



HISTÓRIA VIVA: CULTURA POP E LITERATURA, DENÚNCIA QUE ATRAVESSA SÉCULOS

Isabela Maria Queiroz Fonseca¹

Resumo: A proposta parte da articulação entre cultura pop e ensino de Literatura, compreendendo essas linguagens como formas legítimas de produção historiográfica. O ponto de partida foi a análise do poema *Navio Negroiro*, de Castro Alves, estudado na terceira fase do Romantismo, e sua intertextualidade com a canção *Todo Camburão Tem Um Pouco de Navio Negroiro*, da banda O Rappa. Ambas as obras foram trabalhadas com alunos do 2º ano do ensino médio em uma escola pública, com o intuito de aproximar a arte do século XIX e a cultura popular contemporânea, além de refletir sobre as permanências históricas da violência racial no Brasil. Investigar de que forma a intertextualidade entre obras de diferentes tempos e suportes pode contribuir para a construção do pensamento histórico dos estudantes, ampliando suas possibilidades de leitura crítica do presente por meio da cultura pop. A atividade consistiu na leitura e análise conjunta do poema e da canção, seguidas de rodas de conversa guiadas por perguntas reflexivas. Posteriormente, os estudantes produziram um memorial coletivo sobre situações de racismo estrutural presenciadas por eles. A experiência demonstrou que os estudantes reconheceram conexões significativas entre o passado escravista e o presente, compreendendo que a história não é uma narrativa distante, mas algo que se atualiza nas formas culturais que os cercam. A linguagem próxima da vivência dos alunos favoreceu a escuta ativa, e a utilização da música – algo mais presente no cotidiano deles – despertou um olhar mais crítico e um sentimento de pertencimento. Ao relacionar literatura canônica e cultura pop, o trabalho fortalece a escola como espaço de construção de consciência histórica, pois, ao ser incorporada como fonte válida, amplia o repertório reflexivo dos estudantes e contribui para uma prática historiadora viva e politicamente comprometida.

Palavras-chave: Intertextualidade. Consciência Histórica. Cultura Pop. Ensino de Literatura. Racismo Estrutural.

Introdução

A escola ocupa um espaço central na formação crítica dos sujeitos, especialmente em um cenário sociocultural marcado pela velocidade da informação, pela pluralidade de suportes textuais e pela presença dominante da cultura popular no cotidiano juvenil. Nesse contexto, a mediação de obras literárias canônicas apresenta-se como desafio e oportunidade: desafio, porque muitos estudantes percebem tais obras como distantes de suas experiências socioculturais; e oportunidade, porque, ao promover aproximações dialógicas entre literatura, cultura e realidade, o ambiente escolar pode potencializar a construção de leituras mais complexas do mundo. Conforme afirmam Stuart Hall (2003) e Raymond Williams (2007), a cultura deve ser compreendida como prática viva, dinâmica e historicamente situada, constituída por disputas simbólicas e marcadores identitários. Ao compreender a cultura

¹ Professora de Língua Portuguesa na rede estadual de Minas Gerais, especialista em Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Questões Étnico-Sociais ou Raciais pela UNIMINAS, e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Literários (PPGL) da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, em Montes Claros, Minas Gerais, Brasil.



como um campo vivo de disputas simbólicas torna-se necessário aprofundar a maneira como diferentes práticas culturais coexistem, se transformam e tensionam a ordem dominante. Na obra *Cultura e Materialismo*, Williams (2007), ao analisar a historicidade dos processos culturais, propõe uma distinção fundamental entre formas residuais e emergentes, que permite observar como certos elementos do passado continuam a atuar no presente e como novos sentidos são constantemente produzidos em resposta às condições sociais contemporâneas. Essa perspectiva evidencia que a cultura não é estática, mas marcada por continuidades, deslocamentos e forças que disputam o seu significado. Nesse sentido, o autor afirma que

“Por residual, quero dizer que algumas experiências, significados e valores que não podem ser verificados ou expressos nos termos da cultura dominante. [...] Por emergente, quero dizer primeiramente que novos significados e valores, novas práticas, novos sentidos e novas relações estão sendo continuamente criados.” (WILLIAMS, 2007, p. 56-57)

Assim, reconhecer a cultura popular como dispositivo legítimo de interpretação social é condição fundamental para ampliar as possibilidades formativas dentro do espaço escolar.

No campo pedagógico, essa compreensão dialoga diretamente com Paulo Freire (1996), para quem ensinar exige articular a leitura da palavra à leitura do mundo. Assim, integrar práticas culturais contemporâneas às análises literárias não se reduz a um adendo metodológico, mas expressa uma postura epistemológica que valoriza os repertórios dos estudantes, democratiza o processo de aprendizagem e fortalece o desenvolvimento da consciência crítica. Ao reconhecer que a literatura não é peça museal, mas objeto vivo capaz de interpelar as contradições do presente, a prática educativa crítica convoca educadores e educandos a se assumirem como sujeitos históricos, atravessados por disputas culturais e experiências sociais concretas. Nesse sentido, Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia*, destaca a centralidade da identidade cultural na formação e na ação pedagógica progressista, afirmando que

“A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. [...] A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar ‘virgem’ do conflito.” (FREIRE, 1996, p. 22)



Nesse sentido, este artigo analisa uma experiência didática baseada na leitura intertextual do poema *Navio Negreiro*, de Castro Alves, e da canção *Todo Camburão Tem um Pouco de Navio Negreiro*, da banda O Rappa. Ambas as obras, separadas por mais de um século, constituem narrativas que denunciam violências raciais e evidenciam a permanência de estruturas coloniais na formação social brasileira. Ao aproximá-las, busca-se revelar, como argumenta Achille Mbembe no ensaio intitulado *Necropolítica*, que a racionalidade de gestão da morte é inseparável da história da escravização – afinal, “qualquer relato histórico do surgimento do terror moderno precisa tratar da escravidão, que pode ser considerada uma das primeiras instâncias da experimentação biopolítica” (MBEMBE, 2018, p. 130). É justamente essa compreensão que permite reconhecer que a lógica necropolítica não se limita ao passado escravocrata, mas segue atualizada em práticas estatais e policiais que incidem de modo desigual sobre corpos negros. Tal leitura encontra respaldo em autoras e autores como Lilia Schwarcz (2019) e Silvio Almeida (2019), cujas análises evidenciam como o racismo estrutural se reproduz tanto nos discursos culturais quanto nas instituições sociais.

A proposta pedagógica analisada neste estudo foi realizada com turmas de 2º ano do ensino médio de uma escola pública, com o objetivo de investigar de que maneira a articulação entre literatura canônica e cultura popular pode contribuir para a construção do pensamento histórico dos estudantes. Busca-se compreender como a intertextualidade entre obras de diferentes tempos e suportes favorece a leitura crítica do presente e amplia o repertório interpretativo dos alunos, fortalecendo a escola como espaço de produção de consciência histórica, ética e politicamente comprometida.

A análise desta experiência pedagógica se sustenta em um conjunto interdisciplinar de reflexões que articulam teoria literária, estudos culturais, pedagogia crítica e debates sobre raça e memória social. No campo da linguagem, a noção de intertextualidade desenvolvida por Julia Kristeva (1967) apresenta-se como parte essencial desse percurso, ao afirmar que todo texto é constituído por um mosaico de citações e por inúmeras vozes que o atravessam. Essa perspectiva, ampliada por Mikhail Bakhtin (1992), permite compreender que ler um texto significa inseri-lo em uma cadeia dialógica mais ampla, na qual diferentes discursos se encontram, se tensionam e se respondem. Assim, ao promover o diálogo entre o poema *Navio Negreiro* e a canção *Todo Camburão Tem um Pouco de Navio Negreiro*, os estudantes são convidados a perceber que a produção literária – seja do século XIX ou do contemporâneo – não existe isolada, mas se inscreve em redes de significação social e histórica.



A utilização da cultura pop como recurso pedagógico fortalece ainda mais esse processo interpretativo. bell hooks (2013) ressalta que a cultura popular constitui um espaço pedagógico vivo, no qual sujeitos elaboram sentidos, constroem identidades e ressignificam experiências. No contexto escolar, incorporar elementos culturais não significa diminuir a complexidade do conhecimento, mas expandi-lo para abarcar repertórios que os estudantes reconhecem como parte de sua formação cotidiana. Autores como Lélia Gonzalez (1988) chamam atenção para a potência da música, especialmente nas periferias urbanas, como veículo de memória coletiva, denúncia política e resistência cultural. Achille Mbembe (2018), ao discutir a necropolítica, aponta que as práticas de violência e controle contra corpos racializados se atualizam continuamente, o que aproxima a canção d'O Rappa da literatura abolicionista ao evidenciar permanências coloniais no presente.

Essas discussões convergem para o conceito de consciência histórica formulado por Jörn Rüsen (2001), segundo o qual a aprendizagem histórica se realiza quando o sujeito é capaz de conectar passado, presente e futuro por meio de narrativas que lhe façam sentido. Ao aproximar a história da escravização das vivências dos estudantes, a proposta analisada possibilita que eles construam interpretações próprias sobre os processos históricos que estruturam o Brasil contemporâneo. Paul Ricoeur (2007) complementa essa visão ao entender que memória e narrativa estão intrinsecamente ligadas, pois lembrar é sempre um ato social, atravessado por disputas de sentido. Assim, a elaboração do memorial coletivo pelos alunos funciona como exercício de produção de memória social e de tomada de consciência sobre o racismo enquanto fenômeno histórico.

Nesse percurso, torna-se fundamental compreender o racismo como estrutura, tal como argumenta Silvio Almeida, que destaca sua atuação contínua nas instituições, linguagens e práticas sociais. Para o autor, o debate sobre racismo institucional representa um avanço decisivo ao evidenciar que as desigualdades raciais não se limitam a atitudes individuais, mas derivam das formas pelas quais o poder é distribuído e exercido na sociedade. Antes de introduzir a formulação sintética de Almeida, cabe recordar sua análise de que as instituições não apenas refletem, mas também materializam uma ordem social marcada por conflitos e hierarquias raciais, de modo que o racismo nelas presente é parte orgânica da própria estrutura que buscam resguardar. É à luz deste argumento que o autor afirma: “Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (ALMEIDA, 2019, p.31). Estabelecer relações entre o navio negreiro do século XIX e a



violência policial contemporânea não se configura, portanto, como analogia retórica, mas como leitura das continuidades históricas que organizam a desigualdade racial no Brasil. Ao trabalhar com essas duas obras, os estudantes reconhecem que a literatura e a música funcionam como dispositivos críticos que revelam a persistência de formas de dominação racial ao longo do tempo, confirmando que cultura, memória e poder são dimensões inseparáveis na construção da experiência histórica.

Desenvolvimento

A pesquisa desenvolvida assume uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, inspirada nos princípios da etnografia educacional, que busca compreender práticas sociais a partir da observação atenta, da escuta sensível e do diálogo com os sujeitos envolvidos. O estudo foi realizado ao longo de oito aulas em duas turmas de 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual. A opção por uma metodologia qualitativa justifica-se pela necessidade de analisar processos formativos que se manifestam de maneira subjetiva, relacional e contextual, especialmente quando envolvem temas sensíveis como memória histórica, violência racial e identidade.

O desenvolvimento da atividade ocorreu em quatro momentos articulados.² O primeiro consistiu na leitura e análise coletiva do poema *Navio Negreiro*, de Castro Alves. Antes da leitura, promoveu-se uma contextualização histórica sobre o Romantismo brasileiro, com ênfase na terceira geração e na literatura abolicionista. Esse movimento buscou situar o poema em seu tempo e evidenciar a intenção política de Alves ao denunciar as atrocidades do tráfico transatlântico de pessoas escravizadas. Durante a leitura, especial atenção foi dada às imagens poéticas, às metáforas de sofrimento e resistência e aos recursos expressivos que intensificam a crítica social, como a personificação da dor e a dramatização do corpo negro submetido à violência colonial. O debate que emergiu desse primeiro momento revelou que muitos estudantes desconheciam a brutalidade concreta do tráfico escravista, embora identificassem ecos desse passado nas desigualdades raciais contemporâneas.

Em um segundo momento, foi realizada a escuta coletiva da canção *Todo Camburão Tem um Pouco de Navio Negreiro*, da banda O Rappa. Após a audição, iniciou-se uma discussão orientada para a identificação dos elementos de denúncia presentes na letra, que

² As fotos que documentam essas atividades podem ser consultadas no Apêndice.



crítica diretamente a violência policial e a seletividade racial das abordagens e encarceramentos no Brasil. A música, enquanto produto cultural próximo do cotidiano dos estudantes, emergiu como um dispositivo pedagógico potente: muitos alunos, já familiarizados com o gênero e com a banda, demonstraram facilidade em articular trechos da canção às realidades das periferias que habitam. Nesse momento, tornou-se evidente a força da cultura popular como mediadora de leituras sociais, confirmando as reflexões de bell hooks (2013) e Lélia Gonzalez (1988) sobre seu papel na formação crítica de jovens racializados.

A articulação intertextual entre o poema e a música foi aprofundada no terceiro momento, por meio de uma roda de conversa que buscou promover um espaço horizontal de fala e escuta. As perguntas disparadoras abordaram temas como permanências históricas, racismo estrutural, necropolítica e violência institucionalizada. Inspirada em Paulo Freire (1996), a dinâmica da roda de conversa valorizou a experiência dos estudantes como saber legítimo, uma vez que a reflexão de Freire sobre a prática educativa crítica enfatiza que nenhum processo formativo pode se desvincular das condições concretas de vida dos educandos. Para o autor, a escola comprometida com a humanização precisa reconhecer que os estudantes chegam carregados de histórias, experiências, saberes e marcas sociais que moldam sua relação com o conhecimento. É nesse contexto que Paulo Freire afirma que

“não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos ‘conhecimentos de experiência feitos’ com que chegam à escola”.
(FREIRE, 1996, p. 33)

Ao situar essa afirmação, Freire reforça que desconsiderar o repertório cultural e as vivências dos estudantes não é apenas uma falha metodológica, mas uma forma de violência simbólica que inviabiliza uma prática verdadeiramente emancipadora. Assim, respeitar o saber prévio não significa romantizá-lo, mas compreendê-lo como ponto de partida para uma educação dialógica, crítica e transformadora.

Dessa forma, surgiram relatos espontâneos sobre situações de discriminação vividas no bairro, na escola, no transporte público ou em interações cotidianas com instituições do Estado. Muitos estudantes afirmaram que a letra d’O Rappa lhes parecia quase documental, pois descrevia de forma contundente práticas que reconheciam em sua própria realidade. Essa



percepção reforça a leitura de Achille Mbembe (2018), segundo a qual a violência dirigida aos corpos negros é manifestação de uma lógica política contínua, que não se encerra com o fim formal da escravização.

O quarto e último momento consistiu na produção de um memorial coletivo sobre situações de racismo presenciadas ou vivenciadas pelos alunos. O exercício foi apresentado como um convite à reflexão crítica e à construção de memória social, dialogando com as concepções de Ricoeur (2007), para quem narrar é um ato que produz sentidos compartilhados. Posteriormente, os textos foram organizados em um único documento – um cartaz contendo também imagens trazidas pelos próprios alunos e desenhos pessoais – que foi lido e discutido coletivamente. As narrativas apresentaram desde episódios explícitos de violência policial até microagressões recorrentes na vida escolar e comunitária, revelando que tais experiências não constituem fatos isolados, mas expressões cotidianas de uma lógica social mais ampla. Nesse sentido, torna-se fundamental recuperar a formulação de Silvio Almeida na obra *Racismo Estrutural*, para quem “o racismo é sempre estrutural, ou seja, ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade” (ALMEIDA, 2019, p. 15). À luz dessa compreensão, os relatos dos estudantes evidenciam que o racismo atravessa espaços diversos e formas de sociabilidade, produzindo desigualdades que se manifestam tanto nas interações institucionais quanto nas dinâmicas comunitárias.

A análise dos resultados indica que a aproximação entre literatura canônica e cultura popular produziu efeitos significativos na construção da consciência histórica dos estudantes. Durante as discussões, muitos demonstraram reconhecer que o passado escravocrata não representa apenas um capítulo distante da história brasileira, mas uma estrutura que continua a organizar desigualdades e práticas de violência no presente. A leitura intertextual permitiu que percebessem como diferentes formas de expressão artística – o poema abolicionista do século XIX e a canção contemporânea – operam como denúncias das mesmas lógicas de dominação racial. Observou-se, ainda, um aumento no engajamento dos estudantes, que se sentiram mais próximos do conteúdo por meio da música, elemento que faz parte de seu cotidiano e de suas vivências comunitárias.

Os resultados obtidos ao longo da experiência evidenciaram um conjunto de impactos significativos no processo formativo dos estudantes. Observou-se, de início, um aumento expressivo do engajamento, especialmente durante a análise da canção, cuja linguagem, ritmo e referências socioculturais dialogavam com o universo juvenil e despertavam maior



identificação. Esse engajamento não se limitou à participação em sala, mas se traduziu em leituras mais atentas, perguntas mais elaboradas e intervenções que demonstravam crescente autonomia interpretativa. A partir dessa aproximação afetiva e linguística, os estudantes conseguiram aprofundar a compreensão sobre o conceito de racismo estrutural, percebendo que ele não consiste em atitudes individuais ou casos isolados, mas em um conjunto de práticas institucionais, históricas e simbólicas que moldam desigualdades e violências cotidianas.

Esse processo de compreensão ampliada tornou possível que os alunos reconhecessem, de modo cada vez mais claro, a relação entre o passado escravista e as formas contemporâneas de violência, especialmente aquelas associadas ao aparato policial e às políticas de controle territorial. Muitos afirmaram nunca ter estabelecido uma conexão direta entre o navio negreiro e as práticas de encarceramento e abordagem policial que observam no presente, e relataram que a intertextualidade proposta funcionou como chave interpretativa capaz de iluminar essas permanências históricas. Essa tomada de consciência contribuiu para o fortalecimento da leitura crítica da realidade, permitindo que compreendessem a arte – tanto a literatura quanto a música – como formas de denúncia social e como instrumentos para pensar a história de modo ativo e situado.

As rodas de conversa foram fundamentais nesse processo, configurando-se como espaços potentes de escuta, acolhimento e elaboração emocional. Nelas, emergiram relatos pessoais e reflexões que mostraram o quanto a temática racial atravessa a vida cotidiana dos estudantes, ainda que nem sempre de maneira nomeada. A partilha dessas experiências evidenciou que a abordagem intertextual não apenas ampliou o repertório teórico e conceitual dos alunos, mas também legitimou suas vivências como fontes válidas de conhecimento. Dessa forma, consolidou-se uma valorização da cultura juvenil como elemento essencial para o ensino, reafirmando que práticas pedagógicas que se abrem ao diálogo com o cotidiano dos estudantes tendem a produzir aprendizagens mais profundas, significativas e politicamente conscientes.

Em síntese, a metodologia adotada revelou-se eficaz para promover uma aprendizagem sensível, crítica e situada. Ao integrar práticas discursivas de diferentes períodos históricos e ao valorizar as vozes e experiências dos alunos, a atividade possibilitou não apenas a compreensão dos textos, mas também a elaboração de novas leituras sobre si



mesmos, sobre suas comunidades e sobre o funcionamento das estruturas sociais que os atravessam.

Conclusão

A experiência realizada evidencia que a articulação entre literatura canônica e cultura popular constitui uma estratégia didática altamente eficaz, capaz de produzir aprendizagens significativas e de estimular uma postura crítica diante da realidade social. Ao estabelecer um diálogo intertextual entre o poema de Castro Alves e a canção d'O Rappa, os estudantes puderam reconhecer que o racismo não é um fenômeno circunstancial nem restrito ao passado, mas uma permanência estrutural que se atualiza em diferentes dispositivos de violência e controle ao longo dos séculos. Essa compreensão só foi possível porque a atividade promoveu um deslocamento fundamental: em vez de tratar o texto literário como objeto distante, aproximou-o das práticas culturais contemporâneas que fazem parte do repertório dos jovens, permitindo-lhes perceber continuidades históricas que antes pareciam-lhes invisíveis.

Além de ampliar o repertório cultural e intelectual dos estudantes, a proposta reforça a função da escola como espaço de formação política, ética e cidadã, comprometida com a justiça social e com o enfrentamento das desigualdades. Ao valorizar a cultura juvenil como fonte legítima de conhecimento, a prática pedagógica rompe com concepções hierarquizantes de cultura e reconhece que os alunos chegam à escola trazendo saberes, vivências e narrativas que devem ser acolhidos e problematizados. Tal abertura não apenas potencializa o engajamento estudantil, mas também fortalece a capacidade dos jovens de interpretar criticamente o presente à luz da história, desenvolvendo uma consciência histórica ativa, sensível e transformadora.

Desse modo, conclui-se que experiências intertextuais que articulam diferentes tempos, gêneros e linguagens podem desempenhar papel central na formação de estudantes capazes de compreender a complexidade da sociedade brasileira e de atuar, de forma reflexiva e responsável, na construção de um futuro mais justo e igualitário.



Referências

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 169–191.
- CASTRO ALVES. **Navio Negreiro**. In: Obras completas de Castro Alves. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**. São Paulo: UNESP, 1999.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- KRISTEVA, Julia. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1967.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2014.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018. 80 p.
- O RAPPA. **Todo Camburão Tem Um Pouco de Navio Negreiro**. In: Lado B Lado A. Rio de Janeiro: Warner Music, 1999. Disponível em: <https://www.lettras.com/o-rappa/47591/>. Acesso em: 13 set. 2025.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: UNICAMP, 2007.
- RÜSEN, Jörn. **História viva**. Brasília: Editora UNB, 2001.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 2007.



Apêndices

Apêndice A - Registro do momento de discussão sobre as experiências dos alunos



Apêndice B - Registro do momento de confecção do Memorial





Apêndices C e D - Registro dos trabalhos finalizados

