

1. FOME DE QUÊ?

“Fome de...”, título – texto desta Comunicação, expressa, primeiramente, a minha entrega à força persuasiva e não menos sedutora da metáfora, chamado da VI SEMOC, e resulta da experiência de pesquisa exploratória que venho realizando em eventos - aula de Cursos de Graduação e de Pós-Graduação, relativos à pedagogia da Língua Portuguesa e à Pedagogia de outros objetos que lhes são afins: leitura, produção textual, alfabetização, letramento, linguagem e aprendizagem, todos vinculados à formação de professores da Educação Básica, na perspectiva de identificar quais gêneros textuais são mais favoráveis à inclusão dos estudantes, sujeitos da educação, implicados naqueles eventos e quais os efeitos de sentido resultantes.

Essa escolha é conseqüente da constatação, em alta frequência, de que as práticas de linguagem do discurso pedagógico, caracterizado por Eni Orlandi (1987) como discurso autoritário, mais centrado no referente, mais monológico, mais distante, portanto, do processo de reversibilidade, tende a afetar o estudante de tal modo que o torna inibido, imobilizado, enfim, à margem da dinâmica interativa, tão necessária à aprendizagem na dimensão dialógica, na dimensão sócio-discursiva.

Para fins de efeito, venho incluindo, no movimento das aulas produzidas, textos de diversos gêneros, considerando-os na relação com os tipos de discurso, o seu princípio organizador, cujos critérios de distinção derivam da noção de interação e de polissemia: o lúdico, aquele em que há expansão da polissemia, pois o referente do discurso está exposto à presença dos interlocutores, o polêmico, cuja polissemia é controlada uma vez que os interlocutores procuram direcionar, cada um por si, o referente do discurso e o autoritário, aquele em que há contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer, categorias consideradas por Orlandi (1987), como também venho anotando quais os mais gerativos da dinâmica de inclusão dos estudantes, no sentido de se sentirem sujeitos do processo de aprendizagem construído.

Os resultados vêm apontando com destaque as músicas do cancioneiro popular brasileiro um gênero importante, entre aqueles gêneros textuais que mais afetam os estudantes, no sentido da inclusão, na ordem do discurso pedagógico. Justifico esse efeito, dizendo que as práticas educativas que incluem as músicas do cancioneiro popular brasileiro são marcadas por tão alto grau de polissemia que o discurso pedagógico, como discurso autoritário, sofre deslocamento e passa a oscilar entre o discurso polêmico e o discurso lúdico, beneficiando a inserção dos estudantes na prática dialógica, com voz e responsabilidade, permitindo-lhes reconhecerem-se com direitos, deixando, por isso, emergir, pela linguagem, questões da ordem da objetividade e da subjetividade.

Na seqüência, passo a apresentar o processo da experiência educacional com as canções da música popular brasileira que vem, no decurso da história de minha vida profissional, se constituindo objeto de uma pesquisa exploratória.

2. A GENTE QUER INTEIRO E NÃO PELA METADE OU... COMO TUDO COMEÇOU

Faço parte de uma geração educada sob a égide de princípios altamente antidemocráticos, mas que, no contraponto, teve o privilégio de conviver com inteligentes reações estratégicas a muitos daqueles princípios.

¹ Relato de Experiência de Pesquisa Exploratória, vinculada à disciplina Metodologia e Prática de Ensino da Língua Portuguesa I, do Instituto de Letras da Universidade Católica do Salvador – UCSAL.

² Doutoranda em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, Professora da UCSal e UFBA, e-mail: liciafb@bol.com.br.

Das receitas de bolo, editadas no *Pasquim*, aos versos dos *Lusíadas*, editados no *Estadão*, participamos do Festival de Besteiras que assolava o País, homenageado pelo Lalau, Stanislaw Ponte Preta, com o *Samba do Crioulo Doido*, vimos a *Banda* passar, tivemos o nosso choro consolado pelo *Olê, Olê, Olê, Olá*, quiseram nos fazer acreditar que *Amélia* era mulher de verdade e criamos expectativas positivas sob os acordes daquela utopia, nascida da dissonância entre o indivíduo e as propostas de realidade que se lhe apresentavam, nomeada *Apesar de Você*. Todos quisemos, não tenho dúvidas, que amanhã fosse logo um outro dia.

No que tange à educação escolar, não somente letras se fizeram presentes, na minha formação profissional no Curso Pedagógico, aliás, muito bem feito, nos Colégios Santa Bernadete e Sophia Costa Pinto. Os sons também disseram: Presentes! Sons animaram letras e, em profusão, “encurtaram dores e furtaram cores”, nas aulas de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Literatura Infantil / Juvenil e Recreação. Ainda me ouço convocando as crianças das séries iniciais para as atividades lúdicas, cantando com Nara Leão ou com o *Quarteto em Cy*, a propósito do nosso *Circo Pim – Pam – Pum*, O Circo de Sidney Miller: “Vai, vai, vai começar a brincadeira...” Ainda me ouço, lamentando, o que se fazia invisível aos olhos tristes de *Carolina*.

Naquela época, década de 60, foi comum, para mim, participar de estudos em que reflexões teóricas se vinculavam às reflexões sobre as práticas pedagógicas, ainda que não estivesse no debate a formação do professor reflexivo. Incomum, porém, era o alargamento do conhecimento com o qual pudéssemos alçar vãos mais altos. Censura e silenciamento impostos impediam a circulação do conhecimento e da informação.

Hoje, a propósito do assunto em questão, posso dizer com Orlandi (1995) que a obra de Chico Buarque de Holanda faz parte do funcionamento dos sentidos que inaugurou, com as letras de canções escritas, sob estado de censura um “evento histórico” que se instalara no jogo entre censura e resistência, de tal forma que ele mesmo dá um nome à sua poética: *samba-duplex*, ou seja, aquele que pode mudar de sentido quando for necessário. *Formosa* é mulher bonita, mas pode ser China Nacionalista, se for preciso; eis um exemplo. Posso também dizer, agora com Affonso Romano de Santa’Anna (1980), que o “Múltiplo Caetano” utiliza técnicas diversas de justaposição nas letras de canções, a justaposição de sons, de sílabas, a justaposição de palavras, a de versos-frases, a de estrofes – ritmos, e a justaposição de composições heterogêneas sobre a qual posso até fazer estas anotações:

A justaposição heterogênea de sílabas, palavras, versos e estrofes completa-se com a visão de conjunto dessa obra com sua disparidade de ritmos: fado, rumba, tango, bolero, marcha, frevo, samba-canção, bossa-nova, iê-iê-iê, e folclore. Essa descontinuidade estilística, coerente dentro da obra do autor, revela um Caetano continuamente descentrado das convenções sociais-musicais. Sua obra se apresenta como um constante estranhamento – para usar um termo posto em uso nos estudos de Teoria da Literatura pelos formalistas russos do princípio do século. Estranhamento no nível morfológico (construção de palavras), no nível sintático (organização de palavras nas frases) e também em relação aos gêneros tradicionais de composição. Estranhamento, ou, como querem outros lingüistas, um desvio da norma, e, como queira os estruturalistas, um descentramento. (SANT’ANNA, 1980, p. 108).

Na década de 70, quando ia me iniciando na experiência docente, eu não podia dizer. Ainda assim, entrei na sala de aula com os versos, com a prosa e com a melodia. Se o fiz, não o foi somente pelo capricho de partilhar com os meus alunos aquelas sensações agradáveis de prazer, advindas do texto, da leitura fruição, mas também em vista da compreensão de que Pedagogia não pode ser considerada propriamente como uma teoria da educação ou como teoria da educação vigente, mas como uma **literatura de contestação da educação em vigor** e, portanto, afeita ao pensamento utópico, conforme Ghiraldelli (1966). Inventar aulas, fazê-las diferentes, redimensionando o estudo dos conteúdos, ao sabor de prescrições, pareceres, decretos, com base na versão da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5692* de 1971, parecia um

compromisso com a renovação da Escola, cuja prática se instaurava em um não-lugar, ou em um outro lugar.

Nessa perspectiva é que instalei muitos cursos saudando as turmas com Benvinda. Benvindas, no meu coração. Anunciei estudos da língua portuguesa, com a concepção de que ela mais do que “inculta e bela” é “flor do Lácio sambódromo; lusamérica latim em pó”. Perguntei, com ar audacioso, a alunos: “O que quer, o que pode essa língua?” Critiquei a rotina escolar repetindo enfadonhamente: “Todo dia ela faz tudo sempre igual...” Estimulei produções, apelando para o *Tente outra vez*. Com “as águas de março” fechei muitos verões. Aponte, algumas vezes: “olha o arrastão entrando no mar sem fim; ê, meu irmão, me traz Iemanjá pra mim...” Com um alô, alô, falei com marcianos, pra lhes dizer que, “o ser humano estava na maior fissura...” Ao Tempo Rei pedi, com insistência, que me ensinasse as coisas que não sei... Mostrei a muitos o rei da brincadeira, o José e o João, o rei da confusão. Avisei que tinha começado a circular o *Expresso 2222*, da Central do Brasil, saído de Bonsucesso pra depois do ano 2000... Nas despedidas, fiz coros saudosos, com o “não se esqueça de mim, não se perca de mim, não desapareça...”.

Mas foi somente em meados da década de 80, com os estudos da Língua Portuguesa, sustentados por uma concepção interacionista da linguagem, Geraldí (1987), cujos postulados consideram a relação entre sujeito e linguagem, em que a aprendizagem da língua se centra no sujeito, nas manifestações lingüísticas nas condições de produção e de uso da língua e os fatores que lhes dizem respeito: tempo, lugar, papéis representados, imagens, intencionalidades, que iniciei um outro processo de significação, de produção de sentidos em torno da presença das canções da música popular brasileira, nas práticas educativas, tendo a Língua Portuguesa/ Linguagem como o objeto da aprendizagem e do ensino. Da escolha das canções, quase exclusivamente como metáforas – que me permitiam a organização dos conteúdos dos programas instituídos – desloquei o seu uso na expectativa do aluno, sujeito da aprendizagem e na expectativa dos processos de interação, mediados pelas canções, já tratadas como uma tipologia textual, hoje como gênero textual, conforme Marcuschi (2002), vinculada à tipologia do discurso, segundo considerações já feitas.

3. A GENTE NÃO QUER... A GENTE NÃO QUER SÓ... A GENTE QUER

Conheci Marcelo, (guitarra) Nando, (voz e baixo) Charles, (bateria) Toni, (guitarra) Arnaldo, (voz) Paulo, (voz e sax) Branco (voz) e Sérgio, (voz e teclado), os Titãs, pela via da intertextualidade.

Chico Buarque, na década de 60, precisamente em 67, falava da Televisão, dizendo: “O homem da rua fica só por teimosia/não encontra companhia/mas pra casa não vai não. Em casa a roda já mudou/que a moda muda/a roda é triste/a roda é muda, em volta lá da televisão [...]”. Na década de 80, precisamente em 85, Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Tony Belloto acendiam as letras da canção de Chico, e os Titãs gritavam, denunciando a relação sujeito alienado, processo de massificação, por ele profetizado: “A televisão me deixou burro, muito burro demais/agora todas as coisas que eu penso me parecem iguais/O sorvete me deixou gripado pelo resto da vida/e agora toda noite quando deito é boa noite, querida [...]”.

Interessei-me por aquele grupo jovem que afetava o meu gosto musical, ampliava o meu repertório e me ajudava a fazer diálogo entre textos. Aquele grupo surgia no instante em que o Brasil redescobria sua juventude, momento em que explodiam as rádios que se autoproclamavam “jovens”. A juventude surge, então, como um segmento valorizado. Da noite para o dia, ser jovem se torna *in*. E todos surfam na fé da juventude, em *Bete Balanço* (Barão Vermelho), ou na singela *Sonífera Ilha*, conforme o comentário de Leitão (1991).

No início da década de 90, ouvi os acordes harmoniosos de Comida, Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Brito (1989), na maviosa voz de Marisa Monte. Os elementos de reivindicação, ditos com ênfase peculiar, me encorajaram e me impeliram a construir a dinâmica da disciplina Metodologia e Prática de Ensino da Língua Portuguesa I, disciplina obrigatória do

currículo do Curso de Letras da UCSal, voltada para as necessidades e desejos dos alunos, futuros professores.

A instalação do curso se iniciou com a audição da canção. Prosseguindo, os alunos, munidos de recursos materiais diversos, foram desafiados, como em uma prática de tempestade cerebral, a dizerem de que tinham fome, de que tinham sede...

Fomes e sedes juntas resultaram na produção de um texto-cartaz, governado por três grandes títulos: A gente não quer... A gente não quer só... A gente quer... Ao tempo em que o texto mobilizava todo o curso, ele tornara-se igualmente parâmetro para o processo de avaliação, situando os alunos como sujeitos responsáveis por todo o processo de aprendizagem e ensino, compreendendo que aquelas mudanças que se estavam operando não se davam, entretanto, num processo linear, mas na história do processo, ou no processo histórico, sempre marcado por mutações. O discurso pedagógico do tipo autoritário se deslocava, oscilando entre o polêmico e o lúdico, abria-se o grau de polissemia e inseria-se o aluno na ordem de um outro discurso, no qual sua voz reivindicatória era ouvida, respeitada, atendida.

Ainda hoje ressoam, no estudo da disciplina, os efeitos das reivindicações e compromissos ali firmados.

A exemplo, vê-se na *Galeria dos Bem-Amados*, projeto permanente do curso, a presença da primeira Bem-Amada, a escritora Cecília Meireles, pondo fim na hegemônica presença de escritores homenageados. Na mesma Galeria, já figuram, fruto da curiosidade intelectual e da escolha afetiva estes compositores e intérpretes: Vinicius de Moraes, Chico Buarque, Gilberto Gil, Raul Seixas, Tom Jobim, Luiz Gonzaga, Gonzaguinha, Maria Bethânia e Riachão, o mais jovem Bem-Amado. Nas práticas cotidianas, até o último semestre de 2000, o *Projeto Lendo, Coletando e Divulgando* possibilitava a organização de um acervo de textos de gêneros diferenciados, fruto de critérios, escolhas e pesquisas definidas pelos alunos que permitiram não somente a divulgação de escritores até então desconhecidos, superando-se, assim, a circulação de textos literários de autores já consagrados, do cânone literário, como também experiências poéticas dos próprios alunos do curso ou do Instituto de Letras.

Aquelas constatações, a despeito de sua significação, não se cristalizaram no tempo. Os paradigmas da contemporaneidade que continuam balizando os estudos da disciplina referida vêm exigindo aprofundamento teórico para os avanços da prática, ou da práxis que melhor convém.

Atualmente, leio a apropriação que fiz da canção *Comida*, na prática educativa ora relatada, com a leveza que insisto empreender nos cursos, considerando uma das propostas de Calvino (1990), a consistência teórica que a Linguística Moderna me habilita a dar na escolha das questões conceituais, que uma postura diferenciada dos estudos da língua/linguagem demandam e, sobretudo, com a certeza do que diz Barthes, na *Aula Inaugural*, proferida no Colégio de França nestes termos: “Pois o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto”. (BARTHES, 1978, p. 43).

As formas discursivas, com as quais continuo incluindo o repertório do cancionário popular brasileiro nas aulas que vou, pouco a pouco, ministrando, têm me ajudado a responder quais gêneros textuais são mais favoráveis à inclusão dos alunos na ordem do discurso.

Hoje lhes dou bom-dia, com o *Bom-dia* de Swanir Jr e Paulo Freire, na voz de Zizi Possi, e eles se aceitam diferentes naquelas diferenças cantadas. Mostrei, há pouco, que acreditava na rapaziada, tal como Gonzaguinha e fui questionada: Como acreditar numa juventude irresponsável e descomprometida? Ainda não processei esse questionamento.

Quando leio Foucault (1996, p. 37), dizendo que “nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala”, concebo as canções como uma dessas regiões do discurso abertas a todos os ventos, abertas à inclusão irrestrita dos que se querem permitir sujeitos nos processos de aprendizagem. Ou, de outra forma, apoiada em Meneses (2003, p. 54-55), admito a peculiaridade da canção, considerada deste modo:

A canção como que desentranha e deflagra a musicalidade que a palavra – toda palavra humana – embute.

Por outro lado, a palavra cantada apresenta uma dimensão mais sensorial: ela nos atinge, ainda mais do que a poesia, no nível dos sentidos. Mais do que num poema (sobretudo numa leitura silenciosa, de lábios fechados), na canção a palavra é corpo: modulada pela voz humana, portanto carregada de marcas corporais; a palavra cantada é um sopro que se deixa moldar pelos órgãos da fala, trazendo as marcas cálidas de um corpo humano. A palavra cantada é isso: ligação de sema e soma de signo e corpo. E o ritmo participa da ordem biológica. Pois o ser humano é submetido a ritmos na vida de seu corpo: a respiração, com o movimento de expansão/retração dos processos de inspirar e expirar; o pulsar do coração, o latejar do sangue nas veias, é por isso que a música nos pega tão visceralmente: o ritmo tem seu paradigma seu paradigma na esfera orgânica, remete a algo visceral.

Ou, finalmente, acreditando que as regiões permeáveis do discurso, quase abertas a todos os ventos, são aquelas em que as canções pulsam tão mais intensamente como o pulsar do coração, como o latejar do sangue nas veias, insisto em dizer **A GENTE NÃO QUER** deixar a canção à margem da pedagogia; **A GENTE NÃO QUER** só canções na pedagogia; **A GENTE QUER** canções, entre os gêneros textuais que produzem uma pedagogia inclusiva.

4. A GENTE QUER SAÍDA PARA QUALQUER PARTE

Nas considerações preliminares deste texto-comunicação, as alusões feitas à presença das canções nas práticas educativas evidenciaram procedimentos pedagógicos predominantemente intuitivos. No seguimento, vão-se encontrando marcas textuais as quais se podem atrelar sentidos de uma prática ancorada em proposições teóricas.

Com o repertório sobre a questão e com o qual ora lido, *Desenho Mágico - Poesia e Política* em Chico Buarque e *Figuras do Feminino* na Canção de Chico Buarque de Adélia Bezerra de Meneses; *Como usar a Música na Sala de Aula*, de Martins Ferreira; Caymmi: *Uma Utopia de Lugar*, de Antônio Risério; *Chega de Saudade*; *A História e as Histórias da Bossa-Nova*, de Rui Castro, entre outros títulos, posso cantarolar “Um passarinho me contou e a boa brisa me soprou que vem aí bom tempo...”. Bom tempo, decerto, para a Pedagogia, para a Escola, para o professor, mas para os estudantes, sobretudo, que precisam de nossas intervenções, para que possam não somente saciar fome e sede, mas para que possam continuar tendo fome e sede, para que possam continuar tendo desejos, necessidades e vontades...

5. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Arnaldo; FROMMER, Marcelo & BRITO, Sérgio. Comida. In: MONTE, Marisa. Marisa Monte. **LP EMI 064 791761 1**, 1989. L. 1, f. 1.

BARTHES, Roland. **Aula**. SP: Cultrix, 1978.

CALVINO, Ítalo. **Seis Propostas para o Próximo Milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João W. (org.). **O Texto na Sala de Aula**. Leitura e Produção. Cascavel: Assoeste, 1987 p. 39-45.

GHIRALDELLI, Paulo. **O que é Pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 1966.

LEITÃO, Sérgio Sá. Titãs, Barão, Ira! Rock dos 80. Folha de São Paulo, 1991.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela et al. (org.) **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MENESES, Adélia Bezerra de. Dossiê Cult: Lirismo e resistência. In: Revista Cult, 54 São Paulo: Ed 17, 2003 p. 54-55.

ORLANDI, Eni. **As Formas do Silêncio no Movimento dos Sentidos**. Campinas São Paulo: Ed. da Unicamp, 1995.

_____. **A Linguagem e seu Funcionamento**. São Paulo: Pontes, 1987.

SANT'ANNA, Affonso Romano. **Música Popular e Moderna Poesia Brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1980.