se adota a postura de observar, considerar e compreender especificidades, a partir de pesquisas de pedagogos, psicólogos, cientistas sociais, e não a partir das reduções construídas pelo senso comum.

A evasão precoce por parte dos alunos da EJA, por exemplo, acontece por múltiplos fatores. Em pesquisa com alunos egressos de curso de EJA, Santos (2003, p. 113) pôde verificar que as falas dos pesquisados indica, para além da concepção de que a exclusão se dá por razões internas ao sistema escolar, "a percepção de que tanto o ingresso quanto a permanência na escola no período da escolarização inicial se deram sob o signo da dificuldade" e que "diferentemente de constituir-se em um fato isolado, provocado por uma razão específica, a exclusão deve ser entendida como um processo complexo de exclusão na escola". Dessa forma, não se justifica a ideia de que as questões que levaram os indivíduos a paralisarem seus estudos sejam sempre e necessariamente de inadaptação à didática e ao regime escolar. O trabalho de Santos (2013, p. 115) afirma ainda, quanto a esse público, que

a percepção negativa que tinham de si em relação aos estudos, somada aos constrangimentos sociais decorrentes da baixa escolaridade, exerceu forte influência no processo de transformação da demanda potencial por escolarização em demanda efetiva.

Essas informações são fundamentais para a compreensão de que o aluno da EJA lida com uma realidade social com tanto ou mais peso para suas decisões quanto sua relação com a escola, propriamente.

Também é preciso entender que a garantia de oportunidade, vaga ou matrícula para o aluno de EJA não é garantia de permanência no curso, como se pode perceber pelas altas taxas de evasão na modalidade. Santos (2003, p. 115) entende que:

Muito embora a existência de oportunidades educacionais acessíveis e adequadas aos demandatários da EJA seja uma condição fundamental para que eles possam retomar e dar seguimento a sua formação escolar, essa condição, por si só, não é suficiente para que eles obtenham êxito. Para além da existência do local onde se possa estudar, é necessário que haja convergência de um conjunto de elementos (...) considerados como motivadores ou facilitadores. Motivadores porque, para assumirem a identidade de estudantes, na fase adulta, esses sujeitos precisam estar imbuídos de muita motivação. Facilitadores porque, apesar da motivação e da existência de oportunidade educacional, existiram outras barreiras cuja superação só se tornou possível porque lhes foram oferecidas e/ou conquistadas algumas facilidades ao longo do processo.

A autora mostra, em seu trabalho, que muitos fatores podem ser incluídos entre os que se associam à motivação ou facilitação do acompanhamento do curso de EJA. Entre eles, citam-se alguns e acrescentam-se outros: fatores econômicos, como a necessidade de adaptação dos horários de trabalho, o ajuste do orçamento doméstico, o gasto com alimentação e transporte; fatores de organização, como o gerenciamento do tempo em família e na escola, a retomada da disciplina de leituras e estudos, a compreensão das especificidades das disciplinas; fatores psicológicos, como a recuperação da autoestima, o apoio ou a desconfiança dos familiares próximos, e a construção de perspectivas para o futuro. Tudo isso precisa ser levado em consideração na elaboração de programas e currículos para a EJA.

Como se pode ver, as características históricas da EJA e as especificidades dessa modalidade de ensino impõem uma demanda diferenciada, que leve em consideração as particularidades do público a que se destina, levando em conta suas dificuldades e o processo de exclusão que historicamente vivenciaram. É importante frisar ainda que, a despeito dessas demandas, Santos (2003, p. 123) entende que a experiência da EJA, para os alunos pesquisados, propiciou "uma ampliação dos horizontes e perspectivas pessoais". Ou seja: há uma resposta positiva possível para as tentativas de solucionar as questões que a EJA impõe ao professor.

5 CARACTERÍSTICAS DA EJA NO IFSP

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus São Paulo, abriga um curso da modalidade de educação de jovens e adultos, em nível de ensino médio e com viés profissionalizante (sendo, por isso, conhecido como PROEJA, sigla de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos) (INSTITUTO, 2013). O curso funciona no período noturno, servindo-se das mesmas salas de aula utilizadas para outras modalidades de ensino (ensino médio regular, ensino superior, ensino técnico e tecnológico, pós-graduação e extensões universitárias). A instituição carece de equipe para exclusivo atendimento da EJA: não há um quadro de professores próprio, nem uma secretaria própria, nem um espaço físico próprio. Embora possua um plano pedagógico diferenciado, o curso de EJA do IFSP tem em seu quadro docente professores que se dedicam também a outras modalidades dentro da instituição, segundo atribuições de aulas realizadas dentro de uma carga horária mínima, sem levar em conta o número de frentes. O calendário escolar do PROEJA, da mesma forma, não está separado do calendário escolar do ensino médio técnico integrado, embora as grades dos cursos e o público-alvo sejam completamente diferentes.

Como se vê, o PROEJA, dentro do IFSP, funciona, do ponto de vista burocrático-administrativo, nos mesmos moldes de qualquer outro curso regular da instituição, tendo sua estrutura adaptada à estrutura dos outros cursos de ensino médio. A habilitação oferecida pelo PROEJA é a de Técnico em Qualidade, que habilita o aluno a

atuar com uma visão estratégica na construção do plano organizacional, utilizando adequadamente as ferramentas da gestão da qualidade, comprometido com a ética nas relações humanas, atendendo às necessidades e anseios dos clientes internos e externos da indústria (INSTITUTO, 2013).

O curso está vinculado à área de Mecânica, uma das mais tradicionais e antigas do Instituto. São oferecidas anualmente 40 vagas para a turma de primeiro ano, com as exigências mínimas de conclusão do ensino fundamental

e não concomitância de matrícula em outro curso da instituição. Como o curso oferece, também, uma bolsa de auxílio aos alunos frequentes, não é permitido que estudantes que já tenham cursado o ensino médio possam se matricular. A matrícula desses alunos impediria o usufruto da vaga por outros que possuiriam reais necessidades de complementação de sua formação e de apoio financeiro para tal.

O processo seletivo para ingresso no PROEJA do IFSP no Campus São Paulo é diferente do processo para ingresso nos cursos do ensino médio regular e superior. Não há um vestibular ou vestibulinho. Um edital é publicado, indicando datas e horários para inscrição do candidato. Esse edital é divulgado pela internet, e por cartazes no entorno da escola. Os alunos fazem sua inscrição e, tendo em vista a baixa procura, normalmente não passam sequer por processos simplificados de seleção, com redação ou entrevista. A partir de 2013, entretanto, a nova organização didática do IFSP prevê no mínimo a realização de uma avaliação simples de redação.

Os alunos são oriundos de diversas regiões da cidade, embora uma parcela significativa more ou trabalhe nas imediações da escola. O reconhecimento do IFSP pela comunidade em geral como uma escola de qualidade contribui para que alunos de outras regiões procurem a instituição para completar seus estudos. Os primeiros dias no Instituto são marcados pela completa lotação da classe na turma de primeiro ano. As salas agregam os recém-matriculados e os reprovados (na maioria das vezes, em função das faltas) em anos anteriores. No decorrer do ano, a turma vai perdendo alunos. Alguns deixam de comparecer, simplesmente. Outros abandonam o curso por razões de trabalho ou outras motivações. Há também aqueles que não rompem o vínculo com o curso, mas frequentam as aulas de maneira muito irregular e esparsa, sem condições de aproveitamento dos conteúdos. Ao fim do primeiro semestre letivo, é comum que a turma fique reduzida a cerca de 60% dos alunos inicialmente matriculados.

Como se depreende desse quadro, a questão da evasão, que é um problema crônico da educação de jovens e adultos no país, também surge como demanda no PROEJA do IFSP. A bolsa de auxílio recebida pelos alunos está vinculada a sua frequência, mas não vem sendo incentivo suficiente para

a manutenção da quantidade de alunos matriculados. Muitas vezes, a bolsa é recebida com atraso, gerando problemas para os alunos mais necessitados. O IFSP carece, também, de profissionais de pedagogia em número suficiente para atender às inúmeras demandas do público da EJA e encaminhar as ações que poderiam contribuir para a diminuição da evasão. Fatores extraescolares também devem ser considerados nessa questão: muitos alunos não conseguem conciliar as exigências do trabalho - do qual não podem abrir mão - com as exigências disciplinares e didáticas do curso que estão frequentando.

No capítulo anterior, haviam sido citados vários fatores que tinham consequências na permanência do aluno dentro de um curso de EJA. Mostrou-se a necessidade de investimento em fatores motivadores e incentivadores para a permanência dos alunos nas instituições, que seriam tão ou mais importantes que a oferta das vagas. No PROEJA do Campus São Paulo do IFSP, os alunos encontram uma estrutura de ensino diferenciada, com a atuação de profissionais selecionados em concursos concorridos e, geralmente, com notável currículo profissional e acadêmico. Entretanto, esses profissionais atuam em disciplinas isoladas, que quase nunca dialogam entre si, pois a grade curricular do PROEJA é muito semelhante, em disposição de conteúdos, à grade curricular do Ensino Médio convencional. Além disso, são poucos os momentos dentro do calendário escolar em que sejam previstos e efetivamente aconteçam encontros entre os educadores que trabalham nessa modalidade. Na maioria das vezes, as reuniões limitam-se aos conselhos de classe, no fim dos semestres, que são encontros mais deliberativos que diagnósticos, nos quais se estabelecem aprovações e reprovações dos alunos.

Esse quadro indica a premência de realização um trabalho diferenciado com o estudante de EJA dentro do IFSP. Em primeiro lugar, é preciso considerar que os alunos são provenientes de vários lugares da cidade, o que ocasiona a ausência de uma identificação dos docentes entre si em função de pertencimento à mesma comunidade de entorno, dificultando o desenvolvimento do espírito de grupo. Em segundo lugar, é preciso levar em conta todos os fatores elencados no capítulo anterior: as questões com a família, com o trabalho, com a autoestima, com as experiências anteriores de escolarização. Em terceiro lugar, é preciso avaliar o grau de dificuldade que os

alunos encontram com a própria estrutura da instituição, que não tem o PROEJA como uma de suas prioridades políticas internas. Considerando todos esses fatores, verifica-se a necessidade de produção de aulas com conteúdos relevantes e, além disso, estimulantes e motivadores, para produzir condições de interesse que possam colaborar para a permanência do aluno na instituição e sua fruição participativa dos momentos de aula.

Com a intenção de contribuir para sanar essas dificuldades, o autor desta pesquisa optou por vincular sua atuação docente no IFSP às propostas desenvolvidas dentro da Especialização em Formação Docente na modalidade EJA do próprio IFSP. A partir dos conteúdos estudados no curso referido, e aproveitando a proposta de avaliação da disciplina Trabalho e Exclusão Social, ministrada pela professora Ana Paula Corti, elaborou um plano semestral para a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura visando contemplar alguns aspectos motivadores fundamentais para garantir a permanência com aproveitamento dos alunos do PROEJA. O autor procurou construir uma proposta que contemplasse demandas reais dos alunos trabalhadores como conteúdos a serem discutidos em sala de aula, mas propôs a introdução a esses conteúdos por meio do trabalho com a canção popular, mediada pelo uso de computadores e da plataforma computacional Moodle.

6 PROPOSTA DE TRABALHO COM ALUNOS DO IFSP

O presente capítulo foi desenvolvido como parte do exercício avaliativo da disciplina Trabalho e Exclusão Social, do curso de pós-graduação Lato Sensu Especialização em EJA do IFSP. O texto sofreu poucas alterações e adaptações em relação à versão utilizada neste trabalho, tendo em vista posterior aplicação prática das propostas nele descritas. Eventuais alterações do original serviram para estabelecer maior clareza nas descrições, e não para alterar as intenções primeiras em função da impossibilidade prática ou técnica da implementação. Deve-se considerar o fato de que as eventuais discrepâncias entre o planejamento e a efetivação de propostas didáticas são dados fundamentais para compreensão das questões a serem priorizadas em ações pedagógicas similares.

Para compreender as escolhas didáticas do plano semestral construído para a disciplina de Língua Portuguesa no segundo ano da EJA, faz-se necessário tecer algumas considerações. O corpo discente do curso Técnico em Qualidade na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo constitui-se de estudantes de diversas idades, naturalidades e diferentes históricos de vida. Em comum, esses estudantes têm o fato de que, na sua maioria, atuam profissionalmente em empregos mal remunerados e pouco especializados. Em busca de uma melhor posição profissional, procuram o curso do Instituto para aumentarem seu grau de escolaridade e melhorarem sua condição de integração ao sistema econômico ao qual se submetem.

A atuação profissional dos alunos do PROEJA (como é conhecida essa modalidade de ensino) constrói, ao longo do tempo da história de vida desses alunos, uma determinada experiência de trabalho, com diferenças pontuais de indivíduo para indivíduo, mas também com inúmeros pontos de convergência entre as diversas trajetórias. Relações com o empregador, mudanças de horário, questões relativas a transporte e alimentação, modo de trabalho em cada empresa, transferências de setor, negociações de cargos e salários, percepção do ambiente e do grupo, tudo isso constitui conteúdo passível de aproveitamento dentro do contexto escolar.

Comprometida com a formação ampla do sujeito trabalhador, e não apenas com a qualificação de sua mão de obra, a instituição escolar deve oferecer a este um currículo que leve em consideração a experiência coletiva de vida e de mundo trazida das relações socioeconômicas vivenciadas na sociedade brasileira. Não há como educar o homem brasileiro sem que sejam considerados os problemas específicos de sua condição de subsistência e de sua integridade enquanto sujeito histórico. Em uma perspectiva de formação para uma sociedade democrática e mais igualitária, faz-se necessário abordar, no contexto de um curso de PROEJA, os problemas concretos vivenciados pelos estudantes enquanto indivíduos já inseridos como trabalhadores e sujeitos políticos no sistema econômico capitalista e na organização político-administrativa que o sustenta. Assim sendo, a relação dos estudantes com as formas de trabalho e suas implicações na vida cotidiana deve ser problematizada dentro do currículo do curso pelo qual optaram.

Entretanto, ao considerar o trabalho, suas transformações históricas e suas formas nos dias atuais como parte integrante do currículo, é preciso compreender que a noção de compartimentação da grade de disciplinas limita as possibilidades de uma abordagem mais ampla e reflexiva desse tema. Não basta, assim, para contemplar as expectativas de debate aprofundado sobre a situação concreta dos alunos e reflexão transformadora sobre os conceitos envolvidos nessa situação, oferecer espaço para essa proposta de discussão apenas nas disciplinas ligadas a ciências sociais, como Filosofia ou Sociologia. É preciso que outras disciplinas considerem, em seus planos de curso, a possibilidade de integração dos conteúdos teórico-científicos de seus campos de estudo com os conteúdos sócio-histórico-culturais da experiência concreta do alunado. O plano de curso incluído nesta pesquisa foi uma tentativa de realizar essa integração dentro da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura

Na grade curricular do curso do PROEJA, a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura conta com quatro aulas semanais no primeiro ano e três aulas semanais no segundo. A proposta de plano de ensino construída pelo autor buscou contemplar as possibilidades de tempo e desenvolvimento de conteúdos previstas para o segundo semestre letivo do segundo ano dessa disciplina.

A ementa da disciplina prevê o desenvolvimento de conteúdos específicos da área, considerados fundamentais para o bom exercício da leitura da escrita por parte do aluno e para o conhecimento e fruição das produções canônicas da história do idioma. Para o segundo semestre do segundo ano letivo, são previstos como conteúdos: em Literatura, Pré-modernismo e Modernismo (todas as fases); em língua, texto jornalístico, texto dissertativo, concordância verbal, crase e regência verbal.

Conforme exposto nos parágrafos anteriores, a elaboração do cronograma semestral da disciplina de Língua Portuguesa fundamentou-se na tentativa de trazer, para dentro da especificidade desse conteúdo, elementos ligados à experiência de trabalho dos estudantes da EJA, considerada um dado relevante para a compreensão de sua sociedade. Assim, o trabalho (e suas diversas formas) foi a escolha temática que pautou a opção didática do plano.

A observação dos estudantes no primeiro semestre permitiu a constatação de que a canção popular era uma linguagem compartilhada pela maioria, e sua fruição era habitual e constante para aquele grupo. Pensando nos fatores de motivação e facilitação, optou-se pela utilização de material cancional (escrito e sonoro) e poético-literário como elemento detonador do processo de aprendizagem. Foram selecionadas canções que se associassem tematicamente ao trabalho e à condição do trabalhador na sociedade capitalista, com pontos de vista narrativos diversos. Em menor quantidade, foram selecionados poemas que complementavam o trabalho com as canções.

De acordo com o planejamento didático, as canções (ou poemas) funcionariam, sempre, como elemento central da aula, com a apresentação da letra e da melodia da gravação (no caso de canção). Em torno dessa centralidade, seriam explorados os elementos de conteúdo. Os conteúdos relacionados ao estudo gramatical e linguístico da língua portuguesa fariam parte das atividades previstas na plataforma Moodle, para serem realizadas a partir dos textos selecionados. Já a parte de literatura seria contemplada pela comparação de características de períodos da história da canção brasileira com períodos da história da literatura brasileira a partir do pós-modernismo. E os conteúdos relacionados a questões relativas ao trabalho, embasado em contribuições da sociologia e da história, seria explorado nos debates

promovidos após a apresentação de cada canção ou poema e de seu contexto de produção.

Dessa forma, configuraram-se como objetivos específicos da disciplina:

a) apresentação, para o caso específico do segundo ano do curso, de tendências, movimentos e autores contemporâneos da literatura brasileira, e compositores e intérpretes da música popular brasileira, relacionando-os aos aspectos históricos da produção artística nacional e internacional e dos movimentos históricos das forças de produção capitalistas que contextualizam e medeiam suas especificidades enquanto obras estéticas.

b) apresentação das características culturais do Modernismo em suas diversas fases, e da produção pós-modernista, incluindo a produção artística contemporânea;

c) apresentação da linha histórica de transformações da canção popular brasileira, mostrando aproximações e distanciamentos em relação à literatura produzida no século XX;

d) discussão da variação linguística a partir das canções apresentadas, considerando a contribuição da Linguística variacionista;

e) discussão de questões de fonologia, morfologia, sintaxe e semântica trazidas pelo material selecionado, à luz da norma gramatical culta.

Além do conteúdo específico de língua e literatura, no entanto, a construção do rol de conteúdos e objetivos da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura deveria contemplar, também soluções para carências de formação dos alunos decorrentes dos impasses e problemas da educação brasileira e da política elitista de acesso aos bens culturais. Nesse sentido, não bastaria ofertar os produtos literários ou musicais consagrados pela tradição com o amparo crítico mínimo para seu aproveitamento. Seria preciso também estabelecer procedimentos técnicos de leitura e compreensão de texto para que esses produtos literários pudessem ser devidamente fruídos em toda sua integridade e compreendidos em seu contexto de produção, para que se pudesse julgar e atestar seu valor estético. Assim, caberia à disciplina estabelecer, no decorrer do curso, uma rotina metodológica de leitura, pautada pelas contribuições dos estudos semióticos da linguagem. Por essa razão, também foram elencados como objetivos do plano semestral de curso:

a) o estabelecimento de procedimentos rotineiros de leitura de textos, valorizando as diversas etapas da leitura, a leitura coletiva, a análise dos elementos estruturais do texto construído, a relação do texto com os gêneros historicamente estabelecidos;

b) o estabelecimento e o incentivo a procedimentos de consulta a dicionários e atividades de ampliação de vocabulário;

c) o empreendimento releituras do material lido, procurando localizar, nos diferentes níveis de leitura, as oposições básicas que estruturam o texto, os elementos que ativam essas oposições, e os desenvolvimentos discursivos que as apresentam enquanto um todo coerente de sentido.

Além disso, a partir das contribuições teóricas de diversos especialistas na área de Linguística e nos estudos de leitura, procurou-se contemplar a necessidade de transformar os cursos escolares de língua e literatura em espaços para leitura e produção de diferentes e variados gêneros textuais. O contato frequente com produções relacionadas a determinado gênero possibilita ao aluno familiarizar-se com suas características textuais básicas, facilitando a leitura, compreensão e produção de textos similares. O plano de ensino elaborado centrou-se na possibilidade de exploração de dois gêneros literários em particular: a poesia e a canção popular, com destaque para o último. Dessa forma, trouxe como objetivos:

a) a exposição dos alunos a variados materiais cancionais, com análise de seus elementos básicos (letra das canções, melodia das canções, relação entre entoações e intenções);

b) a oferta aos alunos de produção poética contemporânea de qualidade reconhecida pela crítica literária, e composta a partir de temas de interesse dos mesmos.

c) a leitura orientada de gêneros dissertativos de crítica literária, musical e estética, e suas estruturas de argumentação.

Finalmente, foi preciso delimitar, dentro das inúmeras possibilidades oferecidas pela produção artística brasileira e internacional, o recorte que seria eficiente para construir uma aprendizagem significativa. Se considerarmos que a aprendizagem significativa é aquela capaz de direcionar o processo educacional para o oferecimento de soluções aos problemas do devir

existencial dos indivíduos e da coletividade, torna-se necessário estabelecer como critério de seleção a relevância cultural do material para o contexto da experiência de vida dos alunos do PROEJA. O plano de curso tem como princípio a centralidade da experiência do trabalho na história de vida dos alunos. Portanto, efetua um recorte temático, focado nas questões do trabalho e de suas implicações da vida cotidiana. Assim, também faziam parte dos objetivos do plano:

a) oferecimento ao aluno de um conjunto coerente de obras artísticas, em poesia e canção popular, que se relacionem com a experiência histórica do trabalho na sociedade brasileira

a) localização, nos textos poéticos e cancionais apresentados, da representação de situações sociais concretas de trabalho;

b) incentivo à reflexão sobre as situações concretas representadas, procurando compreender em que medida elas se relacionam com as condições atuais de vida dos alunos;

d) debate coletivo, com base em subsídios teóricos paradigmáticos da área de ciências sociais, sobre a realidade do trabalho no Brasil atual e as possibilidades de transformação dessa realidade.

Na tentativa de atender a essas especificidades, o plano foi construído de forma mais aberta e experimental. A abordagem dos conteúdos previstos no plano de aulas da disciplina foi transformada em sequências didáticas que, ao mesmo tempo, traziam elementos que ofereciam questionamentos aos estudantes sobre seus modos de vida, e poderiam ser vislumbrados e desfrutados no material artístico selecionado. Considerou-se que a melhor forma de organizar esse material foi a utilização da plataforma Moodle para acolher os materiais didáticos e as atividades.

O IFSP possui departamento de Educação a Distância (EAD), em 2013, ainda pequeno e contando com poucos professores para sua manutenção. Inicialmente, a EAD no IFSP foi pensada como um recurso de apoio às disciplinas ministradas de forma presencial, mas num segundo momento houve o surgimento de cursos como a Formação Pedagógica para Educação Profissional de Nível Médio, com a maior parte de seu desenvolvimento realizado virtualmente. Ficaram definidas, então, duas diferentes

implementações da plataforma, cada uma a partir de um servidor e atendendo a um público específico. Os cursos e disciplinas presenciais seriam atendidos pelo servidor do Campus (eadcampus.ifsp.edu.br), e os cursos e disciplinas ligados não presenciais estariam associados a outro espaço virtual (eadspo.ifsp.edu.br).

O espaço virtual do EAD Campus, destinado à produção e gerenciamento de conteúdo associado a disciplinas ministradas de forma presencial nos cursos regulares do Campus São Paulo, permitia a criação de salas virtuais para os professores, nas quais os alunos de uma determinada disciplina poderiam ser inseridos para realização dos diversos tipos de tarefas online. O autor da pesquisa, que concluía na época curso de formação para uso da plataforma Moodle, solicitou a criação de uma sala específica para cada uma das turmas do PROEJA (160 e 260, respectivamente) destinada ao trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. Nessas salas, foi organizado o conteúdo do plano semestral elaborado.

A plataforma Moodle permite ao professor a criação de unidades didáticas isoladas, organizadas em forma de tópicos ou de abas, cada qual abastecida de recursos de conteúdo (textos, infográficos, ilustrações, vídeos, sons) e atividades a serem desenvolvidas pelos alunos. O padrão de utilização do Instituto era o da criação de abas identificadas pelo título da unidade ou sequência didática. O conjunto dessas unidades ou sequências didáticas formava um curso, correspondente a uma disciplina presencial no caso do EAD Campus, que poderia ser acessado pelos alunos regularmente matriculados naquela disciplina. A inserção do aluno do curso dependia da inserção no sistema geral da plataforma Moodle, realizada por funcionário a serviço da EAD, e, posteriormente, da inserção pelo professor da disciplina no curso específico, realizada pelo próprio professor. Os alunos do segundo ano do curso de PROEJA já possuíam acesso à plataforma, e receberam acesso ao curso no início do ano letivo em que o plano de ensino foi implementado. Embora o professor pudesse determinar quando determinados conteúdos e determinadas atividades se tornariam visíveis ou invisíveis para os alunos, a regra geral foi a de manter as abas abertas e acessíveis até o final do ano letivo. Isso possibilitava ao aluno que não havia comparecido à aula presencial

acompanhar, ainda que de forma precária, o que estava sendo desenvolvido em sala de aula. Isso permitia, também, que muitas atividades fossem realizadas fora da sala de aula, o que amenizava problemas de atrasos, faltas e limitações de acesso aos computadores.

Em relação a esse último ponto, é importante destacar que houve a concessão de um laboratório ligado ao curso de Especialização Docente em EJA para utilização dos alunos do PROEJA às segundas-feiras à noite, por período indefinido, com reserva permanente. Isso permitiu ao autor da pesquisa concentrar seus esforços na construção do plano de ensino como um plano de integração entre recursos físicos e recursos visuais. Todas as aulas seriam ministradas em ambientes com computadores, e, portanto, todas as sequências didáticas poderiam se beneficiar dos recursos da plataforma Moodle e outros oferecidos pela internet. Além disso, os alunos com dificuldades em relação às tecnologias digitais poderiam evoluir nesse aspecto, ao realizarem de forma constante atividades utilizando recursos computacionais.

Apesar da promissora perspectiva, muitas vezes as facilidades de acesso transformaram-se em limitações. Foram constantes os problemas de queda de servidor durante o desenvolvimento das aulas, o que impediu os alunos de realizarem as atividades programadas para o dia. Além disso, boa parte dos computadores da sala utilizada encontrava-se em péssimo estado. Embora houvesse computadores para todos os alunos do curso, raras vezes todos poderiam utilizá-los ao mesmo tempo, pois muitos deles tinham problemas de funcionamento.

Essas questões não comprometeram o calendário de ações, mas implicaram, muitas vezes, redefinições do rumo das aulas para outras direções didáticas. Nem sempre foi possível realizar todas as atividades programadas, embora sempre tenha sido possível apresentá-las como proposta de trabalho em cada aula. Muitas das atividades acabaram sendo realizadas fora do ambiente de sala de aula para o qual haviam sido preparadas. Dessa forma, o acompanhamento presencial do professor, previsto como meio de intervenção para aprimoramento da escrita, e imprescindível para os alunos com

dificuldades de redação e de utilização de hardware, ficou completamente prejudicado.

Dentro da plataforma, o plano de ensino elaborado para o PROEJA teve de ser adaptado à estrutura e configuração de curso oferecidas no espaço virtual. A princípio, o plano contava com uma divisão em semanas (visto que as três aulas semanais da disciplina de Língua Portuguesa eram programadas para a noite de segunda-feira).

Foram selecionados textos que, como já exposto, exploravam as questões relacionadas ao trabalho, considerado tema de relevância mais evidente entre os alunos. Para audição, leitura e debate em sala de aula, foram selecionados os seguintes textos: os poemas “Eu, etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade, “O operário em construção”, de Vinicius de Moraes, e “Não há vagas”, de Ferreira Gullar, e as canções “Saudosa Maloca”, “Abrigo de Vagabundos”, “Despejo na favela” e “Conselho de Mulher”, de Adoniran Barbosa, “Sinfonia de São Paulo”, de Billy Blanco, “Construção”, de Chico Buarque, “Canção do Sal” e “Morro Velho”, de Milton Nascimento, “Cidadão”, de Zé Geraldo, “Se a Tristeza Chegar”, de Geraldo Vandré, e “Nos Becos da Vida”, de Silvio Brito. As canções e os poemas seriam os textos problematizadores das aulas, que contariam com discussões centradas na proposta de reflexão sobre o trabalho e as condições sociais. Abaixo, segue o quadro geral das aulas, conforme calendário de 2012, que oferece a visualização do planejamento inicial da proposta. A sequência exata do quadro, em virtude da dinâmica de sala de aula e das particularidades já anteriormente indicadas, não foi totalmente efetuada. Muitas aulas se desdobraram em mais de um dia previsto, e outras foram sintetizadas em um único encontro.

Cronograma idealizado	
Data	Aula
1-8	Introdução geral
8-8	Eu, etiqueta

15-8	Eu, etiqueta
22-8	O operário em construção
29-8	O operário em construção
5-9	Saudosa Maloca/Abrigo de vagabundos/Sinfonia de São Paulo/Despejo na favela
12-9	Saudosa Maloca/Abrigo de vagabundos/Sinfonia de São Paulo/Despejo na favela
19-9	Conselho de mulher
26-9	Construção/Canção do Sal
3-10	Construção/Canção do Sal
10-10	Morro Velho
17-10	Cidadão/ Se a tristeza chegar
24-10	Cidadão/ Se a tristeza chegar
7-11	Não há vagas
21-11	Nos becos da vida
28-11	Redação final de fechamento

Quadro 1: Cronograma inicial do Plano de Curso

O semestre letivo começaria com a introdução aos conteúdos e aos debates a serem desenvolvidos posteriormente. Na primeira aula, seriam apresentadas cronologicamente, com contextualização histórica, as principais transformações da literatura brasileira e da canção popular no decorrer do século XX, enfatizando autores, escolas, períodos e obras representativas. Em seguida, o poema de Drummond embasaria as discussões sobre a alienação e a reificação, e o poema de Vinicius de Moraes remeteria à aplicação desses conceitos na compreensão do valor do trabalho humano. Depois, as canções de Adoniran embasariam o debate sobre a relação entre alienação e exclusão social, levantando aspectos da geografia da cidade e trazendo para a aula a percepção da desigualdade evidente. A canção de Billy Blanco serviria como contraponto ideológico dentro desse debate. A exclusão social, agora ligada à valorização/desvalorização do trabalho e do status, também seria abordada a

partir das canções de Chico Buarque e Milton Nascimento. As canções de Zé Geraldo, Geraldo Vandré, Silvio Brito, e o poema de Ferreira Gullar, na última fase da proposta, serviriam para discutir alternativas de resistência diante da exclusão.

A aplicação efetiva da proposta de trabalho acabou gerando uma estrutura de organização diferente daquela prevista no cronograma inicial. Houve grande dificuldade de direcionar as discussões para os objetivos que extrapolavam a audição e leitura das letras. Muitos dos elementos trazidos à discussão necessitavam de uma apresentação simplificada, pois os textos que os embasavam eram extraídos de obras densas da sociologia e da história, de leitura improdutiva para os alunos no estágio em que se encontravam. Ainda assim, o autor da pesquisa procurou cumprir as etapas de seu planejamento, mas reorganizando o material oferecido à turma.

Com a reorganização, as canções e os poemas ficaram subdivididos em abas dentro da plataforma Moodle. Cada uma dessas abas foi aberta apenas quando se encerravam os debates da aba anterior. Não houve correspondência precisa entre as abas e os dias previstos de aula. Algumas discussões programadas para dois dias acabaram no mesmo dia, enquanto outras se entenderam além do esperado. A organização final dentro da plataforma Moodle acabou gerando o seguinte quadro.

Cronograma modificado e realizado	
Aba 1	História da literatura e da canção brasileira
Aba 2	Eu, etiqueta
Aba 3	O operário em construção
Aba 4	Adoniran Barbosa
Aba 5	Construção/ Canção do Sal
Aba 6	Morro Velho/ Carcará
Aba 7	Cidadão/ Se a tristeza chegar
Aba 8	Não há vagas
Aba 9	Nos becos da vida

Quadro 2: Cronograma do plano de aulas aplicado

A principal diferença entre os quadros do cronograma ideal e do cronograma realizado é a ausência de datas fixas, que se deveu às alterações do calendário, necessárias para ajustes na condução da proposta. Outra diferença a se considerar é o acréscimo da canção “Carcará”, de João do Vale, ausente do cronograma inicial, ao lado da canção “Morro Velho”. Como os debates realizados tocaram na questão da discriminação social por origem, a canção foi incluída para estimular os debates em relação a esse tema.

Cada uma das abas construídas oferecia, basicamente, a letra da canção a ser discutida, um vídeo com a canção executada, atividades de construção de glossário e ampliação de vocabulário, eventualmente atividades de gramática e redação, e, sempre, pelo menos uma atividade de fórum ou de construção coletiva de texto. Todas essas atividades geravam notas de 0 a 10, que, conforme seus pesos relativos, compunham a média final de cada um dos alunos.

Em relação à parte do conteúdo em que se exploravam as canções de Adoniran Barbosa, ela acabou por ficar sintetizada em uma única aba. Embora as propostas fossem diferenciadas, a canção *Conselho de mulher* acabou por se agregar às outras três canções em função do aspecto da variação linguística, salientado pelos alunos em seus comentários orais. A canção de Billy Blanco acabou não sendo utilizada, porque, como veremos, o conceito de exclusão social não pôde ser construído coletivamente pela turma dentro da sequência didática, conforme esperado.

A escolha de canções de Adoniran Barbosa ocorreu por uma série de razões. Do ponto de vista da relevância cultural, considerou-se o compositor como uma das principais referências da música popular brasileira, de grande representatividade no cenário do samba e da canção popular produzida nos moldes da “canção de meio de ano” da década de 1940. Além disso, as canções de Adoniran figuravam com destaque na memória coletiva, o que poderia fazer com que os alunos lidassem com suas letras sem o estranhamento próprio do contato com um produto cultural do qual não tivessem referências. Também pesou na escolha a “paulistanidade” de Adoniran, sua capacidade de incorporar personagens do cenário urbano da cidade e seu talento de cronista dos acontecimentos da metrópole:

Adoniran, como narrador da metrópole, traduz a modernidade a partir de uma percepção que se alimenta de um sentido do cotidiano, negado pela racionalidade que move a transmutação do espaço da cidade – valor de uso – em metrópole – valor de troca. A sua obra, inscrita no universo da cultura popular, apropria-se do urbano, inventando uma narrativa do moderno à margem das imposições da ordem dominante (ROCHA, 2002, p. 20).

A todos esses fatores somava-se a pertinência das canções selecionadas em relação à proposta do curso. As canções “Saudosa Maloca”, “Abrigo de Vagabundos” e “Despejo na favela” tratavam do tema da perda e conquista da habitação na cidade, sempre do ponto de vista do marginalizado, formando uma sequência didática evidente. Naquele momento do curso, o plano propunha uma aproximação das ideias de alienação e de exclusão social. O que se pretendia era enfatizar os efeitos da exclusão social decorrente do modelo econômico capitalista, e os aspectos de gerenciamento burocrático estatal que recobrem as práticas excludentes (que aparecem figurativizados nos versos “os home ta co a razão”, de *Saudosa Maloca*, e “João saracura/ que é fiscal da Prefeitura/ foi um bom amigo/ arranhou tudo pra mim”, de *Abrigo de Vagabundos*, e nos versos iniciais de *Despejo na favela*)². Como contexto histórico, pensava-se nas consequências do modelo fordista para o trabalhador, notadamente nas décadas de 50 e 60, com implicações na qualidade de vida da população:

Na ponta do consumo, havia mais do que uma pequena crítica à pouca qualidade de vida num regime de consumo de massa padronizado. A qualidade do oferecimento de serviços através de um sistema não discriminador de administração pública (baseado na racionalidade burocrática técnico-científica) também recebia pesadas críticas. O gerencialismo estatal fordista e keynesiano passou a ser associado a uma austera estética funcionalista (alto modernismo) no campo dos projetos racionalizados. Os críticos da aridez suburbana e da monumentalidade monolítica dos centros das cidades (como Jane Jacobs) se tornaram, como vimos, uma minoria vociferante que articulava todo um conjunto de insatisfações culturais. As críticas e práticas contraculturais dos anos 60 eram, portanto, paralelas aos movimentos das minorias excluídas e à crítica da racionalidade burocrática despersonalizada. Todas essas correntes de oposição começaram a se fundir, formando um forte movimento político-

² Conferir as letras das canções no anexo ao final da monografia.

cultural, no próprio momento em que o fordismo como sistema econômico parecia estar no apogeu. (HARVEY, 2003, p. 133)

Por meio do debate sobre as canções, objetivava-se oferecer elementos para uma crítica da concepção ideológica de trabalho e bem-estar social própria da mentalidade capitalista da época. Evidentemente, a assimilação dos conceitos tal como formulados acima não estava no horizonte, mas havia a expectativa de que os comentários dos alunos pudessem tangenciar uma reflexão crítica sobre a desumanização decorrente da exploração do trabalhador.

Por sua vez, a canção “Conselho de mulher” fora escolhida por envolver e subsidiar a discussão da noção de progresso e seus efeitos sociais. Os debates sobre a canção trariam elementos para que essa noção possa ser repensada em sua positividade ideológica, assumida a partir, novamente, da análise de Harvey sobre o fordismo:

Devem-se acrescentar a isso todos os insatisfeitos do Terceiro Mundo com um processo de modernização que prometia desenvolvimento, emancipação das necessidades e plena integração ao fordismo, mas que, na prática, promovia a destruição de culturas locais, muita opressão e numerosas formas de domínio capitalista em troca de ganhos bastante pífio sem termos de padrão de vida e de serviços públicos, a não ser para uma elite nacional muito afluente que decidira colaborar ativamente com o capital internacional. (HARVEY, 2003, p. 133)

Após a releitura do texto da canção à luz das formulações dos debates, seria proposto questionamento acerca das reais implicações do progresso tecnológico nas condições de vida e de trabalho dos indivíduos nas classes menos favorecidas. Esse questionamento aproveitaria a posição da personagem enunciadora dentro da canção, que demonstra seu conhecimento não elaborado, de senso comum, das transformações que observa.

Além da pertinência para o projeto de curso, a escolha das canções também considerou a força emocional contida em suas mensagens e em suas opções estéticas. Cada uma das canções, se analisada em suas especificidades de gênero, carrega atributos artísticos que são responsáveis por sua permanência no repertório popular. Não se pretenderá aqui realizar a análise semiótica das canções, segundo os parâmetros desse campo do

conhecimento, mas sim oferecer, fundamentadas nesse tipo de análise, informações úteis para a compreensão do impacto que elas causam nos ouvintes, incluindo os alunos do PROEJA.

“Saudosa Maloca”, a canção de maior sucesso dentre as selecionadas, é dividida em dois momentos distintos: o momento presente, em que o enunciador declara sua conformação com a perda da moradia, e o momento passado, em que relata o momento dessa perda. É significativo que o momento em que as vozes atingem o ponto mais agudo de inflexão seja o segundo. O grito contido de revolta e frustração pela perda da maloca coincide com a faixa mais aguda da tessitura vocal no canto. Há, assim, grande tensão dramática, justificada pela impossibilidade de enfrentamento do “dono” do terreno. A canção trabalha com duas forças ideológicas: o sentimento de perda, associado à exclusão do trabalhador, e a permanência da noção de que a lei deve ser cumprida, ainda que tenha como consequência a situação de desamparo em que os protagonistas se encontram.

“Abrigo de vagabundos” é uma canção composta por Adoniran como uma sequência de “Saudosa Maloca”. Desta vez, narra-se a construção e legalização da maloca, reforçando a força ideológica de resignação e conformação. Isso se reflete na melodia vocal, que se desenvolve com poucos pontos de alteração brusca na inflexão do canto. Os pontos mais agudos da canção, entretanto, coincidem com a citação dos ex-companheiros, de quem não se sabe o paradeiro e que não puderam usufruir da conquista do enunciador. Subsiste, portanto, do ponto de vista das emoções envolvidas, a intenção de superar a condição de exclusão.

“Despejo na favela” é uma canção disfórica, dentro da mesma temática, mostrando a situação de retirada de muitos moradores de uma área devolvida a seu proprietário. Mais uma vez, a noção de legalidade e a força ideológica da necessidade de conformação se fazem presentes, em versos como “é uma ordem superior”. Apesar disso, a força entoativa da canção, que simula interrogações com a suspensão de frases melódicas, carrega em seus aspectos estéticos a posição de desamparo dos moradores. A eles, resta apenas perguntar o que fazer, pergunta que é efetivamente enunciada no verso final pelo narrador.

Como se vê, nas três canções o material poético/musical indica a dubiedade na posição do enunciador: ao mesmo tempo em que há uma lamentação da condição social vivenciada, há um senso de ordem e de resignação que impede a percepção de que ambas as posições fazem parte de um mesmo jogo de papéis sociais. A tristeza pela exclusão social não se transforma em questionamento do sistema que a constrói, mas em tentativa de adaptação ou processo paulatino de assimilação dessa condição. A proposta do plano semestral para essas questões passaria pela percepção dessa relação pelos alunos, a partir de suas próprias elaborações nos debates direcionados. A partir daí, seriam desenvolvidas as discussões em torno de conceitos ligados à experiência do trabalho, como alienação, mais-valia, exclusão social, propriedade.

A canção “Conselho de mulher”, por sua vez, funcionaria como contraponto ideológico, reforçado pelo aspecto irônico trazido pelo humor, da força ideológica de resignação localizada nas canções anteriores. O samba apontaria para uma direção oposta à do senso comum ao questionar a validade do progresso e suas consequências para os trabalhadores. O teor humorístico da letra atenuaria essa crítica, que seria recuperada pela comparação com a canção de Billy Blanco, de teor solene, que acabou não sendo utilizada.

7 RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO PLANO

Considerando as dimensões pretendidas para esta pesquisa, não seria possível construir uma análise de grande extensão do material produzido pelos alunos a partir da proposta de atuação didática anteriormente exposta. Optou-se por analisar as respostas dos alunos à atividade de fórum de apenas uma das sequências didáticas (abas) constituídas a partir do plano de ensino semestral. A sequência analisada serve apenas como referencial da aplicação prática do trabalho, para indicação de possíveis reflexões, e não como análise aprofundada do material em si em seus aspectos linguísticos, psicológicos e sociológicos. Em função disso, o presente capítulo traz apenas observações e comentários acerca da realização da atividade e da associação da mesma às expectativas relatadas na exposição sobre a construção do material utilizado.

Para visualização dos elementos que adiante servirão às reflexões, compôs-se um quadro das produções de cada aluno dentro do espaço virtual da atividade, que segue abaixo. Os textos dos alunos não foram corrigidos nem modificados em nenhum aspecto, a não ser na formatação visual, para que pudessem ser inseridos nesta pesquisa. Para cada aluno que aparece no quadro à esquerda, são indicadas em células distintas as entradas (ou tópicos) por ele criadas, à direita, embora poucos tenham criado mais de uma entrada.

Intervenções por aluno	
Aluno 1	<p>Entrada: Classe social</p> <p>Texto: A diferença de classe social na primeira musica me chamou muito a atenção,se você tem dinheiro ou poder,você pode retirar uma pessoa que não tem nada disso de um teto que nem ao menos pertence a ele.Claro não é correto nos abrigarmos aonde não nos pertence,mas no pais em que vivemos que não é dada as devidas condições para</p>

	<p>todos deveria haver ao menos algo mais justo para todos.</p> <p>Comentário do Aluno 3: XXXXXX, existe um abuso de poder sim, uma pessoa com dinheiro, influente e que tem conhecimento muitas vezes aproveita para levar vantagem daqueles que não tem. Agora, ser justo ou não é mais complicado, pois nem sempre o que é justo pra mim é o justo pra você. Vemos isso bem claro na nossa política, os mais necessitados sempre são os injustiçados segundo eles, mas os políticos nunca acham que fazem injustiças.</p> <p>Resposta do Aluno 1: Eitah XXXXXXXX. Falou tudo.</p> <hr/> <p>Entrada: Abrigo de vagabundos</p> <p>Texto: Essa e bem interessante também pois retrata a pessoa que já foi literalmente despejado de seu cantinho e com essa experiência ele percebe que é preciso trabalhar para conseguir seu cantinho na sociedade, que por mais que você compre ou ganhe um local é necessário documentação correta para do mesmo poder usufruir. Por isso que ele trabalha junta seu dinheirinho e compra seu pedacinho de terra para ali construir sua casa e não mais ser despejado de onde não lhe pertence.</p> <p>Comentário do Aluno 2: Podemos também refletir sob o quanto uma moradia própria pode liberat o homem da sua condição social.</p>
Aluno 2	<p>Entrada: Saudosa Maloca</p> <p>Texto: Narração muito original, retrata o cotidiano de pessoas sem qualificação profissional que por falta de opção se vê obrigados em aceitar condições de sub-moradia. Este relato ainda é atual na nossa sociedade.</p>

	<p>Resposta do Aluno 2: Letra que continua retratando as questões sociais de moradias, que sempre atinge os mais desfavorecidos. E dessa vez, não é apenas um barraco que será demolido, mas sim, uma comunidade inteira. A vítima narradora conforma-se justificando que ele não tem nada, mas questiona quem contruiu uma vida toda naquele lugar.</p> <p>Comentário do professor: Olá, XXXXXX. Como você pensa que será morar na cidade de São Paulo daqui a 30 anos? Será que ainda haverá despejos e desapropriações?</p> <p>Resposta do Aluno 2: Sim, o desenvolvimento econômico e social do capitalismo tende a criar novos padrões de arquitetura e riquezas. Dessa maneira os ricos de hoje já serão ultrapassados em 30 anos. Vamos lembrar que a nossa visão atual de modernidade é superior a visão de modernidade dos nossos avós, sendo assim tudo o que estamos construindo tende a tornar-se obsoleto.</p> <p>Resposta do Aluno 2: Sátira baseada nos textos Bíblicos (Gênesis), que justifica a condenação do Homem ao trabalho, a criação da Mulher para o homem, e ironiza pedindo a Deus que tire o trabalho mas não a mulher.</p>
	<p>Entrada: Despejo</p> <p>Texto: Na canção "Saudosa Maloca " observo a diferença de atitude da época quando eles são "convidados" a se retirar. Hoje, vemos muitas pessoas sendo despejadas, de "casas " que não suas, que lutam de formas agressivas as suas retiradas. Mesmo sabendo que estão erradas querem ficar.</p> <p>Comentário do Aluno 1: Concordo em parte XXXX. Que muitas pessoas brigam sem direito algum por tal espaço</p>

isso eu ate concordo,mais imagina você pagar 10.000 ou 20.000 mil reais para ter um cantinho seu, sem documentação correta sem nada,e de repente vem um fulano dizendo que e da prefeitura e tal e simplesmente quer te jogar no meio da rua, que e como a coisa acontece.Se (como na maioria dos casos) a pessoa tiver filhos pequenos no local,claro que ela não vai querer sair mesmo,e vai sim brigar,pois mesmo que seja uma coisa ilegal ela pagou por aquilo.

Resposta do Aluno 3: Pois é, infelizmente existem pessoas muito ruins que enganam os que não tem informação e sempre os mais fracos é que perdem.

Comentário do Aluno 1: O governo não auxilia com instrução de como se portar sobre isso,ai quando uma pessoa sem muito ,usa o pouco que tem para comprar alguma coisinha ai,vem esses &%@##\$@ e querem tomar na mão grande dizendo que são propriedade da prefeitura.

Resposta do Aluno 3: Tem sim, esses caras deveriam ficar sem casa....rs

Comentário do Aluno 2: Uma das orientações mais pobres da nossa gerção é essa; Voce tem direito ao alheio, e voce não tem o direito de se desenvolver e alconçar sua idependência. É esse os valores atuais.....viva baderna

Comentário do professor: XXXXXXXX, na sua opinião, que soluções poderiam ser propostas para que o problema da moradia nas grandes cidades fosse resolvido?

Resposta do Aluno 3: Eu acho que esse problema já

	<p>está sendo resolvido com construções de prédios, isso se pensarmos em espaço físico, falando em favela a questão é bem mais complicada pois implica na população que já encontra-se em terrenos invadidos e sem condições nenhuma de mudarem-se de lá. Só o governo pode ajudá-los colocando-os em outros lugares, o difícil é fazer isso pois a população já se estabeleceu nesses lugares, criou-se vínculo com o trabalho e a sociedade.</p>
Aluno 4	<p>Entrada: Adoniran Barbosa</p> <p>Texto: Cheguei a conclusão que se trata de um música que conta a história da cidade de São Paulo, em especial do bairro do Bexiga... (<i>O Bexiga e os bairros do centro de São Paulo não conservaram ao longo de sua modernização a arquitetura original com casarões e prédios antigos. Ao contrário disso, derrubavam tudo e reconstruíam com uma roupagem mais moderna. Isso bate totalmente de frente com a concepção de cidades européias como Madrid, Lisboa e Barcelona, que procuram preservar seus prédios antigos mantendo internamente em perfeitas condições de uso a sua estrutura e externamente conservando a arquitetura. A cidade acaba perdendo sua identidade e sua história...</i>) - o texto entre parênteses foi extraído da internet e postado pelo aluno sem referência.</p>
Aluno 5	<p>Entrada: MALOCA</p> <p>Texto: É UM PROBLEMA SOCIAL ANTIGO , NA ÉPOCA DE ELEIÇÃO O QUE MAIS DESTACA, POIS É DALI QUE VEM A MAIORIA DOS VOTOS.COM ESPERANÇAS DE QUE TUDO VAI MELHORAR ACABAM ACREDITANDO EM FALSAS PROMESSAS.</p>
Aluno 6	Entrada: petição

	<p>Texto: forma de se reivindicar algo ou o que se pretende obter relacionado a bens ou materiais</p> <p>Comentário do professor: XXXXXX, essa palavra deve constar no glossário, e não no fórum.</p>
	<p>Entrada: despejo</p> <p>Texto: despejar forma ingrata de se reivindicar bens materiais sendo que os mesmos não sobrevivem sem o trabalho dos menos afortunados</p>
Aluno 7	<p>Entrada: discussao</p> <p>Texto: ele fala da antiga maloca onde vivia com os amigos mais hoje ao volta ao lugar se depara com enorme predio .e aonde ele sente muita saudade da antiga maloca</p> <p>Comentário Aluno 12: O tempo passa mas a situação continua a mesma, hoje em dia favelas são detruídas e incendiadas para darem lugar a grandes construções, ou seja, os tempos mudam mas sempre prevalece quem tem dinheiro e poder.</p> <p>Resposta Aluno 7: ele fala que deus pode tira algo dele menos a mulher ele comenta sobre o progresso que ele diz vim através do trabalho e assim diz amanhã ele e a mulher vai acorda cedo para ir trabalhar</p> <p>Comentário do professor: Olá. XXXXXXXX. Em sua opinião, por que ainda existem favelas e moradias precárias nas grandes cidades?</p> <p>Resposta Aluno 7: na minha opinião por falta de oportunidade que as pessoas não tem condições de adquirir uma moradia decente o seu salário não dá nem</p>

	<p>para se sustentar a unica saida e as favelas muitas vezes nem trabalhos tem .</p>
Aluno 8	<p>Entrada:</p> <p>Texto: estou de acordo com você XXXXXX , para que as pessoas , não sejam despejadas de seus lares , tem que trabalhar muito , para poder comprar uma casinha propria , e não pagar mais alugel, mais tambem caminhar de acordo com as distintas leis , de cada prefeitura , e legalisar os terrenos ou casas que posam adquirir (editado pelo professor)</p> <p>Comentário do professor: Oi, XXXXXXX. O que você acha dos preços de compra de terrenos e aluguéis de casas em São Paulo?</p> <p>Resposta do aluno 8: os alugeis ,e o valor das casas ,e dos terrenos está ficando cada veis mais caro ,eu acho que e uma sacanagem o aumento dos preços de alugeis ,afeta as pessoas mais pobres das grandes metropolis como e São Paulo</p> <hr/> <p>Entrada: despejo na favela</p> <p>Texto: a canção de Adoniran Barbosa , despejo na favela mostra a vida das pessoas pobres da epoca mostra tambem como o proprietario da terra ,despeja morador ,na atualidade tambem acontece a mesma coisa tem pessoas pobres , pessoa ricas ,que despejan asa pessoas .porque apropiedade pra eles tem major valor ,que a vida de uma pessoa</p> <hr/> <p>Entrada: ponto de vista</p> <p>Texto: as canções de Adoniran tratam da epoca dos anos 50 , as canções retrata a vida de aquela epoca como</p>

	<p>eles trabalhavam, como e onde moravam , realmente apresenta um contexto historico, no ambito estrutural da metropoli Sao paulo</p>
Aluno 9	<p>Entrada: organização social</p> <p>Texto: a vida social de antiga mente era melhor do que esta que nos vivemos hoje por causa que não tinha tanta violência como temos hoje antes você caia mais tranquilo hoje não pode mais se descuida de nada,</p>
Aluno 10	<p>Entrada: Moradia</p> <p>Texto: Um dos textos retratam a dificuldade de 3 amigos ao serem retirados de sua casa. E o outro mostra que um dos rapazes lutou para conseguir uma nova casa e a preocupação dele por não saber aonde anda seus amigos . Com isso podemos pensar como fazer ou como era complicado para conseguir a moradia.</p>
Aluno 11	<p>Entrada: contexto social</p> <p>Texto: As conções relatam o dia dia e a luta da sociedade mais carente por um pedaço de terra para poder construir um lugar para poder morar ,invadem propriedades particulares sem saberem se no futuro iram ficar</p>
Aluno 12	<p>Entrada: habitação</p> <p>Texto: Essa realidade é vista até nos dias de hoje, onde famílias sem ter onde morar invadem lotes públicos e constroem seus barracos,podendo serem despejados a qualquer momento.Comentário do Aluno 3: Infelizmente é verdade, o governo devia se preocupar, pelo menos um pouco.</p>

Quadro 3: Textos dos alunos no fórum “Discutindo Adoniran”

Como vimos, a unidade selecionada destaca quatro canções de Adoniran. As canções "Abrigo de vagabundos", "Saudosa maloca" e "Despejo na favela" tratariam da questão da habitação e da pobreza dos trabalhadores marginalizados, e a canção "Conselho de mulher" tematizaria as contradições do progresso. Em virtude de problemas com o calendário escolar, e por questões de praticidade didática, as duas sequências didáticas fundiram-se em uma única. Na plataforma Moodle, dentro do espaço do segundo ano do PROEJA, disciplina de Língua Portuguesa, foi construída uma aba com título "Adoniran", na qual constavam as letras das canções do compositor selecionadas para a análise, vídeos com versões cantadas dessas canções, e atividades preparatórias para a compreensão do texto, como a construção de glossário, com impacto nas palavras cruzadas e na força. Além desses elementos, havia também um fórum, intitulado "Discutindo Adoniran", reservado para a escrita dos alunos ao final da aula. O fórum apresentava a seguinte proposta: *"As canções de Adoniran Barbosa são ricas e profundas. Por essa razão, sempre dão ensejo para que se discutam questões da vida cotidiana e da organização social. A partir das leituras das letras das canções, crie um tópico propondo uma dessas discussões, e deixe suas opiniões em tópicos criados por outros três colegas"*.

A sequência prevista para a aula era a apresentação das letras pela leitura, depois pela execução das canções, a verificação do vocabulário, o debate sobre a temática trazida pelas canções, e finalmente a resposta ao fórum. Todos os alunos presentes e frequentes até aquele momento participaram do fórum, embora nem todos tenham conseguido expressar suas opiniões de forma consistente, e muitos não tenham realizado completamente a proposta da atividade. Ao todo, doze alunos iniciaram tópicos, e oito deles tiveram seus tópicos comentados. Para efeito de proteção da identidade dos autores, seus nomes foram substituídos por codinomes (aluno 1, aluno 2 etc.) que farão referência a um e apenas um dos alunos não nominados. Os comentários sobre as participações de cada aluno dirão respeito a sua produção dentro do fórum, e a nenhum outro fator externo. As partes em que

os alunos se dirigiram nominalmente a outros alunos também foram suprimidas (troçadas por XXXXXX).

Dentro da plataforma Moodle, o fórum é uma das muitas possibilidades de interação escrita. Sua vantagem é a organização das interações segundo tópicos, e a possibilidade de visualização e interação das diferentes opiniões e ideias a respeito de um assunto. O fórum do Moodle é acessado por meio de um link. Ao clicar nesse link, o aluno é remetido a uma lista de tópicos abertos pelo professor ou por outros alunos dentro daquele fórum, constando o título do tópico (que chamaremos de *entrada*), o nome do aluno, a data da última postagem e o número de postagens realizadas. Em cada um desses tópicos, aparece o texto de apresentação (obrigatoriamente redigido por quem iniciou o tópico, que denominaremos *texto*) e as eventuais intervenções posteriores do próprio aluno criador do tópico, do professor e dos outros alunos. Os tópicos criados ficam visíveis para todos os alunos inscritos no fórum, e todos podem interagir entre si. As postagens dos alunos podem ser editadas posteriormente pelos próprios alunos durante 30 minutos. Após esse período, só é possível excluí-las.

A dinâmica segundo a qual a atividade do fórum se desenvolveu foi realizada em sala de aula, no período de duas sequências de três aulas (aproximadamente 135 minutos). As canções foram apresentadas pelo professor por meio de vídeos musicais e projeção das respectivas letras. Após a apresentação das canções, os alunos foram instruídos a construir um glossário com as palavras mais importantes e menos conhecidas das letras cantadas. A montagem dos glossários era uma atividade prazerosa para os alunos, porque as palavras escolhidas constituíam, ao final das contribuições, material para jogos incluídos na plataforma, como as palavras cruzadas e a forca. Em seguida, o professor fez a problematização das letras, interrogando os alunos sobre os valores envolvidos nos textos. Essa problematização contaria, a essa altura do curso, com o amparo teórico de conceitos discutidos em outras aulas, como a alienação e o valor do trabalho. Após o debate com a classe, os alunos redigiriam livremente, dentro do fórum, textos sobre as questões mais importantes que puderam observar no material analisado.

Muitos alunos apresentavam dificuldades nos momentos de redação na plataforma. Alguns tinham complicações com os próprios periféricos dos computadores (mouse, teclados, monitores). Outros tinham problemas para redigir suas ideias, para articular frases ou mesmo para escrever palavras específicas. Alguns alunos, por insegurança ou comodidade, não redigiam textos próprios, e acabavam copiando algum trecho presente em páginas da internet. A presença do professor em sala de aula durante a redação dos textos garantia suporte a esses alunos, mas o atendimento individual teria demandado tempo maior do que aquele utilizado para as aulas.

A atividade previa para cada aluno a realização de uma postagem e o comentário de outras três. Nem todos os alunos atentavam a essa prescrição, e o professor precisava lembrá-los constantemente de que a atividade implicava interação escrita com os colegas. Mesmo com a ação do professor, foram poucos os alunos que comentaram os textos dos colegas. Quando esses comentários aconteceram, geraram respostas ricas e novas ideias. Como o fórum contemplou dois dias de aulas (duas segundas-feiras letivas), alguns alunos comentaram as canções de um dia e retornaram, incentivados pelo professor, na semana seguinte, para comentar as canções do outro dia. Era possível a cada aluno abrir um novo tópico ou acrescentar informações ao tópico já aberto; houve soluções dos dois tipos. Quando a apatia do grupo atingiu o ponto de comprometer a atividade, o professor deixou perguntas dentro dos tópicos para que os alunos pudessem refletir sobre determinadas questões, consideradas pertinentes. Nenhum dos alunos do grupo conseguiu construir um texto argumentativo completo, mas muitos levantaram ponderações relevantes. A partir das contribuições dos alunos no fórum, o professor retomava os textos, relendo com cada um dos alunos e mostrando como poderiam ser mais bem redigidos.

Em geral, percebe-se que os alunos participaram da atividade com dedicação. De todas as postagens dos quadros, poucas fogem completamente ao tema abordado. O Aluno 4 postou trecho extraído da internet, e seu comentário demonstrou alheamento, por não se vincular nem à proposta da atividade nem ao trecho tomado da rede. O comentário do Aluno 9 também não

contemplou a proposta, limitando-se a comparar épocas distintas no aspecto da violência urbana, o que não é dedução pertinente a partir das letras apresentadas. O Aluno 6 realizou a atividade do fórum como se fosse a de produção do glossário, o que inviabilizou sua contribuição. Os nove alunos restantes tiveram participação escrita dentro da proposta da atividade.

O enunciado da atividade solicitava aos alunos que, além de postarem seus textos, comentassem postagens de seus colegas. Dos doze alunos, apenas quatro seguiram essa orientação, sendo que o Aluno 8 não postou seus comentários no tópico de seu colega, acabando por criar um novo tópico para incluí-los na atividade. A interação entre os alunos foi bem menos efetiva que a disposição para resposta isolada do fórum. Parte dessa situação deveu-se à notória dificuldade dos alunos em redigir textos, por menores e mais simples que fossem. A maioria dos alunos criou apenas uma entrada no fórum, sendo que dois alunos criaram mais de uma entrada para postar comentários (o que era desnecessário, pois era possível postar mais textos dentro da entrada já criada). O Aluno 6 duplicou sua entrada erradamente, por ter confundido o espaço de diferentes atividades.

Como se pode observar no quadro das postagens, a principal questão citada pelos alunos em suas contribuições foi a da perda da moradia. Muitos alunos fizeram comentários sobre a situação das personagens da canção, associando-a à situação de indivíduos marginalizados na metrópole. Dos nove alunos que participaram com postagens pertinentes, sete citam a perda da moradia como problema destacado das letras das canções, todos eles indicando que se trata de um problema social, extrapolando a individualidade das personagens trazidas pelas letras. Em relação à questão do progresso e suas contradições, introduzida pela análise do samba “Conselho de Mulher”, nenhum dos alunos chega a referi-la. Os dois alunos que comentam essa canção destacam seus aspectos humorísticos.

Do ponto de vista da compreensão do texto em nível mais básico, pode-se dizer que a atividade foi bem sucedida. Os alunos, salvo as exceções citadas, demonstraram entendimento das relações de perda, ganho e

compensação que fundamentam as relações entre as diferentes personagens no plano narrativo das letras. Também conseguiram localizar o problema social a que as canções faziam referência, bem como associá-lo ao contexto da urbanização não planejada da cidade e à pobreza e marginalização de seus habitantes. Também se deve levar em conta que boa parte dos alunos conseguiu estabelecer algum vínculo entre a situação das personagens despejadas de suas casas e o processo de exclusão social, ainda que isso não tenha sido feito com a precisão do vocabulário técnico dos conceitos da área de humanidades.

Em relação a um nível mais profundo de leitura, que extrapola o texto e aponta para a reflexão sobre o processo de exclusão tematizado, as respostas à atividade não revelaram, em sua maioria, uma associação das condições do trabalho dentro do mundo capitalista à realidade de exclusão social, conforme os objetivos do plano de ensino. Essa lacuna do processo pode ter sido causada pela apresentação curta e pouco didatizada dos conceitos sociológicos e econômicos que embasavam a aula analisada e as anteriores. Noções como “alienação”, “mercadoria” e “reificação”, embora estejam vinculadas a fenômenos cotidianos evidentes, possuem um grau de abstração conceitual tal que as tornam áridas para o estudante com pouco hábito de leitura e problemas de formação de repertório e vocabulário. Da mesma forma, a noção de “exclusão social”, embora referida e comentada pelo professor em aula, não pode ser assimilada de imediato pelos estudantes em sua complexidade e abrangência. Assim, seria difícil que os alunos conseguissem depreendê-la das situações narradas nas letras das canções.

Por outro lado, o impacto emocional das canções foi bem assimilado, como atestam as tensões que se articulam nas postagens. Nos tópicos abertos pelos Alunos 1, 2, 3, 7 e 8, há uma série de comentários e contribuições que indicam um princípio de debate, ou a formulação de uma contradição: ao mesmo tempo que deploram a condição de desabrigados das personagens, os alunos reconhecem e afirmam o respeito ao direito legal do proprietário do terreno. Os alunos avaliam negativamente a perda da moradia, mas há posições diferenciadas em relação ao direito à habitação: o Aluno 3 indica que

a diferença social e o acesso à informação influenciam no exercício do direito à propriedade e à habitação (verificar entrada do Aluno 1); ao mesmo tempo, aponta na entrada que cria que as pessoas despejadas “estão erradas”. O Aluno 1 reforça a noção de que as pessoas mais pobres não têm as mesmas condições de exercício de cidadania que as mais ricas, e que isso influencia em suas escolhas e em suas possibilidades de acesso à habitação. O Aluno 2, em diversas postagens, revela uma postura sempre negativa em relação à possibilidade de posse do alheio, considerado como a propriedade legalmente regularizada de um cidadão. Essas intervenções indicam uma tensão entre o dever de cumprimento de uma lei e a percepção de uma injustiça social atrelada a essa mesma lei. É justamente essa tensão que fundamenta a narrativa nas canções: em “Saudosa Maloca”, é triste perder a moradia, mas “os home tá co’a razão”; em “Abrigo de Vagabundos”, a maloca legalizada é resultado da integração do sujeito com o sistema, pois “quem trabalha, tudo pode conseguir”; em “Despejo na Favela”, o oficial de justiça entrega a ordem de despejo “contra seu desejo”.

A forte presença de elementos de resignação nas canções, em contraponto com os elementos de indignação, cria um quadro de tensão revelador de uma fissura social, que é a própria diminuição da condição de cidadania gerada pelo sistema de trabalho e exploração. Ainda que os alunos não tenham conseguido associar as estruturas de poder econômico à alienação do espaço urbano, percebe-se que puderam assimilar, ao menos, a contradição social que envolve essa associação, sob a forma figurativizada da vivência de exclusão das personagens das canções. Até é possível pensar que, para além dos problemas de níveis de leitura e compreensão do texto e das categorias que o envolvem, há uma força emocional nos sambas selecionados que os alunos têm facilidade em reconhecer e com a qual se identificam. Essa identificação cria dificuldades para uma abordagem técnica de conceitos e estruturas, pois essas não possuem o fator motivacional próprio do trabalho com canções.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguem algumas considerações que retomam os pontos levantados por esta pesquisa. São apontamentos ainda pouco conclusivos, mas que funcionam como indicações para pesquisas posteriores dentro da temática abordada.

Em primeiro lugar, considera-se que a experiência de uso de canções populares em sala de aula é válida e, no caso específico da aplicação tematizada por esta pesquisa, obteve sucesso em seus principais objetivos. A aplicação do plano de ensino durante o semestre letivo teve boa aceitação dos estudantes como um todo, que se mostraram sempre receptivos. O trabalho com canções, envolvendo audição, leitura das letras e problematizações, revelou-se fonte de estímulo e motivação, fatores, como visto, fundamentais para o bom aproveitamento do aluno da EJA.

Depois, considera-se que a experiência de uso de canções populares em sala de aula contemplou uma demanda pedagógica importante, que é a de inclusão da música no currículo regular do ensino básico, não apenas como componente ou disciplina específica, mas também como recurso para dinamização das aulas e apoio didático como fonte de informação e conteúdo. Em sua riqueza poética e musical, as canções de Adoniran, por exemplo, forneceram subsídios para reflexão sobre a exclusão social e o mundo do trabalho.

Quanto a essa reflexão, especificamente, considera-se que o uso de canções populares pôde funcionar como fator de introdução para debate de conceitos ligados à história e à organização econômica da sociedade. Considera-se, entretanto, que a experiência analisada no capítulo anterior apontou para limites nessa possibilidade, associados tanto ao dimensionamento falho do tempo para apresentação desses conceitos quanto à não percepção do impacto emocional das canções, capaz de inibir visadas

mais analíticas e racionalizantes, se não houver intervenção adequada do professor.

Considera-se, por fim, que seja possível, por meio de canções populares, introduzir debates relevantes para o aluno da EJA, capazes de mobilizá-lo para a reflexão sobre os problemas sociais com os quais convive cotidianamente, e que é necessário multiplicar as experiências nesse sentido, para que se possam avaliar os melhores encaminhamentos didáticos e estabelecer um ambiente escolar motivador e facilitador para o estudante.

9 REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, Dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 Nov. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622005000300004>.

AZANHA, J. M. P. Alain ou a pedagogia da dificuldade. In: ALAIN. **Reflexões sobre a educação**. Tradução de Maria Elisa Mascarenhas. São Paulo: Saraiva, 1978.

BARBOSA, A. Letras de músicas. **Letras.mus.br**. Página do portal de internet Terra dedicada a letras de canções. Disponível em: <<http://letras.mus.br/adoniran-barbosa>>. Acessos em: 12 out 2013.

BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu: sociologia**. Organização de Renato Ortiz. Tradução de Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

GILES, T. R. **História da educação**. São Paulo: EPU, 1987.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, jul. 2000. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 1 nov. 2013.

HARVEY, D. O fordismo. In: _____. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Ed. Loyola, 2003, p. 121-134.

HOBSBAWN, E. Prefácio. **Tempos fraturados: cultura e sociedade no século XX**. Tradução de Berilo Vargas. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. Versão eletrônica para E-book Kobo.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Página institucional. São Paulo: IFSP, 2013. Disponível em <<http://spo.ifsp.edu.br/>>. Acesso em 23 set 2013.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, C. *Batuque: mediadores culturais do final do século XIX*. In: MORAES, J. G. V.; SALIBA, E. T. (orgs.) **História e música no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2010.

PEREIRA, E. **Música, educação e informática: gênese e construção de conceitos musicais na escola**. Goiânia, IFG, 2013.

ROCHA, Francisco. **Adoniran Barbosa: O Poeta da Cidade**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2002.

SANTOS, G. L. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, Dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300009&lng=en&nrm=iso>. Acessos em 1 Nov. 2013.

2014.SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 39 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, 25 ago, 2005. Disponível em: <[http// www.histedbr. fae. unicampi. br/ navegando_ artigos _frames /artigo_036.html](http://www.histedbr.fae.unicampi.br/navegando_artigos_frames/artigo_036.html)> , acessado em 26 de novembro de 2013.

TATIT, L. **O século da canção**. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

TATIT, L. **Todos entoam**: ensaios, conversas e canções. São Paulo: Publifolha, 2007.

VIANNA, H. **O mistério do samba**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

ANEXOS

Letras das canções de Adoniran Barbosa

SAUDOSA MALOCA

Adoniran Barbosa

Disponível em: us.br/adoniran-barbosa/43969/

Si o senhor não "tá" lembrado

Dá licença de "contá"

Que aqui onde agora está

Esse "edifício arto"

Era uma casa véia

Um palacete assombrado

Foi aqui seu moço

Que eu, Mato Grosso e o Joca

Construímo nossa maloca

Mais, um dia

Nóis nem pode se alembra

Veio os homi c'as ferramentas

O dono mandô derrubá

Peguemo todas nossas coisas

E fumos pro meio da rua

Aprecia a demolição

Que tristeza que nós sentia
Cada táuba que caía
Duia no coração
Mato Grosso quis gritá
Mas em cima eu falei:
Os homis tá cá razão
Nós arranja outro lugar
Só se conformemo quando o Joca falou:
"Deus dá o frio conforme o cobertor"
E hoje nós pega a páia nas grama do jardim
E prá esquecê nós cantemos assim:
Saudosa maloca, maloca querida,
Dim dim donde nós passemos os dias feliz de nossas vidas
Saudosa maloca, maloca querida,
Dim dim donde nós passemos os dias feliz de nossas vidas.

ABRIGO DE VAGABUNDOS

(Adoniran Barbosa)

Disponível em: <http://letras.mus.br/adoniran-barbosa/43962/>

Eu arranjei o meu dinheiro
Trabalhando o ano inteiro
Numa cerâmica
Fabricando potes

e lá no alto da Mooca
Eu comprei um lindo lote dez de frente e dez de fundos
Construí minha maloca
Me disseram que sem planta
Não se pode construir
Mas quem trabalha tudo pode conseguir

João Saracura que é fiscal da Prefeitura
Foi um grande amigo, arranjou tudo pra mim
Por onde andaré Joca e Matogrosso
Aqueles dois amigos
Que não quis me acompanhar
Andarão jogados na avenida São João
Ou vendo o sol quadrado na detenção

Minha maloca, a mais linda que eu já vi
Hoje está legalizada ninguém pode demolir
Minha maloca a mais deste mundo
Ofereço aos vagabundos
Que não têm onde dormir

DESPEJO NA FAVELA

(Adoniran Barbosa)

Disponível em: <http://letras.mus.br/adoniran-barbosa/43966/>

Quando o oficial de justiça chegou

La na favela

E contra seu desejo entregou pra seu narciso um aviso pra uma ordem de despejo

Assinada seu doutor , assim dizia a petição dentro de dez dias quero a favela vazia e os

barracos todos no chão

É uma ordem superior,

Ôôôôôôô Ô meu senhor, é uma ordem superior { 2x

Não tem nada não seu doutor, não tem nada não

Amanhã mesmo vou deixar meu barracão

Não tem nada não seu doutor vou sair daqui pra não ouvir o ronco do trator

Pra mim não tem problema em qualquer canto me arrumo de qualquer jeito me ajeito

Depois o que eu tenho é tão pouco minha mudança é tão pequena que cabe no bolso de trás

Mas essa gente ai hein como é que faz???? {2x

CONSELHO DE MULHER

(Adoniran Barbosa)

Disponível em: <http://letras.mus.br/adoniran-barbosa/188491/>

Falado:

"Quando deus fez o homem,
Quis fazer um vagulino que nunca tinha fome
E que tinha no destino,
Nunca pegar no batente e viver forcadamente.
O homem era feliz enquanto deus assim quis.
Mas depois pegou adão, tirou uma costela e fez a mulher.
Deis di intão, o homem trabalha prela.
Mai daí, o homem reza todo dia uma oração.
Se quiser tirar de mim alguma coisa de bão,
Que me tire o trabaio. a muié não!".

Pogressio, pogressio.

Eu sempre iscuitei falar, que o pogressio vem do trabaio.

Então amanhã cedo, nós vai trabalhar.

Quanto tempo nós perdeu na boemia.

Sambando noite e dia, cortando uma rama sem parar.

Agora iscuitando o conselho das mulheres.

Amanhã vou trabalhar, se deus quiser, mas deus não quer!

Pogressio, pogressio.

Eu sempre iscuitei falar, que o pogressio vem do trabaio.

Então amanhã cedo, nós vai trabalhar.

Quanto tempo nós perdeu na boemia.

Sambando noite e dia, cortando uma rama sem parar.

Agora iscuitando o conselho das mulheres.

Amanhã vou trabalhar, se deus quiser, mas deus não quer!