

APRECIÇÃO NOVA EM PROSEAR ANTIGO: CRÍTICA À INDÚSTRIA CULTURAL ATRAVÉS DA ANÁLISE DO DIÁLOGO ENTRE A LETRA E A COMPOSIÇÃO MUSICAL DE CHICO BUARQUE *O MEU GURI*

NEW ASSESSMENT IN OLD PROSEAR: CRITICISM OF THE CULTURAL INDUSTRY THROUGH THE ANALYSIS OF THE DIALOGUE BETWEEN THE LYRICS AND THE MUSICAL COMPOSITION OF CHICO BUARQUE 'O MEU GURI'

Wilson Lemos Junior¹

Resumo: O presente artigo apresenta um Relato de Experiência de uma prática pedagógica realizada com alunos do ensino médio em três colégios de Curitiba com o intuito de proporcionar uma reflexão sobre a padronização realizada pela indústria cultural. Assim, a música *O meu guri* do cantor Chico Buarque foi utilizada procurando perceber se existem conexões entre os sentidos da letra, devidamente interpretada em sala de aula (audição sem a letra, com a letra e análise da letra em si), e a composição musical (apreciação musical a partir da diferença entre ouvir e escutar). Para, posteriormente, caminhar em direção à crítica da padronização realizada pela indústria cultural a partir das ideias de Theodor Adorno (2002) e Walter Benjamin (1987), Murray Schafer (2011) e Keith Swanwick (2003). Dessa maneira, foi possível atingir níveis de compreensão mais profundos tanto da música *O meu guri* em suas relações entre letra e composição musical quanto da própria realidade retratada na canção. Além de possibilitar novos caminhos para enriquecer essa ou outra prática de apreciação musical.

Palavras-chave: Música e Sociologia. Chico Buarque. Relato de Experiência. Educação Musical. Educação Básica.

Abstract: This article presents an Experience Report of a pedagogical practice carried out with high school students in three schools in Curitiba in order to provide a reflection on the standardization carried out by the cultural industry. Thus, the song *O meu guri* by the singer Chico Buarque was used in order to understand whether there are connections between the meanings of the lyrics, properly interpreted in the classroom (listening without the lyrics, with the lyrics and analysis of the lyrics itself), and the composition musical (musical appreciation based on the difference between hearing and listening). To, later, move towards the criticism of the standardization carried out by the cultural industry from the ideas of Theodor Adorno (2002) and Walter Benjamin (1987), Murray Schafer (2011) and Keith Swanwick (2003). In this way, it was possible to reach deeper levels of understanding both of the song *O meu guri* in its relationship between lyrics and musical composition and of the reality portrayed in the song. In addition to enabling new ways to enrich this or other music appreciation practice.

Keywords: Music and Sociology. Chico Buarque. Experience Report. Musical education. Basic education.

¹ Doutor em Educação pela PUC-PR. Mestre em Educação pela UFPR.

1 INTRODUÇÃO

O ingresso no magistério e o exercício da profissão de professor coloca o profissional da educação frente a um “oceano”, o qual não permite sequer um vislumbre da sua imensidão. Com o correr dos dias enfrentando fortes intempéries e calmarias absolutas, de repente, o professor se vê isolado em sua “jangada” e absorto em sua solidão, corre o risco de se entregar sem resistência aos “ventos mecanizados” da instituição escolar. Durante esses momentos, dilemas profissionais até existenciais ocupam o seu espírito como se fossem terríveis “monstros marinhos” das antigas mitologias e questionam o pôr-se em viagem. Desistir? Arrepende-se? Aceitar o artificialismo industrial da organização escolar? Resistir? Tudo é dúvida. E imerso dentro desses e outros questionamentos, talvez, finalmente, o ainda inexperiente “navegante” resolve olhar para o lado. Sábia decisão. De dentro da escuridão escolar programada e absorvida por seu ser, surge a possibilidade de superação dessa “bruma acinzentada e macilenta” ao ver pela primeira vez os demais professores em suas, também, “jangadas”. Talvez há muito tempo eles se assemelhavam a faróis e, já experimentados, acenassem sem resultado. Aceno receoso, lapidado pelas mesmas “intempéries e calmarias”. Quantas foram as vezes nas quais em busca de trilhar um caminho comum o ocorrido foram naufrágios e retornos ao porto mais próximo, talvez em terra inóspita. Navegadores experientes sabem os perigos de navegar com marinheiro de primeira viagem. Mas, mesmo assim, reconhecem a necessidade e as benesses de sulcar as ondas dos oceanos acompanhados de novas luzes. Conhecem a dádiva de enxergar sobre algum ponto do oceano a centelha infinda de novas estrelas a brilharem em sua jornada própria ou, melhor dizendo, em sua jangada própria.

Toda essa metáfora acima pode representar a trajetória profissional na escola de muitos professores. A instituição escolar e toda a sua avareza organizacional constantemente afastam não somente os professores, mas, também, os seres humanos uns dos outros. E impedem dessa maneira qualquer tipo de colaboração emancipadora frente aos desafios da realidade. É dentro desse contexto que a união entre diferentes áreas do conhecimento se torna essencial para remarmos e navegarmos mares e oceanos com ventos

verdadeiros, ventos de sábia solidariedade. E é com esse intuito que ocorreu a aproximação da disciplina de Sociologia com a área de Arte, mais especificamente, com a Música.

Dentre as muitas possibilidades de realização da interdisciplinaridade entre a área sociológica e o campo dos estudos musicais está o tema da indústria cultural. Componente curricular obrigatório para a disciplina de Sociologia no ensino médio, os conteúdos da indústria cultural são ministrados obrigatoriamente nas turmas do 2º ano do ensino médio, sem serem excluídos necessariamente do 1º e do 3º ano, sendo possível ao professor articulá-los com os demais conteúdos estruturantes.

Durante alguns anos de prática de ensino desse conteúdo, foi possível perceber que a complexidade do tema e o alto nível de abstração exigido para a sua compreensão, aliado a um tratamento do conteúdo de forma acadêmica no cotidiano escolar, proporcionou um baixo índice de compreensão por parte dos alunos e frustrações com algo que deveria ser prazeroso e desafiador ou, ainda, ser libertador.

A indústria cultural é uma indústria voltada para produtos culturais e, entre eles, estão as mais variadas manifestações artísticas. Portanto, ao invés de insistir em uma metodologia/didática apenas expositiva e racionalizada, o caminho seria se aproximar da área de Arte com todas as explosões de sensibilidades que ela proporciona “Muitas vezes, a arte consegue driblar grandes defesas racionais” (VASCONCELLOS, 2013, p. 87). Como nas turmas dos primeiros anos já ocorria contato com as letras de músicas, a partir da análise das histórias contadas nas letras de algumas canções e a consequente ligação com o conteúdo estruturante de Sociologia chamado “Processos de socialização”, decidiu-se partir da área da Música.

Primeiro para manter o interesse pela temática da indústria cultural através da música, já que essa é uma manifestação artística tão presente na vida cotidiana de todos. E, segundo, realizar uma análise crítica das canções com o intuito de fornecer instrumental teórico capaz de caminhar ao encontro de formas de emancipação do próprio jugo da indústria cultural e suas padronizações, assim como proporcionar uma nova maneira de apreciação

musical para os alunos. E aqui se encontrava o problema de formação a ser enfrentado. A ausência de qualquer contato profissional com a Arte e, conseqüentemente, com a Música. De que maneira proporcionar uma nova forma de apreciação musical se ela não ocorre na formação da imensa maioria dos professores? E mais, como relacionar o conhecimento sociológico com o conhecimento musical a fim de buscar alguma forma de emancipação humana? O caminho escolhido foi procurar realizar uma prática de análise prazerosa, tanto da letra das canções quanto da composição musical.

O objetivo dessa prática foi descobrir se nas canções analisadas existem ligações que se reforçam para exprimir os sentidos que o(s) compositor(es), tanto das letras quanto da música em si, deseja expressar. O que leva a problemática aqui estudada: a análise da letra em conjunto com a composição musical de uma canção possibilita um avanço na crítica da padronização realizada pela indústria cultural? A partir dessa reflexão alguns objetivos específicos procuram ser alcançados: o primeiro é a própria realização da atividade procurando trazer aos alunos uma maneira mais atenta de escutar música por meio da apreciação musical. Ligado diretamente a esse primeiro objetivo está a demonstração de que existem canções nas quais a letra e a composição musical dialogam a fim de expressar ideias e, assim, demonstrar também que não somente as palavras têm sentidos, mas os sons também. Conseqüentemente, demonstrar que existe o elemento racional na composição musical e não apenas uma inspiração enigmática. E, finalmente, munidos dessa nova experiência de apreciação musical, realizar a crítica da padronização realizada pela indústria cultural.

O resultado dessa prática compõe o relato de experiência apresentado a seguir, procurando, além de expor ao leitor a própria experiência, realizar a análise qualitativa dos resultados obtidos através do referencial teórico proporcionado por dois autores envolvidos com a temática da indústria cultural, Theodor W. Adorno (2002) e Walter Benjamin (1987). E, também, com as contribuições de Murray Schafer (2011), especialmente na concepção e condução da prática pedagógica, reforçada pelas ideias de Keith Swanwick (2003).

Assim, o artigo foi dividido em itens concatenados. Primeiramente ocorre a caracterização tanto dos três colégios nos quais se deu a prática pedagógica aqui relatada quanto da região na qual eles estão situados. Posteriormente, realizou-se a contextualização de um período da obra do compositor Chico Buarque dentro do período das ditaduras sul-americanas, chegando até o fim desse período de repressão, no qual a música trabalhada com os alunos, *O meu guri* (1981), foi lançada, realizando-se também uma reflexão sobre a questão racial no Brasil, um dos temas presentes na letra e na composição musical dessa canção. Em seguida, apresenta-se a metodologia utilizada nesta pesquisa. Após a realização da ambientação e da metodologia, apresenta-se o relato da experiência em si. Por fim, o artigo se encerra com uma breve análise dos resultados presentes nas considerações finais.

2 CARACTERIZAÇÃO DA REGIÃO E DOS COLÉGIOS

O ensino público ofertado por e de responsabilidade do Estado do Paraná em Curitiba apresenta uma estrutura na qual as escolas pertencem a setores específicos dependendo da sua localização na cidade. Assim, temos os seguintes setores:

Quadro 1 – Setores escolares de Curitiba da Secretaria de Educação do Paraná (Seed-Pr).

SETORES	NÚMERO DE INSTITUIÇÕES
Setor Centro	19
Setor Boa Vista	20
Setor Santa Felicidade	20
Setor Portão	16
Setor Cajuru	21
Setor Pinheirinho	17
Setor Boqueirão	19
Setor Bairro Novo	18
Setor CIC	15
Setor Escolas Conveniadas	30

Fonte: Os autores (2021)²

A prática pedagógica, objeto do presente artigo, ocorreu em três

² Quadro elaborado a partir de informações do site da própria Secretaria de Educação do Paraná. Disponível em: <https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=557>.

instituições, duas situadas no bairro Capão Raso e uma no bairro Lindóia, ambas pertencentes ao Setor Pinheirinho, localizado na região sul da cidade de Curitiba/PR. Esses bairros apresentam Índice de Desenvolvimento Social (IDS)³ com a valoração média (Silva et al, 2017) e estão situados entre os bairros que apresentam IDS altos e baixos, o que indica uma faixa intermediária tanto social quanto geográfica.

A origem do bairro Capão Raso remonta ao início do século XIX quando era conhecido como *Campos de Capão Raso* devido a sua vegetação apresentar mata de pequeno porte situada entre campos. Sua ocupação a partir da década de 1880 ocorreu com imigrantes italianos e, posteriormente, em 1950, as fazendas ali presentes foram loteadas, originando o processo de urbanização da região. No ano de 2015 apresentava uma população de 36.065 habitantes, sendo 30.136 brancos (83,56%), 766 pretos (2,12%), 297 amarelos (0,82%), 4.827 pardos (13,38%) e 39 indígenas (0,11%). No tocante à economia, o setor industrial correspondia com 16,56%, o comércio com 48,19%, os serviços com 34,59% e outros com 0,66%. Por fim, a taxa de alfabetização das pessoas com 10 anos ou mais era de 98,45%⁴.

Já o bairro Lindóia se originou da ocupação das terras do imigrante alemão Robert Hauer. Assim como ocorreu no Capão Raso, as fazendas da região foram loteadas (1948) e as famílias ali instaladas iniciaram o processo de urbanização, com destaque para a atuação da Associação dos Moradores e o Centro Comunitário Profeta Elias. Compreendia em 2015 uma população de 8.584 habitantes, com 6.645 brancos (77,41%), 299 pretos (3,48%), 88 amarelos (1,03%), 1.547 pardos (18,02%) e 5 indígenas (0,06%). A indústria contribuiu em 2015 com 17,75% das atividades econômicas, o comércio com 48,92%, o setor de serviços com 32,54% e outros com 0,79%. Já a taxa de alfabetização das pessoas com dez anos ou mais atingiu o índice de 97,64%⁵.

³ O Índice de Desenvolvimento Social (IDS) foi “composto por indicadores relacionados a rendimento, educação, emprego e vulnerabilidade social” (Silva et al, 2017, p. 05).

⁴ Todas as informações foram retiradas de dados apresentados pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC). Disponível em: <https://ippuc.org.br/nossobairro/anexos/58-Cap%C3%A3o%20Raso.pdf>.

⁵ Todas as informações foram retiradas de dados apresentados pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC). Disponível em: <https://ippuc.org.br/nossobairro/anexos/40-Lindoia.pdf>.

Apesar do Capão Raso ser bem mais populoso do que o Lindóia, diferença decerca de 22 mil habitantes, as porcentagens estatísticas dos dois bairros são muito próximas em todos os dados apresentados, o que pode indicar uma similaridade do público atendido pelas três instituições escolares. Além disso, ambos são frutos do mesmo processo social de formação. Em um primeiro momento suas regiões pertenciam a imigrantes europeus (italianos e alemães) e a partir do meio do século XIX as fazendas da região foram separadas em pequenos lotes e vendidas a outras famílias, iniciando-se assim o povoamento e urbanização dessas regiões.

Porém, o desenvolvimento histórico da urbanização de Curitiba e, conseqüentemente, dos dois bairros, não seguiu exatamente esse caminho de comercialização de lotes. Dados de 2008⁶ do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano (IPPUC) demonstram que em 1979 existiam 46 áreas de ocupações irregulares em Curitiba compreendendo 6.067 domicílios e que esse número passou em 2005 para 341 áreas de ocupações irregulares com 62.267 domicílios. O bairro Capão Raso, no ano de 2005, contava com 6 áreas de ocupação irregular com 435 domicílios, contendo uma população de 1.675 pessoas⁷. Já o bairro Lindóia em 2005 contava com 2 áreas de ocupações irregulares com 280 domicílios, contendo uma população de 1078 pessoas⁸. Dados que demonstram uma condição difícil enfrentada por inúmeras famílias, já que “Muitos moradores de bairros da periferia levaram décadas para conseguir a legalização de suas propriedades, além dos agravantes como precariedade e violência policial” (TEIXEIRA, 2019, p. 120). Situação que demonstra a complexidade da formação e urbanização de ambos os bairros e, certamente, apresenta similaridades com a realidade retratada na música *O meu guri*.

⁶ Informações retiradas de: <http://www.cohabct.com.br/userfiles/file/PRFAPP%20rev%20jan%202008.pdf>.

⁷ Informações retiradas de dados apresentados pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC). Disponível em: <https://ippuc.org.br/nossobairro/anexos/58-Cap%C3%A3o%20Raso.pdf>.

⁸ Informações retiradas de dados apresentados pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC). Disponível em: <https://ippuc.org.br/nossobairro/anexos/40-Lindoia.pdf>.

O Colégio EM⁹ (instituição na qual está lotado o padrão do pesquisador, em 2021 com apenas quatro turmas, e na qual leciono desde 2014), situado no bairro Capão Raso, tem a sua origem ligada à fundação de uma igreja e de um complexo educacional pertencente a essa mesma igreja. Aberto ao público em 1955, somente em 1975 o complexo educacional se desvinculou da igreja e assumiu sede própria. Nesse primeiro momento atendia apenas o nível de 1º grau, sendo que em 1993 passou a oferecer o 2º grau¹⁰. Atualmente conta com a oferta de turmas nos três períodos (matutino, vespertino e noturno).

No colégio em questão são cinco turmas de 1º, 2º e 3º anos de ensino médio pela manhã e uma turma de 1º ano, duas de 2º ano e duas de 3º anos no período noturno. O colégio ainda conta com cinco turmas de 9º anos no período matutino e uma turma de 9º anos no período vespertino. Além de 6º, 7º e 8º anos no período vespertino¹¹. Em relação a sua estrutura pedagógica conta com uma quadra esportiva coberta, uma cancha de areia, uma sala multimídia, uma biblioteca, um laboratório de física/química/biologia e uma sala de informática.

Até poucos anos o Colégio EM contava com uma sala de arte, com infraestrutura e mobília como pia, quadro, mesas, etc. Além de um espaço ao ar livre e arborizado, anexo à sala de arte e isolado do restante da escola, contendo mesas de cimento. No geral um ambiente propício à criação artística. Porém, atualmente, encontra-se interditada, abandonada e transformada em depósito de materiais utilizados nas reformas ocorridas no colégio nos últimos anos.

O Colégio JM foi fundado em 1967 no Bairro Capão Raso. Até 1978 ofertou apenas quatro séries do 1º grau e a partir de 1979 passou a oferecer também a educação pré-escolar (extinta em 1994). Somente em 1996 passou a oferecer o ensino de 1º grau regular e em 2008 iniciou a oferta de turmas

⁹ Apesar da caracterização dos colégios, optou-se neste artigo, manter o anonimato das instituições a fim de preservar a identidade dos estudantes pesquisados, porém, sem deixar de caracterizar social e economicamente cada uma das instituições.

¹⁰ Informações adaptadas de site da própria Secretaria de Educação do Paraná. Disponível em: <http://www.ctaemiliomenezes.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>.

¹¹ Todos os dados sobre a quantidade de turmas de cada ano (6º, 7º, 8º...) e por período (matutino, vespertino e noturno) foram retirados dos respectivos horários de 2021 dos colégios aqui estudados.

para o ensino médio¹². Atualmente conta com três turmas de 1º, 2º e 3º anos no período matutino, totalizando nove turmas de ensino médio. Além de dez turmas de ensino fundamental. Sendo que três turmas são oferecidas no período matutino (7º, 8º e 9º anos) e seis turmas no período da tarde (dois 6º, um 7º, dois 8º e dois 9º anos). Sua estrutura conta com uma quadra esportiva coberta, uma sala de informática e uma biblioteca.

O Colégio DAEC situa-se no bairro Lindóia. Segundo Leite (2007) a origem da escola ocorreu em 1955 com apenas duas turmas, uma em cada período. Em 1958 passou a funcionar nas dependências de uma instituição beneficente. Em 1960, já com sede própria, recebeu a sua oficialização pelo governo do Estado. Sua estrutura pedagógica apresenta quadra de esporte descoberta e biblioteca.

Atualmente o Colégio DAEC apresenta turmas de 6º até 9º anos (Anos finais do ensino fundamental - até 2009 ofertou turmas para os anos iniciais do ensino fundamental) e turmas do ensino médio regular. No período matutino funcionam no ensino médio três turmas de 1º anos, duas turmas de 2º anos e uma turma de 3º ano. Além de oito turmas do ensino fundamental (dois 6º, dois 7º, dois 8º e dois 9º).

No período da tarde são oferecidas quatro turmas (6º, 7º, 8º e 9º). É a única das três instituições a oferecer a modalidade EJA. São três turmas de EJA - anos finais do ensino fundamental e duas turmas de EJA - ensino médio.

3 CARACTERIZAÇÃO DA MÚSICA O MEU GURI NO SEU CONTEXTO HISTÓRICO

Francisco Buarque de Hollanda (1944 -), mais conhecido como Chico Buarque, é um importante artista brasileiro atuante em diversas áreas artísticas como música, literatura, dramaturgia, etc. Assim como muitos outros artistas brasileiros e dos demais países latino-americanos, posicionou-se contra os regimes autoritários instalados na forma de ditaduras nos países do

¹²Informações adaptadas de site oficial da própria Secretaria de Educação do Paraná. Disponível em: <http://www.ctajoamazzarotto.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9>.

sul da América Latina e participou dessa grande movimentação artística na luta pela democracia.

Segundo Constante (2018) são exemplos desses movimentos: na Argentina o movimento *nueva canción argentina*, no Brasil a *canção de protesto da MPB*, no Chile a *nueva canción chilena*, assim como movimentos no Uruguai (*canción de propuesta*) e em Cuba (*festival de canción de protesta*)¹³. Esse clima de solidariedade artística aparece claramente no espírito da música *Canción con todos*¹⁴ (1970) interpretada por Mercedes Sosa, exemplificado, entre outros, pelos seguintes versos “Todas las voces todas/Todas las manos todas/Toda la sangre puede, ser canción en el viento/Canta conmigo, canta, hermano americano/Libera tu esperanza con un grito en la voz”.

Por causa de seu posicionamento político dentro do movimento de protesto da MPB, Chico Buarque foi perseguido pela ditadura civil-militar brasileira e obrigado a exilar-se na Itália no ano de 1969, retornando um ano depois. Exílio que corresponde com a visão do regime militar sobre os artistas da MPB “a esfera da cultura era vista com suspeição *a priori* [...] o campo musical destacava-se como alvo da vigilância, sobretudo os artistas e eventos ligados à MPB (Música Popular Brasileira)” (NAPOLITANO, 2004, p. 105). A produção buarquiana dessa época apresentou diversas músicas de protesto e muitas delas foram censuradas pelo regime militar brasileiro: *Cálice* (1973) em parceria com Gilberto Gil, *Apesar de você* (1970), *Jorge Maravilha* (1973).

No início da década de 1980 a repressão começava a ceder e a ditadura civil-militar a perder força. A anistia foi decretada em 1979, mesmo ano da grande greve no ABC paulista. Em 1980 o Partido dos Trabalhadores foi fundado em São Paulo, em 1981 ocorreu a “1º Conferência das Classes Trabalhadoras em São Paulo [...] onde se formou a comissão pró CUT (Central Única dos Trabalhadores) [...] Boa parte dos artistas apoiava esse movimento, sobretudo com shows que arrecadavam fundos” (HOMEM, 2009, p. 197) e em 1984 ocorreu o primeiro grande comício pelas “Diretas Já”, na cidade de

¹³ Apesar de pertencer à América Central, Cuba influenciou muito as lutas na América do Sul devido à Revolução Cubana de 1959. Sendo que um de seus líderes, Ernesto Che Guevara, foi homenageado com a canção “*Soy loco por ti, América*” escrita por Gilberto Gil e José Carlos Capinan e gravada por Caetano Veloso no disco *Caetano Veloso* de 1968.

¹⁴ Música disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lqxMGN0m4pk>.

Curitiba. Toda essa organização política aliada aos movimentos artísticos progressistas preocupava os agentes da ditadura “Acapacidade de aglutinação de pessoas em torno dos eventos musicais era uma das preocupações constantes dos agentes da repressão” (NAPOLITANO, 2004, p. 105). É nessa conjuntura de contestação política que ocorrem as denúncias das consequências sociais da ditadura civil-militar (inflação, perda de poder de compra dos salários, desemprego, fome, saúde precária, etc.).

A música *O meu guri* presente no álbum *Almanaque* de 1981 é um exemplo dessas críticas sociais. Aborda a situação dos moradores dos morros no Rio de Janeiro, mas representa qualquer família habitando a periferia das cidades brasileiras. Pobreza, falta de documentos, maternidade solo, falta de escola, menor infrator, repressão policial, sensacionalismo perante a tragédia social são alguns dos temas presentes na canção. Todos certamente ligados não somente à história geral brasileira, mas também às consequências dos governos militares. Na canção *eu lírico*, aparentemente uma mãe negra e solteira, relata a vida de seu filho desde a infância até a morte deste no período da adolescência, não atingindo a vida adulta. O que representa a realidade brasileira de então até os dias atuais:

Comparando também as taxas de homicídio entre os brancos e negros, é possível chegar à conclusão de que, no Brasil, o homicídio tem cor. Entre os brancos, da década de 1980 para 2012, os índices de vítimas se reduziram: era de 19.846 e foi para 14.846, com uma queda de 24,8%. Em contrapartida, entre os negros, elevaram-se essas taxas, que eram de 29.656 e passaram para 41.127, com um crescimento de 38,7%. Por 100 mil negros, a taxa de homicídio era de 37,5% e saltou para 73% em 2002, e para 146,5% em 2012. No período de 10 anos (2002-2012), ocorreu um aumento de 100,7% (LEMOS et al, 2017, p. 164).

E ainda, segundo dados de 2014 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), ocorreram nesse ano 68.430 homicídios no Brasil, sendo que “[...] essas mortes violentas não vitimizam uniformemente a população em geral, mas atingem, sobretudo, os jovens, negros e com baixa escolaridade” (CERQUEIRA; COELHO, 2017, p. 07). Jovem, negro e com baixa escolaridade, exatamente o caso do personagem “Guri” da canção de Chico Buarque. E se levarmos em conta a questão racial brasileira, temas como racismo, consequências da abolição, entre outros, surgem como denúncia de

uma ditadura presente no Brasil para essa parcela da população desde o início do país.

4. METODOLOGIA

O relato de experiência (RE) foi a metodologia escolhida devido a sua proximidade com a descrição de uma prática realizada em um local, com turmas, com propósitos e por um professor específicos. Representa então uma forma singular de atuação e não uma ação coletiva e organizada “Pressupõe-se no RE um trabalho de concatenação e memória, a elaboração de um acontecido que como vê seu relator, invocando suas competências reflexivas e associativas, bem como suas crenças e posições de sujeito no mundo” (DALTRO; FARIA, 2019, p. 226).

E, ainda, destaca-se o fato do relato de experiência possibilitar a apresentação de uma tentativa de realizar uma *práxis* transformadora¹⁵ que neste caso específico visou a superação da padronização causada pela indústria cultural.

5 RELATO DA EXPERIÊNCIA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ANÁLISE DA CANÇÃO O MEU GURI

A prática pedagógica de análise da canção *O meu guri*¹⁶ foi realizada de forma mais estruturada com as turmas dos 2º anos de dois colégios (Colégio DAEC e Colégio JM) e de maneira mais improvisada com os estudantes dos 1º anos (Colégio EM). A diferença ocorreu devido ao tema da indústria cultural ser conteúdo estruturante dos 2º anos, portanto, planejado previamente pelo professor. Já o imprevisto com os 1º anos ocorreu devido a imposição de um sábado letivo por parte da Secretaria de Educação do Paraná (Seed-PR). Para não tornar a aula ainda mais cansativa para os alunos dos 1º

¹⁵ *Práxis* transformadora é aqui entendida “enquanto atividade específica do ser humano, é esta articulação viva entre ação e reflexão” (VASCONCELLOS, 2013, p. 25) e, ainda “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2016, p. 24).

¹⁶ Música disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xs8bosBBEt0>.

anos do Colégio EM, reforçando um sentimento comum em relação às instituições de ensino “a maioria dos estudantes nos colégios e universidades não desejam estar lá. Estão lá porque são obrigados” (ALVES, 1994, p. 16) e, aliado ao fato de que eles já tinham analisado a letra da canção com o propósito de entenderem o que significa o conceito de “Processo de Socialização” em sociologia, aproveitou-se esse dia letivo no sábado para, de forma mais descontraída, pensar sobre a composição musical.

A prática ocorreu durante três semanas, compreendendo três aulas para os 2º anos dos Colégios JM e DAEC e uma aula para os 1º anos do Colégio EM (sábado letivo). Para os 2º anos na primeira semana (21/06/2021 até 25/06/2021) e na segunda semana (28/06/2021 até 02/07/2021) foi realizada, na primeira aula, a audição da música sem a letra, depois nova audição com a letra e, por fim, o início da interpretação da letra. Na segunda aula, na semana dois, finalizou-se a interpretação da letra. E, finalmente, na terceira aula, na terceira semana (05/07/2021 até 09/07/2021), ocorreu a apreciação da composição musical a fim de compreender se existia alguma relação entre ela e os sentidos interpretados nas duas aulas anteriores. Já no sábado letivo (26/06/2021) com os 1º anos ocorreu o mesmo processo da terceira aula com os 2º anos, pois a letra já tinha sido interpretada anteriormente. Uma informação importante sobre a terceira aula na qual ocorreu a apreciação musical, é que antes de iniciar a audição da música os alunos tiveram contato com a diferença entre o que é “ouvir” e o que é “escutar” a partir da definição resumida do dicionário:

Ouvir: [...] 1. Perceber, entender (os sons) pelo sentido da audição; [...] 2. Ouvir os sons de; (Ferreira, 1986, p. 1240).
Escutar: [...] 1. Tornar-se ou estar atento para ouvir; dar ouvidos. [...] 2. Aplicar o ouvido com atenção para perceber ou ouvir. (FERREIRA, 1986, p. 693).

Assim, foi realizada uma pequena explanação sobre como o “ouvir” está ligado a uma capacidade do organismo humano, enquanto “escutar” significa direcionar a capacidade de ouvir para algum som. Significa conectar a atenção, a vontade, a razão com a capacidade da audição. Na explicação utilizou-se exemplos simples ligados a paisagem sonora da cidade (SCHAFER, 2011) e

os vários sons que ouvimos e que chegam até nós, mas quando selecionamos algum som dentre essa variedade e prestamos a atenção nele, estamos escutando. Essa distinção foi de grande valia, pois foi o norte da apreciação musical. Foi a partir dela que os estudantes centraram a sua atenção nos sons, nos instrumentos, no ritmo, etc.

Porém, antes dos resultados obtidos na apreciação musical em conjunto com a interpretação da letra é importante ressaltar ainda que as aulas ocorreram de forma remota por videoconferência devido às restrições sanitárias impostas pelos poderes públicos em decorrência da pandemia advinda da proliferação do vírus SARS-CoV-2. Assim, o número de alunos participantes foi reduzido e o número dos que efetivamente participaram por meio do microfone aberto ou pelo chat foi mais reduzido ainda.

A primeira audição, sem a letra, resultou em silêncio em grande medida e em manifestações de não compreensão. Também ocorreram afirmações nas quais o gostar/não gostar da música davam o tom ou afirmações de não ser o estilo do aluno, o que exemplifica concretamente a afirmação de Adorno na qual a indústria cultural formata as pessoas em falsas diferenças “Para todos, alguma coisa é prevista a fim de que nenhum possa escapar; as diferenças vêm cunhadas e difundidas artificialmente [...] Cada um deve-se portar, por assim dizer, espontaneamente, segundo o seu nível, determinado a priori por índices estatísticos” (ADORNO, 2002, p. 04).

A exceção ocorreu com a turma do 2ºC do Colégio JM. Além de apresentarem as mesmas considerações acima, também ocorreu a caracterização da letra como uma interpretação aberta (comentário que se confirmou na análise da letra); como relatando a desigualdade/favela/tráfico e, por fim, de forma direta, uma aluna afirmou que o personagem da música (o guri) era um bandido. Já na segunda audição, dessa vez com a letra, outras turmas afirmaram que ele roubava. Inclusive em uma das interpretações ocorreu a afirmação de que a mãe do guri o educou para virar bandido.

A análise da letra seguiu a sequência da própria letra, ou seja, ocorreu de verso a verso até o fim da música. O método utilizado pelo professor em muitos momentos foi realizar perguntas sobre os versos ao invés de fazer

uma exposição da própria interpretação. Dessa maneira ocorreram mais participações e as explicações, quando necessárias, partiam dos comentários dos estudantes.

Essa forma de interação funcionou adequadamente porque a própria letra exige interpretações. Nada na letra é óbvio ou passível de uma leitura simples e direta. Por exemplo, já nos dois primeiros versos “Quando seu moço nasceu o meu rebento/não era o momento dele rebentar”, perguntamo-nos “Por que não era o momento dele rebentar?”. As respostas foram variadas. Desde o guri ser prematuro, passando por não ser planejado, até a interpretação da situação do mundo não ser favorável ao nascimento do guri. Esse momento do nascimento do guri na apreciação musical foi identificado pelos estudantes como o início calmo da música.

Em resposta ao questionamento do professor sobre o motivo da música iniciar mais suave, as respostas apontaram para o mesmo ponto: momento no qual os ouvintes da música nada sabiam da vida do guri ou não existia nenhum dos problemas descritos posteriormente na letra ou ainda o caos da vida não tinha começado. Ainda sobre a visão geral da composição musical e a mudança de ritmo ocorreram outras interpretações. O início calmo também representa a pobreza narrada na 1ª estrofe e a falta de condições da mãe/pai de criar o filho. E conforme o guri cresce o ritmo da música também cresce. Perguntados sobre o significado do aumento da intensidade do ritmo e quais significações poderia ter, as respostas variaram entre a representação da felicidade da mãe/pai quando o guri começa a trazer para casa os produtos (presentes), crescimento rápido do guri e inserção no mundo do crime, aumento da riqueza da família, vida caótica, a história fica mais pesada com os roubos e com a morte do guri no fim da canção.

O aumento do ritmo também foi associado ao refrão e à interpretação do orgulho da mãe/pai em relação ao filho presente no refrão, pois ele apresenta o verbo “olhar” no imperativo, no sentido do “seu moço” (personagem ocupado pelo ouvinte da música) prestar atenção no filho do eu lírico que nos conta a história do guri: “Olha aí/olha aí/olha aí/ah olha aí/olha aí/olha aí/ é o meu guri”. Perguntados sobre qual instrumento representava essa mudança no ritmo e

representava o orgulho do progenitor(a), alguns responderam que a percussão, o ritmo de samba, algum tipo de tambor para dar impacto, tom, batida.

Um fato interessante nessa parte da audição foi o constrangimento de alguns alunos de não dizerem a sua interpretação por não saberem o nome do instrumento e, assim, ficarem com receio de errar. Eles próprios afirmaram isso após o professor declarar não saber de qual instrumento percussivo se tratava e chamar de tambor tal instrumento. O medo de errar é um exemplo claro sobre como a escola trata o erro, de forma punitiva ao invés de transformadora “Amiúde, a escola só reforça a falha, a deficiência do aluno [...] O erro tem grande importância no trabalho educativo [...] pode ser visto como um indicador de carências [...] mas também como abertura a novas possibilidades” (VASCONCELLOS, 2013, p. 59-60).

Ainda sobre os instrumentos e as diferentes interpretações para os seus sons, nas turmas dos 1º anos do Colégio EM ocorreram duas distinções entre tristeza e felicidade. Na primeira a flauta do início da canção foi definida como triste e como significando a pobreza (também que a flauta toca quando está tudo bem) e o tambor como o seu oposto, ou seja, significava a felicidade. E como vimos acima muitos alunos identificaram o tambor com a mudança de ritmo e a mudança da condição do guri e de sua família. A outra oposição entre felicidade e tristeza ocorreu na comparação entre a felicidade geral da música e a voz do próprio Chico Buarque, caracterizada como voz de luto. Foi a única referência espontânea sobre a voz, as outras percepções recaíram sobre o coral inserido mais para o final da música e, de forma geral, em resposta às perguntas do professor.

E a última referência aos instrumentos em específico refere-se à aparição de vários instrumentos conforme a música se desenvolve. Indagados pelo professor sobre quais possíveis significados da inserção de instrumentos ao longo da canção, as respostas demoraram alguns instantes para ocorrer, o que indicou reflexão dos estudantes. E aos poucos as respostas saíram. Em uma delas o raciocínio da família ficar mais rica apareceu novamente, assim, tanto o aumento do ritmo, quanto o aumento da variedade instrumental geraram o mesmo significado.

Outras interpretações apontaram para sentidos diversos como cada instrumento representar um personagem da música ou são responsáveis por representar a intensificação das emoções desses próprios personagens, já que eles mesmos afirmaram que a vida se torna mais caótica. Também prenunciam novos acontecimentos na narração da história contida na letra, com destaque para o alvoroço na última estrofe quando descobrimos que o guri morre. E aqui ocorreu a menção ao coral. Perguntados o motivo do coral aparecer antes da terceira estrofe onde temos a notícia da morte, a resposta foi que representa o alvoroço das pessoas frente a morte do guri.

Ao final da terceira aula ficou evidente a necessidade de mais tempo para realizar outras interpretações. As reflexões finais sobre a letra levantadas careceram de investigações para encontrar correspondências na composição musical. Nesse sentido, no fim da segunda aula com os 2º anos a questão sobre porque o Chico Buarque não nomeou os personagens foi feita aos estudantes. Esse questionamento também exigiu alguns momentos de reflexão. Mas as respostas foram acontecendo. Alguns responderam que os personagens não eram importantes para a sociedade, porque podiam ser qualquer um, porque não se referia a somente uma pessoa e sim a várias. E, assim, outra pergunta foi feita a partir desses raciocínios. Se pode ser qualquer um, então quem é realmente a mãe do guri? Nesse momento foi mais difícil obter uma resposta porque exigia mais abstração¹⁷. Mas a resposta veio. Um dos estudantes da turma do 2ºB do Colégio JM afirmou que a mãe do guri era a cultura brasileira, atingindo o objetivo do questionamento proposto e utilizando o conteúdo estrutural visto no trimestre anterior (conceito científico de cultura). Nas demais turmas dos 2º anos foi o professor que precisou dizer a “resposta”, ou melhor, essa interpretação. Ao que os estudantes comentaram que para responder isso (cultura brasileira, o Brasil, a realidade brasileira) era preciso ir muito fundo no contexto ou que saiu “fumaça da cabeça”.

Mesmo que os conceitos sociológicos ou uma linguagem sociológica não

¹⁷ A pergunta foi realizada com o intuito de estimular a imaginação sociológica dos estudantes “A imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade” (MILLS, 1972, p. 12). Provocando assim uma visão geral sobre aquilo que foi apresentado de forma individualizada na letra da música (a história de uma família em específico).

tenha sido utilizada na maioria das respostas para essa questão, os estudantes conseguiram entender a generalização proporcionada pelo compositor ao não nomear os personagens. Porém, essa ideia não foi confrontada com a composição musical no momento da apreciação musical por causa da falta de tempo, como já foi afirmado mais acima. Caso o fosse, provavelmente levaria a uma nova escuta da canção e a novas percepções e mais níveis de abstração ou de sensibilidade perante a música e à própria experiência realizada nessas três semanas. O que está de acordo com a percepção de Keith Swanwick sobre o valor da música “Como discurso, a música significativamente promove e enriquece a nossa percepção sobre nós mesmos e sobre o mundo” (SWANWICK, 2003, p. 18).

Por fim, além da não nomeação dos personagens, a questão racial no Brasil foi abordada, buscando-se colocar o guri dentro do contexto social que ele encontrou pronto ao nascer e indagando qual era culpa dele por tal situação. A única resposta obtida foi: nenhuma culpa¹⁸. Essa pergunta procurava reforçar a atenção sobre os processos sociais constitutivos das ações humanas e dentro da canção surgiu quando a discussão era se a mãe do guri sabia ou não dos crimes do filho. Algumas respostas foram negativas e outras afirmativas. Explorando um pouco mais as respostas afirmativas, foi comentado pelos alunos que ela fazia “vista grossa” e ligando com a situação dos condicionamentos sociais, outra questão foi colocada. Se a situação do guri é resultado da realidade brasileira anterior a ele e da qual ele não tem culpa, a mãe que faz “vista grossa” não representaria nós mesmos que sabemos disso e nada fazemos? Silêncio. Enfim, após a terceira semana de trabalho, iniciou-se o recesso escolar e, findo o recesso, outros produtos da indústriacultural foram analisados.

¹⁸ Nesse momento se abriu uma possibilidade de aprofundamento sobre a realidade brasileira, já que o professor perguntou se alguém conhecia o cantor de RAP chamado MV Bill e sua obra, especialmente a destinada a relatar a vida das crianças integrantes do tráfico como ocorre, por exemplo, no documentário *Falcão: meninos do tráfico* (2006). Um aluno afirmou conhecer a obra e escutar as músicas desse cantor. Infelizmente o professor não parou a aula para conversar sobre as impressões desse aluno sobre o assunto, o que possibilitaria a demonstração da continuidade da violência contra jovens negros no Brasil, além de valorizar o conhecimento do estudante.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica relatada, ainda incipiente, proporcionou alguns possíveis pontos de crítica e superação da padronização estabelecida pela indústria cultural. Talvez o mais importante tenha sido a postura diferenciada diante da música realizada a partir de uma escuta ativa, distinguindo essa forma de apreciação musical de um consumo limitado pelo entretenimento. Realizar a pequena explanação sobre a diferença entre ouvir e escutar anteriormente à apreciação da música possibilitou uma experiência inédita para os alunos, já que eles mesmos afirmaram nunca terem feito tal prática.

Diante da solicitação para prestarem atenção na composição musical, muitos sentidos da letra foram reforçados e os momentos de reflexão trouxeram interpretações propriamente musicais, como atenção ao ritmo, à melodia, às sensações produzidas pelos sons, etc. Certamente essas percepções podem ser trabalhadas de forma mais específica, a partir de conhecimentos da teoria musical e de outras áreas de conhecimento da música, demonstrando construções e sentidos invisíveis para uma forma acrítica de audição. Porém, a prática não deixou de atingir aquilo a que se propôs, uma ressignificação no contato com os produtos culturais, estimulando a reflexão “O entendimento desperta se o discurso musical, como em qualquer forma simbólica, puder ser esclarecedor e recompensador” (SWANWICK, 2003, p.18).

Uma segunda característica importante a ser ressaltada foi a capacidade de comunicação entre a letra da música e sua composição musical. Houve correspondência entre os sentidos extraídos da letra e sua musicalização. Fato esse também observável no comentário de um aluno de Murray Schafer quando da discussão da obra *Um sobrevivente em Varsóvia*, de Schoenberg “nas palavras ‘suspiros e gemidos’, a orquestra inteira produziu um tipo de som doloroso que deu muita força ao texto” (SCHAFER, 2011, p. 18). Portanto, o ritmo aumentar conforme a vida do guri torna-se mais agitada, o refrão corresponder ao sentimento de orgulho da mãe do guri representado pela inserção de um instrumento de percussão, a quantidade de instrumentos estar

relacionada com a mudança na condição de vida da família, etc., representam exemplos similares de conexões entre a composição musical e a letra. Todos os elementos foram capazes de contribuir para a ressignificação da escuta da música e, por sua vez, também ressignificar as noções do próprio ouvinte sobre a realidade. Pois, conforme a prática pedagógica foi se complexificando, temas mais abstratos, concernentes à realidade brasileira, foram retomados.

Além disso, a partir da reflexão sobre a condição da parcela negra da população brasileira abre-se a oportunidade para pensar a contribuição africana e afro-brasileira para a formação da cultura nacional. Os próprios alunos falaram sobre o ritmo de samba, sobre a percussão, comentaram sobre artistas negros (MV Bill). Dentro desse contexto, inúmeros temas podem ser trabalhados, desde os próprios instrumentos, passando pelas manifestações culturais, até a história de perseguição a essas próprias manifestações durante o regime escravocrata, após a abolição com a constituição dos códigos penais, chegando nos dias de hoje com a contínua repressão aos estilos musicais e culturas afro-brasileiras.

Podemos então perceber que, apesar do risco de a prática apenas reforçar outro padrão, o padrão do professor, ela também possibilita caminhos para atuar na realidade. Segundo a distinção, realizada por Walter Benjamin (1987), na qual defende que ao autor progressista não basta apenas se posicionar *em relação* à luta de classes e, sim, pensar a sua atuação *dentro* dessa luta, Chico Buarque, ao escrever a sua música *O meu guri*, insere-se na questão racial brasileira e permite reflexões capazes de conscientização e posicionamento frente às opressões geradas pela escravidão e perpetuadas na sociedade brasileira. Sua obra então tem potencial de escapar à simples “alimentação do sistema” e provocar inquietação, “gerando ecos” em sala de aula e também sobre a própria sociedade.

Infelizmente o pouco tempo destinado às aulas de Sociologia no currículo do ensino médio devido à redução imposta pela Secretaria de Educação do Paraná em 2021, aliado a lacunas de formação do próprio professor, assim como o fato de ser a primeira vez na qual essa prática foi realizada, concorreram para um aproveitamento parcial dos resultados obtidos,

especialmente na clarificação para os estudantes das possibilidades de superação da padronização. O que não significa exatamente um erro e, sim, limitações impostas à mudança pela própria realidade. Mas “vale lembrar que mudar não significa necessariamente mudar de uma vez [...] e tudo” (VASCONCELLOS, 2013, p. 30). Assim, acompanhando os versos da música *Marujo*¹⁹ de Toquinho em parceria com Paulo César Pinheiro, é hora da sabedoria do vento “Prepara o barco, ô Senhor/que é tempo/Recolhe a corda que vai zarpar/Levanta a vela, ô Senhor/que o vento/Sabe o caminho que vai pro mar”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação das massas. In: **Indústria cultural e sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Obras escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BUARQUE, Chico. **O meu guri**. Rio de Janeiro: Ariola/Phillips, 1981. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xs8bosBBEt0>. Acesso em: 06/10/2021.

CERQUEIRA, Daniel & COELHO, Danilo Santa Cruz. **Democracia racial e homicídios de jovens negros na cidade partida**. Brasília: IPEA, 2017. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1588-td2267.pdf>. Acesso em: 28/08/2021.

COHAB. Plano Municipal de Regularização Fundiária em Áreas de Preservação Permanente . PMRF-APPs. Disponível em: <http://www.cohabct.com.br/userfiles/file/PRFAPP%20rev%20jan%202008.pdf>. Acesso em 29/09/2021.

CONSTANTE, Bruno Erbe. A canção como ferramenta de luta política e social: os diferentes casos na América Latina. **Temporalidades - Revista de História**, ISSN 1984-6150, Edição 28, v. 11, n.1, p. 109-123, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/6106>. Acesso em 27/08/2021.

¹⁹ Música disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KF15SNpziHo>.

DALTRO, Mônica Ramos & FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e pesquisas em psicologia**. Rio de Janeiro, v.19, n.1, P. 223-237, jan./abril de 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**.

Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOMEM, Wagner. **História das canções**: Chico Buarque. São Paulo: Leya, 2009.

IPPUC. Nosso Bairro: Capão Raso. Curitiba: IPPUC,2015. Disponível em: <https://ippuc.org.br/nossobairro/anexos/58-Cap%C3%A3o%20Raso.pdf>. Acesso em 16/09/2021.

IPPUC. Nosso Bairro: Lindóia. Curitiba: IPPUC,2015. Disponível em: IPPUC,2015.<https://ippuc.org.br/nossobairro/anexos/40-Lindoaia.pdf>. Acesso em 16/09/2021.

LEITE, Lilian Lanke. **O uso de fontes na construção do conhecimento histórico escolar**. In: O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica - 2007. Cadernos PDE. Volumell. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pd_e/2007_ufpr_hist_md_lilian_ianke_leite.pdf. Acesso em 22/08/2021.

LEMOS, Flávia et al. O extermínio de jovens negros pobres no Brasil: práticas biopolíticas em questão. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**. São João del Rei, p. 164-176, janeiro-abril de 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v12n1/12.pdf>. Acesso em 28/08/2021.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

NAPOLITANO, Marcos. A MPB sob suspeita: a censura musical vista pela ótica dos serviços de vigilância política (1968-1981). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 47, p.103-126 - 2004.

PARANÁ. Secretaria de Educação e Esporte. Colégios e escolas. Disponível em: <https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=557>. Acesso em 15/09/2021.

PARANÁ. Secretaria de Educação e Esporte. Colégio Estadual Emílio de

Menezes. Disponível em:
<http://www.ctaemiliomenezes.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>. Acesso em 22/08/2021.

PARANÁ. Secretaria de Educação e Esporte. Colégio Estadual João Mazzarotto. Disponível em:
<http://www.ctaajoamazzarotto.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9>. Acesso em: 22/08/2021.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

SILVA, Mônica Máximo da et al. Desenvolvimento social e criminalidade: uma análise intraurbana do fenômeno em Curitiba. In: XVII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional, 2017, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: 2017. P. 01-19. Disponível em:
http://anpur.org.br/xviienanpur/principal/publicacoes/XVII.ENANPUR_Anais/ST_Sessoes_Tematicas/ST%202/ST%202.9/ST%202.9-01.pdf. Acesso em 15/09/2021.

SOSA, Mercedes. **Canción con todos**. Argentina: Polygram Discos, 1993. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lqxMGN0m4pk>. Acesso em: 06/10/2021.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. Rio de Janeiro: Moderna, 2003.

TEIXEIRA, Luiz Belmiro. **Da lama ao caos: a urbanização de Curitiba vista do bolsão audi-união**. 2019. Tese (doutorado). Curso de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/66413>. Acesso em: 30/09/2021.

TOQUINHO. **Marujo**. São Paulo: Circuito Musical, 2005. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KF15SNpziHo>. Acesso em: 06/10/2021.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança - por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 2013.