



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CAMPUS DE CASCAVEL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS  
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFLETRAS**

**DONETE SIMONI ROSSO**

**DO RAP AOS "CONTOS CRESPOS", DE LUIZ SILVA (CUTI):  
A VOZ DA RESISTÊNCIA EM SALA DE AULA**

CASCAVEL – PR  
2015

DONETE SIMONI ROSSO

**DO RAP AOS "CONTOS CRESPOS", DE LUIZ SILVA (CUTI):  
A VOZ DA RESISTÊNCIA EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), área de concentração em Linguagem e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes.  
Orientadora: Profa. Dra. Valdeci de Melo Batista Oliveira.

CASCADEL – PR  
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

R746d

Rosso, Donete Simoni

Do rap aos "Contos Crespos", de Luiz Silva (CUTI): a voz da resistência em sala de aula. /Donete Simoni Rosso.— Cascavel, 2016.  
199 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valdeci de Melo Batista Oliveira

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2016  
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras

1. Rap. 2. Contos. 3. Leitura emancipatória. 4. Resistência. 5. Ensino. I. Oliveira, Valdeci de Melo Batista. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 418.4

372.41

CIP-NBR 12899

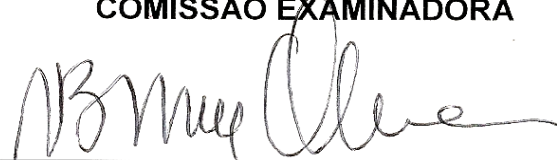
Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9<sup>a</sup>/965

**DONETE SIMONI ROSSO**

**DO RAP AOS CONTOS CRESPOS DE LUIZ SILVA (CUTI): A VOZ DA  
RESISTÊNCIA EM SALA DE AULA**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – Nível de Mestrado Profissional – PROFLETRAS, área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

**COMISSÃO EXAMINADORA**



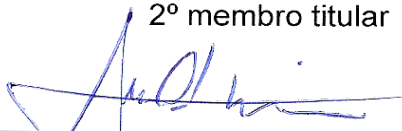
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)  
Orientadora



\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)  
1º membro titular



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Wilma dos Santos Coqueiro  
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)  
2º membro titular



\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Antonio Marcio Ataide  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
3º membro titular

Cascavel, novembro de 2016

À minha mãe, NATALINA (*in memoriam*),  
que, na simplicidade de sua fala  
e de suas unhas sujas de terra,  
muito me ensinou sobre a  
difícil travessia que é a  
VIDA.

## AGRADECIMENTOS

A DEUS, meu socorro permanente, em quem acredito sem “conhecer” e que acredita em mim, mesmo conhecendo-me.

Ao meu marido e ao meu filho, por compreenderem a importância da dedicação à pesquisa e ao curso como um todo, apoiando-me e “sobrevivendo” à minha ausência, para que eu pudesse concretizar esse sonho e “atravessar o Bojador”.

À professora Dra. Valdeci de Melo Batista Oliveira – minha orientadora, o suporte desta pesquisa – pelos direcionamentos e conselhos que apontaram sempre o melhor caminho.

Às professoras Dra. Denise Scolari Vieira e Dra. Wilma dos Santos Coqueiro, pelas importantes contribuições na banca de qualificação; e aos professores da comissão examinadora, Dr. Gilmei Francisco Fleck, Dr. Antônio Márcio Ataíde e, novamente, Dra. Wilma dos Santos Coqueiro, por apontamentos valiosos que enriqueceram a versão final.

À CAPES, pela concessão da bolsa durante o período de estudos, o que contribuiu significativamente para a efetivação da pesquisa.

Ao PROFLETRAS, programa de pós-graduação que acreditou e acredita nos profissionais de Letras e que me concedeu a oportunidade de retornar aos bancos escolares para um salto de qualificação profissional.

À secretária do PROFLETRAS, Cris, sinônimo de boa vontade e amabilidade, sempre à disposição.

Aos Professores de todas as disciplinas do Programa, que, com os direcionamentos propostos, contribuíram imensamente para a efetivação deste trabalho.

À professora Dra. Greice da Silva Castela, coordenadora do PROFLETRAS na UNIOESTE, *campus* de Cascavel.

Aos colegas, com quem muito aprendi, por meio de seus exemplos, de suas práticas, de sua presença e com quem compartilhei dificuldades e busquei alternativas.

Ao *Grupo da Estrada*, colegas que se tornaram amigos ao comigo percorrer incontáveis quilômetros na BR 277, que enfrentaram perigos, mau tempo e cansaço ao meu lado; pelas muitas conversas, apoio, ajuda e gargalhadas. Vocês tornaram a caminhada mais leve.

Ao diretor do colégio em que trabalho e onde desenvolvi as atividades; e aos colegas professores, pela abertura de espaço para as novas práticas e pelos votos de confiança.

À colega e amiga Viviane Bordin, nossa representante de turma, por nos representar tão bem nas reuniões do Colegiado.

Aos alunos, sujeitos da pesquisa, com quem muito aprendi e dividi lições importantes.

Aos familiares em geral, pelo apoio e eternas palavras de incentivo, fazendo-me renovar as forças a cada dia.

*BRASIL COM P  
Pesquisa publicada prova:  
Preferencialmente preto,  
pobre, prostituta  
Pra polícia prender  
Pare, pense, por quê?  
(GOG, 2000)*

*FERRO  
Primeiro o ferro marca  
a violência nas costas  
Depois o ferro alisa  
a vergonha nos cabelos.  
Na verdade o que se precisa  
é jogar o ferro fora  
e quebrar todos os elos  
dessa corrente de desesperos.*

*Cuti (Luiz Silva)*



ROSSO, Donete Simoni. **Do rap aos "Contos Crespos", de Luiz Silva (Cuti): a voz da resistência em sala de aula.** 2016 (199 páginas) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

Orientadora: Profa. Dra. Valdeci de Melo Batista Oliveira.

**RESUMO:** Esta pesquisa consiste em um estudo voltado à literatura e ao ensino escolar, com interfaces na leitura, escrita e interculturalidade. Tem por objetivo analisar a pertinência de se trabalhar atividades de leitura e escrita com os alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental a partir de letras de *rap* nacional e de contos de Luiz Silva (Cuti), especificamente no livro *Contos Crespos* (2008), com vistas a desenvolver ou fomentar a criticidade e a leitura emancipatória. Constitui-se de uma pesquisa bibliográfica juntamente com uma proposta prática de atividades em sala de aula. Quanto aos procedimentos técnicos, encaixa-se como pesquisa-ação, com abordagem qualitativa. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: análise documental de atividades de interpretação e produções textuais – letras de *rap* e comentários crítico-reflexivos – conforme Unidade Didática elaborada no decorrer do mestrado especificamente para esse fim. Espera-se, com essa proposta, incentivar o debate intercultural em sala de aula com o suporte de formas estéticas elaboradas por sujeitos historicamente silenciados, como os *rappers* e os escritores negros, além de motivar professores – possíveis leitores desta dissertação – a experimentarem tal possibilidade de abordagem pedagógica e, com isso, aprofundarem o tema desta pesquisa em outros vieses. A abordagem teórica está voltada à concepção de língua e de literatura como práticas sociais, visto que estas nascem das necessidades de interação da vida social e da problematização – política, social, econômica – entre os falantes, amparada em Bakhtin (1997/2003/2010) e na leitura como letramento, defendida por Soares (2001/2006) e Kleiman (1995/2006). As estratégias de leitura, com base no método recepcional proposto por Aguiar e Bordini (1993) e Zilberman (1989), fundamentam-se na Estética da Recepção segundo Jauss (2002). As bases teóricas do processo de leitura e de formação de leitor contam com o aporte de Lajolo (1997/1999), Orlandi (1988), Silva (2005) e Zilberman (1982). Para as questões literárias, foi buscado respaldo em Bosi (1986), Candido (1972/2004), Cortázar (2006), Compagnon (2009), Rosenfeld (1976), Barthes (2007), Petit (2008), Gotlib (2006), Cuti (2010), Andrade (1999), Proença Filho (2004), Duarte (2014) e Bernd (1997/2011), entre outros.

**Palavras-chave:** *rap*, contos, leitura emancipatória, resistência, ensino

**ABSTRACT:** This research consists of a study focused on literature and teaching, with interfaces in reading, writing and interculturality. We intend to analyze the relevance of working activities of reading and writing with students in a the ninth grade of elementary school, based upon national rap lyrics and tales from Luiz Silva (Cuti), specifically those ones in the book *Contos Crespos* (2008), with a view to develop or foster the criticality and the emancipatory reading. It consists of a bibliographical research; along with a practical propose of activities in the classroom. As for the technical procedures, it fits an action research with qualitative approach. It involves the use of standardized data collection techniques: it is a documentary analysis of interpretation activities and textual productions- rap lyrics and critical-reflective comments – according to Didactic Unit drafted during the master's degree specifically for this purpose. We waited, with this proposal, encourage the intercultural debate in the classroom with the support of aesthetic forms drawn up by subject historically silenced, such as rappers and afro-descendent writers, as well as motivate teachers – possible readers of this essay – to try the experience such a possibility of pedagogical approach and with this deepen, the theme of this research in other biases. The theoretical approach is focused on the design of language and literature as social practice, since these are born of the needs of social interaction and questioning – political, social, economic – among the speakers, supported by Bakhtin (1997/2003/2010) and in reading literacy, as advocated by Soares (2001/2006) Kleiman (1995/2006) and Rojo (2009). Reading strategies based on the recepcional method proposed by Aguiar and Bordini (1993) and Zilberman (1989) are based on Reader-Response Criticism, according to Jauss (2002). The theoretical bases of the process of reading and reader training count on the contribution of Lajolo (1997/1999), Orlandi (1988), Silva (2005) and Zilberman (1982). In literary issues, it was seek support in Bosi (1986), Candido (1972/2004), Cortázar (2006), Compagnon (2009), Rosenfeld (1976), Barthes (2007), Petit (2008), Abreu (2006), Gotlib (2006), Cuti (2010), Andrade (1999), Proença Filho (2004), Duarte (2014) and Bernd (1997/2011), among others.

**Keywords:** rap, tales, emancipatory reading, resistance, teaching.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 LEITURA, ESCRITA E ESCOLA: UMA RELAÇÃO CONTRADITÓRIA</b> .....	20
1.1 LEITURA: ATO SINGULAR X CONSTRUCTO SOCIAL .....	28
1.2 A ESCRITA: ATO DE PODER E EMANCIPAÇÃO .....	31
1.3 O CARÁTER SOCIAL E DIALÓGICO DA LINGUAGEM .....	35
1.4 LITERATURA: ALGUMAS DEFINIÇÕES E REFLEXÕES .....	41
1.5 LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA: NOVOS CAMINHOS .....	51
<b>2 O RAP E O CONTO: A RESISTÊNCIA EM SALA DE AULA</b> .....	56
2.1 O RAP: A VOZ DAS RUAS, O GRITO DO POVO .....	58
2.2 O CONTO: UM GÊNERO ESQUIVO, DE DIFÍCIL DEFINIÇÃO .....	67
<b>3 ABORDAGENS METODOLÓGICAS</b> .....	73
3.1 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: VALORIZAÇÃO DO LEITOR .....	73
3.2 MÉTODO RECEPCIONAL: NOVOS HORIZONTES .....	77
3.3 PESQUISA-AÇÃO COM ABORDAGEM QUALITATIVA: INTERAÇÃO ENTRE PESQUISADOR E PESQUISADO .....	79
3.4 O AMBIENTE ESCOLAR E OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	82
<b>4 ATIVIDADES PROPOSTAS E ANÁLISES DOS RESULTADOS</b> .....	86
4.1 UNIDADE DIDÁTICA: PRIMEIRA PARTE - LETRAS DE RAP .....	87
4.2 UNIDADE DIDÁTICA: SEGUNDA PARTE – CONTOS CRESPOS.....	127
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	152
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	156
<b>ANEXOS</b> .....	164
ANEXO 1 – CONTO “NAMORO” .....	164
ANEXO 2 – COMENTÁRIOS REFLEXIVO-CRÍTICOS DOS ALUNOS SOBRE AS AULAS COM LETRAS DE RAP .....	174
ANEXO 3 – FOTOS DAS PRODUÇÕES DA RELEITURA DA BANDEIRA BRASILEIRA E MURAL: .....	177
ANEXO 4 – LETRAS DE <i>RAP</i> PRODUZIDAS PELOS ALUNOS.....	180
ANEXO 5 – FOTOS DOS MURAIIS COM LETRAS DE <i>RAP</i> .....	191
ANEXO 6 – FOTOS DA APRESENTAÇÃO DAS LETRAS DE <i>RAP</i> .....	195
ANEXO 7 – FOTOS PESQUISA DE CAMPO: BONECAS NEGRAS À VENDA NAS LOJAS DA CIDADE .....	197
ANEXO 8 - QUESTIONÁRIO.....	199

## INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios pedagógicos atuais é lidar com os conflitos surgidos quando os jovens oriundos da classe trabalhadora passaram a integrar a rede pública de ensino – segundo dados do IBGE<sup>1</sup>, em 2012 o número aproximava-se dos 40 milhões de alunos. A inclusão desses jovens no ambiente escolar – tomados como suporte os estudos de José Carlos Gomes da Silva (1999) – afeta, de várias maneiras, nossa prática docente em sala de aula, o que deveria ser premissa para novas posturas e reflexões sobre o fazer pedagógico.

As escolas, contudo, permaneceram – e permanecem – as mesmas: impermeáveis à realidade e à cultura<sup>2</sup> dos excluídos que existem fora dos muros escolares. Percebemos um silenciamento institucional no que diz respeito às formas de produção e de reprodução da vida material, tais como trabalho, emprego, moradia, alimentação e outras formas de inter-relações da vida sociocultural, relativas à sexualidade, às drogas, à violência, ao preconceito – racial, religioso, social e de orientação sexual –, à prostituição e a outros temas que raramente são tomados como objeto de reflexão em sala de aula. E, se o são, predomina a visão excludente e moralista, recoberta pelo verniz censor do *status quo*.

Para fortalecer e manter essa opacização da realidade dentro dos muros escolares, os textos utilizados nas atividades pedagógicas de leitura e de interpretação/compreensão são, normalmente, aqueles sugeridos pelo livro didático. O texto literário, nas mais das vezes, é tomado como complemento, e não como componente de fundamental importância para a consecução das aulas e nem gerador de discussões e de atividades que poderiam levar o aluno a pensar sobre si, sobre a realidade que o circunda, sobre a vida social que compartilha com familiares e colegas, sobre o mundo e sobre os conflitos que vivencia.

---

<sup>1</sup> Os dados apresentados referem-se à pesquisa do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – sobre Censo Escolar da Educação Básica no país. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumostecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumostecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2016.

<sup>2</sup> Os sentidos da palavra *cultura* são abordados por Willians (2007): em decorrência do intrincado desenvolvimento histórico, os sentidos para essa palavra foram ampliados e usados na formulação de conceitos diferentes e, por vezes, até incompatíveis nas disciplinas intelectuais, dando para a palavra *cultura* complexas variações de uso. Além do sentido primeiro (cultivo ou cuidado), o autor aponta o sentido artístico, intelectual e antropológico da palavra em questão. Interessa-nos esclarecer que, nesta pesquisa, entendemos *cultura* como um modo particular de vida, de um povo, de um período, de um grupo ou da humanidade em geral, com base no mesmo autor.

Com o respaldo de Ezequiel T. da Silva (2005) e em minha experiência de dezenove anos como professora do Ensino Fundamental – anos finais – em relação aos textos e/ou livros utilizados na escola, constato que há uma série de problemas. Eles são fragmentados, muitas vezes artificiais e nada dizem às experiências, aos desejos e à realidade dos estudantes. Parece que esses textos são inseridos nos livros didáticos por meio de critérios questionáveis, tais como atender aos interesses das editoras e de enfatizar a moralidade canhestra e a submissão ao *establishment*.

Por conseguinte, o modo de leitura patrocinado pela escola, como prática pedagógica, é superficial, pois não chega à verdadeira compreensão do texto lido, uma vez que o ato de compreender, segundo Eni P. Orlandi (1988, p. 116), “[...] supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica”. Parece óbvio que, para atingir tal nível de compreensão, precisamos muito mais do que atividades de leitura e escrita esporádicas e dispersas.

Por tais motivos, é importante a utilização de práticas pedagógicas que levem os alunos a se apossar da linguagem literária, que essa linguagem construa sentidos para eles, e que, por meio do entrelaçamento dos significados de suas leituras anteriores, possam elaborar outros, sempre novos e relativizados. E, sobretudo, que essas práticas questionem as ideologias subjacentes nos textos literários e didáticos utilizados, uma vez que a visada maior das aulas de Língua Portuguesa é desenvolver a criticidade do aluno/leitor e tirá-lo da passividade, conforme defendem as Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná de Língua Portuguesa (2008) – doravante DCEs.

No decorrer das explicações aqui apresentadas debateremos sobre a pertinência de se tomar letras do *rap* nacional como forma estético-cultural rica em possibilidades para se desenvolver atividades pedagógicas estimuladoras da criticidade. Também será discutida a necessidade de ampliação do debate em sala de aula no que respeita à abordagem da interculturalidade<sup>3</sup> e, para isso, optamos

---

<sup>3</sup> Optamos por usar o termo *interculturalidade* em detrimento aos termos *multiculturalidade* e *transculturalidade* por acreditamos que abarca a relação complexa entre sujeitos e culturas diferentes, problematiza aspectos conflituosos das relações intergrupais e intersubjetivas e também entre visões de mundo diferentes, o que pode resultar na mudança do horizonte de percepção da realidade. Segundo Fleuri (2005), a polissemia terminológica existente entre os termos *multiculturalismo*, *transculturalismo* e *interculturalismo* é um campo de debate complexo, rico em perspectivas, que, por isso, não podem ser reduzidas a um único modelo aceito universalmente. Segundo ele, “a *intercultura* vem se configurando como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da

por utilizar contos do escritor negro Luiz Silva – conhecido também como Cuti – mais especificamente do livro *Contos Crespos* (2008).

Na atualidade, muitos jovens, principalmente os que habitam as periferias das grandes cidades, mas também dos municípios do interior do país, fazem uso do *rap* como uma forma de manifestar sua opinião e/ou de buscar possíveis saídas para os seus conflitos e as suas necessidades existenciais, o que faz com que esse estilo poético/musical se configure como porta-voz de suas inquietações, críticas e denúncias, numa busca de (re)construção de sua identidade.

A identificação dos alunos com o *rap* é constatada diariamente no ambiente escolar, seja por meio da sua vestimenta, seja pelos refrãos que repetem decorados durante os intervalos, seja em comentários ou conversas durante debates ou aulas. E essa inegável aceitação/empatia pelos adolescentes e jovens de diferentes regiões do país se dá por vários motivos: pela forte carga emocional que sustenta o estilo ou pela figuração de características adolescentes e jovens e de seu entorno, estabelecendo um périplo cultural em que as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura são possíveis; ou ainda pela bandeira de transgressão político/social/econômica que muitas letras defendem, uma vez que tais aspectos vão ao encontro das necessidades, dos conflitos ou dos anseios vividos por grande parcela da juventude atual.

Contudo, esse gênero poético/musical precisa ser compreendido em toda sua complexidade socioeducativa, pois é mais do que ritmo e som; é denúncia e crítica. Segundo Geni Rosa Duarte (1999), tem muito a contribuir na formação do aluno. Ganha importância por ser um movimento gestado entre os jovens, como expressão de resistência, lutas, críticas e questionamentos advindos de grande parte da

---

diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução) dos processos de *elaboração de significados nas relações* intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero e de ação social” (FLEURI, 2005, p. 103). O mesmo autor (FLEURI, 1999) também afirma que na prática intercultural de educação deve-se considerar não somente o processo histórico de coexistência entre as diferentes culturas, mas também a proposta de mudança e a necessidade de um projeto de educação, além de que, na perspectiva intercultural, “os educadores e educandos não reduzem a outra cultura a um objeto de estudo a mais, mas a consideram como um modo próprio de um grupo social ver e interagir com a realidade” e, sobretudo, “a educação intercultural refere-se à ênfase nos *sujeitos* da relação”. Neste sentido, a educação intercultural desenvolve-se como relação entre pessoas de culturas diferentes. Não simplesmente entre “culturas” entendidas de modo abstrato. Valorizam-se prioritariamente os *sujeitos* que são os criadores e sustentadores das culturas (FLEURI, 1999, p. 279/280). Logo adiante veremos que o termo interculturalidade é especificado de distintas formas por Catherine Walsh (2010), autora que amplia consideravelmente sua abrangência.

população – que faz parte da camada produtora dos bens, mas que não tem acesso a eles – chamada erroneamente de “minoría”<sup>4</sup> no nosso o país.

Seguindo o mesmo viés de crítica e denúncia, os contos de Cuti, lutador incansável da causa dos negros, são vanguardistas no sentido da temática e na postura engajada do autor, todavia também – assim como letras de *rap* nacional – ainda não constam nos livros didáticos e nem fazem parte dos acervos das bibliotecas. Conseqüentemente, não estão ao alcance do aluno das escolas públicas, que têm seu universo de leitura reduzido praticamente ao que a escola lhe proporciona.

Por tais motivos, durante a pesquisa buscamos investigar as questões abaixo:

- Colocar a prática da leitura e de escrita como foco nas aulas de Língua Portuguesa, poderá isso tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas e estimular a participação efetiva do aluno nas atividades propostas de leitura e escrita?
- É o aluno do Ensino Fundamental (séries finais) capaz de compreender a linguagem literário/figurativa dos contos de Cuti e dos *raps* e se expressar por meio da escrita significativa, sobre temas pertinentes à sua realidade?
- Utilizar em sala de aula letras do estilo poético/musical *rap* e contos do escritor negro Luiz Silva (Cuti) levará o aluno a perceber e a valorizar atividades de leitura e de escrita como forma eficaz de crítica, de resistência, de denúncia e de autoafirmação, propiciando vivenciar e debater a interculturalidade?

As respostas a essas questões nos dirão se a identificação do aluno com o *rap* e com os contos de Cuti é escolha profícua e estratégica para levá-lo ao aprimoramento da leitura e da escrita e, como consequência, colaborar para que desenvolva a criticidade emancipatória<sup>5</sup> e vivencie a educação intercultural.

---

<sup>4</sup> O termo *minoría*, quando se refere à grande massa de excluídos de nossa sociedade, é equivocado em termos de estatística populacional, porém, em se tratando de distribuição de riquezas, essa grande massa realmente é minoría, pois detém ínfima parte da riqueza do país. Com base em dados do IRPF – Imposto de Renda de Pessoa Física – é possível estimar que, em 2012, os 50% dos brasileiros mais pobres detinham 2% da riqueza, 36,99% ficavam com 10,60% e 13,01% com 87,40%. Uma parcela menor entre os mais ricos, 0,21%, era dona de 40,81% do total. Disponível em: <<http://www.viomundo.com.br/denuncias/brasil-debate-absurda-concentracao-de-renda-09-dos-brasileiros-detem-60-da-riqueza.html>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

<sup>5</sup> A *leitura emancipatória* é vista como a capacidade de questionamento, de discussão dos valores que nos circundam e da conseqüente postura crítica perante eles, contrapondo-se à leitura utilitária, controladora, unicamente parafrástica, voltada à submissão, ao conformismo ou à repressão. Esse conceito encontrou suporte nos escritos de Regina Zilberman e de Ligia Cademartori (1987).

Mesmo tendo se tornado obrigatório, sabemos que, em diversas escolas estaduais do Paraná, os conteúdos da Lei Federal nº 11.645/2008 ficam reduzidos a atividades referentes ao dia 20 de novembro – dia da Consciência Negra ou para o Dia do Índio – 19 de abril. Entretanto, esses conteúdos deveriam estar presentes na Educação Básica, juntamente com outros conteúdos, com vistas a efetivar o diálogo entre o ambiente escolar e o cotidiano de seus alunos, atendendo assim ao que dispõe a Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares. A mesma lei salienta ainda que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira devam ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura Brasileira e de História Brasileira.

Outro aspecto que justifica a pesquisa e o interesse nesta proposta é o fato de que tanto o *rap* quanto os contos negros de Cuti e a possibilidade de sua abordagem pedagógica com vistas a um debate intercultural carecem de mais pesquisas, discussões e aprofundamentos. Em levantamento realizado no Banco de Teses da Capes (2015) não foram encontradas pesquisas específicas sobre os temas ora propostos.

A partir do exposto, evidenciamos que muito falta a ser feito sobre essas questões e que não se esgotaram as abordagens possíveis que esses temas oferecem e necessitam, e, sendo assim, podem e devem ser aprofundados em outros vieses, ou seja, pensados em sua aplicabilidade em sala de aula, nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, como ora se propõe.

Tais aspectos aqui elencados justificam a opção de tomar letras de *rap* como ponto de partida para atividades pedagógicas que têm por objetivo proporcionar espaços de debate da interculturalidade, indo além da perspectiva funcional, buscando atingir o nível da crítica<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Catherine Walsh, em *Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural* (2010) expõe os múltiplos sentidos do termo *Interculturalidade*, especialmente no campo educativo. A autora considera



O objetivo mais amplo desta pesquisa é, pois, investigar a pertinência de atividades de leitura e escrita pautadas na concepção discursiva, em sala de aula de 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como base letras do *rap* nacional e contos do escritor negro Cuti, com vistas à criticidade e à leitura emancipatória.

Para isso, esquematizamos os objetivos específicos, constituindo-se em direcionamentos mais restritos para se alcançar o objetivo geral, o que nos leva a destacar:

- Verificar se o uso de atividades a partir de estéticas populares, como letras de *rap* nacional e contos do escritor Cuti, tornam as aulas mais atrativas e dinâmicas e se estimulam a participação efetiva do aluno nas atividades propostas;
- Incentivar a pesquisa das origens (contexto histórico/social, finalidade, expansão) do *rap* e suas peculiaridades composicionais;
- Ampliar e aprofundar o debate sobre a forma/necessidade de resistência das classes populares por meio de leitura e atividades de contos do escritor negro Luiz Silva (Cuti);
- Possibilitar e documentar a produção escrita do aluno com atividades de produção de letras de *rap* e comentários reflexivo-críticos a partir de sua realidade e de seus temas de interesse, para que se posicione e demarque sua voz no contexto social;

---

*funcional* a perspectiva intercultural que reconhece a diversidade e as diferenças culturais, mas que procura incluí-las na estrutura social estabelecida, sem problematizar as causas, desigualdades e conflitos sociais e culturais gerados nessas relações, como também “não questiona as regras do jogo” (WALSH, 2010, p. 77, tradução nossa). Nesse sentido, essa perspectiva pode ser uma nova estratégia de dominação, pois inclui – ou reacomoda dentro dos desígnios da neoliberalização e das necessidades do mercado – grupos historicamente excluídos, sem, contudo, alterar a estrutura social hegemônica, capitalista e excludente que mantém tais relações, visto ser algo implantado “de cima para baixo”. Contudo, a *interculturalidade crítica* é conceituada de forma mais ampla, como um projeto complexo, que ainda se faz necessário construir. “É estratégia, ação e processo de relação e negociação *entre*, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade”[...]. Para se efetivar, a interculturalidade crítica requer a “transformação das estruturas, instituições e sociais, das condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver” (WALSH, 2010, p. 78, tradução nossa). Portanto, não basta tolerar ou incorporar o diferente dentro das estruturas e matrizes estabelecidas, mas reconceituar e refundar as estruturas sociais, epistêmicas e existenciais do cenário que coloca em relação práticas e modos culturais diversos. A mesma autora, em *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (2009), relaciona o termo *interculturalidade crítica* com o termo *de-colonialidade*, este visto como o resgate da existência e humanização dos sujeitos. Tanto a interculturalidade crítica como a de-colonialidade “são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir” (WALSH, 2009, p. 25).

- Analisar se tais letras/produções se constituem como forma de autoafirmação, questionamentos ou críticas, propiciando a vivência e o debate da interculturalidade crítica.

No que se refere à perspectiva metodológica, a proposta desta pesquisa classifica-se como pesquisa-ação, método em que os pesquisadores em educação encontram condições para produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, o que promove condições para ações e transformações de situações dentro do próprio ambiente pesquisado. E é também qualitativa, pois constitui base para uma análise da qualidade do processo efetivado pela pesquisadora por meio das atividades.

Sobre esse formato de pesquisa, Teis e Teis (2013) afirmam que a expressão *qualitativa* se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa, que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente. Em contrapartida, a visão qualitativa de pesquisa defende que se levem em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Com suas raízes na fenomenologia<sup>7</sup>, a abordagem qualitativa possibilita metodologias que permitem ao pesquisador descrever a visão de mundo dos sujeitos estudados. Sobre esses aspectos nos aprofundaremos no capítulo três, ao tratar sobre os encaminhamentos metodológicos.

O *corpus* desta pesquisa são as produções escritas – letras de *rap* produzidas pelos alunos, anotações no diário de campo, atividades de interpretação, produções de textos reflexivo-críticos – desenvolvidas no 9º ano do Ensino Fundamental de escola da rede pública estadual de um município da região Oeste do Paraná, durante a aplicação da Unidade Didática composta por atividades elaboradas para esse fim.

Desse modo, a presente pesquisa é também aplicada, o que se justifica pelo fato de que o Mestrado Profissional em Letras, do Programa Federal PROFLETRAS, prevê a prática pedagógica das atividades elaboradas, pois o objetivo fundamental

---

<sup>7</sup> O fundador do movimento fenomenológico foi Edmund Husserl (1859-1938), na Alemanha, que utilizou o termo imprimindo-lhe o significado de método de apreender os fenômenos que se referem à realidade, sendo que esta se manifesta por si mesma. Para Husserl, a fenomenologia seria "[...] uma ciência rigorosa, mas não exata, uma ciência eidética que procede por descrição e não por dedução. Ela se ocupa de fenômenos, mas com uma atitude diferente das ciências exatas e empíricas. Os seus fenômenos são os vividos da consciência, os atos e os correlatos dessa consciência" (CAPALBO, s.d, p. 14).

da especialização é a melhoria dos encaminhamentos efetivados na escola com vistas à melhoria da Educação.

A abordagem teórica norteadora dos estudos considera por escopo a concepção de língua como prática social, concepção essa amparada em Bakhtin (1997/2003) e na leitura como "letramento", defendida por Soares (2001/2006) e Kleiman (1995/2006). As estratégias de leitura têm base no método recepcional, a partir de Aguiar e Bordini (1993) e de Zilberman (1989), que, por sua vez, se ancoram na Estética da Recepção, de Jauss (2002). As fundamentações teóricas do processo de leitura e de formação de leitor contam com o aporte teórico de Lajolo (1997/1999), Orlandi (1988), Silva (2005) e Zilberman (1982/1994). Para as questões literárias buscamos o amparo de Bosi (1986), Candido (1972/2004), Cortázar (2006), Compagnon (2009), Rosenfeld (1976), Barthes (2007), Petit (2008), Gotlib (2006), Cuti (2010), Andrade (1999), Proença Filho (2004), Duarte (2014) e Bernd (1997/2011), entre outros.

Quanto à estrutura formal da dissertação, é composta por esta introdução e por quatro capítulos. Assim, no primeiro capítulo apresentamos a revisão bibliográfica necessária para fundamentar a pesquisa no que se refere à leitura e à escrita – as contradições existentes desde o seu surgimento e suas relações também contraditórias com a escola – e à literatura e seu papel na formação humana e cidadã na educação básica. Também nesse capítulo propomos discussão a respeito da literatura negro-brasileira, problematizando aspectos a ela atrelados. Todos esses embasamentos fazem desse capítulo o mais longo da dissertação.

No segundo capítulo abordamos e discutimos as definições e especificidades do *rap* – origem, temáticas, finalidades e especificidades de estilo – e, em seguida, sobre o conto, uma vez que essas duas formas estéticas são eixo do trabalho que ora propomos.

No terceiro capítulo tratamos dos encaminhamentos metodológicos da pesquisa, ressaltando a abordagem literária pautada no método recepcional defendido Aguiar e Bordini (1993) e por Zilberman (1989), que, por sua vez, se ancoram nos estudos de Jauss (2002). Também apresentamos, nesse capítulo, a realidade do ambiente em que se realizou a pesquisa, aspectos sobre os sujeitos nela envolvidos e explanações sobre a pesquisa-ação com abordagem qualitativa, a partir de Thiollent (1996), de Tripp (2005), de Denzin e Lincoln (2006), dentre outros.

No quarto capítulo apresentamos as atividades propostas na Unidade Didática e as análises dos resultados da aplicação, fundamentadas nas teorias que sustentaram a pesquisa, seguidas por considerações atinentes sobre todo o processo.

# 1 LEITURA, ESCRITA E ESCOLA: UMA RELAÇÃO CONTRADITÓRIA

*“...a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”.*  
(GNERRE, 1994)

A habilidade de ler e escrever como condição para ascensão social foi imposta ao trabalhador como verdadeira, mas, na verdade, isso o introduziu numa ideologia que privilegia o modo de conhecimento consagrado pela burguesia. E esse dilema é presenciado diariamente na escola pública. Regina Zilberman (1982) alerta para o fato de que três quartos da humanidade estão impedidos de falar, estão destituídos de seu próprio discurso enquanto leem livros produzidos pela burguesia, livros que disseminam conceitos e valores da classe dominante. Dito de outro modo, às classes populares é imposto que aprendam e considerem como legítimas e superiores as formas da cultura hegemônica em detrimento dos saberes populares dos grupos dos quais fazem parte, pois estes, como destacamos, são obnubilados nas instituições escolares.

Orlandi (1988, p. 92) também chama a atenção para essa contradição: “As classes populares estão na escola. No entanto, o direito que elas têm é o de aprender as formas legítimas da cultura dominante [...]” como veículos de conformação à ideologia, sem aprender a relacioná-las à sua história pessoal e a usá-las para reflexão e questionamentos. A autora salienta também que “[...] é preciso se criar condições para que as classes populares elaborem sua história de leitura que a classe dominante desconhece, ou melhor, não reconhece” (ORLANDI, 1988, p. 93). E, para criar essas condições de elaboração de uma história de leitura própria das classes populares, é imprescindível a colaboração da escola e dos professores, como mediadores, por excelência, nessa tarefa.

Precursor das mais importantes reflexões sobre a Educação no Brasil, Paulo Freire (2005) muito escreveu sobre a aquisição da escrita e da leitura e do papel social e político que esse ato representa. Em seus estudos, considera fundamental atrelar o ato de ler à construção de relações entre o texto lido e o contexto, unindo “mundo e palavra”. Além disso, ele também nos ensina que a educação é uma forma de intervenção no mundo, e que não é neutra, embora muitos discursos propaguem

e defendam uma pretensa neutralidade<sup>8</sup>, como algo a ser buscado<sup>9</sup>. Espaço pedagógico neutro, esclarece o grande pedagogo, “[...] é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra” (FREIRE, 1996, p. 110). Assim, portanto, depreendemos que a neutralidade não é e nem pode ser um ideal da educação, pois o próprio discurso que defende a educação neutra está embutido de escolhas ideológicas específicas.

A perspectiva crítica, que compreende a prática educativa como uma ação social e política, com vistas ao desenvolvimento de uma pedagogia decolonial<sup>10</sup> é a que pretendemos fomentar com as discussões e atividades propostas nesta dissertação. É necessário, como nos ensinou Freire (2009), que criemos estruturas socioeducativas para instrumentalizar os oprimidos, capacitando-os para desvelar as raízes obscuras de sua opressão, uma vez que só de posse desse conhecimento poderão questioná-las e atuar sobre elas.

Não há prática social mais política que a prática educativa. Com efeito, a educação pode ocultar a realidade da dominação e da alienação ou pode, pelo contrário, denunciá-las, anunciar outros caminhos, convertendo-se assim numa ferramenta emancipatória. O oposto de intervenção é adaptação, é acomodar-se, ou simplesmente adaptar-se a uma realidade sem questioná-la. (FREIRE, 2009, p. 34).

---

<sup>8</sup> A neutralidade é questionada até mesmo na Ciência. Hilton Japiassu (1975), em *O Mito da Neutralidade da Ciência*, explica que as condições reais em que são produzidos os conhecimentos – objetivos e racionalizados – estão impregnadas de “inegável atmosfera sócio-político-cultural”. Como resultado desse enquadramento sócio-histórico, a ciência é “[...] um produto humano, nosso produto, que leva os conhecimentos objetivos a fazerem apelo, quer queiram, quer não, a pressupostos teóricos, filosóficos, ideológicos ou axiológicos nem sempre explicitados. Em outros termos, não há ciência “pura”, “autônoma” e “neutra”, como se fosse possível gozar do privilégio de não se sabe que “imaculada concepção”. Ou seja, não há objetividade absoluta, nem mesmo em se tratando de ciência, porque a “[...] produção científica se faz numa sociedade determinada que condiciona seus objetivos, seus agentes e seu modo de funcionamento. É profundamente marcada pela cultura em que se insere. Carrega em si os traços da sociedade que a engendra, reflete suas contradições, tanto em sua organização interna quanto em suas aplicações”. (JAPIASSU, 1975, p. 10/11).

<sup>9</sup> O projeto de lei, na Câmara Federal – n.º 867, de 2015 –, propõe “uma escola sem partido”, como se isso fosse possível. O próprio discurso de neutralidade política nas escolas é resultado de escolhas ideológicas que não são neutras, conforme já foi exposto. Esse projeto de lei, na íntegra, disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

<sup>10</sup> Walsh (2013) define “*pedagogías decoloniales*” como “metodologias produzidas em contextos de lutas, marginalização e resistência [...] que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com” (WALSH, 2013, p. 24/25, tradução nossa).

A prática de leitura, dessa forma, se configura em um instrumento para conduzir o leitor ao conhecimento da dominação exercida pelos setores dominantes, podendo resultar numa compreensão crítica do mundo e, com isso, colaborar na luta pela igualdade e justiça social. Todavia, essa igualdade não será atingida com uma educação “domesticadora”, pois, “[...] seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (FREIRE, 1984, p. 89). Ou seja, aos próprios explorados cabe a difícil tarefa de tomar consciência da situação exploratória que os envolve e buscar maneiras de romper com os elos da corrente que os aprisiona na servidão – tarefa essa que, com leitura e Educação se faz árdua, mas sem elas tampouco ocorrerá.

Essa discussão inicial é relevante para que tenhamos a clareza de que, ao incentivar a leitura, devemos ir além do discurso institucional que procura tornar legítimas expressões como: “Quem tem o hábito da leitura apresenta bom desempenho escolar” ou “o estudo garante um bom emprego, um futuro melhor”. Essas são, geralmente, “meias verdades” – em meio a tantas contradições que se enovelam e constituem a complexa base ideológica da globalização – sobre o que alerta Freire (1996, p. 142): a ocultação dos valores hegemônicos busca “[...] penumbrar ou obnubilar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna míopes”.

Refletir sobre esses aspectos contraditórios ligados à leitura e à escrita não significa que a escola e nós, professores, devemos menosprezar/negligenciar a importância de ambas na formação do aluno. Pelo contrário, é nesse espaço de contradição que, segundo Magda Soares (2005, p. 28), “[...] germina a transformação social”, uma vez que “[...] a leitura é, fundamentalmente, processo político”. E todos os envolvidos nesse processo “[...] têm de ter consciência da força de reprodução e de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e com isso apossar-se desta última como possibilidade de conscientização e questionamento”.

Marisa Lajolo (1997) também aborda a importância da leitura como uma necessidade não só escolar, mas social, para que o aluno possa exercer sua cidadania sem ser excluído de relações e meios sociais a que tem direito:

Ler é essencial. Não só para quem almeja produzir textos científicos ou literários, mas para todos, já que a sociedade de consumo faz muitos de seus apelos por meio da linguagem escrita e chega por

vezes a transformar em consumo o ato de ler, os rituais de leitura e o acesso a ela. No contexto de um projeto de educação democrática vem à frente a habilidade de leitura, essencial para quem quer ou precisa ler jornais, assinar contratos de trabalho, procurar emprego através de anúncios, solicitar documentos, enfim, para todos aqueles que participam, mesmo que à revelia, dos circuitos da sociedade moderna, que faz da escrita seu código oficial. (LAJOLO, 1997, p. 106).

Com essa nova visão social da leitura e com os avanços dos estudos na área da leitura e escrita, nas últimas décadas surgiu o termo *letramento*, cunhado por Mary Kato (1986), ampliado por Ângela Kleiman (1995) e por Magda Soares (2001). Esse novo termo é amplo e parece abarcar a conotação social ligada à leitura e escrita, concepção que também defendemos, pois vai muito além da alfabetização ou da mera decodificação.

É a forte conotação de interação social atrelada ao *letramento* que o diferencia do antigo termo *alfabetização*. Roxane Rojo (2009, p. 98) explica a distinção, salientando que “[...] alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita [...], numa perspectiva psicológica [...]”, enquanto que o *letramento* implica “[...] usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita [...], locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos [...], numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural”.

A definição de Soares (2001), dentre outras para esse novo termo, mostra sua amplitude e complexidade, configurando-se no patamar ao qual nosso aluno do Ensino Fundamental deveria chegar:

O *letramento* consiste em um grande número de diferentes habilidades, competências cognitivas e metacognitivas, aplicadas a um vasto conjunto de materiais de leitura e gêneros da escrita, e refere-se a uma variedade de usos da leitura e da escrita, praticadas em contextos sociais diferentes. (SOARES, 2001, p. 107).

Ainda, para Soares (2001), o conceito de *letramento* apresenta distinções: a versão *fraca* e a versão *forte*. A versão *fraca* está ligada às necessidades e exigências sociais do uso da leitura e da escrita; tem semelhanças com o conceito de *alfabetismo funcional*. A versão *forte* de *letramento*, por sua vez, encaminha-se para a visão paulo-freireana de alfabetização, revolucionária, ideológica, crítica, acima das meras exigências sociais, voltada para o resgate da autoestima, para a



construção de identidade, para a potencialização de poderes – empoderamento – do leitor.

Devido a essas influências, o termo letramento pluralizou-se, especificando saberes: Rojo (2009) assim os define:

- *multiletramentos* ou *letramentos múltiplos* – letramentos de culturas locais e de seus agentes em contato com letramentos valorizados, universais;
- *letramentos multissemióticos* – letramento no campo das imagens, da música, das outras semioses que não somente a escrita;
- *letramentos críticos e protagonistas* – essenciais para o tratamento ético dos discursos em uma sociedade repleta de textos que exigem reflexão e crítica.

Uma constatação da mesma autora em assunto que, por meio da minha experiência em sala de aula posso avaliar, é que as atividades de letramento escolar, tal como são encaminhadas, voltadas principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares e para alguns poucos gêneros escolarizados provenientes de outros contextos – literário, jornalístico, publicitário – não são suficientes para atingir os letramentos plurais enunciados acima. Para tal resultado, complementa a escritora, “[...] será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e os eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam” (ROJO, 2009, p. 108), pois a padronização "pasteurizada" da cultura homogeneíza diferenças para construir e reforçar um único modelo cultural do Ocidente: branco, masculino, heterossexual, norte-americano e isso conduz ao *fast food* das mentalidades.

Contudo, ainda segundo ROJO (2009), cabe à escola contrapor-se à "mcdonalização" cultural com práticas de *letramentos críticos* eficientes e constantes, que capacitem os alunos a lidar, na escola e fora dela, com textos e discursos ditos e tidos por neutros, de maneira que possam perceber a axiologia, a visada, as estratégias e os efeitos de sentido por eles produzidos.

Essa necessidade de reflexão e desconstrução dos discursos “pasteurizados” encontra escopo heurístico nos estudos de Mikhail Bakhtin (1992). A compreensão de um discurso deve ir além da repetição, com vistas a atingir a interlocução, tanto na réplica, quanto na tréplica, uma vez que não deve ser uma ação passiva e neutra:

O ensino das disciplinas verbais conhece duas modalidades básicas escolares de transmissão que assimila o discurso de outrem (do texto, das regras, dos exemplos): “de cor” e “com suas próprias

palavras”. [...] O objetivo da assimilação da palavra de outrem adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem, no sentido exato do termo. Aqui, a palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos etc., - ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como a *palavra autoritária* e como a *palavra internamente persuasiva*. (BAKHTIN, 2003, p. 142 – ênfase adicionada).

Ademais, no que se refere a práticas de letramentos críticos ou protagonistas na vida social, Ana Lúcia Silva Souza (2011) aprofunda os estudos dos *letramentos de (re)existência* que ocorrem fora da escola, especificamente sobre as práticas ligadas ao contexto do *hip-hop*<sup>11</sup>, visto por ela como uma "agência de letramento". Essas práticas referem-se às ações que os ativistas realizam, de maneiras diversas, no grafite, no *rap*, na dança de rua, expressas por meio da linguagem – verbal, visual, gestual.

Uma das marcas do movimento<sup>12</sup> *hip-hop* é a intimidade com que combina e recombina, sem hierarquizar, os multiletramentos em produções que misturam mídias orais, verbais, imagéticas, analógicas e digitais. Nas palavras da autora:

[...] o *hip-hop* recria, de maneira singular, práticas culturais e educacionais que marcam o movimento social negro nas diferentes épocas [...]. Eles abordam os letramentos como práticas sociais que, para além das habilidades individuais de uso da linguagem, se realizam em determinados contextos: social, político e cultural. (SOUZA, 2011, p. 43).

As atividades propostas pela cultura *hip-hop*, segundo os estudos de Souza (2011), têm se constituído um espaço de produção cultural e política. Chamam a atenção por aglutinar um número surpreendente de jovens em torno de atividades como festivais, oficinas, palestras, encontros sobre técnicas de grafite, *performances* de dança e música e ainda na produção e distribuição de materiais informativos

<sup>11</sup> Souza (2011) explica que o universo *hip-hop* é marcado pela crítica e reflexão a respeito das desigualdades sociais por meio da poesia (*rap*), dos gestos, fala, leituras, escritas, imagens, concretizando as quatro figuras artísticas: o mestre de cerimônias (MC), o disc-jóquei (DJ), o dançarino (*b.boy* ou *b.girl*) e o grafiteiro.

<sup>12</sup> O *hip-hop* ganha *status* de “movimento” porque seus integrantes têm uma clara consciência – atitude – de que são sujeitos de direitos civis, sociais e políticos no processo de construção da cidadania ativa. O termo *hip-hop*, por sua vez, é formado por dois termos ingleses cuja origem, presume-se, seja de meados de 1968, construído por um dos grandes organizadores do movimento nos Estados Unidos, o jamaicano Afrika Bambaata. Ele teria se inspirado nos movimentos de dança dos guetos americanos, daí o significado dos termos (*hip*) balançando os “quadris” e (*hop*) “saltar” (SILVA, 2006).

impressos – *fanzines*<sup>13</sup> –, ou outros materiais via eletrônica ou digital. Essas práticas ampliam as possibilidades dos envolvidos a se inserirem “[...] em um lugar de crítica, contestação e de subversão, no qual, como sujeitos de direito e produtores de conhecimentos, possam forjar espaços e atuar dentro e fora da comunidade em que vivem” (SOUZA, 2011, p. 17).

O movimento *hip-hop* – nas diversas atividades que propõe – passa a ser um *locus* privilegiado de circulação e de produção de conhecimento em que os usos da linguagem escrita são valorizados. Esses usos ganham sentido nas práticas do cotidiano, em certos sentidos superando a atuação das instituições organizadas, como a escola, principalmente no que se refere à inserção dos jovens na cultura letrada, ao fortalecimento de sua identidade e quanto ao engajamento com ações solidárias e reivindicações junto ao poder público.

Michèle Petit (2008, p. 19) assinala que a leitura “[...] pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas [...]” e ainda que a leitura “[...] pode representar uma espécie de atalho que leva a uma intimidade um tanto rebelde à cidadania”. Tudo isso, segundo a pesquisadora e antropóloga, contribui para que os jovens estejam mais preparados para resistir aos processos de marginalização, construindo-se, imaginando outras possibilidades, encontrando mobilidade no imenso “tabuleiro social”. Essas afirmações corroboram a importância de que práticas semelhantes às citadas sejam desenvolvidas nas escolas, onde, por excelência, deveria ser o local privilegiado de tais aprendizagens.

Já vimos, contudo, que o modo pelo qual a escola tem direcionado o trabalho com a leitura e literatura em sala de aula muitas vezes não leva ao letramento proposto por Soares (2001) e Rojo (2009). Assim sendo, a escolarização da literatura é um aspecto que merece atenção, uma vez que é o que fazemos quando abordamos um texto literário com vistas a algum objetivo pedagógico.

Segundo Soares (2006) e Lajolo (1997), essa é uma prática inevitável. Ao professor cabe a revisão crítica da forma como tal escolarização é feita. A

---

<sup>13</sup> O *fanzine* é um material, geralmente impresso, composto de uma ou duas folhas de papel sulfite trabalhadas à mão. É bastante valorizado pelos ativistas do *hip-hop* e sua importância extrapola sua aparente simplicidade de confecção e distribuição. Sua elaboração multimodal envolve colagem de textos diversos, como matérias de jornais e revistas, letras de músicas, poemas e propagandas, gravuras e criação de *slogans*. Constitui-se num material de leitura muito difundido no meio cultural do *hip-hop*. O termo *fanzine* tem origem na língua inglesa, combinando *fan* – fã – e *magazine* – revista –, ou seja, é uma revista para fãs de determinado universo cultural.

fragmentação de textos, que deverão ser lidos e interpretados por meio de lista de perguntas, objetivando, quase sempre, mera localização de respostas ou exercícios de metalinguagem (gramática e ortografia) constitui-se, segundo essas autoras, na forma de escolarização mais intensa e também mais inadequada, porque não privilegia “aquilo que é literário” e não considera o que é ponderado no excerto abaixo:

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário [...] devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura. A análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto-de-vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é *textual* e daquilo que é *literário*. (SOARES, 2006, p. 43 – ênfase adicionada).

Assim, portanto, atividades que privilegiam a literariedade do texto são os exercícios indicados para estudo/análise do texto literário, sendo estas as possibilidades a que o professor deveria dar prioridade ao propor atividades em sala de aula. Sobre isso, Lajolo (1988) também considera:

É exatamente como espaço de resistência, como libertação de dogmatismos, que a presença dos textos pode ser fecunda numa prática escolar que não se queira autoritária. E para isso torna-se fundamental que o professor não dilua a ambiguidade e abertura do texto na obrigatoriedade de certas atitudes a serem manifestadas a propósito dele, texto. (LAJOLO, 1999, p. 54).

A leitura literária, consoante a afirmação anterior, pode tornar-se um meio de resistência contra toda sorte de dogmatismos, travas, estereótipos sociais e culturais. Daí a importância de o professor, como mediador, propor encaminhamentos instigadores e provocativos aos alunos, num “modelo” de leitura em que ocorra, de fato, a “alquimia de recepção” (PETIT, 2008) e não mera leitura autoritária/parafrástica de páginas e páginas, seguidas de atividades como resumo e/ou lista de perguntas.

Uma forma para se compreender os “modelos de leitura” atuais é investigar a trajetória dessa ação, pois a leitura “não é uma invariante antropológica, sem historicidade”, consoante o que nos mostram Guglielmo Cavallo & Roger Chartier (1998). De acordo com esses estudiosos, as sociedades ocidentais foram sociedades do escrito, do livro, da leitura, mas que não leram sempre do mesmo

modo. Cada sociedade compreendeu a leitura a partir de sua ideologia e de seus propósitos. Assim, existiram vários “modelos” de leitura e várias “revoluções” modificaram e marcaram essa prática em cada época.

Agora, na continuidade desta dissertação, abordamos a historicidade da leitura, os “modelos” valorizados em algumas sociedades antigas até a contemporaneidade. Essa revisão da trajetória da leitura na sociedade ocidental pode nos levar a compreender algumas facetas contraditórias dos “modelos” atuais desse ato – singular e social ao mesmo tempo.

### 1.1 LEITURA: ATO SINGULAR X CONSTRUCTO SOCIAL

O trabalho é fundamento da vida social, explica Sérgio Lessa (2007), ao explanar os fundamentos defendidos por György Lukács sobre as bases ontológicas do pensamento e da atividade humana. É na organização de atividades de transformação da natureza que o ser social acaba por transformar a si mesmo, reproduzindo as condições socioculturais das práticas que dão sentido e orientam a vida social.

Todas as práticas culturais, atos humanos e suas linguagens são constituídos a partir dessa organização material da vida social. O trabalho na escola – e todas as relações nele implicadas – é uma prática social que se fundamenta e é expressão da vida social. Dessa forma, aspectos como a linguagem, a cultura, o imaginário, a percepção, a arte e a consciência de um indivíduo ou de uma sociedade têm como base material o trabalho, os meios de produção de sua época e o conjunto ideológico que sustenta tal prática. E estão permeadas de relações de poder.

Pensar sobre a trajetória da leitura na sociedade ocidental e sobre as ideologias subjacentes ao acesso aos bens culturais em geral, especialmente do código escrito, que, desde o princípio, tornou-se sinônimo de conhecimento e, principalmente, de dominação, é essencial para que compreendamos as contradições atuais que envolvem o ato de ler. Os apontamentos a seguir, de forma sucinta, poderão sinalizar a “evolução” da leitura e a ambivalência dos valores a ela atrelados.

Embora a transmissão oral ainda tivesse grande importância na antiguidade ocidental, o livro desempenhou um papel fundamental na época helenística. A leitura em voz alta era a modalidade mais difundida desse período. Somente no final do

século V a.C. apareceram as primeiras referências à leitura silenciosa, considerada a primeira grande revolução na leitura. No parecer de Cavallo e Chartier (1998, p. 28), essa passagem marca o ato de ler como uma atitude livre, secreta, totalmente interior.

O mundo grego transmitiu a Roma certas práticas de leitura. Em princípio, a leitura mostrava-se uma prática exclusiva das classes elevadas e se fazia de maneira privada. As bibliotecas dessa época (séculos III e II a.C.) eram “[...] monumentos de celebração, com finalidade de conservar as memórias históricas e de selecionar e codificar o patrimônio literário” (CAVALLO & CHARTIER, 1998, p. 18), todavia já se percebia certa seleção realizada pelas bibliotecas públicas, o que podia, às vezes, configurar-se como verdadeira censura dos textos que desagradavam ao poder. Também já havia diversos tipos de escritos: os cultos e outros “facilitados”, criados ou adaptados para novas camadas de leitores menos preparados.

A partir do século II d.C., o códex substituiu o rolo e colocou-se como instrumento mediador entre a leitura na Antiguidade e as maneiras de ler da Idade Média. Do final do século XI até o século XIV tem-se uma nova era da história da leitura. A alfabetização se desenvolveu, a escrita progrediu em todos os níveis e os usos do livro se diversificaram. Nessa época, o livro assumiu sua tipologia funcional: abreviações, colunas, fragmentação com sequências, ou seja, é o livro como instrumento de trabalho, fonte de onde se chega ao saber.

Como consequência disso, no século XIII nasceu o modelo de biblioteca destinada à leitura e não mais ao acúmulo patrimonial e à conservação dos livros. E surgiram, também, outros modelos de leitura: difundiu-se o livro em língua vulgar, escrito, às vezes, pelo mesmo leitor-consumidor, com circulação entre a burguesia de mercadores e artesãos que ignoravam o latim. Outro modelo de leitura era o da corte, próprio da alta aristocracia. Lia-se por entretenimento e devoção. Os livros eram sinal de cortesia, de civilização, de vida refinada. Ricamente encadernados, constituíam-se em sinônimos de riqueza e ostentação.

Entre os séculos XVI e XIX, na Idade Moderna, as questões religiosas, as relações com a cultura escrita em conjunturas de alfabetização e os ritmos de industrialização afetaram grandemente as práticas de leitura. No que se refere especialmente à Reforma e à concepção de que todo cristão podia ler as escrituras sagradas, Cavallo & Chartier (1998) constatam que, nos lugares onde a ideia de

Reforma foi mais forte, o movimento de alfabetização também o foi, até no meio plebeu e entre as meninas.

Foi, porém, no espírito de uma Contrarreforma que os jesuítas assumiram o campo da educação católica. No século XVII, fundaram mais de 500 colégios. Seus modelos de educação clássica herdados dos gregos chegaram até o século XX e se espalharam pelo mundo.

A abertura de escolas públicas, com o intuito de levar as letras até o povo, ocorreu durante a Revolução Francesa, no século XVIII. Entretanto, isso se revelou mais um aparelho de dominação, surgido da iniciativa burguesa. Logo após a instalação da obrigatoriedade do ensino, com a retirada do mercado da mão de obra infantil, que começou a frequentar a escola para receber uma instrução que a habilitaria às suas funções futuras, o mercado de trabalho estabilizou-se, ocupando os trabalhadores excedentes que antes atrapalhavam a “ordem social”. Isso consolidou certa noção de leitura objetiva e pragmática, o que, de certa forma, persiste até nossos dias: leitura útil, informativa, sem fantasia ou devaneios.

Compreendidas essas sucintas explicações, retornemos à ambivalência do subtítulo deste item da dissertação: a leitura, embora sendo uma prática singular, específica de cada leitor e de sua subjetividade, é um constructo social e esse aspecto é relevante uma vez que determina condições de acesso e de compreensões. Soares (2005) alerta para o fato de que, ainda nos nossos dias, ocorre uma diferenciação entre o valor da leitura para dominantes e dominados. Para os dominados, o valor do ler-escrever bem é um valor de produtividade, instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, enquanto que, para a classe dominante, é momento de lazer, de fruição estética, de ampliação de horizontes.

É possível, a partir do breve histórico do ato de ler que apresentamos, concluir que cada época compreendeu e produziu a leitura – e literatura – a seu modo e conhecer esse “modo”, repensar e refletir suas ideologias e as restrições ao acesso aos bens materiais e culturais é conhecer as singularidades de cada momento histórico, não para aceitá-las, mas para refletir sobre elas e questioná-las.

Sabemos que não é possível desvencilhar a leitura e a escrita, pois são práticas complementares, embora cada uma tenha suas especificidades. As ponderações a seguir, de forma breve, têm a escrita como foco, suas implicações

sociais e pedagógicas, visto que a proposta desta dissertação também apresenta relação com o ato de escrever.

## 1.2 A ESCRITA: ATO DE PODER E EMANCIPAÇÃO

A palavra escrita, desde o seu surgimento<sup>14</sup>, provavelmente por motivos econômicos, tornou-se sinônimo de conhecimento e, por isso mesmo, de dominação, da mesma forma como o domínio da leitura, abordado no tópico anterior. Para Maurizio Gnerre (1991, p. 45), “[...] a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder [...]”, o que nos motiva a refletir sobre as relações implícitas entre a linguagem escrita – e sua superioridade sobre as formas orais – e poder.

E, se as práticas econômicas determinaram o surgimento da escrita, foram as práticas religiosas, associadas às práticas jurídicas e literárias, que determinaram o surgimento da escola, encarregada da difusão da escrita e da leitura, nessa época, oferecidas para uma minoria de “escolhidos”, restritos a mosteiros. Dessa forma, em seus primórdios, a escola, a escrita e a leitura revestiam-se de “ideais sagrados”, assim como seus usuários, segundo Zilberman (2009, p. 18).

Desde então, a exclusão social daqueles que não têm condições de decifrar o código escrito acontece. E, por ser mais eficiente para a fixação e conservação das ideias, a escrita leva vantagem sobre a memória coletiva. Com isso, é importante que questionemos os valores que lhe são atribuídos: sempre positivos, pois oferecem benefícios indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade. Nesse valor unilateral está embutida a visão da minoria privilegiada, para a qual esses valores são verdadeiros. Para a grande maioria, porém, as mesmas condições discriminativas de produção, distribuição e consumo dos bens materiais se repetem na produção, distribuição e consumo de bens culturais – como a leitura e a escrita.

---

<sup>14</sup> O surgimento da escrita aconteceu devido a práticas econômicas. Na Suméria, no quarto século antes da era cristã, letras em formato de cunha fixadas em tabuletas de argila registravam o movimento de bens. Os acádios usavam a escrita nos milênios IV e III a.C. aplicada aos negócios, redação de contratos, contrato de compra e venda; depois foi usada no campo jurídico e somente mais tarde passou a ser utilizada no campo religioso e literário, segundo os estudos de Zilberman (2009).



A utilização do saber escrito como instrumento na luta de classes e de dominação por parte dos que detinham o poder, como a História atesta, também é assunto abordado por Soares (2005). Ela nos alerta para o fato de que a principal função da produção escrita seria a de facilitar a servidão. De forma secundária, ocorreu o emprego da escrita com fins estéticos ou desinteressados, com vistas a alguma satisfação intelectual, muito embora, na maior parte das vezes, esse uso se reduzisse e se reduza a um meio de justificar, reforçar ou ainda dissimular o objetivo primeiro.

Corroborando as afirmações anteriores, as considerações de Michèle Petit (2008, p. 38) também compreendem o uso da escrita como um ato que confere prestígio e poder àqueles que o dominam: “[...] o domínio [...] começa pelo poder de nomear, impor e legitimar as designações [...]”. E mais: “[...] o que determina a vida dos seres humanos é, em grande medida, o peso das palavras ou o peso de sua ausência. Quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mais aptos estaremos a vivê-lo e a transformá-lo” (PETIT, 2008, p. 78), porque, sobretudo, “[...] ousar tomar a palavra, pegar na pena, são gestos próprios de uma cidadania ativa” (PETIT, 2008, p. 75). Por isso, apesar das contradições apresentadas no que se refere ao acesso, a condições, a valores e a usos sociais da leitura e escrita, como educadores, devemos empreender esforços para evitar que o peso da ausência de palavras continue a silenciar três quartos da humanidade, como nos alerta Zilberman (1982).

Nessa perspectiva, é importante equacionar o uso das palavras e do discurso dos *rappers* e dos escritores da literatura negro-brasileira ao tomarem para si o direito à palavra, na busca de romper, ou pelo menos de enfraquecer os elos dessa corrente de dominação e exclusão pautada no domínio dos bens culturais, quase tão antiga quanto a própria humanidade. Assim como os escritores mencionados por Petit (2008), no livro *Os Jovens e a Leitura: uma nova perspectiva*, os jovens *rappers* também quebram estereótipos, renovam a linguagem, tornam-se “domadores de palavras”, subvertendo a língua, falando de contradições e de ambivalências. No estilo que lhes é próprio, recompõem sua identidade e demonstram “[...] o modo como se pensam ou pensam o mundo” (PETIT, 2008, p. 62). Transgridem regras e limites sociais na busca da autoafirmação e de dignidade que a sociedade insiste em lhes retirar.

Assim, mesmo servindo como bloqueio ao acesso ao poder, conforme Gnerre (1991) nos alerta, a linguagem – o código escrito, o livro, a leitura – também pode contribuir para que esse bloqueio seja rompido. Escola, leitura e escrita, na sua reunião secular, na visão de Zilberman (1982), podem conter significados opostos: por um lado, tendem a representar a aquisição do saber como fiador do sucesso profissional, mas, por outro lado, esse saber não deve ser negligenciado, uma vez que pode desencadear um processo de democratização do saber e acesso maior aos bens culturais.

A escola, como já apontamos, desde o início da civilização se constituiu num instrumento necessário ao “funcionamento” da sociedade. A ela coube a função de valer-se de mecanismos para facilitar aos alunos – inicialmente uma minoria privilegiada e depois composta pela população que serviria de mão de obra barata – o acesso à escrita e à leitura. Esse acesso serviria, principalmente, para ajustá-los às demandas sociais.

À escola pública e democrática que se pretende atualmente – agora frequentada por alunos das classes trabalhadoras – cabe função mais ampla: torná-los capazes de interagir nas diversas práticas sociais em que a leitura e a escrita são necessárias e também capacitá-los para que percebam os antagonismos de tais práticas. Enfim, deve torná-los capazes de serem sujeitos “fazedores” de suas histórias (FREIRE, 1996).

Luiz Antônio Marcuschi (2008), estudioso da linguagem e de seu funcionamento, enfatiza que ter domínio da “máquina sociodiscursiva” é ter poder social, coadunando-se esse entendimento com o de autores já mencionados:

Desde que nos constituímos como seres sociais nos achamos envolvidos em uma máquina sociodiscursiva [...] Todos nós sabemos que a língua não é apenas um sistema de comunicação nem um simples sistema simbólico para expressar ideias. Mas muito mais uma forma de vida e uma forma de ação [...]. (MARCUSCHI, 2008, p. 162).

Da forma exposta acima, percebemos a visão interacionista da linguagem, que a compreende como resultado das ações/interações sociais. Nessa perspectiva, a escrita tem papel social, se realiza no envolvimento entre sujeitos que interagem nas práticas sociocomunicativas: escrevemos para alguém para o qual temos algo a dizer, com alguma intenção, e com uma forma específica de enunciado/texto.

Por isso, a escrita só existe socialmente, não existe por si mesma, para não ser ato de linguagem. Nenhum grupo social utiliza a escrita de palavras soltas, de textos sem objetivo, sem uma razão de ser: “Toda escrita responde a um propósito funcional [...], possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que as pessoas atuam” (ANTUNES, 2003, p. 48).

A visada desta dissertação compreende a escrita<sup>15</sup> em sala de aula como formadora de subjetividade, atingindo um papel de resistência aos valores impostos socialmente e de emancipação; ao assumir a autoria do que escreve, visto que é um sujeito e tem o que dizer, o aluno demarca seu espaço, sua voz no contexto em que vive e, principalmente, sua autoria na produção textual que assina.

As condições de produção da escrita diferem das condições de produção da fala, em que os interlocutores estão em situação de (co)presença e alternam seus papéis de falante e ouvinte. Antunes (2003, p. 51) pontua que a escrita corresponde a uma modalidade de interação verbal “[...] em que a recepção é adiada, uma vez que os sujeitos atuantes não ocupam, ao mesmo tempo, o mesmo espaço”. Esse fato dá a quem escreve um tempo maior para a elaboração do seu texto, para revê-lo e refazê-lo, se for o caso.

No ato da escrita, o possível leitor deve ser o parâmetro das decisões do escrevente – a precisão, a relevância, as escolhas lexicais, o estilo, o que dizer e quanto dizer. Embora não haja possibilidade de interação entre escritor/leitor no momento do ato de escrever, ele precisa ser levado em conta, pois um texto só tem razão de ser por causa dele, o leitor. Um dos grandes cuidados que o professor deve ter ao propor atividades de produção escrita é que o texto tenha leitores, que circule em alguma esfera, caso contrário não há sentido para escrevê-lo.

A elaboração de um texto escrito é tarefa complexa e, por isso, supõe várias etapas. No parecer de Antunes (2003), essas etapas são: o planejamento, a escrita propriamente dita e a revisão e reescrita<sup>16</sup>. A maturidade na habilidade de escrever é

---

<sup>15</sup> Não é o objetivo desta dissertação o aprofundamento dos aspectos ligados à aquisição e ao aperfeiçoamento da escrita e produção textual, por isso serão explanados somente alguns pontos que, de alguma forma, apresentam relevância para o desenvolvimento de nossa proposta.

<sup>16</sup> Vários estudiosos defendem a prática da reescrita do texto como parte primordial da produção escrita, momento de reflexão e de aprendizagem, mais do que mera correção. Não nos aprofundaremos nesses aspectos, mas, para saber mais, consulte Ruiz (2001); Jesus (1998); Riolfi et al. (2014), dentre outros.

uma conquista que não ocorre gratuitamente, não ocorre sem ensino e sem esforço. Pelo contrário, exige orientação, exercícios, determinação e tentativas.

João Wanderley Geraldi (2013, p. 104) conceitua texto como “[...] uma sequência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado<sup>17</sup>”. Explica ainda que só o texto pode se constituir objeto relevante do ensino da língua, seja pela devolução, às classes menos favorecidas, do direito à palavra, ideologicamente falando, ou porque é no texto que a língua se revela em sua totalidade – como conjunto de formas e como discurso: ele considera “[...] a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo ensino-aprendizagem da língua” (GERALDI, 2013, p. 135).

Como condições para a produção de textos, Geraldi (2013) pontua que é preciso ter o que dizer, assim como é preciso ter uma razão para fazê-lo, ter para quem dizer, comprometer-se com o que diz, com as devidas escolhas de estratégias para esse dizer. A produção textual em sala de aula será mais do que um exercício linguístico se tais critérios forem observados: será verdadeiramente uma prática social de interação verbal. E é essa prática de interação verbal que pretendemos viabilizar com as atividades propostas para sala de aula, expostas no capítulo quatro. Antes disso, porém, nos aprofundemos no caráter social e dialógico da linguagem.

### 1.3 O CARÁTER SOCIAL E DIALÓGICO DA LINGUAGEM

As DCEs de Língua Portuguesa do Estado do Paraná (2008) fundamentam-se nos estudos do Círculo de Bakhtin e tomam o *Discurso como Prática Social* como o conteúdo estruturante da disciplina de Língua Portuguesa. Por ser assim, apontam para o trabalho didático/pedagógico a partir da linguagem em uso, resultado das relações sociais.

A essa forma discursiva de pensar o ensino da Língua Portuguesa é imprescindível um professor que compreenda o caráter social e dialógico da linguagem para consolidar as aulas de Língua Portuguesa como “oficinas de leitura e escrita”, espaço de uso e de reflexão sobre nossa língua e de seu uso social, que selecione e analise criticamente o conteúdo/textos a serem propostos aos alunos e,

---

<sup>17</sup> Geraldi (2013) explica que *publicado* quer dizer “dado ao público”, para ser lido por alguém – o outro, o leitor – e não necessariamente significa ser publicado por uma editora.

que, sobretudo, tenha consciência de que suas escolhas também são escolhas ideológicas.

As questões teóricas a respeito de alguns conceitos bakhtinianos, considerados importantes para a compreensão discursiva da linguagem aqui apresentada, são discutidas neste tópico, contudo, devido ao grande número desses conceitos e à sua complexidade, algumas limitações são necessárias. Por isso são priorizados os conceitos que mantêm relação mais imediata com o objeto desta pesquisa, visto perpassarem todo e qualquer enunciado. A saber: linguagem, discurso, dialogismo, enunciado, sujeito e ideologia.

A linguagem, vista como discurso, na sua integridade concreta e viva, necessidade humana e resultado da interação verbal entre os sujeitos é a teoria defendida por Bakhtin (1997) e também pelos outros teóricos a quem recorreremos.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 123).

Entender a língua como discurso significa compreender que não há possibilidade de desvinculá-la de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos que a norteiam. Por esses motivos, no conceito de língua vista como objeto da linguística, não há e nem pode haver quaisquer relações dialógicas, pois essas relações são impossíveis entre os elementos do sistema da língua – entre os morfemas, as palavras, as orações, etc. – no seu enfoque rigorosamente linguístico.

A noção de dialogismo, por sua vez, é apresentada como princípio fundador da linguagem: toda linguagem é dialógica, isto é, todo enunciado é sempre um enunciado de um locutor para seu interlocutor, logo, toda linguagem é fruto de um acontecimento social.

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 123 - grifos do autor).

A relação entre os enunciados é outro eixo do dialogismo, uma vez que a palavra está sempre relacionada com o que já foi dito e com o que ainda há de vir. Ela não é um elemento aleatório, perdido no fluxo da comunicação verbal; pelo contrário, ela estabelece um diálogo contínuo e ininterrupto com outras palavras que circulam no meio social. Sobre essa abordagem, discorre Beth Brait (2014):

O conceito de linguagem que emana dos trabalhos desse pensador russo está comprometido não com uma tendência linguística de uma teoria literária, mas com uma visão de mundo que, justamente na busca de formas de construção e instauração do sentido, resvala pela abordagem linguístico/discursiva, pela teoria de literatura, pela filosofia, pela teologia, por uma semiótica da cultura, por um conjunto de dimensões entretecidas e ainda não inteiramente decifradas. A natureza dialógica da linguagem é um conceito que desempenha papel fundamental no conjunto das obras de Mikhail Bakhtin, funcionando como célula geradora dos diversos aspectos que singularizam e mantêm vivo o pensamento desse produtivo teórico (BRAIT, 2014, p. 92).

Como podemos constatar por meio do fragmento acima, o dialogismo está presente nas esferas sociais discursivas. Depreendemos então que tanto o *rap* como os contos de Cuti, bases do trabalho aqui proposto, são enunciados de sujeitos historicamente situados, resultado de suas relações e vivências dialógicas, perpassados pelas vozes ideológicas que os circundam, concretizados por meio da língua. Não surgiram ao acaso e por acaso, têm um *querer-dizer*, para alguém, a partir da escolha consciente de um estilo, de um tema e de uma construção composicional.

É de Bakhtin (2003) também a teoria de que o uso da língua se efetua em forma de enunciados – orais e escritos – concretos e únicos, proferidos pelos participantes numa determinada esfera da atividade humana, sendo eles irrepetíveis – um evento único – e que se constituem na unidade real da comunicação discursiva, porque o discurso só tem possibilidade de existir na forma de enunciados. Ele salienta também que os enunciados nascem na inter-relação discursiva, não podendo, por isso, ser compreendidos dissociados das relações sociais que os suscitaram, pois o “discurso”, como fenômeno de comunicação social, é determinado por tais relações.

O que faz do texto um enunciado, na concepção bakhtiniana, é o fato de ele poder ser analisado na sua “integridade concreta e viva”, considerando-se os seus aspectos sociais, e não como objeto da linguística, desvinculado do contexto, das

vozes sociais que incorreram na sua produção. Segundo José Luiz Fiorin (2009, p. 45), o enunciado tem autor, “[...] enquanto as unidades da língua não pertencem a ninguém”. Sendo assim, os enunciados revelam “posição de autoria” e é por isso que as relações dialógicas “[...] não são relações lógicas e semânticas, mas relações entre distintas posições” (FIORIN, 2009, p. 45).

O sujeito, tal como concebido por Bakhtin (2010), não é autônomo nem criador de sua própria linguagem; ao contrário, ele se constitui na relação com outros indivíduos; e essa relação é atravessada por diferentes usos da linguagem, de acordo com a esfera social na qual está inserido. Tudo o que pertence à consciência chega a ele por meio dos outros, das palavras dos outros. Na voz de Bakhtin (2010, p. 317), “[...] nosso próprio pensamento [...] nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento”.

Ainda segundo Bakhtin (2003, p. 113), “[...] a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. Se, portanto, pensarmos nas letras do *rap* nacional e nos contos de Cuti, constatamos que a situação social e as vozes que neles coexistem realmente determinam o modo de enunciação.

No *rap*, “[...] o discurso [...] é também, e, sobretudo, um produtor da cena” (DIAS, 1995, p. 70). O querer-dizer do *rapper* poderia ser outro se a sua relação com o meio fosse outra e se seus interlocutores fossem diferentes, pois “[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém [...]”, e, acima de tudo, “[...] a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2003), porque as palavras são tecidas por infinitos fios ideológicos que perpassam todos os campos das relações sociais. Diversas vozes coexistem nessas relações, nem sempre amistosas, parafraseando Bakhtin (2003).

Valdemir Miotelo (2014, p. 172) explica que “[...] dentro das palavras, em uma sociedade de classes, se dá discursivamente a luta de classes”. A palavra “justiça”, por exemplo, numa letra de *rap* ou num conto de Cuti, carrega ideologicamente marcas de diversas vozes e de conflitos sociais, significado totalmente diverso da mesma palavra escrita na bíblia, escrita numa música *pop* ou escrita numa reportagem sobre a “invasão” de terras por indígenas no Mato Grosso do Sul. Isso assim é porque “[...] vozes diversas ecoam nos signos e neles coexistem

contradições ideológico-sociais entre o passado e o presente, entre as várias épocas do passado, entre os vários grupos do presente, entre os futuros possíveis contraditórios” (MIOTELO, 2014, p. 172).

Outro conceito importante nos estudos de Bakhtin e significativo para esta pesquisa é o de *ideologia*. Ao discorrer sobre esse tema, o grande teórico da linguagem inicialmente toma por escopo a visão materialista do sentido de *ideologia*, compreendida como “falsa consciência”, um disfarce ou ocultamento da realidade social, que não leva em conta as contradições das classes sociais, posto ser legitimada pelo poder político e pelas forças dominantes. Ele, porém, revê e complementa esse conceito, acrescentando, ao lado da *ideologia oficial* – dominante, com uma visão única do mundo –, a *ideologia do cotidiano*. Essa é a que brota nos encontros casuais e fortuitos, nas diversas relações sociais ligadas às condições de produção. Ambas complementando-se, constituindo uma à outra e constituindo o sujeito como ser social:

De um lado, a ideologia oficial, como estrutura ou conteúdo, relativamente estável; de outro, a ideologia do cotidiano, como acontecimento, relativamente instável; e ambas formando o contexto ideológico completo e único, em relação recíproca, sem perder de vista o processo global de produção e reprodução social. (MIOTELO, 2014, p. 169).

A ideologia do cotidiano pode assumir um caráter imediatamente superior às relações casuais e ínfimas, sem padrão fixo, quando em interações mais definidas e estáveis, como, por exemplo, com os grupos organizados não governamentais ou os sindicatos. Nesse caso, pode começar certa relação mais efetiva com a ideologia oficial – leis, religião, literatura – e esse “infiltração” acaba por resultar numa renovação das instituições ideológicas oficiais, mas, ao mesmo tempo, a ideologia do cotidiano também poderá ser modificada nesse contato.

Nessa perspectiva, concebemos o *hip-hop*, enquanto um movimento organizado e o *rap*, como uma de suas expressões, ou também os contos de Cuti, como resultado de uma postura engajada socialmente, como elementos superiores de ideologia do cotidiano, que, aos poucos, infiltram-se na ideologia oficial do cânone musical, literário e social, modificando-a, mas também sendo modificados, numa reação de reflexo e refração.

Mesmo assim, porém, com essas pequenas intervenções, os grupos legitimados exercem grande influência no jogo social e dão o tom hegemônico nas



relações sociais e na luta de classes. Esse tom pode, contudo, ser abalado cotidianamente por meio das contradições sociais e pelas intervenções delas advindas, uma vez que “[...] a durabilidade da ideologia oficial não é maior que o tempo de duração da ideologia do cotidiano” (MIOTELO, 2014, p. 174).

É possível, portanto, que consideremos o conjunto ideológico de uma sociedade, embora fortemente estruturado e duradouro, como algo mutável: está em constante movimento, reage às transformações, numa cadeia de reações entre indivíduos socialmente organizados. Não é, contudo, algo frouxo, pois também tem estruturas rígidas e profundas, visto que resiste às fortes investidas de resistência de movimentos ideológicos contrários.

O movimento *hip-hop* e o *rap* – como uma de suas vertentes, assim como a literatura negro-brasileira politicamente engajada – são formas de resistência e, dessa maneira, constituem-se como reações sociais. O surgimento dessas reações sinaliza que o pensamento ideológico de uma sociedade pode e deve ser questionado, “sacudido” em suas estruturas e, talvez, com isso, possa livrar-se do velho pó moralista e excludente que o encobre.

Uma das principais características da leitura, nessa linha contestatória de pensamento, é a responsividade, que contraria a receptividade passiva “daquilo que o autor quis dizer”. Parafraseando Fiorin (2009), a responsividade depende da consciência<sup>18</sup> do leitor, e esta se constrói nas atividades sociais – onde convivem diversas vozes, em concordância ou em discordância – e por relações dialógicas, que passam por constantes modificações, alterando também o conteúdo discursivo da consciência.

E essas diferentes vozes são incorporadas pelos sujeitos de maneiras distintas. As vozes de autoridade – igreja, família, grupo ao qual pertencemos –, por terem mais peso social, são aquelas às quais aderimos de forma menos dialógica, pois são mais resistentes a críticas e a mudanças. Outras vozes são mais dialógicas, permeáveis, questionáveis. Fiorin (2009, p. 56) afirma que “[...] quanto mais a consciência for formada de vozes de autoridade, mais ela será monológica. Quanto mais for constituída de vozes internamente persuasivas, mais será dialógica”.

---

<sup>18</sup> Percebemos o uso de diferentes termos entre Fiorin (2009), que denomina *consciência* ao que Bakhtin (2003) designa *ideologia*.

Ainda segundo Fiorin (2009), um leitor com a consciência fortemente marcada por vozes do discurso autoritário tenderá a fazer monopólio interpretativo do discurso, negar a interlocução e rejeitar discursos diferentes daqueles que já incorporou como verdadeiros. Estará, enfim, fechado para vozes diversas daquelas das quais está impregnado. Já um leitor constituído por vozes do discurso lúdico ou polêmico, este estará aberto ao diálogo com variadas vozes, constituindo-se a partir delas e constituindo seus pares.

Ao fazer a relação entre esses apontamentos com a prática em sala de aula, não podemos ignorar que esta tem sido um espaço em que as vozes do discurso autoritário hegemônico circulam praticamente sem barreiras ou sem questionamentos, seja por meio dos textos e das atividades propostos pelos livros didáticos, seja nas entrelinhas da organização curricular, que seleciona conteúdos considerados relevantes em detrimento de outros, vistos como “complementares”. Discursos moralizantes e, por vezes, excludentes são passados adiante sem crítica ou com abordagem superficial, sem debates. Por meio das atividades a partir das letras de *rap* nacional e dos contos de Cuti – exemplos da palavra como forma de resistência – possibilitaremos o contato dos alunos com vozes sociais diversas e muitas vezes silenciadas em sala de aula. Poderemos, com isso, minimizar as leituras monológicas e ampliar o diálogo, a reflexão e a responsividade de nosso aluno/leitor.

Conceitos literários são expostos no tópico seguinte, porém o viés ideológico e social continua aberto, uma vez que perpassa todas as produções sociais e culturais.

#### 1.4 LITERATURA: ALGUMAS DEFINIÇÕES E REFLEXÕES

A literatura se constitui numa modalidade de leitura privilegiada dentre as inúmeras outras modalidades de leitura. Lajolo (1997, p. 100) assinala que “o viver vidas alheias” é a promessa irresistível e sedutora da leitura de ficção. E ressalta que essa vivência deve fazer parte da formação escolar do aluno:

É à Literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para

exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 1997, p. 106).

A importância da literatura, citada acima, também é reafirmada por Nelly Novaes Coelho (1991, p. 25) quando menciona que, no encontro com a literatura, “[...] os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade”. Daí a necessidade de trabalharmos com a literatura na escola, desde as séries iniciais.

Enumerar os poderes da literatura e discorrer sobre eles é uma tarefa que Antoine Compagnon (2009) empreendeu com êxito. Como primeiro poder, ele cita a definição clássica, a partir da experiência e do exemplo, em que, a partir do conceito de Aristóteles de “mimese”, a literatura deleita e instrui: *utile et dulce* – útil/didática e doce/lúdica.

O segundo poder, ideia surgida no Século das Luzes, a vê como um remédio – contraditório talvez – que liberta o indivíduo de sua sujeição às autoridades, sendo um instrumento de justiça, “experiência de autonomia”, que contribui para a “liberdade e para a responsabilidade do indivíduo” (COMPAGNON, 2009, p. 34). Vemos, nesse entendimento, o aspecto político/ideológico ligado à literatura.

A correção dos defeitos da linguagem que a literatura pode propiciar é vista como seu terceiro poder: “A literatura fala a todo mundo. Recorre à língua comum, mas ela faz desta uma língua particular – poética ou literária”. É vista como um remédio, não para os males da sociedade, mas para a inadequação da língua: “O poeta e o romancista nos divulgam o que estava em nós, mas que ignorávamos porque nos faltavam palavras” (COMPAGNON, 2009, p. 37/38).

O quarto e último poder da literatura assinalado pelo escritor nega qualquer poder além do exercício dela mesma. Seria a área do “impoder sagrado”, do “despoder”, a literatura sem qualquer engajamento. Mesmo assim, o próprio autor questiona essa neutralidade: “A leitura pode divertir, mas como um jogo perigoso, não um lazer anódino” (COMPAGNON, 2009, p. 42).

Questões sobre a linguagem literária também são abordadas por Anatol Rosenfeld (1976). Ele considera que as palavras não devem tornar-se “conchas esvaziadas de vida”, elas precisam se libertar de clichês e de mistificações, precisam

romper com as travas do “familiar e gasto”, propondo novas experiências estéticas. Nas palavras do autor:

O familiar e gasto – e isso é o princípio de toda arte – deve ser rompido através do insólito e estranho, a fim de que uma nova experiência nos atinja intensamente e se torne nova experiência nossa verdadeira "informação estética". (ROSENFELD, 1976, p. 53).

Ainda sobre a linguagem literária, Roland Barthes (2007) a define como “[...] objeto em que se inscreve o poder, desde a eternidade humana [...]”, considerando-a “[...] uma legislação, a língua seu código”. E enfatiza também que “[...] o poder – a *libido dominandi* – aí está, emboscado em todo e qualquer discurso, mesmo quando este parte de um lugar fora do poder” (BARTHES, 2007, p. 12). Muito provavelmente, por essa forma específica de representar a vida e suas complexidades, fala aos nossos sentidos de forma tão intensa e rica.

A literatura, segundo o mesmo autor, “[...] encena a linguagem, em vez de simplesmente utilizá-la [...]”, pois “[...] engendra o saber no rolamento da reflexividade incessante sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico, mas dramático”. Ainda, na concepção barthesiana, na literatura “[...] as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura<sup>19</sup> faz do saber uma festa” (BARTHES, 2007, p. 19/20).

Uma reflexão de Compagnon (2009) que merece destaque se refere ao ensino: “A recusa de qualquer outro poder da literatura além da recreação pode ter motivado o conceito degradado da leitura como simples prazer lúdico que se difundiu na escola [...]” (COMPAGNON, 2009, p. 43). Essa mesma problemática em relação à leitura/literatura/escola também é abordada por Edmir Perroti (1999). Para ele, utilizar dramatizações, jogos, brincadeiras, representações musicais e outros artifícios, na busca de instaurar um clima prazeroso exterior ao livro, acreditando que tal clima se transferirá para o seu interior, é não acreditar na capacidade do texto literário: ele, por si só, é capaz de seduzir e encantar o leitor.

Essa constatação é pertinente, uma vez que é comum, nas escolas, a utilização de textos literários unicamente como entretenimento, principalmente em

---

<sup>19</sup> Na concepção barthesiana, as palavras *escritura*, *literatura* e *texto* são vistas como sinônimas. Designam “todos os discursos em que as palavras não são usadas como instrumentos, mas postas em evidência (encenadas, teatralizadas) como significantes” (PERRONE-MOISÉS em posfácio de BARTHES, 2007, p. 78).

datas comemorativas, e/ou serem deturpados em adaptações artísticas, sem nunca se analisar, como lembra Soares (2006), numa citação anterior, “aquilo que é literário”. É evidente que tais atividades podem ter seu mérito, mas são insuficientes como única maneira de se abordar tais produções literárias.

Podemos depreender, com base nesses apontamentos, que a ludicidade é apenas um dos aspectos da literatura: ela pode oferecer muito, muito mais. E cabe-nos, como mediadores de atividades de leitura literária, ponderar sobre o trabalho com a literatura nas nossas escolas: como o realizamos e como poderíamos realizá-lo, como nas palavras de Compagnon (2009):

A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico, porque ela faz apelo às emoções e à empatia. Assim, ela percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes. (COMPAGNON, 2009, p. 50).

Além de a literatura nos falar mais do que outros discursos – filosófico, sociológico ou psicológico, conforme o excerto acima –, o mesmo autor ressalta que, para sair de nós mesmos e ver o mundo por meio de outros olhares, para dialogar com o mundo e com as maneiras subjetivas de encará-lo, precisamos ter acesso à literatura. E ela deve ser estudada nas escolas:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (COMPAGNON, 2009, p. 47).

Ao abordar a questão do ensino e da literatura, Barthes (2007) propõe um discurso sem imposições. Para ele, também professor no *Collège de France*, “[...] 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, 2007, p. 41). Em outras palavras, adequadas a esta pesquisa, falar de preconceito e de diferenças sociais e do uso da palavra como forma de resistência e, para isso, lançar mão de textos ou de letras de músicas em que o lugar de enunciação do autor seja, por si só, uma quebra de paradigmas – sociais, culturais e discursivos – parece o ponto de partida ideal para o objetivo aqui proposto.

Antônio Candido (2004), por sua vez, considera a literatura uma manifestação universal dos homens de todos os tempos: "Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação" (CANDIDO, 2004, p. 174). De fato, ninguém é capaz de passar um dia sequer sem algum tipo de entrega ao universo fabulado, mesmo que seja em sonho, durante o sono.

O papel formador da literatura, suas abrangências e profundidades, eis aspectos também abordados por Candido (1972). Ele identifica, na literatura, três funções, as quais, em seu conjunto, são responsáveis pela humanização do leitor:

Humanização é o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p. 180).

E, para que ocorra esse processo de humanização, a função psicológica é a primeira função da literatura por ele especificada. Essa função relaciona-se à capacidade e à necessidade do ser humano de fantasiar, de ter contato com alguma espécie de fabulação, como já mencionamos. Candido explica que, dentre todas as modalidades de fantasia, a literatura é, talvez, a mais completa e intensa. Contudo, as fantasias apresentadas pela literatura possuem sempre base na realidade, não se constituem em efabulação plena e está aí, imbricada, por meio dessa ligação com o real, a segunda função da literatura, a função humanizadora.

Nessa função humanizadora, a literatura vai além do atendimento à necessidade de fantasia: atua como meio de formação do homem, pois exprime aspectos da realidade que a ideologia dominante tenta escamotear:

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...]. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...]. Dado que a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. [...]. É um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe. (CANDIDO, 1972, p. 805).

Em consonância com as palavras de Candido citadas acima, inferimos que, ora sutil, ora declarado, o poder da literatura é capaz de intervir na formação do indivíduo que lê, pois este, por meio da arte literária, pode ter suas ideias ampliadas, colocadas em contraste com outras, talvez mais sensíveis ou mais aguçadas, provenientes de realidades e de contextos históricos também diferentes. É esse embate – acatamento ou refutação de ideias – o responsável por causar reflexões e reformulação de conceitos, e esses, por sua vez, poderão resultar em novas posturas, quiçá redimensionadas por valores mais dialógicos e responsivos.

A terceira e última função da literatura abordada por Antônio Candido (1972), denominada de função social, relaciona-se à identificação do leitor e de seu universo vivencial com os universos ficcionais representados na obra literária. Essa função é responsável por possibilitar ao leitor a relação da sua realidade circundante com as realidades transpostas para o mundo ficcional. Esse reconhecimento pode causar a integração do leitor ao universo vivencial das personagens representadas, assim como possibilitar a integração entre ele e as personagens, provocando uma catarse, uma identificação com uma realidade que não lhe é familiar, mas que faz parte de uma cultura própria, diferente daquela que vivencia. Essa integração faz com que o leitor compreenda e incorpore a realidade da obra às suas próprias vivências pessoais, multiplicando suas experiências.

É fundamental, como defende Candido (2004), empreender esforços para que o direito à fruição da arte literária – visto como elemento responsável pela consolidação do universo de conhecimento afetivo, intelectual e social – seja um direito de todos, inclusive dos menos privilegiados pela sociedade, apartados dos bens culturais pelas dificuldades de acesso. Onde, novamente, reiteramos a relevância de oferecer a literatura, à mão cheia, aos alunos, assim como consideramos a necessidade do trabalho organizado e sistemático voltado à literatura nas escolas, em todas as séries, desde a mais tenra idade.

A literatura, como fonte de enriquecimento pessoal e modo de ampliar a visão da realidade de uma maneira específica, é também fundamento defendido por Rosenfeld (1976, p. 53), pois “[...] permite ao leitor a vivência intensa e, ao mesmo tempo, a contemplação crítica das condições e possibilidades da existência humana”. Mesmo sem a exatidão de um conhecimento preciso, toca nossa sensibilidade:

A literatura é o lugar privilegiado em que a experiência “vívda” e a contemplação crítica coincidem num conhecimento singular, cujo critério não é exatamente a “verdade” e sim a “validade” de uma interpretação profunda da realidade tornada experiência. [...] Embora não transmitindo nenhum conhecimento preciso, capaz de ser reduzido a conceitos exatos, a obra suscita uma poderosa animação da nossa sensibilidade, da nossa imaginação e do nosso entendimento que resulta prazenteira, como toda fruição estética. (ROSENFELD, 1976, p. 53).

A fruição estética citada acima, incapaz de ser quantificada ou medida de forma exata, mas com poderes de ativar a sensibilidade e a imaginação do leitor, tornando-se prazenteira, dada a força da literatura, é o logro maior que deveríamos oferecer ou desenvolver nos nossos alunos. Sobre essa força, a força própria da literatura, Barthes (2007) lança um olhar aprofundado e enumera três, a partir de conceitos gregos: *Mathesis*, *Mimesis*, *Semiosis*.

*Mathesis* é a força categoricamente realista: “[...] todas as ciências estão presentes no monumento literário [...]”, porque ela “[...] faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles”. *Mimesis* é sua força de representação, a função utópica, e, por fim, *Semiosis*, a força semiótica, o jogo com os símbolos: “[...] jogar com os símbolos [...] colocá-los numa maquinaria de linguagem cujos breques e travas de segurança arreventaram, em suma, instituir no próprio seio da linguagem servil uma verdadeira heteronímia das coisas” (BARTHES, 2007, p. 18, 21, 27).

Por ser assim, a linguagem literária, quando “desfrutada” pelo leitor, é capaz de despertar-lhe sensações com intensidades singulares, subjetivas. Sobre a singularidade das apropriações das obras literárias discorre Annie Rouxel (2013) ao apontar que a “[...] leitura das obras é, antes de tudo, uma leitura *para si* da qual o sujeito tira o que lhe é necessário para formar seu pensamento e sua personalidade” (ROUXEL, 2013, p. 177). Especificamente em sala de aula, local em que as expectativas de leitura se relacionam com significações coletivas e consensuais, o mais importante, segundo a autora, não é o consenso quanto a uma interpretação, pois “[...] o que importa, de fato, para o leitor, é o modo como o texto lhe fala e age sobre ele”. Disso se depreende que acolher a subjetividade das leituras dos alunos, sem obrigação de interpretações únicas e igualitárias, é a atitude mais coerente para que a experiência literária se efetive como uma prática enriquecedora e não apenas como tarefa escolar.



Quanto à importância da literatura nas causas sociais, Candido (2004) assegura que ela tem um forte papel na luta pelos direitos humanos, porque “[...] pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou da negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 2004, p. 186). Ou seja, a literatura pode colaborar para que deixemos de ser míopes quanto à realidade que nos cerca, para que ativemos nossa criticidade e possamos redimensionar nossos pontos de vista.

Nos *Contos Crespos*, de Cuti, a temática da exclusão, da criminalidade e do preconceito é retratada e podemos perceber doses do desmascaramento citado por Candido (2004). Mesmo assim, contudo, a literatura empenhada, com posições éticas, políticas, religiosas ou simplesmente humanísticas não pode prescindir do estético, que é o decisivo. A literatura não se justifica somente pela finalidade, pois “[...] só tem eficiência quando reduzida à estrutura literária, à forma ordenadora” (CANDIDO, 2004, p. 181).

Rosenfeld (1976), ao tratar desse assunto, corrobora a visão de Candido. Afirma que os valores ideológicos não devem ser os únicos e os mais importantes de uma obra literária, bem como não se pode cometer o absurdo de reduzir uma obra somente a eles. Também destaca que “[...] o valor estético de uma obra não pode ser explicado à base de outros fatores [...]” e que uma obra literária somente sobreviverá ao tempo se “[...] o todo da obra, visando retratar a essência, impõe à multiplicidade dos elementos coerentemente integrados, uma unidade e força” (ROSENFELD, 1976, p. 55).

Em se tratando de literatura e ideologia, Rosenfeld (1976) enfatiza que, quando se afirma o poder revelador da obra literária, já se atribui a ela uma função “ideológica”, no sentido de ela ser manifestação de ideias, de concepções do mundo ou da sociedade, de se exprimir ou de se engajar em defesa de valores políticos, morais ou vitais – embora tal empenho nunca deva ser exigido ou imposto.

É inevitável [...] que à obra se associem valores e ideias. A presença deles, a preponderância de uns sobre os outros e a maneira como são organizados, decorre da determinada visão de mundo, também do mundo social (visão religiosa, burguesa, marxista, etc.) e, em última análise, de determinada posição prévia, de determinada atitude valorativa em face do mundo, atitude não necessariamente raciocinada e que, na obra, certamente não se reveste de dogmatismo. (ROSENFELD, 1976, p. 56).

O mesmo autor ressalta ainda que os valores ideológicos se destacam numa obra de formas diversas, não só na temática, mas também na escolha de palavras, na sintaxe, no sentido gerado pelas metáforas utilizadas, no estilo, no jogo imaginativo, no impulso rítmico, em toda a sua estrutura da obra, como um todo.

Ao relacionar a teoria de Rosenfeld (1976) sobre os aspectos ideológicos e a literatura – já mencionados – com as letras de *rap* nacional e com os contos de Cuti, percebemos que as escolhas lexicais do *rapper* – palavras agressivas/palavrões –, a falta de concordância verbal e nominal, as metáforas “cruas” e o estilo mais ou menos ácido não são escolhas aleatórias e ingênuas: são expressão de valores e escolhas ideológicas, assim como os temas dos contos de Cuti também o são. E, devido a isso – como também a outros fatores ideológicos e sociais –, essas produções estéticas populares provocam reações como o estigma social e a sua hierarquização como uma produção estética “inferior”.

Nesse sentido, Terry Eagleton (2006) faz considerações dignas de nota: os juízos de valor que constituem a literatura – *constructo* modelado por determinadas pessoas, por motivos particulares e num determinado momento – são variáveis historicamente, tendo relação estreita com as ideologias sociais, pois se referem aos “[...] pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre outro” (EAGLETON, 2006, p. 24). Isto é, imbricado ao rótulo de “não canônico” está a ideologia dominante, preocupada em propagar e legitimar “seus” valores, e não os valores das classes populares, daí o fato de não carimbar tais produções.

Consoantes a essas ponderações, os estudos de Márcia Abreu (2006) vêm colaborar no debate. A autora se empenha em quebrar certos paradigmas do que, historicamente, tem sido considerado como “literatura canônica” ou “Grande Literatura”. Ela considera que os critérios que fazem tal julgamento – Literatura com L maiúsculo *versus* outras literaturas – mudam historicamente: um livro apreciado em uma época pode ser esquecido em outra. Assim como também os gêneros que são considerados literários mudam com o tempo: “Não há uma literariedade intrínseca aos textos nem critérios de avaliação atemporais” (ABREU, 2006, p. 107). Um exemplo disso é o conto. Somente a partir do século XIX passou a ser visto como forma estética “nobre”, conforme veremos no capítulo a seguir. Em épocas anteriores, o conto era desprestigiado socialmente, assim como as letras de *rap* e os contos negros o são na atualidade.

A definição de Abreu (2006) trata a literatura como “algo cultural e histórico” e não “algo objetivo e universal”. Da mesma maneira, também são culturais e históricas as “[...] instâncias de legitimação que selecionam o que deve ser considerado *Literatura*, definindo, por conseguinte, o que deve ser apresentado nas escolas como a produção nacional [...]” (ABREU, 2006, p. 109, grifo da autora).

Mesmo assim, contudo, a *Grande Literatura*, valorizada socialmente, ensinada nas escolas e muitas vezes não apreciada pelos aprendizes, convive com outras literaturas, de menor prestígio, mas que “agradam” grande parte dos leitores, certamente porque satisfazem alguma necessidade intrínseca a eles. Sem refletir sobre essa dicotomia, “[...] a escola tende a aproximar-se da opinião dos intelectuais e esquecer – ou pior, estigmatizar – o gosto das pessoas comuns” (ABREU, 2006, p. 110). Isso ocorre, no parecer da escritora, porque são usados os mesmos “juízos de valor” para categorizar e julgar obras de natureza diversa: “Tomando o gosto e o modo de ler da elite intelectual como padrão de apreciação estética e de leitura excluem-se, das preocupações escolares, objetos e formas de ler distintos, embora majoritários” (ABREU 2006, p. 110).

A mesma autora lembra que sempre haverá julgamento e hierarquização das produções culturais dos povos, pois algumas são mais bem elaboradas e respondem melhor às aspirações de seu momento histórico do que outras. Todavia, o que ela considera inadequado é avaliar todas elas com pauta nos mesmos critérios da criação erudita. Nessa perspectiva, salienta que

[...] a literatura erudita será entendida como um conjunto de produções realizadas por *um determinado grupo cultural* e não a *Literatura*, assim como a visão do crítico literário expressará *uma leitura* e não a *leitura correta* de um determinado texto ou a *única autorizada*. (ABREU, 2006, p. 111, grifos da autora).

A literatura negro-brasileira, ainda estigmatizada e sem o carimbo do cânone literário para lhe atestar o aval, por motivos vários, que já discutimos, se constitui, a cada dia, num caminho repleto de novas possibilidades pelo qual alguns escritores têm enveredado, com objetivos estéticos e ideológicos específicos. Esse é o assunto tratado a seguir.

## 1.5 LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA: NOVOS CAMINHOS

O silenciamento quanto à realidade das chamadas minorias – étnicas e sexuais – caracteriza nosso universo literário. Esse assunto é problematizado por Célia Regina dos Santos & Vera Helena Gomes Wielewicky (2009). As autoras pontuam que esse silenciamento, em específico o do negro, o do índio e o do homossexual, ainda não foi superado, pois os textos produzidos por esses grupos dificilmente são agregados ao nosso conjunto de bens simbólicos, mesmo com tantos discursos de igualdade de condições panfletados como verdadeiros. Nesse ponto, relembremos que os critérios – vistos anteriormente – para avaliar as produções estéticas, conferindo-lhes o distintivo de pertencerem ou não ao restrito universo canônico, são específicos de certos grupos sociais e, por isso, excludentes, com o objetivo de manter e exercer poder sobre outros grupos.

Especificamente no que se refere à literatura brasileira na luta e no resgate dos direitos humanos, nos quatro primeiros séculos, segundo Cuti (2010), os escritores brasileiros ficaram à mercê das letras lusas. No século XIX, porém, ocorreram algumas manifestações em que os descendentes de escravizados foram utilizados como temática, mas era forte o viés do preconceito e da comiseração. Já no século XX, o Modernismo, na busca da Nacionalidade, novamente tomou o índio, o negro e o pobre como inspiração, contudo focalizou suas manifestações folclóricas e enfatizou experimentações com a linguagem, não abordando profundamente seus conflitos.

Ao abordar a trajetória do negro na nossa literatura, Domício Proença Filho (2004) explica que, por séculos, foi tratado como objeto, contudo recentemente tem assumido papel de sujeito, ou seja, a fala/visão do próprio negro é resgatada, na busca de vencer estereótipos e de eliminar o preconceito, explícito ou velado, em defesa de sua identidade cultural. Ou seja, de um lado tem-se a literatura *sobre* o negro e, de outro, a literatura *do* negro. E, segundo o autor, essa dicotomia se comprova a partir de dois posicionamentos que marcaram essa trajetória: a condição do negro como *objeto*, numa visão distanciada, e como *sujeito*, agora numa atitude compromissada.

Para esclarecer melhor, a visão distanciada ocorre em textos/obras em que o negro ou o descendente de negro é o personagem ou então quando aspectos

ligados à sua vivência são abordados, todavia tal abordagem se dá a partir de ideologias, de atitudes e de estereótipos ligados à estética branca dominante.

São inúmeros os exemplos dessa visão distanciada citados por Proença Filho (2004), que vão desde versos de autores consagrados, como Gregório de Matos, no século XVII, passando por Castro Alves, José de Alencar, Aluísio de Azevedo, Adolfo Caminha, Fagundes Varela, até os modernistas Raul Bopp, Mário de Andrade, Vinícius de Moraes e Jorge Amado, só para citar alguns exemplos.

Sem negar a importância desses autores, a princípio nas causas abolicionistas e, mais tarde, nas causas sociais, a visão que veiculam é simpática aos negros, mas distanciada, pois não foge das armadilhas dos estereótipos ou da tendência do branqueamento, mesmo tendo valor notável para sua época.

Sendo assim, o negro é visto ora como vítima, ora como pervertido, violento, animalizado, ou ainda erotizado, ou como objeto sexual. E não faltam visões de infantilização, submissão e até mesmo como personagem folclórico. Em muitos casos, buscou-se encaixar tais obras nos padrões da “sensibilidade branca”, como salienta Proença Filho (2004).

A respeito das obras que buscaram adequar-se a essa “sensibilidade branca”, tal autor aponta uma contradição:

Essa poetização da figura do negro, mais configurada nas manifestações literárias do século XIX, culminou por tornar-se, segundo penso, uma faca de dois gumes: se, como quer ainda o mesmo Antônio Candido, conseguiu impor a dignidade humana do negro, por outro lado passou a ser uma *via de saída* confortável para o preconceito presente na realidade brasileira, na medida em que acabou escoando na *aceitação* do negro e do mestiço de negro reconhecido como tal enquanto emocionalmente e socialmente bem comportados, dóceis, resignados e que, como Isaura, sabem reconhecer o lugar que socialmente lhes foi imposto. (PROENÇA FILHO, 2004, p. 175).

Em outras palavras, essas obras não se empenham na luta pela afirmação cultural e pela legítima e já tardia integração do negro à sociedade brasileira, sem estereótipos e sem distorções. Ademais, contudo, desde o final do século XIX, com Luís Gama e com Lima Barreto, já se percebe uma visão mais compromissada, porque trazem o negro como sujeito.

Esse posicionamento compromissado ganha força a partir dos anos 1980, quando grupos de escritores, assumidos como negros ou como descendentes de

negros, marcam sua afirmação cultural na realidade brasileira. Essa é uma época de grandes movimentos de conscientização dos negros brasileiros, conscientização cada vez mais ascendente. E, pouco a pouco, manifestam, em seus escritos, a afirmação étnica e a identidade cultural. Sobre esses escritos comprometidos “[...] predomina uma posição de resistência e luta pela afirmação e pelo reconhecimento social” (PROENÇA FILHO, 2004, p. 176).

Na busca da autorreferenciação desses escritos, ainda não há consenso quanto à denominação de tal literatura. Alguns escritores e estudiosos a denominam de *literatura negra*, outros de *literatura afro-brasileira* ou *afrodescendente*.

Zilá Bernd, com a tese *Vozes Negras na Poesia Brasileira* (1987), iniciou o debate sobre a denominação da literatura marcada pelo eu enunciador assumidamente negro, que busca preservar a sua cultura e problematizar os conflitos advindos das relações de preconceito e desigualdade, no resgate de sua dignidade. Na época, ela optou pelo termo *literatura negra*, contudo, em 2011, a mesma autora considera as denominações *literatura negra* e *literatura afro-brasileira* como sinônimas, “[...] cabendo ao autor, seja teórico, poeta ou ficcionista, a escolha da expressão que melhor corresponda a seu posicionamento” (BERND, 2011, p. 33).

Já Proença Filho (2004, p. 185) considera o termo *literatura negra* totalmente equivocado quanto ao adjetivo *negra*, pois pode fazer o “jogo do preconceito velado”, provocando “[...] novas e sutis armadilhas marginalizantes”. Segundo ele, o sintagma admite duas interpretações:

Em sentido restrito, considera-se *negra* uma literatura feita por negros ou por descendentes assumidos de negros e, como tal, reveladora de visões de mundo, de ideologias e de modos de realização que, por força de condições atávicas, sociais, e históricas condicionadoras, caracteriza-se por certa especificidade, ligada a um intuito claro de singularidade cultural. *Lato sensu*, será *negra* a arte literária feita por quem quer que seja, desde que centrada em dimensões peculiares aos negros ou aos descendentes de negros. (PROENÇA FILHO, 2004, p. 185).

Ainda segundo Proença filho (2004), “[...] é muito mais pertinente e apropriado, por força mesmo do propósito de afirmação da etnia, que, em lugar de *literatura negra* se defenda a referência à *presença do negro* ou *da condição negra na literatura brasileira* [...]”, pois tal atitude estaria “acima de qualquer jogo preconceituoso”. Ele conclui não optando por nenhuma adjetivação: “Importa prosseguir na busca de uma plena e insofismável representatividade, até que se

torne inteiramente dispensável a presença como marca de uma *diferença* redutora. Afinal, literatura não tem cor" (PROENÇA FILHO, 2004. p. 188 – grifos do autor).

Eduardo de Assis Duarte (2014, p. 264) toma uma posição mais incisiva e o adjetivo por ele usado e defendido sobre a literatura em questão é *afro-brasileira*, pois explica que esse termo, “[...] por sua própria configuração semântica, remete ao tenso processo de mescla cultural em curso no Brasil desde a chegada dos primeiros africanos. Processo de hibridação étnica e linguística, religiosa e cultural”.

Na concepção do mesmo escritor, o termo *literatura negra* é limitado e vem atrelado à marca predominante do protesto contra o racismo, na linha militante vinculada ao Movimento Negro, o que acaba por afastar escritores de uma linha menos empenhada em termos de militância:

Nesse contexto, vejo no conceito de *literatura afro-brasileira* uma formulação mais elástica (e mais produtiva), a abarcar tanto a assunção explícita de um sujeito étnico [...], quanto o dissimulado lugar de enunciação [...]. Por isto mesmo, inscreve-se como um operador capacitado a *abarcar melhor, por sua amplitude necessariamente compósita, as várias tendências* existentes na demarcação discursiva do campo identitário afrodescendente em sua expressão literária. (DUARTE, 2014, p. 265/6, grifos do autor).

Cuti (2010) tem uma visão diferenciada da questão. Ele entende que “[...] nomear é atribuir sentidos e veicular ou esconder intenções”. Sendo assim, denominar *negro-brasileira* a literatura dos que se assumem como negros e falam de seus conflitos em desobediência à ideologia do silêncio, e não literatura *afro-brasileira* ou *afrodescendente*, é uma forma de caracterização nacional, baseada na noção territorial geográfica e nas particularidades sociais, econômicas e históricas do negro brasileiro. Ele defende avidamente a primeira denominação:

Atrelar a literatura negro-brasileira à literatura africana teria um efeito de referendar o não questionamento da realidade brasileira [...]. A literatura africana não combate o racismo brasileiro. E não se assume como negra. Ainda, a continentalização africana da literatura é um processo desigual se compararmos com outros continentes. Países com a sua singularidade estético-literária são colocados sob um mesmo rótulo [...]. Essa negação das singularidades nacionais enfatiza ainda a dominação global, com roupagem de um novo tráfico, agora de livros. (CUTI, 2010, p. 36).

Sem dúvidas, a palavra “negro” é uma das mais polissêmicas da nossa língua e, sobre a denominação *literatura negro-brasileira*, o escritor ressalta que “negro”

nos remete à reivindicação diante da existência do racismo, ao passo que “afro-brasileiro” remete, em sua semântica, ao continente africano, onde, não necessariamente, nem todas as 54 nações são de maioria de pele escura. Por isso optamos, no decorrer da dissertação, por utilizar a denominação de *literatura negro-brasileira*, por concordarmos com a visão de Cuti, uma vez que seus contos são um dos eixos norteadores da parte prática desta pesquisa e porque sua postura frente à temática em questão é coerente com os objetivos da nossa proposta.

Parafrazeando Cuti (2010), numa sociedade multirracial como a nossa, não há como negar: todos estão envolvidos de alguma forma nos processos discriminatórios, como vítima ou como algoz, ou ainda por omissão. Nesse contexto, surge a literatura negro-brasileira como oportunidade singular de reflexão no que se refere às convicções e à fantasia dos leitores, que nela podem encontrar personagens que vão além da caricatura, temas que vão além do folclore, conflitos profundos que vão além da aparência, atingindo a real busca ou o resgate da identidade negra.

Como o *rap* e o conto são tomados como eixos norteadores das atividades em sala de aula aqui propostas, são então o foco das abordagens do capítulo seguinte.



## 2 O RAP E O CONTO: A RESISTÊNCIA EM SALA DE AULA

*“Nada incomoda tanto quanto a manipulação da palavra pelo negro como simbologia de um sujeito em ação, seja na música, no palco ou na página”.*  
(CUTI, 2010).

A necessidade de reflexão e de desconstrução de certos discursos “enlatados” para se superar a educação bancária/domesticadora e atingir uma educação libertadora (FREIRE, 2009) é evidente. Para isso, contudo, é imprescindível proporcionar aos alunos oportunidades pedagógicas para que percebam que a compreensão de um discurso deve ir além da repetição, deve atingir a ação de réplica, no parecer de Bakhtin (1997). Dito de outro modo, para conduzir o leitor ao conhecimento da dominação e da manipulação exercida pelos setores dominantes – e possivelmente resultar numa compreensão crítica do mundo, colaborando na luta por justiça social – é preciso muito mais do que proporcionar atividades que privilegiam a assimilação passiva do discurso de outrem: é necessário penetrar nos discursos de forma “internamente persuasiva”, redimensionando-os a partir de novos pontos de vista, de novas ideologias, onde o preconceito não encontre maneiras de prosperar. E foi com esse patamar de compreensão em mente e com o objetivo de desenvolver atividades para que nosso aluno possa atingi-la que empreendemos esta pesquisa.

A definição de preconceito, tal qual a temos hoje, é datada do século XVIII, com o advento do pensamento iluminista, segundo o qual, para haver dignidade em um julgamento era preciso ter uma base, uma justificativa metodológica. Bhetânia Mariani (2008) explica que preconceito, até então, significava – na terminologia jurídica alemã – um julgamento formulado antes que todos os elementos determinantes de uma situação tivessem sido analisados, podendo ter valor positivo ou negativo.

Os iluministas – a partir do século XVIII – passaram a compreender o preconceito como ação atrelada à autoridade ou ao excesso de pressa. A autoridade é responsável pelo uso da razão autoritária alheia, e não da própria, pois desloca o

juízo pessoal; e a imprensa é fonte de erros quando se parte apenas da própria razão.

No século XIX, o pensamento romântico, retomando os iluministas, compreende o preconceito ligado à tradição; seria o oposto da liberdade de pensamento, uma vez que apaga a história e impõe um modo de pensar como único, óbvio, correto, que adquire *status* de autoridade, inquestionável.

Historicamente ativo, como vimos, o termo preconceito atualmente “[...] pode ser definido como um pré-juízo, em geral ingênuo, ligado ao senso comum, a crenças que dão suporte a certezas injustificadas” (MARIANI, 2008, p. 31), o que corrobora o seu caráter pejorativo, pois designa uma ação irrefletida e dogmática dessas crenças.

São as diferentes demandas da vida social – demandas desiguais na sociedade marcada pelo acúmulo de capital – responsáveis pelas relações preconceituosas de exclusão, de marginalização, de afastamento, dentre outras que percebemos atualmente. Para Renata de Almeida Vieira (2008), o preconceito é uma produção social, humana, situada histórica e temporalmente, produzida no interior das relações sociais. Nas palavras da autora:

[...] para além das diferenças, os homens sob relações classistas não são somente diferentes, são, sobretudo, seres desiguais e, em muitos casos, parecem pertencentes a espécies distintas, tamanha a desigualdade de condições, de desenvolvimento, de riquezas objetivadas e apropriadas. (VIEIRA, 2008, p. 50).

Como o preconceito não é produto das diferenças por elas mesmas, mas consequência das questões de desigualdade, concluímos que, se não houver modificação nas relações de produção, não haverá ruptura na produção e disseminação do preconceito. A forte relação entre a criação de preconceitos para a manutenção do *status quo* está explicitada a seguir:

[...] a objetivação preconceito, resguardada as características diferenciadas e próprias a cada tempo e local, sempre foi um componente ineliminável das sociedades classistas tanto em épocas remotas quanto na atual, tendo servido para manter os indivíduos no lugar que lhe é reservado no interior das relações sociais e, desse modo, ajudado a garantir a produção e reprodução dessas sociedades. (VIEIRA, 2008, p. 78).

Coadunando-se com o excerto acima, o ponto de vista de Orlandi (2002) também alerta sobre o entrelaçamento existente entre as relações de poder e as relações preconceituosas:

[...] o preconceito é de natureza histórico-social, e se rege por relações de poder, simbolizadas. O preconceito se realiza individualmente, mas não se constitui no indivíduo em si, mas nas relações sociais, pela maneira como se significam e são significados. (ORLANDI, 2002, p. 197).

Assim, portanto, ideologicamente marcado, resultado de relações sociais desiguais, situado histórica e temporalmente, o preconceito não é resultado do acaso e sua propagação não é ingênua: ele “serve” à sociedade que o criou e que o mantém, pois garante a produção e a reprodução dessa mesma sociedade, com todos os seus antagonismos ideológicos.

Passamos, neste capítulo, a tratar sobre as origens, transformações, definições e possibilidades literárias e pedagógicas do *rap* e do conto, especificamente *Contos Crespos*, de Cuti (2008), tomados como formas estéticas populares de resistência, visto serem produzidas por sujeitos historicamente silenciados pelas condições de poder e pelos preconceitos resultantes dessas relações.

## 2.1 O RAP: A VOZ DAS RUAS, O GRITO DO POVO<sup>20</sup>

O termo *rap* é formado pelas letras iniciais de *rhythm and poetry* – traduzido como *ritmo e poesia*. Estilo poético/musical nascido na periferia, é muito apreciado pela juventude contemporânea e tem sido visto como expressão genuína dos segmentos juvenis, atualmente. É compreendido, juntamente com outros elementos, como o *break* e o *grafite*<sup>21</sup>, como um movimento – movimento *hip-hop*<sup>22</sup> – valorizado

<sup>20</sup> De forma adaptada, o texto desse subitem da dissertação foi publicado pela revista *Temática* (ISSN1807-8931) em julho de 2016, no artigo *Rap: A voz da resistência em sala de aula*, em coautoria com a orientadora professora Dra. Valdeci de Melo Batista Oliveira. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/viewFile/29803/15775>>.

<sup>21</sup> Para Silvana Carolina Trevizan (2012), há estudiosos que alegam que o *hip-hop* é formado por quatro elementos: o *rap* (desdobrado em MC e DJ), o *break* e o *grafite*. Outros defendem a existência de cinco elementos, sendo este último a sabedoria, que perpassa todos os outros e serve de base para as suas manifestações.

<sup>22</sup> No decorrer desta pesquisa, ainda que em contexto amplo, façamos referência ao *hip-hop*, a relevância será dada ao *rap*, como a vertente principal sobre a qual nos debruçamos.

pela forma estética que lhe é característica, mas também pelo engajamento político/social:

*O hip-hop é um movimento integrado por práticas juvenis construídas no espaço das ruas. E, aos olhos dos jovens, não se resume a uma proposta exclusivamente estética envolvendo a dança break, o grafite e o rap, mas, sobretudo, é a fusão desses elementos como arte engajada. (SILVA, 1999, p. 23).*

Elaine Nunes Andrade (1999) salienta que o *hip-hop*, sendo um movimento social, permite aos jovens desenvolver uma educação política e, conseqüentemente, o exercício do direito à cidadania, pois garante o fortalecimento da identidade étnica de seus produtores: “[...] cultivar o *rap* é investir na sua auto-estima, pois o *rap* é uma música de origem negra, o que não significa que o conteúdo da música deva ser unicamente nessa temática; o ritmo de estilo musical por si só expressa sua origem” (ANDRADE, 1999, p. 90).

Quanto às suas origens, o *rap* é um dos pilares da cultura *hip-hop*. Surgiu por volta de 1960, nos guetos jamaicanos. Os MCs – mestres de cerimônia – comentavam, ao microfone, em bailes improvisados nas ruas, assuntos pertinentes à sua comunidade, como a violência, a situação política do país e as drogas. Na década de 1970, muitos jovens jamaicanos migraram para os Estados Unidos, fugindo da fome causada pela crise que consternava o país, levando na bagagem, além da esperança, o estilo musical que espalhariam na pátria madrastra. Kool Herc e Afrika Bambaata, ambos jamaicanos, são considerados os precursores do movimento *hip-hop* nos guetos nova-iorquinos, principalmente no Bronx. Dali o movimento se propagou por muitos países, chegando ao Brasil por volta de 1980.

No Brasil, inicialmente em São Paulo, o *rap* revestiu-se de características próprias, embora nessa fase a influência norte-americana ainda fosse muito acentuada. Na década de 1990 ocorreu a eclosão do movimento, tendo como principais expressões Thaíde e DJ Hum, Racionais MC's, MC Jack, Código 13 e Credo. As letras dessa época eram marcadas pelo tom agressivo, pois era a fase da autoafirmação do *rap* como estilo musical; os temas giravam em torno da negritude e da difusão do movimento.

Já salientamos que o *rap* é mais do que ritmo e som; é denúncia e crítica. Segundo Geni Rosa Duarte (1999), as letras de *rap* têm muito a contribuir na formação do aluno. Ganha importância por ser um movimento gestado entre os

jovens: “Fugindo dos modelos externos, fugindo do circuito massificador dos meios de comunicação, ele consegue resgatar, de forma muito significativa, as questões sociais geradoras de exclusão” – defende a mesma estudiosa. E mais:

O *rap* discute, questiona, denuncia. Enfim, retoma uma das funções que a Literatura tem nas sociedades letradas, e o faz sem demarcar espaços de separação entre produtor “autorizado” do texto literário e o consumidor deste. Em outras palavras, o *rapper* torna-se o literato, no exato sentido da palavra, conquistando o direito de exprimir pela palavra. (DUARTE, 1999, p. 19).

Por causa dessa força socioeducativa, o *rap* tem sido entendido como uma forma de expressão do jovem da periferia das grandes cidades, como música de contestação que expressa a reivindicação de uma parcela do povo com dificuldade de acesso ao emprego e ao consumo, buscando a definição de seus territórios e de seu pertencimento à sociedade.

O fato de que o *rap* tem um papel social é apontado também por Arnaldo Contier (2005). Ele salienta que o viés da denúncia é marcante, pois “[...] caracteriza-se pela reinvenção do cotidiano através da oralidade de pessoas comuns que denunciam em suas canções problemas graves vivenciados nas situações sociais extremamente adversas”. É um grito de resistência dos jovens que solicitam perspectivas para seu futuro, isso em meio ao esvaziamento contemporâneo imposto pela sociedade de mercado.

O termo *resistência*, segundo Alfredo Bosi (1996, p. 11), remete a “[...] um conceito originariamente ético, e não estético. O seu sentido mais profundo apela para a força da vontade que resiste a outra força, exterior ao sujeito. Resistir é opor a força própria à força alheia”.

Com efeito, o *rap* opõe a força própria à força alheia. A força própria, entendemos que ela seja o seu ritmo dialogal, o seu discurso ácido e direto, o seu lugar de enunciação, a sua justa e merecida reivindicação de direitos historicamente negados. Quanto à força alheia, com a qual o *rap* trava o embate, compreendemos que seja o discurso hegemônico, arquitetado para silenciar qualquer levante ou insubmissão das chamadas “minorias”.

E, como defende Bosi em sua teoria sobre narrativa e resistência (1996), mas aqui aplicada também ao *rap*, essa oposição/resistência se dá de duas maneiras: como *tema* e como *processo inerente à escrita*:

Deve-se aprofundar o campo de visão. E detectar em certas obras, escritas, independentemente de qualquer cultura política militante, uma tensão interna que as faz resistentes, enquanto escrita, e não só, ou não principalmente enquanto tema [...]. A escrita resistente (aquela opção que escolherá afinal temas, situações, personagens) decorre de um *a priori* ético, um sentimento do bem e do mal, uma intuição do verdadeiro e do falso, que já se põe em tensão com o estilo e a mentalidade dominantes. (BOSI, 1996, p. 22).

O tema e os processos inerentes à escrita – as duas formas de resistência defendidas por Bosi (1996) – são identificáveis na maioria das letras do *rap* nacional. Os temas demonstram resistência porque criticam, denunciam, fazem refletir sobre as reivindicações dos direitos das minorias, dos seus conflitos diários de exclusão e preconceito, da violência na periferia, das dificuldades de acesso aos bens culturais e econômicos. E os processos referentes à escrita evidenciam a resistência por trazerem à tona – por meio da voz do *rapper* – a fala/dialeto das periferias: informal, estigmatizada por aqueles que defendem como única variedade linguística aceitável a linguagem de prestígio, a norma culta, própria da elite.

Stela Maris Bortoni-Ricardo (2005, p. 23) assinala que a força padronizadora da língua-padrão é representada por um vetor que ela denomina de *assimilação*. Explica, contudo, a autora, que as variedades linguísticas de “certas minorias” sociais e étnicas nas comunidades urbanas são marcadas por “[...] alguns traços que atuam como uma peça de resistência à assimilação [...]” e seus falantes usam tais recursos de variação da língua como forma de enfatizar sua identidade. Esse aspecto é percebido na variedade linguística utilizada nas letras de *rap*. Certas escolhas lexicais, de concordância e de estilo do *rapper*, enfatizam o lugar de enunciação, fortalecendo a sua identidade e o seu pertencimento ao grupo.

O sentimento de etnicidade, a ética da solidariedade como estratégia de sobrevivência, a coesão de grupo e a conseqüente resistência consciente aos valores da cultura dominante são fatores que justificam os traços de não padrão como marcadores de registro de identidade. E essa marca ocorre mesmo nas letras compostas por *rappers* com maior escolaridade e/ou conhecimento e acesso à variedade formal da língua.

A língua, sendo uma atividade social, é “historicamente situada e heterogênea” (GORSKI, 2009), um organismo vivo, diretamente influenciado pelos falantes. Por causa dessa heterogeneidade – da mistura de muitos falares, antigos, atuais, baseados na norma culta ou não, de diferentes culturas, regiões e segmentos

sociais, atendendo às exigências de diversos contextos –, a língua é o “ponto de encontro” de um povo, forma de adesão, de pertencimento a um grupo, na visão de Irandé Antunes (2003):

A língua é, assim, um grande ponto de encontro; de cada um de nós com nossos antepassados, com aqueles que, de qualquer forma, fizeram e fazem a nossa história. Nossa língua está embutida na trajetória de nossa memória coletiva. Daí o apego que sentimos à nossa língua, ao jeito de falar de nosso grupo. Esse apego é uma forma de selarmos nossa adesão ao grupo. (ANTUNES, 2003, p. 23).

Essa vinculação da língua com situações em que é usada socialmente torna a voz de cada um de nós o eco das vozes de nossos antecedentes e daqueles com quem convivemos em nossos dias. São vozes que emitem concepções, verdades, crenças, ideologias – vozes que interagem e pensam o mundo de forma diferente, criando novas formas de pensar: o outro me constitui assim como eu o constituo<sup>23</sup>. Pela língua nos afirmamos como pessoa e como grupo, vivenciando o sentimento de pertença: “As ideias, se dizem de nós, só vêm depois do que já disseram nosso sotaque, nossas entonações, nossas escolhas lexicais e opções sintáticas” (ANTUNES, 2009, p. 24).

Além das escolhas lexicais, o aspecto figurativo/metafórico também marca o estilo ácido das letras de *rap*. O microfone tomado como arma e a palavra como munição são metáforas muito presentes nas letras. Os versos de Mó H (2008), ao afirmarem que “[...] minha arma é o microfone, agora eu vou guerrear [...]”, mostram que os *rappers* estão conscientes do poder da palavra, “do verbo cru” que tomam para si e do espaço de enunciação que forjam a cada nova produção. Os versos abaixo comprovam essa compreensão:

Enquanto o mundo muda pela música/ Preparo poesia de aço na  
minha siderúrgica/ Um hábito noturno inspirado em Saturno/ E seus  
anéis em torno, não há retorno/ Eu sempre estive aqui, no verbo cru  
que nem *sashimi*/ A verdade virá à tona/ pelo parto, infarto no  
miocárdio/ Revolução não será televisionada nem virá pelo rádio.  
(BLACK ALIEN, 2004).

Dessa forma, os *rappers* vão à luta por seus direitos, com escolhas lexicais próprias, com opções sintáticas informais, com um estilo inconfundível e com

---

<sup>23</sup> Os conceitos de Bakhtin sobre dialogismo e polifonia já foram abordados no tópico sobre o caráter social e dialógico da linguagem. Para saber mais sobre o assunto, consultar Bakhtin (2010) e, de modo complementar, Bezzerra (2008).

propósitos firmes, numa linguagem direta e ácida. Nos versos do grupo Racionais MC's (1997) também é marcante o uso das metáforas ao definir o próprio estilo e a força que a palavra pode assumir: “Eu tenho uma missão e não vou parar/ Meu estilo é pesado e faz tremer o chão/ Minha palavra vale um tiro e eu tenho muito munição/ Na queda ou na ascensão minha atitude vai além” (RACIONAIS MC's, 1997).

Sobre a linguagem dos *raps*, Ana Sílvia Andreu da Fonseca (2011) enfatiza que a influência da oralidade não gera “pobreza”, pelo contrário, é um recurso que pode ser surpreendentemente sofisticado ou inovador em termos poético-linguísticos. E pontua que os professores devem compreender tais questões para que o *rap* passe a fazer parte dos gêneros analisados em sala de aula:

Para que os professores se disponham a utilizar o *rap* em sala de aula é preciso ir, no entanto, além de uma discussão sobre o porquê da escolha lexical de alguns *rappers* em suas letras. É preciso que também sejam convencidos de que a (por vezes, falta de) concordância nominal ou verbal adotada configura, não evidência de pobreza de linguagem, mas o resultado de uma forte e constante influência da oralidade, constituindo, assim, o que eu ironicamente chamaria – riqueza das rimas pobres. É preciso que consigam perceber quão sofisticadas em termos poético-linguísticos podem ser essas letras, e quão surpreendente pode ser o modo como as metáforas, por exemplo, são nelas utilizadas. (FONSECA, 2011, p. 36/7).

Trata-se, acima de tudo, de abandonar os padrões alheios, que nada dizem de sua história, e tomar “para si” o direito da palavra, forjar a própria literatura, numa linguagem que lhe é própria, na “riqueza das rimas pobres”. Nesse contexto, a língua tem papel essencial, pois, segundo Bakhtin (1992), ela age “[...] como expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito dessa luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material” (BAKHTIN, 1992, p. 18). Numa visão freireana, podemos inferir que o *rapper* faz uma leitura do mundo a partir de sua realidade, mas atinge a universalidade; seus problemas e conflitos são de toda uma coletividade, daí o forte caráter dialógico das letras.

Por outro lado, a valorização da experiência de vida é um dos aspectos legitimadores dos *rappers* e das letras que compõem. Ter passado por processos de exclusão relacionados à etnia ou à classe social garante-lhes a legitimidade artística, a valorização do seu pertencimento e proporciona matéria-prima para as suas composições musicais, pois, no *rap*, a mensagem é sempre pessoal, imersa na



localidade – em geral, a periferia – mas, ao mesmo tempo, universal: “A mesma experiência individual que é relegada a segundo plano nos bancos escolares transforma-se em tema de reflexão e construção da narrativa poética” (SILVA, 1999, p. 31).

Quanto à transposição das fronteiras do *rap* entre periferia e o centro, Maria Eduarda Guimarães (1999) afirma que não ocorre de modo fácil para nenhum dos lados. Sobretudo, isso não garante a diminuição da discriminação sofrida pelo seu grupo produtor, os excluídos, negros ou não. E mesmo quando ganha uma dimensão nacional/internacional, continua orgulhosamente local. E, quando absorvido pela indústria cultural, o *rap* também dela se apropria para garantir um maior espaço de suas denúncias.

E assim, para Guimarães (1999), o *rap* “toma de assalto” os lares brancos/classe média e a preferência dos jovens. Esse “fenômeno” explica-se porque ser jovem, muitas vezes, é ser incompreendido, é ser excluído, dependente, incapaz de gerir sua própria vida. Isso identifica o jovem da classe média com o jovem pobre, com o negro, com o universo do *rap*. E a ideia de transgressão, inerente aos jovens, é latente nas letras de *rap*, atraindo-os e levando-os a apreciar tal estilo.

Nos estudos de Antônio Leandro da Silva (2006), o *rap* é compreendido como uma forma de narrativa contemporânea: “Salvando a palavra e resgatando o poder da fala, no sentido benjaminiano, os *rappers* contam, tanto as suas experiências cotidianas quanto as dos outros” (SILVA, 2006, p. 87). Os *rappers* seriam os “griots<sup>24</sup>” contemporâneos, nas concepções do autor. Contudo, não são velhos contadores de histórias como entre os povos africanos, mas jovens e adolescentes, negros, de classe pobre, que “[...] constroem suas mensagens a partir das representações que têm do seu *locus* e as comunicam por meio de ritmo e poesia”, alertando, aconselhando e “educando” a juventude socialmente excluída através da “poética da exclusão”.

Quanto ao uso didático de letras de *rap* nacional, os estudos de Ana Sílvia Andreu da Fonseca (2011) são pioneiros aqui no Brasil. Ela defende a didatização do *rap* e sua inserção no currículo escolar no Ensino Médio na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Questiona, em sua tese, os argumentos pelos quais as

---

<sup>24</sup> *Griots* eram antigos contadores de histórias africanos, que tinham como objetivo narrar os acontecimentos passados e presentes das comunidades.

letras de *rap* nacional não estão incluídas nos gêneros textuais explorados na escola, como, por exemplo, a alegação de fazer apologia à violência e às drogas e de ter linguagem pobre.

Para demonstrar seu ponto de vista, a pesquisadora analisa um *corpus* composto de letras de *rap* nacional e comprova que tais apologias não ocorrem, muito pelo contrário; as letras, em sua maioria, trazem questionamentos e críticas à “justiça social” da suposta “democracia racial” em que vivemos, buscam a conscientização dos jovens quanto à identidade cultural e às drogas e ainda analisam as causas e os efeitos da violência urbana. Tudo isso, essas letras o fazem, muitas vezes, de forma contundente, com linguagem informal, mas com riqueza poética e rítmica, de acordo com as discussões já apresentadas.

Há um segmento do *rap*, contudo, chamado de *gangsta*<sup>25</sup>, em que observamos um estilo mais contundente e agressivo. São desse segmento as letras mais apologéticas no que se refere às drogas e à violência. Esse segmento, porém, não será foco das nossas discussões, visto que o nosso interesse é justamente o contrário.

Ressaltamos, contudo, que a proposta que apresentamos nesta dissertação refere-se à ideia de ampliar a abordagem de Fonseca (2011), quando defende a didatização do *rap* no Ensino Médio: nós propomos tomar letras de *rap* como fonte de análises e de atividades no Ensino Fundamental, especificamente em turmas de 9º ano. Justificamos que, nessa fase, tais alunos já possuem compreensão e maturidade para aprofundar-se nos aspectos por elas apontados e que, desde as séries iniciais, estão imersos em inúmeras e diversificadas informações, principalmente as populares. Então não faz sentido rechaçar oportunidades de utilizá-las em sala de aula, de modo crítico e aprofundado, como objeto de estudo e de análise.

Nessa perspectiva, os estudos de Rojo (2009, p. 115) defendem a relevância da potencialização do debate intercultural na escola. Ela aponta a necessidade de “[...] trazer para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objeto de estudo e de crítica”. Tal direcionamento

---

<sup>25</sup> A palavra *gangsta*, um derivativo de *gangster*, é um termo criado pela mídia para descrever certo segmento do *rap* que tem por característica a descrição do dia a dia violento dos jovens de grandes cidades, o que pode incitar, segundo alguns, à violência e ao consumo de drogas.

encontra consonância também em Fonseca (2011, p. 27), quando afirma que “[...] não se pode mais conceber um currículo escolar que não considere de modo radical a diversidade presente em nossa sociedade”. Em outras palavras, só abordando essa diversidade, refletindo sobre ela e debatendo as suas causas e os seus efeitos a escola estará cumprindo uma de suas principais funções, conforme defendem as DCEs de Língua Portuguesa (2008), que é desenvolver a criticidade do aluno-leitor e torná-lo capaz de interagir eficazmente nas diversas práticas sociais que vivencia.

Ainda segundo Fonseca (2011, p. 28), “[...] o *rap* nacional pode, em sala de aula, promover, não apenas alguma catarse pela possibilidade de privilegiar identidades negadas, silenciadas na escola, mas também a politização dessas mesmas identidades [...]”, bem como pode favorecer o diálogo com obras consideradas canônicas, aguçando a compreensão de textos em geral:

As letras, além de poderem dialogar com obras literárias consideradas canônicas, mobilizando o aluno para temas nelas contemplados, contribuiriam no questionamento acerca do papel de dados mecanismos poéticos e estilísticos na construção de tais obras. [...]. Há, sobremaneira, o indicativo de que o *rap* mobilizaria os alunos para lerem outros textos [...]. Os mecanismos poéticos, de linguagem, presentes no *rap* podem, igualmente, servir para que o aluno desenvolva noções de interpretação de textos escritos e orais, e possivelmente contribua com a produção de textos. (FONSECA, 2011, p. 34/35).

Em seus estudos, a mesma autora delimitou três fases distintas no *rap* nacional. A primeira caracteriza-se pela autoafirmação da negritude e difusão inicial do movimento *hip-hop* no Brasil, nos anos 1980; a segunda, já mais solidificada, dá prioridade às denúncias sociais e é responsável pela consolidação identitária do *rap*, nos anos 1990; e a terceira fase, dos anos 2000 em diante, é marcada pela ironia poética e pela diversificação temática e musical. Todavia, os períodos que marcam cada fase não são estanques e um artista pode apresentar elementos comuns em mais de uma fase, simultaneamente.

Por algumas décadas, principalmente nos anos 1980 e 1990, as letras de *rap* não tiveram espaço na grande mídia. Atualmente a indústria fonográfica parece ter se “apoderado” de alguns grupos, pelo fato de eles serem lucrativos. Isso, porém, contraria os princípios da maioria dos *rappers*, principalmente os mais engajados política e socialmente, que não aceitam que suas músicas se tornem “mercadoria” e

que se rendam ao capitalismo, estrutura que tanto questionam e criticam. Por esse motivo, as produções com recursos próprios ainda são comuns nesse meio.

Devido à inexistência de produtores e de interesse das gravadoras, as músicas eram gravadas em estúdios caseiros, de maneira alternativa, o que ainda acontece com grupos menores, sem condições de pagar por gravações especializadas. Paralelamente, contudo, o alcance cada vez maior da informática colaborou para a difusão do *rap*. A internet, por meio do Youtube e do Facebook, foi e ainda é o seu grande meio de circulação, principalmente dos grupos iniciantes. Além disso, há os *shows*, onde os *rappers* se apresentam ao público, expondo suas canções. E como as temáticas muitas vezes são locais e objetivam abranger sua localidade, cumprem, assim, a função de alcançar seu público-alvo.

Abordados esses aspectos referentes ao *rap*, passemos ao conto e às suas especificidades.

## 2.2 O CONTO: UM GÊNERO ESQUIVO, DE DIFÍCIL DEFINIÇÃO

Júlio Cortázar (2006, p. 150), em um de seus ensaios, utilizando-se de uma linguagem essencialmente poética, expõe uma tentativa de “definição” do que para ele vem a ser o conto, “[...] esse gênero de tão difícil definição, tão esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos”. Isso já antecipa a complexidade das definições que apresentamos:

É preciso chegarmos a ter uma ideia viva do que é o conto, e isso é sempre difícil na medida em que as ideias tendem para o abstrato, para a desvitalização de seu conteúdo, enquanto que, por sua vez, a vida rejeita esse laço que a conceitualização lhe quer atirar para fixá-la e encerrá-la numa categoria. Mas se não tivermos a idéia viva do que é um conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência. (CORTÁZAR, 2006, p. 150).

O conto, como poeticamente Cortázar (2006) definiu acima, é criação recente, embora tenha raízes longínquas, pois está ligado ao antigo ato de “contar histórias”. Nádya Battela Gotlib (2006), ao abordar as suas origens, remonta às *baladas*, na pré-história, de transmissão oral, depois inseridas nas épicas, passando por

coletâneas como as do *Decameron*, de Boccaccio, já com registro por escrito, por volta dos anos 1350.

Da forma que o conhecemos hoje, no entanto, o conto é produto do século XIX. Para Massaud Moisés (1997), nesse século o conto conhece sua época de maior esplendor, torna-se forma literária “nobre” e passa a ser largamente cultivado. Abandona seu estágio empírico ou folclórico para tornar-se tipicamente literário, com características e estruturas próprias: “Instala-se em definitivo o reinado do conto [...]”, com “[...] contistas de primeira categoria” (MOISÉS, 1997, p. 18).

O mesmo autor trata-o como uma narrativa unívoca, constituída por uma *unidade dramática*, com *espaço* e *tempo* restrito, que não se detém em pormenores secundários. A isso se junta a unidade de *tom*, ou seja, “[...] todas as partes da narrativa devem obedecer a uma estruturação harmoniosa, com o mesmo e único objetivo” (MOISÉS, 1997, p. 23). Isso, segundo Cortázar (2013), se evidencia pela “tensão interna da trama narrativa”.

Cortázar (2006, p. 152) assinala também, como elemento importante do conto, a sua brevidade: “[...] o romance ganha sempre por pontos, enquanto que o conto deve ganhar por *knock-out*”, ou seja, precisa ser “[...] incisivo, mordente, sem trégua desde as primeiras frases”. E sobre a importância do tema do conto, o grande escritor afirma que deve ser um tema significativo. Isso, porém, de nada vale se não houver um “tratamento literário”, a forma especial pela qual o contista, frente ao tema, “[...] o ataca e o situa verbal e estilisticamente, estrutura-o em forma de conto, projetando-o, em último termo, em direção a algo que excede o próprio conto” (CORTÁZAR, 2006, p. 154).

Mario de Andrade (2002, p. 9) também considera que a definição do conto não é simples ou mecânica, e que a tarefa de defini-lo acaba sendo, segundo ele, um “inábil problema da estética literária”. Tanto que chega a afirmar: “[...] em verdade, sempre será conto aquilo que seu autor batizou com o nome de conto [...]”, furtando-se, com isso, de pormenorizar suas características.

Edgar A. Poe (apud GOTLIB, 2006), contista e crítico literário do século XIX, analisa o conto sob dois aspectos: a *extensão* e o *efeito*. Para ele, o conto longo demais, ou breve demais, não dá conta de manter o estado de “excitação” ou “exaltação da alma” que a obra literária deve despertar. É, portanto, preciso saber “dosar” a obra, para que esses efeitos sejam sustentados durante toda a leitura. Daí a sua famosa afirmação de que a leitura do conto deva ser “de uma só assentada”.

E explica a fascinação que acontece no momento da leitura de um conto ao conseguir despertar no leitor o “efeito único”:

No conto breve, o autor é capaz de realizar a plenitude de sua intenção, seja ela qual for. Durante a hora de leitura atenta, a alma do leitor está sob o controle do escritor. Não há nenhuma influência externa ou extrínseca que resulte de cansaço ou interrupção. (POE apud GOTLIB, 2006, p. 34).

O conto, resultado de um trabalho minucioso e consciente por parte do escritor, que deve saber manejar com maestria seus materiais narrativos em função da *intenção*, na conquista do *efeito único* também é ideia defendida por Poe: “Concebido, com cuidado deliberado, um certo efeito único e singular a ser elaborado, ele [o contista] inventa tais incidentes e combina tais acontecimentos de forma a melhor ajudá-lo a estabelecer esse efeito preconcebido” (POE apud GOTLIB, 2006, p. 35).

Cortázar (2006) acredita, porém, que um conto só é excepcional, inesquecível para quem o lê, pelo engenho artístico do escritor, o que vai além da técnica. Mais do que o trabalho minucioso e calculado defendido por Poe, é imprescindível, segundo ele, “[...] uma outra ordem, mais profunda e incompreensível [...]”, uma “alquimia secreta”, ao que ele denomina “ofício do escritor”. Tal “ofício” trata de criar um clima característico aos grandes contos, conferindo fascínio e o isolamento ao leitor, capaz de desprendê-lo da realidade, “[...] para depois, terminado o conto, voltar a pô-lo em contato com o ambiente de uma maneira nova, enriquecida, mais profunda e bela” (CORTÁZAR, 2006, p. 157).

O mesmo autor afirma que “[...] um conto é uma verdadeira máquina literária de criar interesse [...]” e “[...] que a eficácia de um conto depende da sua *intensidade como acontecimento puro*, isto é, todo comentário ao acontecimento em si [...] deve ser radicalmente suprimido”. E que para que “a coisa” ocorra, cada palavra deve confluir para esse acontecimento: “A intensidade do conto é esse palpitar da sua substância, que só se explica pela substância, assim como esta só é o que é pela palpitação” (CORTÁZAR, 2006, p. 122/123, grifos do autor).

Segundo Gotlib (2006), o contista Tchekhov corrobora os aspectos primordiais do conto defendidos por Cortázar e Poe: a *brevidade* e um *efeito* ou *impressão total*, mas acrescenta a *novidade*, a *força*, a *clareza* e *compactação*. De Tchekhov, contudo, a maior contribuição, segundo a escritora, não é como teórico,

mas como contista, ao “[...] libertar o conto de um dos seus fundamentos mais sólidos; o do acontecimento” (GOTLIB, 2006, p. 46). Seus contos não têm grandes ações, rompendo, assim, uma antiga tradição e abrindo caminho para o conto moderno, em que às vezes nada *parece* acontecer, embora muita coisa aconteça.

Gotlib (2006, p. 83) admite ainda outros desdobramentos e outras definições para o conto, e, de forma criativa e irreverente, acaba por afirmar – sem colocar um ponto final na discussão, mas deixando-a aberta para futuros estudos – que a complexidade das definições faz “de cada conto, um caso... teórico”.

Os contos do escritor, poeta e ensaísta negro Cuti, por sua vez, compõem uma das bases da pesquisa aqui exposta. Ele é um dos mais engajados militantes da literatura negro-brasileira atual. Usando a palavra como forma de resistência, criou uma produção vasta, com nuances específicas, baseadas nos elementos culturais de origem negra e no resgate da sua dignidade. Assim como muitos *rappers*, cria seu próprio estilo, dispensando padrões alheios, que nada dizem da vivência negra e forja a própria literatura, numa linguagem que lhe é própria. Com metáforas abundantes, muitas vezes tomando como mote aspectos ligados à negritude, cria enredos ora simples, ora complexos, com doses de certa ironia amarga, podendo ser comparada à ironia machadiana.

Escritor ativo e grande pesquisador, Cuti se destaca entre os precursores da geração de escritores negros, que alcançou um patamar de destaque com os trinta anos de edição ininterrupta dos Cadernos Negros<sup>26</sup>, sendo criador e mantenedor da série de 1978 a 1993. Foi também um dos fundadores e membro do Quilombhoje-Literatura<sup>27</sup>, de 1983 a 1994. Autor de poemas, contos, peças de teatro, novelas

---

<sup>26</sup> O primeiro volume da série Cadernos Negros foi publicado em 1978, contendo oito poetas que dividiam os custos do livro, publicado em formato de bolso com 52 páginas. A publicação, vendida principalmente em um grande lançamento, circulou posteriormente de mão em mão, sendo distribuída para poucas livrarias, mas obteve um expressivo retorno dos que tiveram acesso a ela. Desde então, e ininterruptamente, foram lançados outros volumes – um por ano – alternando poemas e contos de estilos diversos. A distribuição aperfeiçoou-se, procurando chegar a um público mais amplo e diversificado. Escritores de vários Estados do Brasil vêm publicando nos Cadernos. É preciso assinalar que não existem outras antologias publicadas regularmente com textos de autores afro-brasileiros, em grande parte devido às dificuldades financeiras inerentes às publicações desse tipo. Sendo assim, os Cadernos têm sido um importante veículo para dar visibilidade à literatura negra nos últimos anos, contribuindo grandemente para sua divulgação. Disponível em: <<http://www.quilombhoje.com.br/cadernosnegros/historicocadernosnegros.htm>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

<sup>27</sup> O Quilombhoje Literatura é um grupo paulistano de escritores. Foi fundado em 1980, por Cuti, Oswaldo de Camargo, Paulo Colina, Abelardo Rodrigues e outros, com objetivo de discutir e aprofundar a experiência afro-brasileira na literatura. O grupo tem como proposta incentivar o hábito da leitura e promover a difusão de conhecimentos e informações, bem como desenvolver e incentivar estudos, pesquisas e diagnósticos sobre literatura e cultura negra. O trabalho

juvenis, além de outras obras em coautoria, publicadas em antologias no Brasil e no exterior.

Seus contos são uma forma de resistência, de denúncia e de debate na luta pelos direitos dos excluídos, principalmente do negro. Consideramos que são exemplos do que Candido (2004) denominou "literatura social", pois, segundo ele, a literatura tem um forte papel na luta pelos direitos humanos, porque "[...] pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou da negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual" (CANDIDO, 2004, p. 186). Ou seja, os contos de Cuti, ao representarem conflitos e situações de exclusão e de preconceito, podem levar seus leitores à percepção mais crítica da realidade, desnudando certas "verdades" e certos estereótipos, rompendo códigos consagrados e adquirindo caráter emancipatório, de acordo com o que veremos mais adiante.

O livro *Contos Crespos* (2008) é composto de 37 contos em que as diferentes facetas da vida cotidiana, com ênfase ao cotidiano do negro em nossa sociedade, estão presentes. Isso tudo se corporifica com uma linguagem despojada e simples, mas, ao mesmo tempo, rica em imagens metafóricas. Trata-se de uma obra em que o leitor se depara com situações inusitadas, mas possíveis, que podem provocar o riso não declarado, a dor e a reflexão mais profunda sobre a existência humana, levando-o a uma possível *catarse*, pois fala à sensibilidade de forma intensa.

*Contos Crespos* (CUTI, 2008) efabula, de forma atual, por vezes irônica ou direta, por vezes metaforicamente sutil, a situação do negro na sociedade atual, seja na sua exaltação, seja no resgate de temas históricos, ou valorizando e elevando sua autoestima, despertando seu amor-próprio, na erotização dos traços físicos e compleição ou ainda mostrando as contradições da nossa sociedade, que rebaixa cotidianamente o pobre e o negro. Nesse sentido, com uma leitura crítica e atividades direcionadas para a reflexão, julgamos que eles podem contribuir na "humanização" defendida por Candido (2004) e podem dar vez e voz aos alunos, por meio dos debates e das atividades propostos.



Passemos ao terceiro capítulo. Nele são realizadas as explicações sobre a abordagem metodológica da parte prática desta pesquisa: a Estética da Recepção e o método recepcional e também sobre a pesquisa-ação com abordagem qualitativa.

### 3 ABORDAGENS METODOLÓGICAS

*“Todo ponto de vista  
é a vista de um ponto”.*  
(BOFF, 1997)

As DCEs de Língua Portuguesa (2008) destacam o método recepcional como procedimento de trabalho para o enfoque da literatura no Ensino Médio. Não sugerem um método específico nem uma abordagem direcionada para o mesmo trabalho no Ensino Fundamental, o que se constitui numa lacuna na documentação oficial norteadora do ensino de Língua Portuguesa no nosso Estado, segundo nossa análise e que, de forma simples, porém direcionada, essa pesquisa pretende minimizar.

Assim sendo, pensando em preencher tal lacuna, propomos a aplicação do método recepcional – embasado na Estética da Recepção, defendida por Hans Robert Jauss (1921-1997) – para nortear também os encaminhamentos do trabalho com a Literatura nos anos finais do Ensino Fundamental, mais especificamente no 9º ano, ao qual se dirigem as atividades aqui apresentadas.

#### 3.1 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: VALORIZAÇÃO DO LEITOR

A Estética da Recepção é a teoria de ensino da literatura defendida por Hans Robert Jauss, professor da escola da Constança. Em 1975, em uma exposição durante o congresso bienal dos romancistas alemães, ele criticou a metodologia então utilizada no trabalho com a literatura no país. Afirmou que “[...] a história da literatura, em sua forma tradicional, vive tão somente uma existência nada mais que miserável, tendo se preservado apenas na qualidade de uma exigência caduca do regulamento dos exames oficiais” (JAUSS, 1994, p. 5). E propôs uma nova teoria da literatura na busca de reabilitar a historicidade e a importância do leitor, este último até então menosprezado nos estudos literários tanto formalistas quanto marxistas<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> Jauss (1994) condena as teorias formalistas e marxistas ao afirmar que “[...] compreendem o fato literário encerrado num círculo fechado de uma estética da produção e representação [...]” e, com isso, “[...] privam a literatura de uma dimensão que é componente imprescindível tanto de seu caráter estético quanto de sua função social: a dimensão de sua recepção e de seu efeito” (JAUSS, 1994, p. 22). Resumidamente, a escola marxista percebe o valor estético de uma obra no seu poder de reprodução da realidade e do processo social, ao passo que a teoria formalista desconsidera as condicionantes históricas, entendendo a obra como uma estrutura autônoma.

A Estética da Recepção é assim denominada por perceber a recepção de uma obra como uma concretização referente à sua estrutura, tanto no momento da sua produção como no da sua leitura, podendo ser estudada esteticamente. Essa foi, inicialmente, a proposta do polonês Roman Ingarden, professor de Jauss, ainda em 1930, e de Felix Vodicka, teórico tcheco, nos anos 1940, segundo apontam os estudos de Bordini e Aguiar (1993) e de Zilberman (1989).

Nessa proposta inicial, o leitor é visto como o concretizador de um texto, pois preenche e atualiza os pontos de indeterminação da obra e os esquemas de impressões sensoriais, sendo a obra entendida como “uma estrutura linguístico-imaginária”. Cabe ao leitor transformar o que era trabalho artístico do criador em objeto estético (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 82).

Essa interação do leitor com o texto é, contudo, reformulada por teóricos posteriores, principalmente por Hans Robert Jauss, mas também com colaborações de Wolfgang Iser, com a Teoria do Efeito. Agora a relação leitor-texto é de interação, há um diálogo de igual para igual, um ato legítimo de comunicação.

A historicidade da literatura não repousa numa conexão *post festum*, mas no experienciar dinâmico da obra literária por parte dos seus leitores [...]. A obra literária não é um objeto que exista, por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual. (JAUSS, 1994, p. 24/25).

Para que essa atitude de interação citada acima ocorra, é imprescindível que os horizontes históricos e ideológicos em que texto e leitor estão mergulhados venham a se fundir, ao que Jauss (1979) denomina *horizonte de expectativas*. Dito de outro modo, as expectativas do leitor são transferidas ao texto, onde as expectativas do autor estão traduzidas. Assim, portanto, obrigatoriamente, se dá uma fusão de horizontes de expectativas, que podem identificar-se ou não. O horizonte de expectativas abrange todas as convenções que interferem na produção/recepção de um texto: os aspectos social, intelectual, ideológico,

---

Ambos os métodos, segundo Jauss, “[...] ignoram o leitor em seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico: o papel do destinatário a que, primordialmente, a obra literária visa” (JAUSS, 1994, p. 23).

linguístico e literário, apresentados por Zilberman (1989) são acrescidos pelo aspecto afetivo, defendido pelas autoras Bordini e Aguiar (1993).

O projeto de reformulação da história da literatura é dividido em sete teses pelo próprio Jauss (1994). As quatro primeiras são as linhas mestras da metodologia, que são explicitadas nas três últimas. Vejamos:

A primeira tese aborda a historicidade da obra e a possibilidade de ser atualizada como resultado da leitura é a prova de que está viva: “A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete” (JAUSS, 1994, p. 25). O leitor é, pois, quem aparece como agente capaz de efetivá-la, num processo claramente dialógico.

A experiência literária do leitor, ou seja, o “saber prévio” é considerado na segunda tese e denominado de “horizonte de expectativas”, pois “[...] a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares [...]” (JAUSS, 1994, p. 28) e, com isso, predispõe seus leitores a recebê-la de uma maneira bastante específica. Ou seja, cada leitor reage de forma individual a uma obra, a partir de suas experiências ou do seu horizonte de expectativas, contudo essa recepção está condicionada ao fator social: “[...] uma medida comum localizada entre as ações particulares” (ZILBERMAN, 1989, p. 34).

A terceira tese aborda a reconstituição – ou mudança – do horizonte de expectativa. Então, *distância estética* é aquilo que ocorre entre o horizonte de expectativa preexistente e a aparição de uma nova obra, o que advém da percepção estética que a obra é capaz de suscitar. Nesse ponto, Jauss (1994) considera “boa” a criação que contraria a normalidade, que contraria a percepção usual do leitor e que, por isso, o faz reestruturar e reconstituir o seu horizonte de expectativas interno. E denomina *arte culinária* ou *ligeira* a obra que não causa nenhuma mudança no horizonte de expectativa do leitor, senão que simplesmente atende ao gosto, satisfaz a “[...] demanda pela reprodução do belo usual, confirma sentimentos familiares, sanciona as fantasias do desejo, torna palatáveis [...] as experiências não corriqueiras [...]” (JAUSS, 1994, p. 32).

As relações da obra com a época do seu aparecimento constituem a abordagem da quarta tese. É importante ao leitor questionar sobre o contexto de

produção, como tal obra foi recebida em sua época e a que questões ela respondeu, o que contradisse ou questionou, contrapondo com o modo como é vista e recebida em sua época, se for o caso de uma obra antiga.

A frase citada por Jauss, de R. G. Collingwood (JAUSS, 1994, p. 37), de que “[...] só se pode entender um texto quando se compreendeu a pergunta para a qual ele constitui resposta [...]”, explícita e parece encerrar essa questão. E essa obra só terá valor no tempo presente se o leitor conseguir recuperar nela perguntas e respostas, sem imitar a perspectiva do passado, mas suscitando questões interessantes à sua realidade presente.

A história da literatura está em constante movimento e transformação. A partir dessa constatação, as três últimas teses da Estética da Recepção tratam dessa historicidade da literatura. A quinta tese, portanto, analisa o processo diacrônico da obra literária, ou seja, a relação das obras ao longo do tempo. Uma obra não perde seu poder de ação ao transpor o período em que surgiu, pelo contrário, ao ser revisitada em outro período, pode ter seu valor aumentado, ser redescoberta a partir de novos olhares e essa nova recepção pode desencadear uma percepção diferenciada, que levará à reformulação de sua compreensão.

E aí já está embutida a sexta tese, que analisa a sincronia dos sistemas de relações da literatura numa dada época e a relação com o leitor em época diversa. Ou seja, o público de determinada época pode considerar de sua atualidade uma obra antiga, relacionando-a com outras, simultaneamente.

A sétima e última tese refere-se às relações da literatura com a sociedade e o papel formador da mesma. Problematiza que a arte existe para contrariar expectativas e não para confirmar o conhecido e gasto, bem como pode repercutir numa mudança de comportamento social por parte do leitor: “A relação dentre literatura e leitor pode atualizar-se no terreno sensorial como estímulo à percepção estética como também no terreno ético enquanto exortação à reflexão moral” (JAUSS, 1994, p. 53).

Ainda referindo-se à sétima tese, sua premissa é de que a arte cumpre sua função quando “[...] a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento de mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social” (JAUSS, 1994, p. 50).

A arte pode, nesse sentido, influenciar o destinatário, pois veicula e cria normas. Pode reproduzir os padrões vigentes, como é o caso da literatura de massa,

mas pode também se antecipar à sociedade, como acontece com a produção contemporânea de vanguarda, rompendo códigos consagrados e adquirindo caráter emancipatório, “[...] apresentando não o que é, mas o que poderia ser ou ter sido” (ZILBERMAN, 1989, p. 51).

Segundo Jauss (1979), conforme já mencionamos, a literatura existe para contrariar expectativas e levar o leitor a uma nova percepção e compreensão de seu universo. E esse processo de transformação ou de experiência estética ocorre em três etapas: a *poiesis*, referente à consciência produtora; a *aisthesis*, que se refere à consciência receptora; e a *katharsis*, o prazer catártico, que pode levar o leitor à transformação de suas convicções, libertando sua psique, ou libertando-o dos interesses práticos, culminando com a liberdade estética. O autor salienta, todavia, que essas três categorias não devem ser vistas numa “hierarquia de camadas”, mas como uma relação autônoma, pois não se subordinam uma à outra, embora estabeleçam relações de sequência.

Iser (1979), por sua vez, concentra-se no efeito que a obra estética causa no leitor e pondera sobre os “vazios” e as “indeterminações” do texto literário, causadores do “horizonte aberto”. Segundo ele, “[...] são os vazios, a assimetria fundamental entre texto e leitor, que originam a comunicação no processo da leitura” (ISER, 1979, p. 88). Ao preencher os “vazios” que um texto apresenta, cada leitor o faz à sua maneira, a partir de suas experiências, de seu conhecimento de mundo. E é esse preenchimento que garante o sentido do texto e estabelece relações de interação texto-leitor.

### 3.2 MÉTODO RECEPCIONAL: NOVOS HORIZONTES

Ancoradas nos estudos sobre a Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1993) elaboraram o método recepcional com vistas a direcionar o trabalho pedagógico voltado à literatura, ao qual nos referimos anteriormente. Nesse método, as autoras elencam cinco etapas para que se efetive a recepção da obra literária no aluno/leitor. São elas:

- determinação do horizonte de expectativas do leitor;
- atendimento do horizonte de expectativas;
- ruptura desse horizonte de expectativas;

- questionamento do horizonte de expectativas;
- ampliação do horizonte de expectativas.

Sucintamente, o método recepcional prevê que, inicialmente, em sala de aula, o professor deve detectar o interesse literário dos alunos, realizando essa etapa por meio de observação direta ou por meio de discussões, de debates, de questionários ou de outros meios apropriados. Essa será a *determinação do horizonte de expectativas*.

Em seguida deve ocorrer o *atendimento do horizonte de expectativas*, quando serão proporcionadas ao aluno a leitura e atividades de textos que atendam aos seus interesses, dentro de suas expectativas iniciais.

O passo seguinte é a *ruptura do horizonte de expectativas*, com a introdução de leituras e de atividades diferenciadas das anteriores, com um grau de exigência maior, mas com algum ponto em comum com a etapa anterior.

A quarta etapa é de *questionamento do horizonte de expectativas* e envolve a análise das etapas anteriores, reflexão sobre as dificuldades, aprendizagens e registro das mesmas dificuldades.

A última etapa é a de *ampliação do horizonte de expectativas* e prevê um amadurecimento quanto à experiência com a literatura por parte dos alunos, que, nessa fase, deverão estar prontos para buscar novos textos, mais complexos e profundos, evoluindo numa espiral de buscas, de leituras e de aprendizagens.

A participação do leitor é determinante na aplicação do método recepcional. Sendo assim, em sala de aula, a atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos trabalhados é imprescindível, pois deverá realizar leituras críticas, ser receptivo a novos textos, questionar sobre as leituras realizadas e, por último, modificar os próprios horizontes de expectativas. Dessa maneira, o caráter social é parte integrante do método, pois prevê a constante interação do aluno com seus pares e com o professor, assim como o debate, a reflexão, o questionamento de sua leitura e a dos colegas.

As atividades da Unidade Didática, apresentadas e analisadas no capítulo seguinte, metodologicamente, além de atenderem às etapas do método recepcional, já apresentadas, pretendem também envolver o foco de leitura no autor/leitor/texto/discurso, compreendendo essa aliança metodológica como algo coerente.

A leitura, na concepção de linguagem *interacionista*, tem como base a interação autor/leitor/texto. Ingedore Vilaça Koch & Vanda Maria Elias (2010) explicam que os leitores, nessa concepção, são sujeitos ativos, responsivos: ao mesmo tempo em que constroem o texto, são por ele construídos, na interação texto-sujeitos. O significado do texto é obtido por meio das informações da página impressa – o texto propriamente dito –, isso aliado à mobilização de uma gama de conhecimentos de mundo do leitor. Desse tipo de leitura espera-se que o leitor compare, reflita, concorde, discorde, complemente e amplie os significados do texto.

A concepção discursiva apresentada por Rojo (2002) amplia a perspectiva anterior e toma o texto como um discurso dialógico, pois imbricados a ele estão outros discursos anteriores, assim como surgirão outros posteriores. A leitura, nessa concepção, provoca respostas críticas, influencia o leitor, desenvolve-lhe a autonomia, determina posicionamentos, possibilita-lhe questionar o texto/discurso e o mundo, mostrando-se transformadora, sendo esse o patamar de leitura que os alunos de nossas escolas deveriam alcançar e pelo qual deveríamos empreender nossos esforços.

Levando em conta a proximidade dos objetivos, acreditamos que ampliar o foco das atividades direcionadas pelo método recepcional para o foco não só no leitor, mas no autor/leitor/texto/discurso, pode apresentar-se como uma metodologia mais ampla, uma vez que a concepção discursiva de linguagem é o eixo dos nossos estudos.

Metodologicamente, a pesquisa-ação com abordagem qualitativa fundamentou o direcionamento prático da coleta de dados da presente pesquisa e é o próximo assunto a ser abordado.

### 3.3 PESQUISA-AÇÃO COM ABORDAGEM QUALITATIVA: INTERAÇÃO ENTRE PESQUISADOR E PESQUISADO

Relembremos que o objetivo que norteia esta pesquisa é investigar a pertinência de atividades de leitura e escrita pautadas na concepção discursiva, tendo como base letras do *rap* nacional e contos do escritor negro Cuti, com vistas à criticidade e à leitura emancipatória. Para atingi-lo, os objetivos específicos abaixo citados constituem etapas restritas e direcionadas, pormenorizando as ações a serem realizadas:



- Verificar se as atividades a partir de letras de *rap* nacional e contos do escritor Cuti são capazes de tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas e de estimular a participação efetiva do aluno nas atividades propostas;
- Incentivar a pesquisa das origens (contexto histórico/social, finalidade, expansão) do *rap* e suas peculiaridades composicionais;
- Ampliar e aprofundar o debate sobre a forma/necessidade de resistência das classes populares por meio de leitura e de atividades de contos do escritor negro Luiz Silva (Cuti);
- Possibilitar e documentar a produção escrita do aluno com atividades de produção de letras de *rap* a partir de sua realidade e de seus temas de interesse, para que se posicione e demarque sua voz no contexto social;
- Analisar se tais letras/produções se constituem como forma de autoafirmação, questionamentos ou críticas, propiciando a vivência e o debate da interculturalidade.

A pesquisa no contexto educacional, ao longo do tempo, sofreu forte influência do modelo positivista, que compreendia a realidade como algo mensurável e quantificável, ou seja, uma abordagem quantitativa dos fatos, modelo ao qual, conforme vimos na parte introdutória, a fenomenologia veio se contrapor, no início do século XX. É nesse cenário que surge a abordagem qualitativa, a qual defende que a pesquisa desenvolvida no âmbito educacional precisa considerar a dinâmica das relações sociais permeadas pelas interações entre os sujeitos no espaço pesquisado.

Tal abordagem, consoante Marli André (2008), tem contribuído para que um novo olhar seja lançado sobre a educação, o que visa ampliar o debate acerca das possibilidades de descoberta e análise das práticas escolares. Nas palavras da autora:

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. (ANDRÉ, 2008, p. 41).

A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, uma vez que os pesquisadores estudam os fenômenos em seus cenários naturais e

buscam compreendê-los ou interpretá-los de acordo com os significados que as pessoas a eles conferem. Por isso, vai além da análise de dados quantitativos, pois utiliza uma variedade de técnicas com a finalidade de apreender e interpretar os significados existentes no ambiente da investigação. Sobre a coleta de dados, Denzin e Lincoln (2006) explicam que

[...] a pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais [...]. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Nessa abordagem metodológica, tanto observador quanto observado constroem representações e significados a partir da realidade vivenciada, pois ambos são considerados sujeitos da ação investigativa. Por isso, a pesquisa-ação é reconhecida como uma das principais formas de pesquisa qualitativa, pelo seu caráter participativo e porque promove interação entre o pesquisador e os sujeitos investigados.

A pesquisa-ação é definida por Thiollent (1996) como um tipo de investigação social que possui base empírica, e que, essencialmente, consiste em relacionar pesquisa e ação em um processo no qual ocorre envolvimento entre os atores – sujeitos da pesquisa – e pesquisadores. Ambos participam de modo cooperativo na elucidação da realidade em que estão inseridos, identificam os problemas coletivos, buscam e experimentam soluções. A dimensão ativa do método manifesta-se no planejamento de ações e na avaliação de seus resultados.

Por meio da pesquisa-ação, ao mesmo tempo em que o pesquisador efetiva um trabalho orientado pelo projeto devidamente fundamentado, colhe os dados gerados, possibilitando-lhe participar do processo a ser analisado. Tripp (2005) elenca quatro fases do ciclo básico gerador de dados que completa o processo de ação/investigação: planejar, agir, descrever e avaliar. O autor explica sobre esses passos:

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se

uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 446).

Compreendidas essas nuances metodológicas, passemos aos encaminhamentos específicos de nossa pesquisa. A coleta dos dados que formaram o *corpus* dessa pesquisa – produções escritas como letras de *rap*, produções de textos reflexivo-críticos produzidos pelos alunos, comentários anotados no diário de campo – realizou-se durante a aplicação da Unidade Didática direcionada aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de escola da rede pública estadual de um município da região Oeste do Paraná, sendo esses alunos os sujeitos da mesma pesquisa. A aplicação das atividades aconteceu nos meses de abril, maio e junho de 2016, em duas etapas de 12 aulas, totalizando 24 aulas.

Na parte seguinte, apresentamos a contextualização da realidade da escola em que o projeto foi desenvolvido e também apontamentos gerais sobre os alunos, pois esses aspectos têm relevância na aplicação e nos resultados dos encaminhamentos e atividades.

#### 3.4 O AMBIENTE ESCOLAR E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A escola estadual em que as atividades da pesquisa foram realizadas localiza-se em um bairro central de um município do Oeste paranaense. Quanto à modalidade de ensino, atende ao Ensino Fundamental – regular anual e Educação Especial – Área de Deficiência Intelectual e Transtornos Funcionais Específicos e Transtornos Globais de Desenvolvimento.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico da escola (2015), ela tem por finalidade, atendendo ao disposto na Constituição Federal e Estadual e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ministrar o Ensino Fundamental – 6º a 9º anos – e a Educação Especial – Área de Deficiência Intelectual – observadas, em cada caso, a legislação especificamente aplicável.

A estrutura física da escola é antiga – parte dela foi construída em 1966. Passou por reforma recente, mas esta não deu conta de sanar todas as necessidades do prédio, embora, em alguns aspectos, tenha melhorado consideravelmente. Ainda no que se refere à infraestrutura, são inúmeras as dificuldades, como ausência de laboratório de ciências, ausência de uma sala

equipada para as aulas de Arte e, sobretudo, ausência de uma sala para os pedagogos atenderem aos pais e alunos. Esses espaços são necessários para o desenvolvimento prático das aulas e parte pedagógica e demandam investimentos por parte da mantenedora.

A sala para biblioteca e a sala de reuniões foram construídas com recurso próprio, obtido com promoções organizadas pela APMF – Associação de Pais, Mestres e Funcionários –, assim como a parte de acabamento do miniginásio de esportes – banheiros, piso – para a prática de Educação Física. O laboratório de informática funciona numa sala de aula, adaptada para esse fim. Possui 16 computadores e, desses, somente 13 estão em plenas condições de uso. O funcionário específico para o atendimento nessa área trabalha somente no período da tarde, o que praticamente inviabiliza a utilização do laboratório de informática durante as aulas do período da manhã.

Quanto ao diagnóstico da realidade socioeconômica dos alunos que frequentam a escola – 440 no total, o que faz com que seja considerada de pequeno porte – a maioria provém de famílias de classe baixa, moradores de bairros próximos, filhos de pais trabalhadores. Localiza-se num bairro central e de fácil acesso. Os pais que formam a comunidade escolar são trabalhadores de diversificadas áreas, mas a grande maioria trabalha na linha de produção de uma grande empresa frigorífica da cidade. Por causa disso, ausentam-se o dia todo e o acompanhamento dos estudos dos filhos ocorre de forma pouco participativa. Esses pais, contudo, comparecem à escola quando a presença é solicitada e isso acontece, geralmente, quando há problemas indisciplinares ou relativos à aprendizagem.

Quanto ao desempenho no processo de ensino-aprendizagem, se se for utilizar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB –, com o indicador calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas – INEP e em taxas de aprovação, o resultado, em 2013, foi de 3,9, sendo que a meta projetada para esse ano era de 4,6. Sem adentrar no mérito desse tipo de avaliação, constatamos que o desempenho escolar está muito aquém do desejado.

As altas taxas de evasão e repetência influenciam no resultado negativo citado acima, mas, sobretudo, são sinalizadores da problemática que a educação e,

em específico, a escola, enfrenta atualmente. Em 2014, a escola apresentou 19,2% de reprovação e 5,3% de abandono, somando 24,5% de insucesso escolar.

As atividades da Unidade Didática que compõem a etapa de aplicação prática dessa pesquisa foram desenvolvidas em turma de 9º ano do Ensino Fundamental da escola descrita, totalizando a participação de 24 alunos. Destes, 15 alunos têm 14 anos, a idade regular para a série. Os demais têm de 15 a 18 anos, ou seja, apresentam defasagem idade/série.

Por iniciativa da Equipe Multidisciplinar da escola<sup>29</sup>, no ato da matrícula é realizada uma pesquisa com os pais dos alunos envolvendo a declaração referente a cor/raça<sup>30</sup> dos filhos matriculados. Essa pesquisa tem o objetivo de problematizar a questão com a comunidade escolar e, também, após as devidas ponderações por parte dos membros da Equipe Multidisciplinar e demais professores, empreender atividades afirmativas em sala de aula.

Uma análise dos resultados dessa pesquisa pode sinalizar certos aspectos contraditórios quanto à questão da identidade étnico-racial, pois somente dois alunos, dos 440 do total, foram declarados, pelos pais, como negros – preto<sup>31</sup> é o termo da pesquisa – fato que, mesmo sem uma profunda investigação, mas tomando como base a observação dos fenótipos característicos dos alunos, constatamos que não condiz com a realidade. Por outro lado, o número de alunos

<sup>29</sup> Equipes Multidisciplinares são instâncias do trabalho escolar oficialmente legitimadas pelo artigo 26A da LDB (Lei Federal nº 9394/1996), pela Deliberação nº 04/2006-CEE/PR, pela Instrução nº 017/2006-Sued/Seed, pela Resolução nº 3399/2010-Sued/Seed e pela Instrução nº 010/2010-Sued/Seed. São espaços de debates, de estratégias e de ações pedagógicas que fortaleçam a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 e da Lei Federal nº 11.645/2008, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar das instituições de ensino da rede pública estadual e escolas conveniadas do Paraná. Devem atuar na perspectiva da construção de uma educação de qualidade, da consolidação da política educacional e da construção de uma cultura escolar que conhece, reconhece, valoriza e respeita a diversidade étnico-racial, tendo como prerrogativa articular os segmentos profissionais da educação, instâncias colegiadas e comunidade escolar. Fica a cargo de cada escola formar sua Equipe Multidisciplinar e elaborar o projeto de atuação a partir das peculiaridades da realidade local. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=560>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

<sup>30</sup> A pesquisa de declaração étnico-racial da escola usa a mesma nomenclatura do IBGE para categorizar os cinco grupos de “cor ou raça” que compõem a comunidade escolar: branca, preta, amarela, parda e indígena. Embora haja muitas discussões sobre os aspectos errôneos, pejorativos e/ou preconceituosos imbricados a esses termos, a escola em questão optou por mantê-los dada à complexidade da questão e por não ter ainda elaborado outros mais adequados e/ou abrangentes e com a devida fundamentação teórica, justificou a coordenadora da Equipe Multidisciplinar da escola.

<sup>31</sup> Um dos fatores do baixo número de declarações de alunos como negros pode ser devido ao termo utilizado na pesquisa, bem como isso poderia ser uma das justificativas para o número tão superior de alunos declarados como pardos – termo menos carregado de estigma e de marcas negativas.

que foram declarados como pardos soma 95. Quanto à turma em que as atividades aqui propostas foram desenvolvidas, a mesma realidade se repete: dos 24 alunos, 18 foram declarados, pelos pais, como sendo/tendo cor/raça branca, 5 de cor/raça parda e um não respondeu à pesquisa. Ou seja, nenhum pai declarou seu filho como preto/negro, fato repleto de significados, todos ligados ao estigma, preconceito e exclusão, e não condizente com a realidade, como já foi mencionado. A partir desses resultados, mais uma vez percebemos a relevância de se problematizar questões ligadas à valorização da identidade negra e indígena em sala de aula e debater profundamente sobre as causas e consequências do preconceito e do racismo.

Após essa descrição do ambiente escolar e dos alunos sujeitos da pesquisa, avancemos na descrição interpretativa e análise das atividades propostas e das práticas educativas atreladas à sua realização, bem como do *corpus* coletado.

## 4 ATIVIDADES PROPOSTAS E ANÁLISES DOS RESULTADOS

“... não é no silêncio que os homens se fazem,  
mas na palavra, no trabalho,  
na ação-reflexão”.  
(FREIRE, 2009)

Neste capítulo busco<sup>32</sup> retratar, de forma criteriosa e detalhada<sup>33</sup>, o comportamento, interações, comentários, receptividades, questionamentos, enfim, fatores que possam ser significantes para a compreensão da situação pesquisada.

Sabemos que não há discurso neutro, como atesta a concepção bakhtiniana, todavia nos pautamos nas bases teóricas pesquisadas a fim de tornar as análises as mais fidedignas possíveis.

Com o objetivo de simplificar a leitura e a compreensão do texto desta dissertação, a apresentação das atividades propostas na Unidade Didática acontece paralelamente às análises dos resultados. As respostas/comentários dos alunos são transcritas em diversos momentos para reiterar a análise das questões em foco, num número de duas a três por assunto, visto que essa amostragem pode dar a dimensão da discussão. Nessas transcrições, erros ortográficos e/ou de concordância<sup>34</sup>, se existentes no *corpus* original, foram corrigidos com o intuito de facilitar a leitura e compreensão do texto, uma vez que o objetivo é a análise do seu conteúdo.

---

<sup>32</sup> Nessa parte da pesquisa, volto a escrever em primeira pessoa, como fiz em determinados pontos anteriores ao abordar minha experiência e prática profissional. Tomo essa decisão salientando que tal forma de registro não desmerece o trabalho realizado, nem desqualifica a pesquisa, mas, pelo contrário, intensifica meu envolvimento com o assunto pesquisado.

<sup>33</sup> A descrição interpretativa dos dados e das situações ocorridos na implementação das atividades é ampla, mas não abrange sua totalidade, pois, em determinados momentos, dado o envolvimento com o encaminhamento das atividades, alguns pontos podem ter passado despercebidos, principalmente no que se refere aos comentários orais. Mesmo assim, contudo, dentro do possível, foram anotados os dados significativos no diário de campo. Quanto ao *corpus* registrado por escrito – letras de *rap* e textos reflexivo-críticos – possibilitou análise mais detalhada.

<sup>34</sup> Nas transcrições, erros ortográficos ou de concordância, quando existentes, foram corrigidos, exceto nas letras de *rap* produzidas pelos alunos, onde as infrações de concordância nominal e verbal foram mantidas, por serem características do estilo; há correção somente de erros ortográficos, quando existentes no *corpus* original.

Compreendidas as explicações acima, propomos as atividades a seguir com a visada no método recepcional e na concepção dialógica e discursiva da linguagem, de acordo com explicações anteriores.

#### 4.1 UNIDADE DIDÁTICA: PRIMEIRA PARTE - LETRAS DE RAP

Duração – 12 aulas

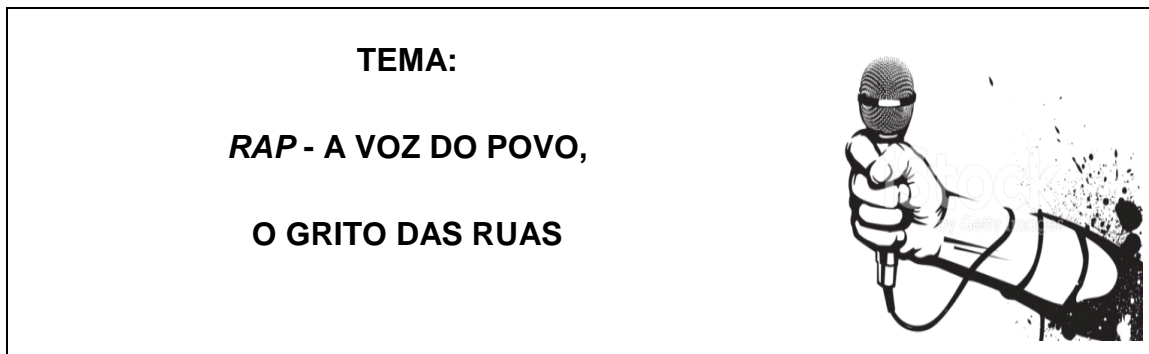


Figura 1: O rap

Esta primeira parte da Unidade Didática é composta por atividades que tomam três letras do *rap* nacional como base para as atividades direcionadas ao 9º ano do Ensino Fundamental, da escola já descrita. São elas:

- "A cor que faltava na bandeira brasileira", do grupo Z'África Brasil (2002);
- "Us guerreiro", de Rappin Hood (2005);
- "Brasil com P", de GOG (2000).

Essas letras de *rap* pertencem a duas fases distintas da produção nacional, de acordo com a classificação de Fonseca (2011): a segunda e a terceira fase. "A cor que faltava na bandeira brasileira", do grupo Z'África Brasil, de 2002, pode ser classificada como pertencente à segunda fase, assim como "Us guerreiro", de Rappin' Hood, de 2005. Ambas abordam a temática da luta contra o preconceito e do resgate identitário do negro e dos excluídos, concretizando-as como verdadeiras denúncias sociais, muito embora a data de lançamento as coloque como pertencentes à terceira fase.

Sobre isso, Fonseca (2011) explica que as datas do lançamento das letras de *rap* dentro da sua classificação não são estanques, pois uma mesma música pode apresentar características de uma ou outra fase, simultaneamente. "Brasil com P",



de GOG, por sua vez, aborda temas variados, com certa ironia poética, o que pode classificá-la como pertencente à terceira fase.

Quanto aos objetivos previstos para essa etapa, citamos os seguintes:

- Atender ao horizonte de expectativas dos alunos;
- Verificar se o uso de atividades a partir de letras de *rap* torna as aulas mais atrativas e dinâmicas e se estimula a participação efetiva do aluno nas atividades de leitura e escrita propostas;
- Promover a pesquisa das origens (contexto histórico/social, finalidade, expansão) do *rap* e suas peculiaridades quanto ao estilo;
- Favorecer o debate crítico sobre questões socioculturais em que estão envolvidos, sobre a interculturalidade e sobre o uso da palavra como forma de resistência e conscientização;
- Romper com o horizonte de expectativa do aluno propondo um *rap* com estilo diferente dos demais;
- Estimular a produção escrita dos alunos por meio de produções de letras de *rap*.

#### **4.1.1 Determinação e atendimento do horizonte de expectativas**

Por meio de diálogo informal com os alunos, o *rap* foi apontado como foco dos interesses, o que foi delimitado como seu horizonte de expectativa. Para atendê-lo, selecionamos a música "A cor que faltava na bandeira brasileira", do grupo Z'África Brasil e "Us guerreiro", de Rappin' Hood.

#### **4.1.2 Rap "A cor que faltava na bandeira brasileira", do grupo Z'África Brasil**

Lançado em 2002, esse *rap* traz características que o definem como pertencente à segunda fase, consoante às explicações anteriores. Essa letra traz à tona questões embaraçosas da história do Brasil, o preconceito, injustiças sociais, violência, má distribuição de renda e outros temas igualmente importantes.

O grupo Z'África Brasil foi criado em 1995. O nome do grupo é sugestivo. A letra "Z" inicial faz alusão a Zumbi, herói dos Palmares, referenciado em muitas letras dessa fase, num resgate da antiga luta pela liberdade e pela luta atual contra o preconceito.

A letra da música relembra os quinhentos anos de História sangrenta do Brasil. Nessa História, o vermelho do sangue é a cor que falta à bandeira de um país que dizimou sua população indígena e promoveu violência física e moral contra a população negra. Também questiona e critica a “Ordem e Progresso” do país de forma incisiva. E, ao fazer clara intertextualidade com o Hino Nacional brasileiro como símbolo da nossa nação, critica-o e propõe indiretamente uma releitura – da Bandeira e do Hino como “símbolos nacionais” – para, então, realmente, representarem o Brasil.

O tom de revolta é bastante visível na letra, mas ela também tematiza o protesto e a luta. É a demonstração da consciência dos fatos por parte dos que tiveram sua liberdade roubada, sua vida, sua força e seu trabalho explorados, que foram historicamente silenciados, mas que lutam por mudanças e pela afirmação de sua identidade como povo digno, merecedor e feliz.

Na primeira estrofe, escrita em terceira pessoa, o *rapper* mantém certo distanciamento ao abordar os fatos universalmente, como “verdades” a serem contestadas, todavia, da segunda estrofe em diante assume-se como alguém que sente na pele todo drama que relata e marca seu pertencimento, sem lamentações, ao dizer: *Porque sou índio/porque sou negro/porque sou feliz*.

#### **4.1.3 Atividades: "A cor que faltava na bandeira brasileira" e análises**

Duração - 4 aulas

##### **ATIVIDADE 1 – Apresentação da letra do rap**

1- Apresentar a letra "A cor que faltava na bandeira brasileira", do grupo Z'África Brasil. Posteriormente, apresentar o vídeo sobre a mesma música (produção da própria pesquisadora<sup>35</sup>).

<sup>35</sup> Esta atividade envolve outras semioses que não somente a escrita. Mesmo sem aprofundamento nesse aspecto, que mereceria um estudo à parte, devido à intenção de atender ao horizonte de expectativas do aluno, a atividade foi proposta de forma ilustrativa, o que também acontece com vídeos relacionados às outras letras de *rap* mais adiante. Vale lembrar que letra de música e vídeo são duas produções diferentes, cada qual com suas especificidades. Para maiores aprofundamentos sobre semiótica, ver Santaella (2007).

## LETRA 1:

**"A cor que faltava na bandeira brasileira"**

(Z'África Brasil, 2002)

E ali estava ela, hasteada,  
para que todos pudessem ver  
as suas cores radiantes,  
Simbolizando ordem e progresso  
E aos redores grandes quilombos periféricos  
Um lugar de guerreiros, cujo olhar vermelho  
É pela liberdade entre terras e mares  
Oh, pátria amada e idolatrada, salves e salve  
E do passado que restou, é rubro terror  
Como o vermelho de xangô, a cor do amor  
Que pulsa no coração com passos de ódio e paixão  
Esparramando sangue ao chão  
Na eterna contradição de uma nação.

Verde, amarelo, azul, branca e vermelha  
São as cores que compõem a bandeira brasileira  
Só que o vermelho não quiseram botar  
É cor de sangue, é cor de morte, é cor de farsa  
É todo o sangue derramado nesses 500 anos  
É toda a história maquiavélica,  
tramada nos nossos mocambos  
A dominação de um fogo por ouro  
Fora o sofrimento de um povo  
Que foram se acabando aos poucos  
Meus antepassados indígenas celebravam os deuses  
Hoje me lembro que os índios são poucos  
E só aparecem às vezes  
Quando são queimados vivos em praça pública  
Por uma raça sádica que faz um mal a sua cultura.

Luta, resistência, traçar a vida são batalhas

A morte, o salvamento.

Deus guiará suas almas

Era um das matas, era um dos cantos

Hoje os índios são poucos, mas significam tanto

Isso é para quem sabe, para quem tem raiz

Por que sou índio, por que sou negro

Por isso sou feliz.

Por ter esse sangue correndo nas veias

Por ter nascido de três raças formada brasileira

Habitada por índios, construída por negros

Administrada por brancos, era nobreza, herdeiro.

Era, era nada, era uma bandeira de gangues

Falta o vermelho derramado por eles

O vermelho do sangue.

Eu não me esqueço, eu não me rendo

Foram muitos erros, foram muitos lamentos

Que não há fortaleza de bagueador do passado

Que não há receita que cura a dor da alma, além da vida

A dor do laço, de quem foi amarrado nos açoites dos arames farpados

Na triste dor da luta como na triste dor do parto

Inevitável além da selva

O sangue das crianças nascidas na senzala

A dor da época.

Se existiu

O julgamento final não foi divulgado

É como sempre nesse país estar certo ou errado

E se os assassinos serão julgados por Deus, na mesma maneira

Eles afogarão nesse sangue,

A cor que falta na bandeira brasileira.

### Comentário/análise:

Em 18 de abril de 2016 comecei a desenvolver as atividades da Unidade Didática com os alunos. Ao saberem que iríamos trabalhar com letras de *rap* ficaram eufóricos, mas, ao mesmo tempo, ansiosos. Um aluno perguntou se seria música “do tipo páia” (aluno G<sup>36</sup>), ou seja, se seriam letras chatas e enfadonhas. Nessa pergunta pode estar imbricada a ideia de que, quando se trabalha letra de música na escola, de outros estilos, porque o *rap* é praticamente inexistente em sala de aula, ela não é do repertório do aluno, pouco diz à sua realidade e a seu gosto, geralmente servindo meramente de pretexto para atividades de metalinguagem. Não fiz comentários críticos nem elogiosos referentes à letra a ser trabalhada, buscando deixá-los livres para manifestarem suas opiniões. Apenas a apresentei. Alguns comentários iniciais:

ALUNO M: “Eu nunca vi professor usar *rap* pra dar aula. Isso pode?”

ALUNO E: “E nós não vamos usar o livro didático? E se não der tempo de terminar o livro?”

ALUNO H: “Você curte *rap*, professora?”

Após a leitura da letra, assistimos ao vídeo. A utilização dessa semiose mostrou-se relevante porque aliar a letra da música às imagens e ao som despertou o interesse e a atenção maior dos alunos pela atividade. Algumas de suas receptividades são transcritas a seguir:

ALUNO C: “A gente pode ouvir mais uma vez?”

ALUNO P: “Essa letra faz a gente pensar um monte de coisas sobre o Brasil”.

ALUNO J: “Quanta coisa errada já aconteceu na nossa História!”

Dentre os muitos comentários – a grande maioria de surpresa e de aprovação –, chama a atenção o estranhamento quanto ao uso do *rap* em sala de aula. Isso, contudo, se justifica porque o estigma quanto ao estilo está presente também nos alunos adolescentes. Mesmo apreciando esse estilo, eles repetem o discurso que ouvem dos adultos, de que *rap* é coisa de marginal, de “preto”, portanto não “merece” ser levado para dentro da sala de aula, pois não se pode aprender nada com ele.

---

<sup>36</sup> Os alunos sujeitos da pesquisa não são identificados. A letra que os denomina refere-se à ordem alfabética com que as atividades foram cadastradas, não correspondendo à letra inicial dos nomes dos alunos.

A preocupação em “vencer” o conteúdo do livro didático evidenciada pelo comentário do Aluno "E" também merece reflexão, por sinalizar que esse é um fazer escolar já arraigado nos próprios alunos. Eles consideram como parâmetro de mérito/competência do professor o fato de “terminar” os conteúdos do livro didático, independentemente da forma – por vezes acrítica e superficial – com que é trabalhado.

O vídeo com a letra do *rap* e imagens relacionadas foi assistido novamente, atendendo às solicitações dos alunos. Alguns, que decoraram o refrão, acompanhavam, cantando, a batida da música. Passamos, logo em seguida, à próxima atividade.

#### ATIVIDADE 2 – Sobre contexto de produção

2- Investigar o conhecimento prévio que os alunos possuem sobre as origens do *rap*, sobre o *rapper* (autor), temas, possíveis intenções. Propor uma pesquisa no laboratório de informática<sup>37</sup> sobre o assunto:

a) O que significa o termo *RAP*? Quando surgiu? Como? Por quê? Quem foram seus precursores? Quando chegou ao Brasil? Como foi aceito inicialmente e como é na atualidade?

b) Você conhece o grupo Z'África Brasil? Pesquise o sentido desse nome e como foi formado: Quando surgiu? Quais são seus componentes? O grupo ainda existe?

#### **Comentário/análise:**

De todos os alunos envolvidos na pesquisa, apenas dois alegaram não gostar de *rap*. Um argumentou que é “música muito pesada” e o outro, que a mãe proíbe de ouvir por causa da religião, ou seja, a maioria aprecia e convive com o estilo poético/musical. Todavia, ao serem questionados sobre sua origem, possíveis intenções e significado da sigla que denomina o estilo, nenhum deles soube responder com clareza. Um aluno arriscou: “Deve ter

<sup>37</sup> Contrariando o senso comum, de que acesso à *internet* atinge grande parte da população atualmente, nove alunos da turma não conseguiriam fazer essa atividade em casa devido à falta de acesso à rede mundial de computadores. Daí a necessidade de essa atividade ser realizada na escola.

vindo da África, porque é coisa de preto”. Então a pesquisa das origens, intenções e temas de maior destaque foi lançada. O laboratório de informática não dispõe de computadores em bom funcionamento para atender à turma toda, por isso essa atividade foi um tanto tumultuada, devido à ociosidade de alguns alunos, causada pela falta de aparelhos, mas atendeu ao objetivo mesmo assim: pesquisar as origens, causas, temas de maior interesse e expansão do *rap*.

O comentário de um aluno resume a compreensão de que o “nascimento” do *rap* se deu por motivos de resistência e crítica por parte da população negra:

ALUNO C: “Agora entendi porque o *rap* não é música nhe nhe nhém. Eles [os *rappers*] querem cutucar mesmo, mostrar seu descontentamento, a realidade nua e crua de sua localidade”.

Dois aspectos importantes devem ser ressaltados, após o desenvolvimento dessa aula:

i) Condições físicas/tecnológicas precárias comprometem o andamento das aulas, como foi o caso aqui vivenciado. Teoricamente, nas propagandas e nos discursos públicos, as escolas do Estado possuem laboratórios de informática bem equipados, em boas condições para atender aos alunos, entretanto, na prática, o uso dos laboratórios de informática deixa muito a desejar: falta de funcionário específico e falta de manutenção dos aparelhos, o que resulta em incontáveis problemas.

ii) Embora de origem negra, o *rap* não é proveniente da África, como o comentário do aluno. Teve sua origem na Jamaica, de acordo com o que já foi visto, contudo, atrelado ao comentário “coisa de preto”, está o preconceito ligado a tudo o que diz respeito à África e, por consequência, ao que possui origem negra: mesmo quem gosta do estilo, mesmo esse o vê como algo subalterno ou inferior e que nada tem a nos ensinar.

Outro fator a ser destacado é que, já nos primeiros dias de aplicação das atividades, constatei que o uso de letras de *rap* como recurso pedagógico extrapolou as quatro paredes da sala de aula. Isso me foi relatado por alguns professores, numa reunião pedagógica. Muitos deles, por meio de comentários dos alunos, ficaram sabendo das atividades e, devido ao pouco contato/conhecimento do estilo, reconheceram ter conceito negativo e de certa

forma preconceituoso em relação ao *rap*. Demonstraram surpresa ao vê-lo sendo usado como recurso pedagógico, todavia se interessaram em saber sobre sua origem, temas, possíveis objetivos e intenções de resistência, crítica e denúncia por parte de seus precursores, como fiz questão de explicar-lhes.

ATIVIDADE 3 – Sobre a finalidade, contexto de produção, veiculação:

- a) Em que assuntos/questões sociais esse *rap* fez você pensar? Como é a abordagem? Passiva, crítica, de denúncia, de reflexão, de lamento, etc.? (Oralmente, verificar se houve compreensão da crítica social presente na letra. Levantar questionamentos sobre isso).
- b) Essa música teve pouca circulação na mídia (rádio/TV). Qual é a justificativa que se pode dar ao fato de ser pouco veiculada?
- c) Qual é a finalidade dessa música? Ela atingiu seu propósito? Sabendo que a letra do *rap* foi composta em 2002, como é possível relacioná-la com o momento histórico de sua produção?

#### **Comentário/análise:**

Essas atividades foram desenvolvidas em 19 de abril, Dia do Índio, o que direcionou as conversações sobre os problemas atuais vivenciados pelas populações indígenas do país, como os conflitos por demarcação de terra<sup>38</sup> no Mato Grosso do Sul. Após conversação, foi retomada a letra de *rap* da aula anterior. Algumas respostas da questão “A” demonstram a compreensão que tiveram:

ALUNO A: “Esse *rap* faz pensar sobre a exploração que os índios sofreram no início do Brasil. Por isso hoje tem tão pouco índio. Ele (o *rappper*) está criticando o que aconteceu antigamente e ainda acontece, porque no Mato Grosso a luta pela terra continua causando mortes”.

ALUNO B: “Retrata nossa história, as injustiças contra os índios e negros. É como se fosse uma denúncia dos crimes praticados durante a História do Brasil”.

<sup>38</sup> Reportagem disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/questao-indigena-um-barril-de-polvora-no-mato-grosso-do-sul-479.html>> . Acesso em: 12 mar. 2016.



A questão “B”, que questiona a baixa repercussão da música na mídia, gerou um debate coletivo e houve justificativas diversas para o fato: Algumas respostas:

ALUNO C: “Esse tipo de *rap* não faz sucesso porque faz crítica, daí as rádios não tocam”.

ALUNO J: “Não foi cantada por um cantor famoso. Se fosse, teria feito sucesso”.

ALUNO F: “Os cantores são pobres e negros. E estão criticando, mostrando revolta. Claro que não ia 'bombar' nas rádios e na TV. Lá só tem mauricinho”.

A questão “C”, por relacionar-se com o contexto histórico do ano 2000 e às comemorações dos 500 anos do Brasil, precisou de explicações. Tal fato histórico – o aniversário de 500 anos do nosso país – não foi vivenciado pelos alunos. A maioria nasceu depois disso, fato que foi lembrado por eles. Ao final da conversação, perceberam que a música faz uma revisão crítica dos 500 anos de História do país, criticando e denunciando os crimes do passado.

Relacionar a música com seu contexto de produção, conforme fizemos, remete à quarta tese da Estética da Recepção. Já mencionamos que Jauss (2002) considera importante ao leitor – neste caso, ouvinte – questionar sobre o contexto de produção, como a obra foi construída e recebida em sua época e a que questões ela respondeu, o que contradisse ou questionou, contrapondo com o modo como é vista e recebida em sua época, se for o caso de uma obra antiga. Embora somente 14 anos separem o lançamento da música do tempo atual, essas questões devem ser levadas em conta. Uma obra só tem valor no tempo presente se o leitor conseguir recuperar nela perguntas e respostas, sem imitar a perspectiva do passado, mas suscitando questões interessantes à sua realidade atual. E conseguimos alcançar esse intento com a realização dessa atividade.

Quanto ao fato de analisar se a música atingiu seus propósitos, interrogação apontada na questão “C”, houve divergências de ideias, pois a falta de sucesso na grande mídia foi encarada, por grande parte dos alunos, como algo negativo. Se, contudo, o propósito original do *rap* for levado em conta – abranger sua localidade, abordando situações locais – a interpretação torna-se outra. Esse fato foi debatido com os alunos, ao que ponderaram, de modo a relativizar suas conclusões:

ALUNO C: “A música consegue fazer a gente pensar, refletir sobre os fatos do Brasil, mas não teve sucesso na mídia. Então, depende do ponto de vista. Se o objetivo era fazer sucesso, não alcançou todos os seus propósitos. Se era fazer as pessoas pararem pra pensar, deu certo”.

ALUNO A: “A letra pretende fazer as pessoas pensarem sobre a exploração dos índios e negros e conseguiu fazer isso. Eu, pelo menos, pensei nisso. Acho que era isso que eles (*os rappers*) queriam quando fizeram ela”.

#### ATIVIDADE 4 – Sobre efeitos de sentido

- a) Há versos irônicos? Quais? Quais efeitos de sentido provocam?
- b) O que o *rapper* denomina de “grandes quilombos periféricos”? Essa metáfora faz sentido? Explique:

#### **Comentário/análise:**

A aula envolvendo essas questões aconteceu no dia 20 de abril. A questão “A” requer a identificação e explicação dos versos em que há ironia e essa questão necessitou de debate coletivo. Os alunos conseguiram identificar os versos, mas tiveram dificuldades para explicar o efeito de sentido provocado no leitor/ouvinte. Isso, possivelmente, se deve ao fato de que, nas atividades dos livros didáticos ou outras, corriqueiras em sala de aula, não lhes é solicitado que expliquem o sentido de expressões figuradas, apenas que as identifiquem e classifiquem. Ou seja, o conteúdo – figuras de linguagem ou de estilo – nas mais das vezes é repassado sem reflexão a respeito de seus efeitos na trama social e linguística do texto em que se efetiva.

Sobre a questão “B”, a metáfora “grandes quilombos periféricos” não foi associada à periferia/favela de imediato. Após explicações, os alunos conseguiram relacionar a realidade atual dos excluídos socialmente que habitam as periferias/favelas à dos negros escravos que se refugiavam nos quilombos, em ambas as situações, vivendo situações extremas devido à exploração e buscando alternativas de sobrevivência.

Neste ponto das análises é válido ressaltar que, sobre os aspectos tomados como base das atividades propostas, levamos em conta os estudos de Soares (2001), Lajolo (1988) e Rojo (2010) sobre a escolarização da leitura

e da literatura. Conforme já vimos na fundamentação teórica, essa prática é algo inevitável, no entanto ao professor cabe repensar as maneiras como tal escolarização é feita. Passar a valorizar a literariedade do texto, propondo atividades instigadoras, muito além da leitura parafrástica e das atividades de metalinguagem, com foco unicamente no texto ou no autor, isso parece ser a postura mais coerente. Dessa forma, mediada pelo professor, a escolarização da leitura e da literatura pode levar os alunos a experimentarem a “alquimia da recepção” (PETIT, 2008), tornando-se uma experiência verdadeiramente estética/literária.

Com esses aspectos em mente, propomos atividades em que a singularidade das leituras (ROUXEL, 2013) fosse considerada, além de levar em conta a linguagem metafórica dos textos trabalhados e os efeitos de sentido provocados no leitor, a intertextualidade, o contexto de produção, as escolhas lexicais, dentre outros, aliando a proposta do método recepcional (BORDINI & AGUIAR, 1993) à concepção discursiva da linguagem, em consonância com o aporte teórico já explanado.

#### ATIVIDADE 5 – Sobre intertextualidade

5- A letra da música faz referência a outros textos que você conhece? Em que versos? Qual/ quais texto/s? A visão é a mesma? Explique:

#### **Comentário/análise:**

A relação de intertextualidade existente entre versos da letra de *rap* com o Hino Nacional brasileiro foi percebida por nove alunos, sem auxílio de explicação. Os demais precisaram ser incentivados a retornarem ao texto e, com esse objetivo em mente, procurarem pistas que associassem os versos a outros textos. Feito isso, quanto à diferença de sentido entre os versos do *rap* e os versos do Hino, foram unânimes em perceber: os versos do Hino Nacional tecem elogios à Pátria; os da letra de *rap* criticam-na.

#### ATIVIDADE 6 – Extrapolação do texto:

“*Hoje me lembro que os índios são poucos*”

*E só aparecem às vezes*

*Quando são queimados vivos em praça pública*

*Por uma raça sádica que faz um mal a sua cultura.”*

Os versos acima fazem menção a um fato ocorrido há alguns anos<sup>39</sup>, em que atearam fogo em um índio em praça pública. Pesquise sobre isso:

### **Comentário/análise:**

Devido aos problemas enfrentados anteriormente com os computadores do laboratório de informática, procurei dar agilidade à aula: em vez de realizar a pesquisa, conforme o planejamento inicial, preparei as informações necessárias para a compreensão da questão em *slides*, no PowerPoint. Deu resultado. A questão foi compreendida e respondida. Os alunos tomaram conhecimento do acontecido com o índio Galdino, queimado vivo, em 1997, por cinco jovens, sobre as repercussões do fato e a punição dos envolvidos. A atitude dos jovens, que alegaram que “era só uma brincadeira”, sensibilizou os alunos. Todavia, uma das intenções da atividade era fomentar a pesquisa e a autonomia por parte do aluno, o que não ocorreu devido à mudança de estratégia. Fica evidente, mais uma vez, a interferência de fatores externos no desenvolvimento das atividades preparadas pelo professor.

ATIVIDADE 7 – Sobre os sentidos dos versos do *rap*:

7- Destaque, na letra da música, os seguintes aspectos, sublinhando, de acordo com a legenda:

- a) de vermelho: os versos que falam de violência, dor, exploração;
- b) de verde: os que falam de esperança, futuro;

<sup>39</sup> Galdino Jesus dos Santos, um líder indígena brasileiro, foi queimado vivo enquanto dormia em um abrigo de um ponto de ônibus em Brasília, após participar de manifestações do Dia do Índio, na sede da FUNAI, em 1997. O crime chocou o Brasil, foi praticado na madrugada de 20 de abril, por cinco jovens da alta classe de Brasília, incluindo um que era menor de idade à época. Galdino morreu horas depois em consequência das queimaduras. Mais informações sobre o caso, inclusive sobre o julgamento dos envolvidos, estão disponíveis em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u40033.shtml>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

c) de azul: os que demonstram a identidade do *rapper*,

d) de branco: os que falam de igualdade, paz, equilíbrio.

Qual cor predominou após seguir a legenda da atividade anterior e o que isso representa? A que conclusão se pode chegar quanto ao tom/sentido da letra do *rap*?

### **Comentário/análise:**

Geralmente, os livros didáticos solicitam a cópia de trechos como resposta às questões desse tipo. Fugindo disso, mas objetivando levar os alunos a rever o texto para melhor compreendê-lo, encaminhei a proposta do sublinhado. Essa prática teve ótima aceitação, foi mais rápida e mostrou-se tão ou mais eficaz que a cópia. Os alunos demonstraram grande disposição para realizá-la. Antes de sublinhar, trocavam ideias entre si, interrogavam-se, ponderando sobre o sentido/tom dos versos. Enfim, possibilitou reflexões sobre a linguagem e seus efeitos de sentido, o que, afinal, era o objetivo da atividade.

O Aluno "R" comentou, ao término da atividade: "Nossa História é quase totalmente vermelha!", ao relacionar a cor predominante no sublinhado com dor, violência e exploração.

### **ATIVIDADE 8 – Sobre linguagem/léxico**

8- Observe novamente os versos sublinhados e destaque 3 palavras que o *rapper* usou e que denotam (são do mesmo campo lexical):

a) violência/dor/exploração:

b) esperança/futuro:

c) identidade do *rapper*:

d) igualdade, paz, equilíbrio:

### **Comentário/análise:**

O objetivo dessa atividade foi levar os alunos a perceber e refletir sobre o campo semântico das palavras, os sentidos subjacentes a elas, aspecto

importante nas letras de *rap*. Eles tiveram de retornar ao texto e buscar palavras compatíveis com o campo semântico. Foi um exercício de reflexão interessante sobre significados. Por exemplo, do mesmo campo semântico de violência/dor/exploração, eles identificaram: morte, terror, sangue, tristeza, assassino, dominação, sofrimento, mal, lamento, farsa, dentre outras – todas as palavras que contêm forte carga semântica, o que dá à música o tom profundo de revolta e de denúncia.

#### ATIVIDADE 9 – Sobre diferentes linguagens<sup>40</sup>

A música sugere que o vermelho deve fazer parte da bandeira brasileira, simbolizando o sangue derramado pelos índios no decorrer da História do país. Redesenhe a bandeira brasileira, fazendo-lhe uma releitura, a partir dos versos do *rap*. Depois de pronto, seu trabalho será exposto no mural da escola: (Solicitar antecipadamente o material necessário para essa atividade: papel, tinta, lápis de cor, canetinhas, etc.).

#### **Comentário/análise:**

Em 26 de abril de 2016 essa atividade – a última sobre a primeira letra de *rap* – foi proposta aos alunos. Demoraram mais do que o previsto para realizá-la, portanto não finalizaram durante a aula. Por tal motivo combinamos que terminariam em casa. Apenas um aluno não retornou com o trabalho concluído. Mesmo assim, o resultado foi excelente, pois as produções dos alunos demonstraram que houve empenho em realizar tal atividade e que foram criativos e originais nas suas ilustrações, cada qual com sua subjetividade de representação. O mural com as releituras da bandeira foi feito, para socializar o trabalho. Fotos dos resultados dessa atividade encontram-se anexas (Anexo 3, p. 178-179).

---

<sup>40</sup> Essa atividade, assim como o vídeo, já citado na Atividade 1, envolve *letramento multissemiótico* – letramento no campo das imagens, da música e de outras semioses que não somente a escrita. Mais uma vez reitero que não há aprofundamento nesse aspecto, visto que o objetivo da pesquisa tem foco na leitura e escrita. Mesmo assim, no entanto, devido à relação imediata com o conteúdo da letra de *rap* em questão, a atividade foi proposta.

#### 4.1.4 Rap "Us Guerreiro", de Rappin' Hood

Antônio Luiz Júnior, nascido na periferia de São Paulo, com o nome artístico de Rappin' Hood, é *rapper*, apresentador e compositor. Sofre de vitiligo, uma doença não contagiosa em que ocorre a perda da pigmentação natural da pele. Em 1992, formou o conjunto *Posse Mente Zulu*, contudo, atualmente, segue carreira solo. Durante 2008 apresentou o programa *Manos e Minas*, na TV Cultura de São Paulo.

O rap "Us Guerreiro" faz parte do álbum *Sujeito Homem 2*, lançado em 2005. O nome artístico Rappin' Hood é uma referência ao personagem Robin Hood – herói mítico inglês, que roubava da nobreza para ajudar os pobres – e também está associado ao *rap*, formando um trocadilho abundante de significados.

Nessa letra, o *rapper* aborda a questão do preconceito atual e a necessidade de resistência por parte dos negros para serem valorizados. Relembra a saga de guerreiros como Zumbi e sua esposa Dandara, que fizeram sua história, assim como "Us guerreiro", seus descendentes de hoje, que precisam resistir, pois "não acabou a guerra".

O título "Us Guerreiro" pode ser polissêmico e adquirir uma rica conotação se tomarmos "us" não como registro da forma oral do artigo definido plural "os" da nossa língua, mas como pronome "us" em inglês – neste caso, uma infração à norma culta, usado como pronome pessoal (nós) e não como pronome do objeto – resultando na tradução "nós guerreiros", uso recorrente na oralidade dos jovens negros dos bairros/distritos nova-iorquinos. E essa possibilidade de compreensão amplia ainda mais o sentido do refrão: Rappin' Hood declara-se guerreiro, assim como todos os negros e descendentes, num grito de empoderamento: "Nós, negros, guerreiros, estamos conscientes de nossos direitos!"

No tom dialogal, característico dos *raps*, a letra faz uma revisão crítica da trajetória do negro, numa conotação de luta e resistência, mas também de esperança. Rappin' Hood dedica essa música ao seu filho, Martim. É um pai contando fatos da história de sua gente para seu filho, aconselhando-o,

conscientizando-o de seu valor, mas é também um homem sofrido, alertando-o, e a todos os jovens negros e pobres, para a difícil travessia que é a vida.

#### 4.1.5 Atividades sobre o rap "Us Guerreiro"<sup>41</sup> e análises

Duração – 4 aulas

##### ATIVIDADE 1

1- Apresentar a letra de *rap* aos alunos; apresentar videoclipe<sup>42</sup> da música em seguida:

##### LETRA 2:

##### **"Us Guerreiro"**

(Rappin' Hood, 2005)

Dedicado a Martim

Os herdeiros, os novos guerreiros

Novos descendentes, afro-brasileiros

Da periferia, lutam noite e dia

Tão na correria como vive a maioria

Guardam na memória, uma bela história

De um povo guerreiro, então, cheio de glórias

Zumbi, o líder desse povo tão sofrido

E sem liberdade, pro quilombo eles surgiram

Palmares, o local da nossa redenção

Pra viver sem corrente, sem escravidão

<sup>41</sup> Essa letra *rap* e algumas das questões aqui sugeridas, embora adaptadas, constam no livro didático "Jornadas.Port", do 9º ano, de autoria de Dileta Delmanto & Laiz B. de Carvalho (2012), um dos poucos que trazem letras de *rap* no rol de textos trabalhados. Ressalto a importância de os livros didáticos inserirem esse estilo poético/musical entre os gêneros abordados, dada a importância desse recurso didático em sala de aula e pelas ricas possibilidades pedagógicas que as letras de rap possibilitam, além de ser uma maneira de dar voz aos negros e pobres, grupos historicamente silenciados dentro da escola.

<sup>42</sup> Informação disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=60SM732TopE>>. Acesso em: 18 set. 2015.



Dandara, que beleza negra, joia rara  
A linda guerreira comandava a mulherada  
Faz tempo, hoje em dia é outro movimento  
A luta dos mais velhos amenizou o sofrimento  
Escuta, acorda, pois não acabou a guerra  
Você infelizmente nasceu no meio dela.  
Já era, o nosso povo vive na favela  
Enquanto o colonizador só usufrui da terra  
Vitória é o que eu desejo pra minha criança  
Tenha sua herança, você é nossa esperança.

Só os favelado, só os maloqueiro  
Us guerreiro, us guerreiro  
Na África de antes, os príncipes herdeiros  
Us guerreiro, us guerreiro  
Só os aliado, só os companheiro  
Us guerreiro, us guerreiro  
Eu mando aqui um salve pras parceira e pros parceiro  
Us guerreiro, us guerreiro

Palmares era assim, um lugar bem sossegado  
Os preto lado a lado, tudo aliado  
A mística, o sonho de rever nossa mãe África  
Angola, Nigéria, Zimbábue, Arábia,  
Tudo acorrentado dentro de um navio  
Tomando chibatada até chegar no Brasil  
Mais de 500 anos depois pouco mudou  
Ligou? na verdade só o tempo passou  
Naquele tempo tinha o capitão do mato  
Que era o mó traíra, tremendo atrasa lado  
Ficava na espreita, pra ver quem fugia  
Muito parecido com quem hoje é a polícia  
Se liga, muitos morreram pra você viver

Orgulho tem que ter, resposta e proceder  
Vai vendo, curte, pois você ainda é pequeno  
Ainda é criança e não sabe do veneno  
Menino, você é o futuro desse jogo  
Pra resgatar de novo, a honra desse povo  
Quando fizer 18, você vai se alistar  
E vai se preparar para guerra enfrentar  
Então se liga.

Só os favelado, só os maloqueiro  
Us guerreiro, us guerreiro  
Na África de antes, os príncipes herdeiros  
Us guerreiro, us guerreiro  
Só os aliado, só os companheiro  
Us guerreiro, us guerreiro  
Eu mando aqui um salve pras parceira e pros parceiro  
Us guerreiro, us guerreiro

Persiste, pra entrar pro pelotão de elite  
Um grande guerreiro é aquele que resiste  
Que não desiste mesmo na diversidade  
Que bate de frente pela sua liberdade  
Axé, Jesus com nós pro que der e vier  
Pois é, tem gente que não bota uma fé  
Não acredita que somos todos irmãos  
Não acreditam que o sangue é igual  
É nesse mundo que você irá viver  
Você tem de aprender a se defender  
Tem de saber, que não há nada errado  
Com seu tom de pele, seu cabelo enrolado  
Fica ligado que eles querem te arrastar  
Com drogas, dinheiro, bebida, mulher  
Querem fazer uma lavagem em sua mente

Querem que você seja um cara inconsciente  
 Tipo um demente, uma marionete  
 É isso que o sistema quer do negro quando cresce  
 A escravidão não acabou, é apenas um sonho  
 Tem alguns brancos controlando o dinheiro do mundo  
 Tem alguns negros guerreando contra todos e tudo  
 E alguns manos nas ruas querendo roubar um banco  
 Não seja um tolo, amante do dinheiro  
 Batalhe dia a dia, pois você é um guerreiro!

Só os favelado, só os maloqueiro  
 Us guerreiro, us guerreiro  
 Na África de antes, os príncipes herdeiros  
 Us guerreiro, us guerreiro  
 Só os aliado, só os companheiro  
 Us guerreiro, us guerreiro  
 Eu mando aqui um salve pras parceira e pros parceiro  
 Us guerreiro, us guerreiro

Sabe Martim, o mundo não é como você pensava, meu neguinho.  
 Papai Noel?! É seu pai, negô  
 Então vai, se cobre aí, se cobre aí  
 Dorme, dorme, dorme.

### **Comentário/análise:**

Em 27 de abril de 2016 iniciei as atividades referentes à segunda letra de *rap*. Os alunos já haviam perguntado se iríamos continuar trabalhando música e gostaram de saber que o trabalho teria prosseguimento. Um professor de outra turma da escola relatou que seus alunos o questionaram: queriam saber por que também não usava letras de *rap* durante as aulas. Esse relato demonstra que houve comentários extraclasse sobre o conteúdo das aulas. E comentários positivos, causando o interesse dos alunos das outras turmas.

A segunda letra de *rap* foi lida e, por meio do videoclipe, os alunos puderam ouvi-la. Demonstraram interesse maior do que pela primeira, talvez por terem já superado a fase da surpresa pelo uso do *rap* em sala de aula ou porque sabiam que seria significativa e serviria de ponto de partida para debates e atividades futuras.

**ATIVIDADE 2 E 3 – Extrapolação da letra de *rap* e efeitos de sentido**

2- Agora, vamos pensar sobre a letra:

a) Observe o título e identifique quem o *rapper* chama de “us guerreiro” e depois explique o sentido (figurado/conotativo) que essa palavra assume na música.

b) A música traz uma dedicatória. Quem poderia ser o Martim? Como você justifica sua hipótese?

c) Com quem o *rapper* compara o capitão do mato (da época da escravidão)? Essa comparação faz sentido? Explique:

d) Observe as ideias contidas no refrão. A repetição provoca algum sentido? Qual ou quais?

3- Reveja a última parte da música (falada):

*“Sabe Martim, o mundo não é como você pensava, meu neguinho.*

*Papai Noel?! É seu pai, negô*

*Então vai, se cobre aí, se cobre aí*

*Dorme, dorme, dorme”.*

Levando em conta o conteúdo geral da música, como pode ser entendido o fato de que o *rapper* (pai) alerta o filho sobre o fato de que Papai Noel não existe?

**Comentário/análise:**

A questão “A” foi respondida sem dificuldades. Os alunos compreenderam e relacionaram “us guerreiro” com os negros, descendentes de escravos, e também perceberam o tom figurativo: são guerreiros porque não

desistem da batalha diária que é a luta para vencer os obstáculos do preconceito e da exclusão.

Quanto à questão “B”, inicialmente ela causou divergências de opiniões. Sete alunos compreenderam que Martin seria referência a Martin Luther King (1929-1968), pois relacionaram o tema da letra com a luta contra o preconceito, defendida pelo líder do Movimento dos Direitos Civis dos Negros nos Estados Unidos. Os outros alunos, contudo, entenderam que seria uma dedicatória ao filho do *rapper*. E essa ideia encontra fundamentação na letra, conforme conseguiram comprovar.

A questão “C” compara o antigo capitão do mato com a polícia. Foi preciso uma conversa para que relembassem as aulas de História e percebessem que o capitão do mato – muitas vezes um negro, pago para perseguir e capturar negros – tinha a função de defender os interesses do patrão. Compreendida essa parte, a relação com a polícia foi imediata:

ALUNO G: “Se é negão, não dá outra, o polícia revista na hora. Se é mauricinho, deixa passar”.

ALUNO H: “A cor da pessoa e a classe social influenciam em tudo, até na hora de uma batida policial”.

ALUNO R: “Ficar do lado do patrão, dos ricos, e condenar o pobre, às vezes, ainda é o que a justiça faz, como o capitão do mato fazia”.

A repetição das ideias do refrão “Só os favelado, só os maloqueiro/ Us guerreiro, us guerreiro/ Na África de antes, os príncipes herdeiros/ Us guerreiro, us guerreiro/ Só os aliado, só os companheiro/ Us guerreiro, us guerreiro” (RAPIN’HOOD, 2005) foi compreendida pelos alunos como tendo a intenção de enfatizar que os negros, favelados, maloqueiros, são, na verdade, guerreiros, pelos motivos já citados. A ideia de que o refrão tende a frisar algo importante era de conhecimento geral dos alunos e facilitou a compreensão.

Quanto à questão três, que indaga como pode ser entendido o fato de que o *rapper* (pai) alerta o filho sobre a não existência do Papai Noel, foi compreendida com o significado de um alerta/conselho de um pai ao filho sobre os perigos e problemas da vida:

ALUNO D: “Quer dizer que ele não deve ficar acreditando em fantasia, porque lá fora é luta, guerra, competição, dureza”.

ALUNO K: “Nem tudo que nos falam que é verdade, realmente é. A vida é difícil e não existem só coisas boas”.

ALUNO I: “Nem tudo na vida é fácil, na realidade ninguém vai dar nada pra ele, ele vai ter de lutar pra ser valorizado”.

ATIVIDADE 4 E 5– Sobre a letra do *rap* e extrapolação da letra

4- Sublinhe na música:

- a) de verde os versos que fazem uma crítica social;
- b) de azul os versos que pretendem aconselhar, conscientizar, alertar;
- c) de amarelo os versos que valorizam a identidade negra:
- d) de vermelho os versos em que o *rapper* se coloca em 1ª pessoa:

5- Observando as marcações de cores, reflita: De forma implícita (não declarada abertamente), o discurso geral da música pode ser entendido como:

Marque X na opção que você considera correta:

- ( ) um triste lamento;
- ( ) um desabafo revoltado;
- ( ) um aconselhamento crítico;
- ( ) uma simples constatação de fatos.

Procure justificar a opção que você assinalou:

**Comentário/análise:**

Em 2 de maio realizamos essas atividades. Assim como foi constatado na atividade com a letra de *rap* anterior, a estratégia de usar o sublinhado com cores diversas para demarcar as ideias/significados dos versos obteve bom resultado. A atividade de número cinco, em que o aluno precisou fazer inferências sobre o sentido geral da música, devido ao fato de ter sido elaborada em forma de alternativas, direcionou as respostas, o que, talvez, tenha colaborado no número de acertos: todos responderam se tratar de um aconselhamento crítico, justificando com coerência a opção assinalada.

ATIVIDADE 6 E 7 – Sobre a linguagem do *rap* e efeitos de sentido

6- Que justificativa se pode dar para a grafia do título?

Como podemos explicar o uso da linguagem informal, a infração a algumas regras de concordância, gírias, etc., na letra dos *raps*?

7- A letra apresenta uso da linguagem figurada/conotativa por meio de metáforas. Se fôssemos usar a linguagem denotativa, por quais palavras ou expressões as metáforas dos trechos abaixo poderiam ser substituídas? Teria o mesmo efeito de sentido?

a) *“Vai vendo, curte, pois você ainda é pequeno*

*Ainda é criança e não sabe do veneno”.*

b) *“Escuta, acorda, pois não acabou a guerra*

*Você infelizmente nasceu no meio dela”.*

c) *“Menino, você é o futuro desse jogo*

*Pra resgatar de novo, a honra desse povo”.*

**Comentário/análise:**

A questão seis envolve reflexões sobre a linguagem do *rap*. Quanto à infração das regras gramaticais, os alunos compreenderam o uso de linguagem informal, gírias e falta de concordância como características do estilo, pois reflete a fala simples, em situações informais, das ruas:

ALUNO G: “É assim que se fala por aí, com essa pronúncia. O *rap* valoriza isso, o jeito simples e as gírias do povo”.

ALUNO K: “Não é linguagem caprichada, difícil. É como nós falamos quando estamos com os amigos. A gente não pensa em regra de gramática”.

ALUNO M: “A linguagem é simples, mas tem uns versos muito bem feitos. Tem umas rimas que eu admiro”.

Atribuir sentidos aos versos com linguagem figurada é a proposta da questão sete. Os alunos responderam a ela com coerência, levando a letra do *rap* em conta. A provocação para refletirem sobre o efeito de sentido causado pelo uso da linguagem demonstrou-se uma tarefa importante para que

percebessem como o uso estético da linguagem faz a diferença no leitor/ouvinte e possibilita diferentes sentidos, associações e compreensões.

**ATIVIDADE 8 – Sobre o autor, finalidade, contexto de produção**

a) Como vimos, Rappin' Hood é o nome artístico de Antônio Luiz Júnior, *rapper*, apresentador e compositor. Converse com os colegas e procure explicar a composição do nome artístico e as possíveis conotações (interpretações) que o nome adquire:

b) Esse *rap* foi lançado em 2005. Os assuntos abordados na música ainda são atuais? Comente:

**Comentário/análise:**

Sobre a composição do nome Rappin' Hood, os alunos relacionaram a referência ao lendário personagem Robin Hood com o trocadilho Rappin (referência ao *rap*) no lugar de Robin. Quanto às possíveis conotações a ele atreladas, somente um aluno inferiu que, assim como Robbin Hood defendia e ajudava os necessitados, o *rapper* pretende fazer o mesmo, só que por meio de suas músicas, alertando e aconselhando.

Quanto à atualidade dos fatos abordados na música, todos responderam afirmativamente. Alguns comentários:

ALUNO J: “São atuais, pois o preconceito não acabou de 2005 pra 2016, as coisas estão quase iguais estavam em 2005”.

ALUNO B: “O preconceito e a exclusão social ainda existem, não se muda isso em 10 anos”.

Essa contextualização da obra com o momento presente, conforme abordado em análises anteriores, é fato importante para recuperar nela perguntas e respostas, sem imitar a perspectiva do passado, pelo contrário, para ressignificá-la.

**4.1.6 Ruptura do horizonte de expectativas**

De acordo com a sétima tese da Estética da Recepção (JAUSS, 2002), a arte existe para contrariar expectativas e não para confirmar o conhecido e



gasto. Sendo assim, nessa etapa da Unidade Didática buscamos favorecer a *ruptura do horizonte de expectativas*, com introdução de leituras e de atividades diferenciadas das anteriores, com um grau de exigência maior, mas com algum ponto em comum com a etapa anterior. Por isso optamos pela letra de rap "Brasil com P", de GOG. O gênero poético/musical continua o mesmo, mudam apenas questões referentes ao tema e à estrutura formal da música.

#### 4.1.7 Rap: "Brasil com P", do rapper GOG

"Brasil com P" é um rap que faz parte do álbum de 2000, *CPI na Favela*, de Genival Oliveira Gonçalves, conhecido pelo nome artístico de GOG, formado pelas iniciais de seu nome. Ele é *rapper*, cantor e escritor brasileiro, pioneiro do movimento rap no Distrito Federal. Desde o início da carreira, foi chamado de Poeta. Sempre foi muito engajado nos movimentos educacionais ligados ao *hip-hop*, na periferia. Recebeu os prêmios Hutúz<sup>43</sup> (quatro categorias) pelo CD "Aviso às Gerações" (2006) e "Dom Quixote de la Perifa" (2007).

Em "Brasil com P", de forma poética, GOG constrói uma crítica social com começo, meio e fim, utilizando somente palavras iniciadas com a letra P. Essa ideia, não muito original, poderia estar fadada ao fracasso, resultando em um texto forçado, artificial; todavia o *rapper*/Poeta conseguiu um resultado único. As ideias se ligam naturalmente e as cenas vão se formando diante de nossos olhos. E então vários conflitos que afetam o jovem da periferia são abordados, sem nenhum verniz para obnubilar a realidade: o abuso de poder da polícia, a "perseguição" aos pobres e negros, o descaso das políticas públicas, a "necessidade" de produção a qualquer preço e outros.

#### 4.1.8 Atividades sobre o rap "Brasil com P" e análises

---

<sup>43</sup> Prêmio Hutúz foi a principal premiação do *hip-hop* brasileiro. Ocorreu de 2000 a 2009. Fez parte do Festival Hutúz, criado pela *Central Única das Favelas (CUFA)*, organização que surgiu por meio de reuniões de jovens de várias comunidades do Rio de Janeiro. Foi idealizado pelo produtor Celso Athayde. Depois da interrupção de cinco anos, voltou a acontecer em 2015. Disponível em: <<http://www.rapnacionaldownload.com.br/18098/premio-hutuz-a-mais-importante-premiacao-de-hip-hop-no-brasil-volta-em-2015/>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

Duração - 4 aulas

### ATIVIDADES 1 E 2

- 1- Apresentar a letra do *rap* para os alunos e videoclipe<sup>44</sup> correspondente.
- 2- Que sensação/sentido causou o fato de ser composta somente com palavras iniciadas com P? Esse estilo é comum em letras de *rap*? O que acharam do resultado? Perdeu as características do *rap* ou não? Por quê?

### LETRA 3:

#### **"Brasil com P"**

(GOG, 2000)

Pesquisa publicada prova:

Preferencialmente preto, pobre, prostituta

Pra polícia prender

Pare, pense, por quê?

Prossigo:

Pelas periferia praticam perversidades: PMs!

Pelos palanques políticos prometem, prometem,

Pura palhaçada. Proveito próprio?

Praias, programas, piscinas, palmas...

Pra periferia? Pânico, pólvora, pápápá!

Primeira página.

Preço pago?

Pescoço, peito, pulmões perfurados.

Parece pouco?

Pedro Paulo,

Profissão: pedreiro,

Passa-tempo predileto: pandeiro,

<sup>44</sup> Videoclipe disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6v0oXz499xg>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

Preso portando pó,  
Passou pelos piores pesadelos.  
Presídios, porões, problemas pessoais, psicológicos...  
Perdeu parceiros, passado, presente,  
Pais, parentes, principais pertences.  
PC: político privilegiado  
Preso, parecia piada.  
Pagou propina pro plantão policial,  
Passou pela porta principal.  
Posso parecer psicopata,  
Pivô pra perseguição,  
Prevejo populares portando pistolas,  
Pronunciando palavrões,  
Promotores públicos pedindo prisões...  
Pecado, pena,  
Prisão perpétua!  
  
Palavras pronunciadas pelo Poeta periferia.  
  
Pelo presente pronunciamento,  
pedimos punição para peixes pequenos, poderosos, pesos pesados.  
Pedimos principalmente paixão pela pátria  
prostituída pelos portugueses.  
Prevenimos: posição parcial poderá provocar  
protestos, paralisações, piquetes, pressão popular.  
Preocupados?  
Promovemos passeatas pacíficas, palestras, panfletamos.  
Passamos perseguições, perigos por praça, palcos...  
Protestávamos porque privatizaram portos,  
pedágios... proibidos.  
Policiais petulantes, pressionavam, pancadas,  
pauladas, pontapés.  
Pangarés pisoteando, postulavam prêmios, pura pilantragem.

Padres, pastores, promoveram procissões  
pedindo piedade, paciência para população.  
Parábolas, profecias, prometiam pétalas,  
paraíso, predominou predador.

Paramos, pensamos profundamente:  
Por que pobre pesa plástico, papel, papelão,  
pelo pingado, pela passagem, pelo pão?  
Por que proliferam pragas, pestes pelo país?  
Por que Presidente? Por quê?  
Predominou o predador  
Por quê? Por quê?

#### **Comentário/análise:**

Em 4 de maio apresentei a letra "Brasil com P" aos alunos. Romper com o horizonte de expectativas foi a causa da escolha desse *rap*. E foi uma escolha acertada. O fato de ter linguagem mais ácida e de ser composta somente com palavras iniciadas com a letra P causou impacto nos alunos. Ficaram impressionados com a capacidade de o Poeta GOG ter composto uma música inteira dessa maneira. Quanto aos resultados, relataram:

ALUNO A: "Fazer uma música já é difícil, com palavras só com P deve ter sido muito mais difícil".

ALUNO P: "O interessante é que não são palavras soltas, elas estão ligadas, fazem sentido".

Aluno B: "Achei um *rap* diferente, mas continua sendo *rap*. Faz críticas, expõe fatos que querem esconder e faz a gente abrir o olho".

#### **ATIVIDADES 3, 4 E 5 – Extrapolação da letra**

3- Que críticas o *rapper* traça no decorrer da letra? Enumere-as:

a) Ele se coloca como porta-voz de quem? Para quê? A parcela da população que ele representa tem tido voz (espaços para expor seus problemas, suas

reivindicações)?

4- Segundo a manchete de uma notícia no *site Geledés*<sup>45</sup>, *Negros são 77% dos mortos pela polícia do Rio em 2015*. Destaque de vermelho os versos em que o *rapper* aborda esse fato:

a) O fato exposto na manchete é revelador quanto a algumas contradições sociais. Comente sobre isso:

b) A crítica/denúncia presente na letra do *rap* pode contribuir para que esse desequilíbrio social seja resolvido ou minimizado? De que forma?

5- Observe o uso da palavra “predador”. Explique o sentido que assume no contexto da música:

### **Comentário/análise:**

Essas atividades foram respondidas em grupo em 9 de maio. Essa estratégia, assim como os debates e as conversações constantes, atendem ao caráter social do método recepcional, que prevê a interação do aluno com seus pares e com o professor, assim como o debate, a reflexão, o questionamento de sua leitura e a dos colegas.

Cada grupo discutiu as questões e os alunos registraram suas conclusões. As críticas expostas na letra do *rap* quanto à política, à corrupção, aos privilégios de uns e à exclusão de outros, às falhas do poder judiciário e ao preconceito foram enumeradas como respostas à questão três. O *rapper* foi considerado como porta-voz dos pobres, dos negros, dos excluídos, usando a palavra como arma para fazer denúncias da realidade desigual que vivencia.

O silenciamento que gira em torno da voz das chamadas minorias, sem espaços para expor suas reivindicações e críticas, referente à alternativa “A” da questão três foi expresso da seguinte forma:

ALUNO C: “O *rapper* representa os negros que sofrem dia por dia a discriminação e só aparecem em notícia ruim, nunca são ouvidos por ninguém”.

<sup>45</sup> Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/negros-sao-77-dos-mortos-pela-policia-do-rio-em-2015/>>. Acesso em: 7 fev. 2016.

ALUNO K: “Existem poucos negros famosos, que defendem e falam dos problemas dos negros. Ele [o *rapper*] faz isso com o *rap*, um dos poucos jeitos que eles têm de ser ouvidos”.

ALUNO L: “Acho que nunca li um livro de autor negro e agora entendo o porquê disso”.

A questão quatro, sobre a notícia de que os negros são maioria dos mortos pela polícia, causou conversações acirradas. Registro alguns comentários:

ALUNO A: “Essa manchete mostra que as condições não são iguais, como sempre dizem. E resolver isso é difícil, mas fazer as pessoas refletirem sobre o assunto em vez de fingir que não existe problema já é o começo”.

ALUNO P: “Tem muita coisa envolvida nesse número. O preconceito, as condições difíceis da vida dos negros causadas pela desigualdade. E falar disso, debater, pode conscientizar a pessoas e fazer com que comecem a exigir mudanças”.

ALUNO G: “A voz do *rapper* é sua arma contra o preconceito e a discriminação. Ele denuncia coisas que querem esconder, fingindo que o Brasil é um país de 'democracia racial'”.

O debate dessas questões na sala de aula e os comentários dos alunos comprovam que eles são capazes de refletir e ir além do senso comum quando instigados a isso. Demonstraram compreensão sobre o secular silenciamento dos pobres e negros e sobre as contradições de nossa sociedade, onde o discurso difere da realidade. Isso também sinaliza que “[...] o *rap* nacional pode promover, não apenas alguma catarse pela possibilidade de privilegiar identidades negadas, silenciadas na escola, mas também a politização dessas mesmas identidades” – citando novamente Fonseca (2011, p. 28).

Na atividade cinco voltamos a refletir sobre a linguagem figurada. O sentido da palavra “predador” foi uma escolha léxico/semântica por parte do *rapper*, assumindo significados amplos e ricos na letra. Colocada na “maquinaria da linguagem” (BARTHES, 2007, p. 20), a palavra “predador”, envolvida no jogo semântico, traz uma conotação nova. Levar o aluno a perceber a riqueza das possibilidades que a língua nos oferece é trabalhar com a literariedade do texto, como defende Soares (2001) ao tratar da escolarização da leitura e da literatura, fato já analisado.

Questionados sobre os sentidos que tal palavra assume na música, ao que os alunos pontuaram:

ALUNO R: “Predador quer dizer aqueles que se beneficiam dos outros pra sobreviver: os políticos, grandes empresários, latifundiários, banqueiros”.

ALUNO S: “Representa todos os que exploram os mais pobres, aqueles que se aproveitam dos que são menores em termos de dinheiro”.

ALUNO V: “Se refere àqueles que estão no topo, não da cadeia alimentar, no topo da pirâmide social, os que estão na classe de cima e vivem à custa de quem está abaixo”.

#### ATIVIDADES 6 – Sobre contexto de produção, linguagem, circulação

6- Após a análise dos três *raps* estudados, responda:

- a) Em que contextos de produção são produzidos a maioria dos *raps*? Que temas abordam? Por quê? Quanto ao *eu-enunciador* dos três *raps*, o que se constata?
- b) Onde circulam e qual é o público-alvo possível?
- c) Comente sobre o estilo: a linguagem, escolha lexical, etc.
- d) Comente as características formais dos *raps* analisados:

#### **Comentário/análise:**

O contexto de produção dos *raps* foi um aspecto que os alunos compreenderam, mesmo porque já sabiam, pelo contato extraclasse, que se tratava de música que tem a periferia e os problemas sociais como tema e que, por isso, sofre o estigma de música “marginal”, uma vez que não pertence aos estilos considerados canônicos. Quanto à circulação, mencionaram como principal veículo a internet, que é, de fato, o principal meio de divulgação dos grupos de *rap*; os jovens em geral foram citados como público-alvo. Quanto à linguagem, a presença de linguagem coloquial, o uso de gírias, infração às regras gramaticais de concordância e, às vezes, linguagem agressiva, esses foram aspectos destacados, além das letras longas, rimas, e constantes referências ao interlocutor. Para evidenciar tal compreensão, cito a constatação de um aluno:

ALUNO A: “O assunto que eles (os *rappers*) falam nas músicas não é delicado nem meigo. É pesado, agressivo. A linguagem também é. Não faria sentido usarem palavras meigas pra falar do que falam”.

#### ATIVIDADE 7 – Produção textual

7- É hora de compor uma letra de *rap*. Em duplas, escolham um tema sobre o qual pretendem refletir, criticar ou denunciar. A letra será apresentada à turma para socialização das ideias e também exposta nos murais da escola.

#### **Comentário/análise:**

Essa atividade foi realizada em 10 de maio. A produção da letra de um *rap* foi aceita com alvoroço por grande parte dos alunos, que, inclusive, já tinham o tema escolhido, com direcionamentos sobre o assunto que iriam abordar. Mesmo assim, inicialmente, a proposta “amedrontou” alguns (duas duplas, em específico). O fato de ter de fazer rimas foi o motivo dessa recusa inicial, superada com palavras de incentivo e oferta de ajuda, caso necessitassem. Depois do alvoroço inicial, as duplas, já formadas por afinidades, começaram a trabalhar. Não foi uma aula silenciosa. Houve risos, discussões, troca de ideias empolgadas. Precisei intervir em alguns momentos, redirecionando-os para a atividade. Como uma produção textual demanda tempo, pois envolve escrita e reescrita, não foi possível concluir a atividade no dia programado. Combinamos que terminaríamos na aula seguinte, o que se concretizou. Houve desentendimentos entre os alunos de uma dupla, que não apresentou a versão final, mesmo tendo iniciado o rascunho na aula anterior. Foi necessária uma mediação entre ambos e, após o diálogo, estabeleci o prazo de mais um dia para que cumprissem a atividade, mas, mesmo assim, não a realizaram. Os demais cumpriram o combinado.

De acordo com o aporte teórico utilizado, principalmente Andrade (1999), o *rap* é uma música de origem negra e garante o fortalecimento da identidade étnica de seus produtores. Isso, contudo, não significa que o conteúdo da música deva ser voltado unicamente a essa temática, pois o ritmo do estilo musical por si só expressa sua origem. Levando esse aspecto em consideração, os temas para a composição dos *raps* não foram delimitados. Os



alunos fizeram as opções livremente, segundo seus anseios. E optaram por temas variados. As questões atuais referentes à política<sup>46</sup>, machismo e estupro<sup>47</sup> – assuntos amplamente divulgados pela mídia na época da realização das atividades – e também questões de saúde pública, como epidemia de dengue<sup>48</sup>, além do preconceito e situações de exclusão foram eleitas pelos alunos na composição das letras:

- a) Machismo e luta das mulheres por direitos/respeito: duas duplas.
- b) Situação política do Brasil/corrupção/desigualdade: cinco duplas.
- c) Preconceito/discriminação: três duplas.
- d) Saúde pública/conscientização: uma dupla.

Na fundamentação teórica, ao fazermos a abordagem sobre a escrita, mencionamos que a visada desta dissertação compreende-a como formadora de subjetividade, podendo atingir um papel de resistência aos valores impostos socialmente e de emancipação. Ao assumir a autoria do que escreve, o aluno torna-se um sujeito do seu dizer, demarca seu espaço, sua voz no contexto em que vive e, principalmente, sua autoria na produção textual que assina. As letras por ele produzidas, em geral, comprovam a voz do aluno como autor, sujeito do seu dizer, que, ao seu modo, expõe suas ideias.

Os apontamentos de Geraldi (2013, p. 104) foram tomados como norte na questão da produção textual, no caso, a letra de *rap*. Já vimos que ele considera o texto “[...] uma sequência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado”. Pela escrita, “[...] acontece a devolução, às classes menos favorecidas, do direito à palavra, ideologicamente falando, e também é no texto que a língua se revela em sua totalidade – como conjunto de formas e como discurso” (GERALDI, 2013, p. 135). Dessa forma, para tornar a produção dos *raps* mais do que um exercício linguístico, mas uma

<sup>46</sup> Referência à crise política e os pedidos de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, o que culmina com seu polêmico afastamento em 11 de maio de 2016. Informações disponíveis em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/05/1770139-senado-afasta-dilma-da-presidencia-e-michel-temer-assume-nesta-quinta.shtml>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

<sup>47</sup> Mais informações disponíveis em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-cultura-do-estupro>> e em <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/05/a-india-e-aqui-impunidade-fez-estupro-coletivo-virar-motivo-de-ostentacao-diz-promotora.html>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

<sup>48</sup> O fato de a dengue estar entre os temas escolhidos se deve ao impacto do aumento do número de casos da doença no município, inclusive causando óbitos à época da realização das atividades. Informações disponíveis em: <<http://catve.com/noticia/6/146108/segunda-mor-te-por-dengue-e-confirmada-em-medianeira>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

prática social de interação verbal, procuramos seguir os critérios por ele elencados para que tal prática se efetivasse: a importância que o aluno tenha o que dizer, uma razão para dizer, para quem dizer, comprometa-se com o que diz, com as devidas escolhas de estratégias para seu dizer.

Esses aspectos se comprovaram nas produções dos alunos, em maior ou menor grau. Eles demonstraram ter o que dizer: atentos aos fatos contraditórios e problemáticos da realidade, marcaram sua subjetividade nas produções por meio de questionamentos, indignações e críticas, com razões para isso, pois pretendiam criticar ou denunciar determinada situação ou ainda reivindicar algo considerado justo; e também tiveram para quem dizer, pois suas produções seriam socializadas e apreciadas pelos colegas e demais alunos da escola.

A seguir, os trechos dessas produções são transcritos e reiteram essas afirmações. As versões das letras de *rap*, na íntegra<sup>49</sup>, encontram-se em anexo (Anexo 4, p. 180-190).

### **1) O Brasil correto (DUPLA A)**

Eu agora vou falar bem alto  
Do sangue que corre em mim e em vocês  
É sangue explorado pelos burguês  
Que tomou o país dos índios  
Destruindo uma longa história.  
O que vai sobrar pros nossos filhos?  
Só rios de sangue e de dor  
E tristeza na memória. [...]

Agora tá na hora de compor o protesto  
Que será o nosso manifesto.  
Aqui não tem “migué” e sim papo reto.  
Eu quero um Brasil mais justo e mais correto!

O Brasil que eu sonho

---

<sup>49</sup> As letras de *rap*, na íntegra, mantêm a escrita dos alunos, sem correções, porém não são identificadas, preservando a identidade dos sujeitos da pesquisa.

Pra vocês, pra mim, pros meus netos  
Tem mais justiça e mais afeto  
Não vai ter tanta exclusão  
Nem discriminação, meu irmão! [...]

## 2) **As mulheres estão podendo** (DUPLA B)

Lugar de mulher é na cozinha?”  
Isso não cola mais  
É do tempo das antigas, dos nossos ancestrais.  
Lugar de mulher é onde ela quiser  
Seja na rua ou em qualquer lugar.  
Homem não pode nem deve nos rotular  
Acha que só sabemos cozinhar?  
Qual é? Isso já passou!  
Lutamos, batalhamos  
E olha tudo o que a gente conquistou.  
Menos sofrimento, menos discriminação.  
Mas ainda faltam conquistas, meu irmão.  
Qual é a sua desculpa? Qual é seu argumento?  
Qual é? Vai querer fugir desse momento? [...]

## 3) **Chega de machismo** (DUPLA C)

Democracia e igualdade?  
Isso não é verdade  
Não na nossa sociedade.

“*Shortinho* curto?  
Tá pedindo pra ser estuprada!”  
Não vem com esse papo  
De machista sem noção.  
Nada do que eu faça  
Te dá o direito de passar a mão. [...]

**4) Política no Brasil (DUPLA D)**

[...] Os impostos só aumentam  
os pobres não se alimentam  
enquanto lá em cima os políticos ostentam [...]  
A vida do povão é uma desgraça  
Afinal de contas “Somos uma ameaça”  
Mas nós se manifesta, irmão.  
Porque um bando de formiga  
bota medo no grandão. [...]

**5) Preconceito (DUPLA E)**

Eu já não aguento mais esse papo de igualdade  
quando o que pega de verdade  
é o desrespeito e a maldade. [...]  
Mas “basta acreditar que um sonho é imbatível  
que o céu é o limite e todos são iguais.  
Aqui somos todos irmãos  
e filhos de um mesmo pai”. [...]  
Ninguém nasce com o preconceito  
Ele é fruto da sociedade desigual.  
E se ele se cria na sociedade  
Então ele não é imortal. [...]

**6) Que mundo vou herdar? (DUPLA F)**

Eu nem tenho dezoito,  
Nem ainda dezesseis.  
Que mundo vou herdar  
quando chegar a minha vez?  
A vida não é fantasia  
São poucos que vivem na mordomia  
A vida é dureza para a grande maioria. [...]

**7) Brasil, Século XXI (DUPLA G)**

Século XXI, o que a gente vê?

Muita maldade e guerras na TV.[...]  
O tempo passa, o progresso aumenta  
Mas então quero saber por que a  
Desigualdade continua?  
De um lado evoluímos  
E por outro nos destruímos  
Onde isso vai parar?  
O progresso que eu quero  
Não é só tecnologia  
É de respeito, igualdade e alegria,  
pra todo o povo  
E não pra uma minoria. [...]

### **8) Ganância e poder (DUPLA H)**

Esse mundo me parece  
Um shopping para poucos.  
Tudo está à venda  
E só é preciso ter dinheiro  
Pra ser o cara mais maneiro  
O melhor da parada. [...]  
Ter dinheiro é bom, parceiro.  
Mas também é uma perdição.  
Quantas mortes, preconceitos e guerras  
Foram causadas pela ambição?  
Supera isso, meu irmão.  
Busque a igualdade,  
Pois somos todos irmãos.

### **9) O preconceito tá aí (DUPLA I)**

[...]  
Dizem o contrário  
Mas eu não sou otário  
O papo de igualdade  
É pura falsidade

Pra nos amaciar, nos amolecer  
A discriminação rola solta na cidade  
É por isso meu *rap*, que fala a verdade  
Fico feliz se mexeu contigo  
Se te fez pensar, por isso eu digo  
Se quiser andar comigo  
Não discrimine meus amigos. [...]

### **10) O Brasil transborda de caos (DUPLA J)**

[...]  
O Brasil transborda de caos  
É um recipiente de loucuras  
Que se torna arrogante  
Que desde o início de sua história  
Foi conturbado e ganancioso  
Que não se importou com seus índios  
Explorou os negros  
Pra se tornar poderoso. [...]  
Então meu irmão, vê se vigia  
Por que tem muito traíra  
Não se perca na correria [...].

### **11) Um caso social ( DUPLA K)**

[...]  
Estou fazendo a minha parte  
E você vai me ajudar  
Mas sem investimento  
Do que vai adiantar?  
Se o governo está cagando  
Para a população  
Nosso esforço não adianta, não.  
É isso aí, meu irmão. [...]  
A dengue não é mais um problema pessoal  
Ela já virou uma causa social.

E se você ficar doente  
E precisar de hospital...  
Cai na real, parceiro,  
Você não tem dinheiro... e isso é fatal.

As escolhas do modo de dizer, já direcionadas pelo estilo composicional do *rap*, foram adequadas segundo as preferências de estilo de cada dupla. Possivelmente pelo fato de ter sido proposta como atividade escolar, os alunos regraram a questão da linguagem: optaram por escolhas lexicais menos ácidas e menos agressivas. Somente uma dupla (dupla K) fez escolhas lexicais mais contundentes e, mesmo assim, não muito agressivas. O uso de gírias e da linguagem informal, forte característica do estilo, foi unânime. Quanto às regras de concordância, somente duas duplas apresentaram infrações (dupla A e D) e, por serem marcas do estilo, não foram corrigidas na transcrição. O uso de rimas, mesmo que sem muita originalidade, com rimas “fáceis”, aconteceu nas diversas composições.

Um aspecto que vale ser apontado é que em considerável número de produções – cinco, especificamente, a saber: A, E, G, H e J – a atitude pessoal de conscientização e de algum tipo de ação individual foi apontada como solução para resolver o problema abordado (preconceito/exclusão/corrupção), o que podemos compreender como uma visão superficial/ingênua dos fatos, visto que atitudes individuais ou isoladas podem minimizar os efeitos, mas não eliminam as causas do problema.

Entretanto, outras produções, ou até as mesmas – pois a letra pode apresentar ambivalências, com visões ora mais aprofundadas, ora menos – mostram certo aprofundamento e/ou desvelamento e crítica a discursos ideológicos instaurados como verdadeiros. Como exemplo podemos citar o questionamento ao discurso da igualdade (letra E e letra I), a cobrança de investimento público (letra K), o questionamento do progresso que não traz igualdade (letra G).

A socialização das letras de *rap* se deu de duas maneiras: apresentação oral em sala de aula e exposição em mural. A apresentação oral das letras foi tímida, pois apenas duas duplas realmente cantaram seu *rap*. As demais fizeram a leitura jogralizada ou individual da letra que haviam produzido. A

inibição para apresentações públicas, na adolescência, é atitude compreensível, por isso os argumentos foram aceitos, uma vez que objetivo maior já fora alcançado. E encerramos a primeira parte da Unidade Didática. A segunda parte, ainda com o mesmo viés de discussão, toma o conto como eixo norteador das atividades. Fotos dos murais com trechos das letras de *rap* produzidas pelos alunos encontram-se em anexo (Anexo 5, p.191-194), bem como das apresentações orais (Anexo 6, p. 195-196).

#### 4.2 UNIDADE DIDÁTICA: SEGUNDA PARTE – CONTOS CRESPOS

Duração: 12 aulas

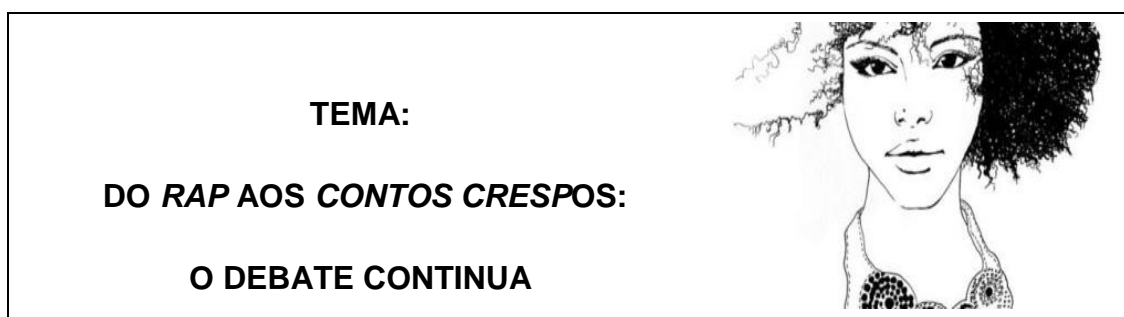


Figura 2: *Contos Crespos*

O conto é a base desta parte da Unidade Didática, especificamente três contos do escritor negro Cuti, pseudônimo de Luiz Silva, do livro *Contos Crespos* (2008). Dos 37 contos do livro, selecionamos três para direcionar as atividades: "Boneca", "Incidente na raiz" e "Namoro". A escolha desses três contos levou em conta a relação com os temas sobre a exclusão e o preconceito, já debatidos por meio das letras de *rap*.

Como já foi exposto no tópico sobre o conto, o livro *Contos Crespos* (CUTI, 2008) aborda a situação do negro na sociedade atual. De forma ora sutil, ora direta, Cuti traz à tona situações corriqueiras em que os conflitos gerados pelo preconceito étnico-racial afetam a vida dos envolvidos. Mas não é só isso: também se empenha no resgate de temas históricos, valoriza e eleva sua autoestima, desperta seu amor-próprio, ou ainda mostra as contradições da nossa sociedade, que é "democrática e igualitária" no discurso, mas que exclui e discrimina as pessoas diariamente nas relações sociais.



Em 12 aulas previstas, buscamos continuar as reflexões sobre o preconceito e sobre as relações sociais conflituosas que afetam os pobres e negros da nossa sociedade. Dessa forma, com as atividades propostas, objetivamos:

- Favorecer o contato do aluno com o conto e incentivar a leitura;
- Promover o questionamento do horizonte de expectativas do aluno ao propor o conto para continuidade do debate intercultural, já iniciado com os *raps*;
- Estimular a ampliação do horizonte de expectativas com um conto mais complexo quanto à linearidade e à linguagem metafórica;
- Propiciar momentos de debate e de reflexão quanto ao uso da palavra como forma de resistência e de luta das classes trabalhadoras;
- Incentivar a produção escrita.

#### **4.2.1 Questionamento do horizonte de expectativas**

A quarta etapa deste processo é de *questionamento do horizonte de expectativas* do leitor; envolve a análise das etapas anteriores, reflexão e registro sobre as dificuldades e aprendizagens, além de avançar no aprofundamento das questões trabalhadas.

A proposta da atividade seguinte pretendeu enveredar os alunos nos caminhos da reflexão e da análise das etapas do trabalho até o momento, assim como sobre as aprendizagens adquiridas.

##### **ATIVIDADE 1**

1- Faça um comentário crítico abordando os seguintes aspectos sobre as aulas que tiveram por base as letras de *rap*:

- a) O que foi interessante?
- b) O que aprendeu?
- c) Motivou alguma reflexão? Sobre quais assuntos?
- d) É importante trabalhar as formas populares de expressão (como o *rap*) na

escola? Por quê?

e) Os assuntos abordados nas músicas podem ser tratados de outras formas? Quais?

### **Comentário/análise:**

A produção do texto de comentário crítico-reflexivo nos deu a noção da receptividade das atividades pelos alunos ao mesmo tempo em que mostrou suas expectativas e aprendizagens. Eles demonstraram não ter familiaridade com esse tipo de atividade, pois foram necessárias repetidas explicações para que compreendessem que deveria ser uma produção pessoal, de autoanálise e que abordasse toda a trajetória das atividades até o momento. Essa dificuldade inicial pode estar ligada ao fato de que não é corriqueiro propor esse tipo de autorreflexão. Mesmo assim, contudo, superada a dificuldade inicial, as produções foram realizadas. Alguns dos resultados:

ALUNO G: “Achei interessante aprendermos sobre o *rap*, pois não é um estilo de música abordado na escola. Aprender sobre a origem e a história do *rap* me fez ter outra visão sobre esse tipo de música. O *rap* tem muito a ensinar. As letras nos fizeram refletir sobre o preconceito, a desigualdade social, a política e ver que esses problemas precisam ser discutidos [...]. Esses assuntos deviam ser mais discutidos em livros e filmes [...].”

ALUNO J: “Nas aulas de Português eu aprendi sobre a origem do *rap*. O que eu mais gostei foi das músicas e dos cantores. Gostei muito desse jeito de aula [...] porque saiu da rotina de texto, atividade e matéria no quadro. Me fez refletir sobre a sociedade, de como um político pagando propina sai pela porta principal da delegacia, sobre a escravidão [...]. Esses assuntos podem ser tratados em filmes, mensagens, textos, poesias, livros.”

ALUNO S: “No dia 18 de abril de 2016, os alunos do 9º ano chegaram à escola e tiveram uma surpresa: Aulas com letra de *rap*. Os alunos se empolgaram, tinham muito a esperar. O tempo passou e eles gostaram, por exemplo, o (cita o próprio nome) gostou muito do assunto em si, mas o que mais gostou foi a criação de um *rap*, teria a oportunidade de moldar o conteúdo. Ele aprendeu também sobre a história e a situação do Brasil, mas não gostou de um *rap* (que

parecia música clássica). Mas em sua opinião, só *rap* não basta, ele queria fazer teatro, poema e mais algumas coisas [...].”

Vemos que o último comentário – do aluno S – tem formato de relato, escrito em terceira pessoa, o que confirma a ponderação anterior sobre a inabilidade quanto a esse tipo de atividade. Não obstante, conseguiu balizar vários aspectos importantes, também abordados nos demais comentários. É válido perceber que a discussão desses temas é considerada importante pelos alunos, que se mostram abertos às discussões. E esperam mais da escola, como vimos no texto do Aluno S. Assim, portanto, se nos esquivarmos dessa responsabilidade subtraímos do aluno a chance de minimizar as leituras monológicas e a possibilidade de ver a valorização das manifestações estéticas populares na escola.

Dando prosseguimento às atividades e para avançar de modo mais amplo nas questões abordadas, selecionamos os contos "Boneca" e "Incidente na raiz", de Cuti.

#### **4.2.2 Conto "Boneca"**

O conto "Boneca" é curto, mas intenso. Um pai está à procura de um presente de Natal para a sua filha, porém esse presente não é facilmente encontrado. O pai mantém-se firme na “missão”, procurando em várias lojas. Até que, depois de uma verdadeira peregrinação, encontra o que procura: uma boneca negra para a sua filha.

Escrito em terceira pessoa, com um narrador onisciente, esse conto consegue transmitir a angústia do pai na sua peregrinação até encontrar o objeto do desejo e ainda criar a expectativa no leitor ao construir um clima de suspense em relação ao objeto procurado, sendo este revelado apenas no clímax da narrativa.

A linguagem simples, os diálogos em ordem direta e a narrativa linear favorecem a compreensão. Sem críticas ou denúncias diretas, mas vários indícios, ora sutis, ora declarados, o conto induz à reflexão sobre a realidade de um pai negro que precisa empreender uma “missão” para não presentear a filha com uma boneca branca, que nada lhe diria de si mesma, de sua história

e de sua aparência, porém amplamente ofertada no mercado. Ao contrário, a boneca negra, objeto da procura exaustiva, que, sem propaganda, sem *glamour*, está guardada “na prateleira de baixo”.

Observa-se, nesse conto, a interferência velada de valores do branco no mundo do negro. Desde crianças, os indivíduos são forçados a aceitar uma cultura em detrimento de outra, considerada inferior. A superioridade europeia/branca passa a ser uma norma de aceitação inconsciente. E difícil de reverter, mesmo por aqueles que dela têm consciência.

#### 4.2.3 Atividades sobre o conto "Boneca" e análises

Duração – 4 aulas

##### ATIVIDADE 1

- a) Antes da leitura do conto, retomar as discussões com a turma sobre a interculturalidade com base no que foi visto por meio das letras de *rap*:
- b) Ainda antes da leitura do conto, levá-los a formular hipóteses<sup>50</sup> sobre o enredo a partir do título:
- c) Propor a leitura do conto "Boneca" (CUTI, 2008):

##### **Comentário/análise:**

Devido a questões burocráticas de avaliações e fechamento das notas do primeiro trimestre, interrompi as atividades da Unidade Didática e só as retomei em 14 de junho. A interrupção de um mês, que inicialmente considerei negativa, por acreditar que os alunos perderiam o interesse pelo assunto, demonstrou-se positiva, pois eles mostraram-se ansiosos e receptivos ao voltarmos aos trabalhos.

A formulação de hipóteses sobre o enredo a partir do título foi realizada com o objetivo de motivação. Sete alunos inferiram que a história trataria sobre uma boneca negra, o que de fato acontece. Um desses alunos alegou que foi

---

<sup>50</sup> A estratégia de formulação de hipóteses para o enredo do conto a partir do título, utilizada como motivação para leitura, foi inspirada no livro *Estratégias de Leitura*, de Isabel Solè (1998).

fácil chegar a essa conclusão, pois tinha “tudo a ver” com o que estávamos discutindo. Feita essa atividade preliminar, que apresentou resultados positivos para despertar o interesse pela leitura, lemos o conto:

CONTO 1: "**Boneca**" (CUTI)

Nenhuma! Cansou de tanto andar. Perguntara muito. Ouvira respostas de todo tipo. Algumas vezes, reagira à escassa delicadeza de certos balconistas e mesmo às ironias finas. Em outros momentos fora levado à autocomiseração, depois de ouvir, por exemplo:

*Sinto muito!...*

Ou:

*Queira nos desculpar... A fábrica não fornece, sabe...*

Desanimar? Não. Não havia por que desistir de encontrar o presente de Natal para a filha. Com os seus 33 anos, estava em plena forma física. Além disso, era como se a pequena o conduzisse pelas ruas do centro comercial. Continuar a procura, mesmo pisoteando o cansaço, era uma missão.

Com entusiasmo, entrou na loja seguinte. Cheia! Aguardou pacientemente. Uma mocinha branca, de ar meigo e aspecto subnutrido, indagou:

*O senhor já foi atendido?*

*Não. Por gentileza, eu estou procurando uma boneca...*

*Temos várias. Olha aqui a Barbie, a Xuxinha... – e a loirinha foi apanhando diversas bonecas. Colocava-as sobre o balcão, como se escolhesse para si. Olha que gracinha esta aqui de olhos azuis! É novidade. Chegou ontem e já vendeu quase tudo. Chora, tem chupeta, faz pipi... E essa outra aqui? Não é uma graça? – e levou ao colo a ruivinha de tom amarelado, bem clarinha. Mexeu-lhe os bracinhos e as perninhas e indagou: Não gostou de nenhuma?*

*É que estou procurando uma boneca negra...*

Meia hora de espera.

*Tem sim! – o dono da loja dirigiu-se à empregada. Procura melhor, na prateleira de baixo, lá em cima mesmo, perto da pia.*

A moça subiu de novo a escada, depois de sorrir um submisso constrangimento.

Desceu mais uma vez, recebeu novas instruções e tornou a sorrir. Em seguida, do alto do mezanino, mostrou o rostinho gorducho, marrom-escuro,

de uma boneca. Radiante, a balconista empunhava-a como um troféu. Assim desceu a escada. Mas, descuidando-se nos degraus, despencou-se. Todos se apavoraram. As colegas de trabalho foram em socorro.

Nenhuma fratura. Apenas um susto. O patrão exasperou-se, mas logo conseguiu se controlar, vermelho como pimenta-malagueta. A loja estava cheia. Foi atender o cliente:

*Peço desculpa pela demora e pelo transtorno. Espero que o senhor não tenha se chateado. O importante é que encontramos o produto. Está em falta, sabe... Eles não entregam. Eu mesmo encomendei a semana passada. Mas o representante disse que a firma está exportando para a África. Está certo, mas aqui também tem freguês que procura, não é? O senhor é brasileiro?*

*Sim.*

*Então...* – o homem engoliu a frase e preparou a nota.

...

Já na rua, o pai, entre tantos pensamentos, alguns desagradáveis, lembrou-se da descontração a que fazia jus, depois de suar expectativas naquela manhã de dezembro. Respirou fundo. Contemplou o lindo embrulho de motivações natalinas, em que se destacavam o Papai Noel, crianças louras e muita neve. Seguiu, passos lentos, em direção a uma lanchonete.

*Vai uma loura gelada aí, chefe?* – pronunciou o balconista ao vê-lo sentar-se junto do balcão.

Sorriu, confirmando com um gesto de polegar.

Ao primeiro gole de cerveja, sentiu-se profundamente aliviado e feliz.

**Análise/comentário:** A leitura, primeiramente realizou-se de forma silenciosa. Como houve algumas alegações de dificuldade de compreensão, fizemos a segunda leitura em voz alta, para favorecer a compreensão por parte de todos.

#### ATIVIDADE 2 – Extrapolação do texto

2- No laboratório de informática:

a) Solicitar aos alunos para digitar a palavra *BONECA* na barra de ferramentas do Google, depois clicar em *imagens*. Feito isto, observar: Das

imagens que aparecem, quantas são negras ou de outra etnia que não a branca? O que esse fato pode denotar?

b) Propor pesquisa sobre o autor Luiz Silva, Cuti: Após realizar a pesquisa, responda: Quais pontos em comum há entre Cuti e os *rappers*?

### **Comentário/análise:**

Mesmo tendo ciência das limitações técnicas – já comentadas – do laboratório de informática, manteve a ideia inicial de pesquisa no laboratório devido à sua relevância. Levar o conteúdo pronto, em *slides*, não teria o mesmo efeito da pesquisa por conta própria. A atividade sobre as imagens de bonecas no Google teve grande atenção dos alunos. Como foi uma pesquisa rápida, transcorreu sem tumulto, com dois alunos usando o mesmo computador. Por meio da pesquisa, eles constataram que, das 378 imagens de bonecas na página do Google<sup>51</sup>, cinco bonecas eram negras e duas tinham características orientais. As demais, todas brancas. Desse fato, fizeram as seguintes ponderações:

ALUNO I: “As pessoas falam que tem igualdade racial no Brasil, mas na verdade não tem. Se tivesse, o número de imagens de bonecas negras seria parecido com o das bonecas brancas”.

ALUNO F: “Esse fato mostra que existe preconceito e desigualdade, embora digam o contrário”.

Sobre os pontos em comum entre Cuti e os *rappers*, a primeira semelhança a ser identificada foi a cor da pele. Depois fizeram outras associações:

ALUNO M: “Ele fala do preconceito e dos problemas dos pobres e negros, como os cantores de *rap* fazem”.

ALUNO A: “Ele também se preocupa em fazer as pessoas refletir sobre o racismo, sobre a discriminação, como os *rappers* que a gente estudou”.

ATIVIDADE 3 E 4 – Sobre singularidade da leitura e extrapolação do texto

3- Esse conto levou você a pensar em que temas/assuntos? Que

<sup>51</sup> Pesquisa na página de imagens do Google realizada em 14 de junho de 2016.

sensações/sentimentos a leitura despertou em você?

4- O fato de praticamente não haver bonecas negras no mercado num país de “democracia racial” reflete algumas contradições.

a) Investigar com os alunos quais deles tiveram/brincaram com bonecas negras na infância:

b) Incentivar a pesquisa de campo: nas lojas da cidade, há bonecas negras à venda?

c) Se o nosso país vive numa “democracia racial” conforme os discursos ideológicos e políticos, por que as bonecas negras estão praticamente ausentes no mercado? O que isso reflete? Escreva sobre a discussão realizada, apontando suas conclusões sobre o assunto:

#### **Comentário/análise:**

Quanto aos temas relacionados ao conto – questão três –, os alunos elencaram a desigualdade racial, o preconceito e a discriminação. As sensações, citadas por eles, despertadas pela leitura, foram ambivalentes: dó/compaixão, curiosidade, simpatia, raiva, tristeza, surpresa, compreensão.

Essas diferenças de sensações, de apropriações subjetivas do texto literário, levam-nos a retomar os apontamentos de Rouxel (2013, p. 177): em sala de aula, mais do que o consenso quanto à interpretação de um texto, para o nosso aluno/leitor, “[...] o que importa é a maneira como o texto lhe fala e age sobre ele”. Então, acolher as reações pessoais dos alunos como traços de sua apropriação do texto lido é o primeiro passo para respeitar sua subjetividade, sem a qual, no parecer da mesma autora, “[...] não existe experiência literária” (ROUXEL, 2013, p. 187). Dito de outra forma, a apropriação das obras literárias é uma ação singular, mesmo que condicionada por fatores sociais e culturais. Tentar homogeneizar as apropriações de leitura, unificar os sentidos produzidos no aluno/leitor, isso pode achatar e arruinar sua unicidade.

A questão quatro provocou relatos interessantes. Dos 24 alunos da turma, somente quatro deles relataram que na infância tiveram bonecas negras. Esse fato, somado à quase total ausência de bonecas negras no mercado – conforme o conto representa e conforme constataram na pesquisa



de campo<sup>52</sup> – levou-os a concluir que a “democracia racial” propagandeada nos discursos ideológicos é, na realidade, uma falácia, com o objetivo de obscurecer realidade, para nos tornar míopes, como nos ensinou Freire (1996). Três registros das conclusões dos alunos sobre esse aspecto apontam para esse desvelamento:

ALUNO G: “Na prática, o racismo existe, manda até no mercado”.

ALUNO L: “Em uma sociedade com tantos discursos de igualdade, ainda tem muita discriminação. Se até na venda de brinquedos se vê isso, imagina em outras situações”.

ALUNO B: “Se existisse igualdade como dizem, não precisaria de lei para exercer isso!”

Encerradas as atividades com o conto "Boneca", mas ainda com o objetivo de questionar o horizonte de expectativas, passamos ao conto "Incidente na raiz".

#### **4.2.4 Conto "Incidente na raiz"**

O conto "Incidente na raiz" já no título traz uma polissemia que provoca o leitor mais atento: De que raiz se trata? Raiz cultural? Raiz de cabelo?

Numa estrutura linear, o conto narra a luta de Jussara, uma jovem negra, para disfarçar o nariz largo – “já não havia nenhuma esperança da eficácia no método de prendê-lo com pregador de roupa durante horas por dia” – os lábios carnudos, a cor da pele – “muito creme e pó para clarear” – e principalmente “domar” seus cabelos crespos. Até que um dia ela descobre o “alisamento definitivo”, que atingiria “a raiz”. Depois de muitas economias, a ele se submete. Com queimaduras na cabeça, é internada, com espasmos e desmaios. Ao acordar, no hospital, o enfermeiro, “crioulo”, pergunta-lhe: “-Tá melhor, nêga? Ela desmaia outra vez”.

Nilma Lino Gomes (2002) aponta a escola como um espaço tanto de reprodução como de ressignificação de símbolos culturais historicamente marcados. Em seus estudos, ela constata que, em grande parte, a escola

---

<sup>52</sup> Pesquisa de campo realizada pelos alunos em quatro lojas da cidade para inventariar a presença de bonecas negras à venda obteve a seguinte constatação: Loja A: Não havia bonecas negras à venda; Loja B: uma boneca; Lojas C e D: respectivamente apresentaram três e cinco bonecas negras à venda. Fotos sobre essa pesquisa no Anexo 7, p, 197.

colabora para propagar as representações negativas dos padrões/estilos de estética corporal dos negros no Brasil. Também considera, no entanto, que o espaço pedagógico pode ser um espaço para a superação dessas representações negativas:

Cortar o cabelo, alisar o cabelo, raspar o cabelo, mudar o cabelo pode significar não só uma mudança de estado dentro de um grupo, mas também a maneira como as pessoas se vêem e são vistas pelo outro, um estilo político, de moda e de vida. Em suma, o cabelo é um veículo capaz de transmitir diferentes mensagens, por isso possibilita as mais diferentes leituras e interpretações. (...). Na escola, não só aprendemos a reproduzir as representações negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro. Podemos também aprender a superá-las. (GOMES, 2002: 50).

É importante termos clareza de que as representações negativas dos padrões da estética negra não são gratuitas, aleatórias ou neutras, pois se constituem em fortes elos da triste e antiga corrente de preconceito e discriminação que aprisiona corpos e mentes dos negros e de seus descendentes no nosso país. Sem dúvida, a dimensão simbólica negativa construída historicamente sobre os aspectos visíveis do corpo negro – o cabelo e a pele – serviu para justificar a colonização e encobrir intencionalidades políticas e econômicas, consolidando um padrão de beleza – e de feiura – que até hoje estigmatiza os negros.

A abordagem dessa temática em sala de aula, suscitada pela leitura do conto, pretende problematizar aspectos ligados ao padrão de beleza negra – silenciado e menosprezado pela colonialidade – buscando ressignificá-lo sob uma ótica de reflexão e crítica. Em menos de duas páginas, por meio do drama de Jussara, Cuti aborda essa questão delicada: os traços do fenótipo negro, em especial “o cabelo pixaim, ruim” e a “necessidade” de disfarçá-lo para adequar-se à ditadura da estética do cabelo liso e, assim, ao mundo da supremacia branca. Isso tudo é abordado a partir das atividades sobre o conto a seguir.

#### **4.2.5 Atividades sobre o conto "Incidente na raiz" e análises**

Duração – 4 aulas

**ATIVIDADE 1 – Levantamento de hipóteses, leitura, singularidade da leitura**

1- Propor o levantamento de hipóteses sobre o enredo a partir do título, como foi realizado na atividade anterior:

- a) Leitura do conto "Incidente na raiz".
- b) O título do conto é polissêmico, ou seja, pode assumir diferentes sentidos. Quais? Explique:
- c) Que sensações a leitura do conto despertou em você?

**Comentário/análise:**

As atividades referentes a esse conto foram desenvolvidas em 21 e 22 de junho. O levantamento de hipóteses para o enredo a partir do título do conto demonstrou-se um recurso estratégico fácil e adequado para a motivação à leitura, conforme previsto. A polissemia do título foi percebida pelos alunos. Doze deles lançaram hipóteses sobre a possibilidade de o conto tratar de problemas na raiz dos cabelos e os outros sobre a raiz “das origens” de um personagem, o que, de certa forma, antecipa a questão “C”. Na verdade, as duas hipóteses podem ser consideradas coerentes.

Feito isso, encaminhei a leitura do conto:

**CONTO 2: "Incidente na raiz" (CUTI)**

Jussara pensa que é branca. Nunca lhe disseram o contrário. Nem o cartório.

No cabelo crespo deu um jeito. Produto químico e fim! Ficou esvoaçante e submetido diariamente a uma drástica auditoria no couro cabeludo para evitar que as raízes pusessem as manguinhas de fora. Qualquer indício, munia-se de pasta alisante, ferro e outros que tais e....

O nariz, já não havia nenhuma esperança de eficácia no método de prendê-lo com pregador de roupa durante horas por dia. A prática materna não dera certo em sua infância. Pelo contrário, tinha-lhe provocado algumas contusões de vasos sanguíneos. Agora, já moça, suas narinas voavam mais livremente ao impulso da respiração. Detestava tirar fotografias frontais. Preferia de perfil, uma forma paliativa, enquanto sonhava e fazia economias para realizar operação plástica.

E os lábios? Na tentativa de esconder-lhes a carnosidade, adquirira um cacoete – já apontado por amigos e namorados (sempre brancos) – de mantê-

los dentro da boca.

Sobre a pele, naturalmente bronzeada, muito creme e pó para clarear.

Um dia, veio alguém com a notícia de “alisamento permanente”. Era passar o produto nos cabelos uma só vez e pronto, livrava-se de ficar de olho nas raízes. Um gringo qualquer inventara a tal fórmula. Cobrava caro, mas garantia o serviço. Segundo diziam, a substância alisava a nascente dos pêlos. Jussara deixou-se influenciar. Fez um sacrifício nas economias, protelou o sonho da plástica e submeteu-se.

Com as queimaduras químicas na cabeça, foi internada às pressas, depois de alguns espasmos e desmaios.

Na manhã seguinte, ao abrir com dificuldade os olhos, no leito de hospital, um enfermeiro crioulo perguntou-lhe:

Tá melhor, nêga?

Ela desmaiou de novo.

### **Comentário/Análise:**

A reação dos alunos à leitura desse conto foi mais intensa do que a do conto anterior. Isso pode ter diversas justificativas: talvez pelo tema, ou pelo final inusitado e carregado de ironia, ou ainda pela empatia com a personagem Jussara, jovem, vaidosa, com um dilema próximo ao deles, que também tentam adequar-se aos padrões estéticos para serem aceitos e incluídos nas esferas sociais, notadamente excludentes e consumistas. Os alunos fizeram tais relatos após a leitura do conto:

ALUNO P: “A Jussara parece minha irmã. Só reclama do cabelo crespo e fica horas alisando...”.

ALUNO H: “Adorei esse conto. Ele fala de um jeito humorado sobre coisas importantes: a não aceitação da cor da pele e do cabelo crespo, e como as pessoas querem mudar isso por causa do medo do preconceito”.

### **ATIVIDADE 2, 3 E 4 – Extrapolação do texto**

2- O conto aborda um assunto atual e delicado: Os traços do fenótipo negro, em especial o cabelo crespo e a “necessidade” de disfarçá-lo para adequar-se à ditadura da estética do cabelo liso e, assim, ao mundo da supremacia branca. Essa atitude é causada somente por vaidade ou por questões

históricas de discriminação e preconceito? Debata com a professora e colegas e anote as conclusões:

3- Observe o início do conto: *Jussara pensa que é branca. Nunca lhe disseram o contrário. Nem o cartório.*

Assim como muitos brasileiros, Jussara era negra, mas em seu registro de nascimento, provavelmente, constava ser BRANCA. Esse fato era comum: registrar os filhos negros – ou pardos<sup>53</sup> – como brancos. Qual seria a justificativa para isso?

4- Veja alguns dados estatísticos<sup>54</sup>. Esses dados são reveladores. O que revelam?

---

*Em comparação com o Censo realizado em 2000, em 2014 o percentual de pardos cresceu de 38,5% para 43,1% (82 milhões de pessoas) em 2010. A proporção de pretos também subiu de 6,2% para 7,6% (15 milhões) no mesmo período. Esse resultado também aponta que a população que se autodeclara branca caiu de 53,7% para 47,7% (91 milhões de brasileiros).*

### **Comentário/análise:**

Após conversação sobre os assuntos acima, da qual a participação foi intensa, com relatos, questionamentos, opiniões e críticas, os alunos responderam sobre a questão dois – as causas da não aceitação das características do fenótipo negro:

ALUNO F: “É por vaidade, mas também por questões de discriminação, de exclusão social. A moda é cabelo liso, daí todo mundo quer ter cabelo liso. Se tiver cabelo crespo, sofre 'bullying'”.

ALUNO B: “É por questões históricas de discriminação, isso leva a personagem a não se aceitar. Pra ser bonita, tem que se parecer com as pessoas brancas”.

<sup>53</sup> O termo *pardo* é usado pelo IBGE para categorizar um dos cinco grupos de “cor ou raça” que compõem a população do país, junto com as categorias *branco*, *preto*, *amarelo* e *indígena*. Refere-se à ideia de pessoa com ascendência étnico-racial branca e negra. Informação disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas\\_raciais/notas\\_tecnicas.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/notas_tecnicas.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

<sup>54</sup> Informação disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/07/censo-2010-mostras-diferencas-entre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira>>. Acesso em: 8 ago. 2015.

A questão três aborda o fato de que muitos pais registravam os filhos negros ou pardos como sendo brancos. Cito duas ponderações dos alunos sobre isso:

ALUNO B: “É uma espécie de defesa para o filho. Se todo mundo acha que ser branco é melhor, eles [os pais] querem que o filho seja considerado branco, pra evitar discriminação”.

ALUNO L: “O medo de que o filho sofra preconceito faz os pais negarem sua origem e tentarem ser brancos”.

Quanto à questão quatro, a análise dos dados estatísticos do IBGE levou os alunos à constatação do aumento de pessoas que se autodeclararam como negros ou descendentes – “preto” é o termo usado na pesquisa. Esse fato foi considerado revelador na medida em que retrata, de certa forma, uma sensível mudança no que se refere ao resgate da identidade negra.

A abordagem de Candido (2004) quanto à relevância da literatura nas causas sociais, exposta na fundamentação teórica, confirma-se com a realização dessas atividades. Candido assegura que a literatura tem um forte papel na luta pelos direitos humanos, podendo se configurar em um instrumento de desmascaramento, pois focaliza as situações de restrição dos direitos, ou a sua negação. Constatamos tal importância no decorrer das discussões. Por meio da literatura e do debate suscitado a partir do conto foi possível oferecer ao aluno condições para “desmascarar” certas situações ou, pelo menos, refletir sobre elas e questioná-las.

A sétima e última tese da Estética da Recepção (JAUSS, 1994) também se coaduna às relações da literatura com a sociedade e o papel formador que ela possui. Essa tese problematiza que a arte existe para contrariar expectativas e não para confirmar o conhecido e o gasto, bem como pode repercutir numa mudança de comportamento social por parte do leitor. O conflito narrado no conto, por apresentar um desfecho inesperado – Jussara não consegue mudar suas “raízes” – causou impacto nos alunos porque contrariou as expectativas de um final feliz e, nesse caso, de uma completa concretização da estética do branqueamento.

Esse fato levou os alunos a refletir sobre a “ditadura da estética branca” e a ponderar sobre o assunto. Seria leviano afirmar que as discussões

realizadas causaram mudanças concretas de atitudes no que se refere às concepções de beleza, de valorização das características do fenótipo negro e de autoaceitação – porque não era nosso objetivo “medir” tais posicionamentos – contudo, romper o silenciamento institucional que envolve esse assunto, isso pôde ser visto como fator positivo.

#### 4.2.6 Ampliação do horizonte de expectativas

A última etapa do método recepcional é a de *ampliação do horizonte de expectativas* e prevê um amadurecimento quanto à experiência com a literatura por parte dos alunos. Nessa fase, eles devem estar prontos para buscar novos textos, mais complexos e profundos, abertos para novas aprendizagens.

O terceiro e último conto aqui proposto é mais longo e apresenta uma estrutura mais complexa. Não segue a linearidade dos fatos, apresenta *flashbacks* que podem confundir um leitor em construção ou pouco atento. Também apresenta uma linguagem mais metafórica, rica em possibilidades, por isso foi escolhido para ampliar o horizonte de expectativa do aluno, instigando-o para leituras mais aprofundadas.

Outro motivo da escolha desse conto é o fato de trazer personagens adolescentes e seus conflitos amorosos, perpassados pelos conflitos sociais, o que, acreditamos, pode falar à sensibilidade dos alunos, podendo provocar uma catarse, uma identificação com a obra literária.

#### 4.2.7 Conto "Namoro"

Resumidamente, o conto "Namoro"<sup>55</sup> narra a história de Maurício, um garoto “branquinho”, apaixonado por uma Bárbara, uma garota negra. Como o namoro entre os dois está “firme”, ele decide apresentá-la aos pais. E é nesse encontro que a narrativa toma ares conflituosos. O pai não aceita “sujar” a família com “aquele tipo de gente”. Brigam, agridem-se. Maurício, atônito, não tem coragem para defender a namorada das ofensas. E, depois que ela sai, chorando, de sua casa ele também sai, desesperado, e vai jogar fliperama no

---

<sup>55</sup> Devido à sua extensão, optamos por colocar este conto nos anexos (Anexo 1, p. 164-173).

*shopping*, enquanto um redemoinho de dúvidas e angústias tomam conta de seus pensamentos.

O conflito – um namoro proibido – não é um tema novo na literatura, mas assume originalidade pela forma como o autor trabalha as causas veladas dessa proibição: as causas sociais, as relações ideológicas de poder interferindo nas escolhas amorosas pessoais.

#### **4.2.8 Atividades sobre o conto "Namoro" e análises**

Duração – 4 aulas

ATIVIDADE 1 e 2 – Levantamento de hipóteses, leitura e singularidade da leitura

a) Levantamento de hipóteses sobre o enredo a partir do título.

b) Leitura do conto.

2- Que sensações a leitura do conto despertou em você?

#### **Comentário/análise:**

Essa atividade foi realizada em 27 de junho de 2016. O levantamento de hipótese sobre o enredo do conto a partir do título, pelos motivos citados na análise anterior, foi realizado novamente. Grande parte dos alunos fez inferências corretas sobre o enredo, o que despertou interesse para a realização da leitura. Mesmo as hipóteses que não se confirmaram foram válidas, pois criaram expectativas nos alunos e a disposição por buscar sua confirmação ou não por meio da leitura.

Conforme a previsão, por envolver personagens jovens e pela temática de conflito amoroso, o conto “mexeu” com os alunos. Varias sensações foram relatadas: compreensão, compaixão, raiva, desprezo, revolta, dor, pessimismo, melancolia.

ATIVIDADE 3,4, 5, 6 E 7– Extrapolação do texto e da estrutura narrativa

3- O pai de Maurício apresenta uma personalidade peculiar/contraditória.



Explique essa contradição:

4- Quanto à sequência dos fatos, esse conto segue uma estrutura linear, como a dos outros contos analisados – começo, meio e fim – ou apresenta *flashbacks* – voltas no tempo para explicar fatos passados? Em caso positivo, pinte os trechos de vermelho no texto:

5- Em vários momentos do texto, o narrador cria expectativa no leitor, deixando que preencha certos “espaços vazios”. Por exemplo:

“[Maurício] Achava que os pais, convivendo com a namorada, iam também adorá-la. Bárbara era..., mas...”. Como esses espaços poderiam ser preenchidos, de acordo com o enredo?

6- O desfecho do conto não apresenta um “E foram felizes para sempre”. Quais as possíveis intenções do autor ao terminar o conto da maneira como o fez?

7- Os personagens dos três contos lidos apresentam alguns aspectos em comum. Quais aspectos?

### **Comentário/análise:**

A questão três propõe análise da personalidade do pai do Maurício. Por ser um personagem contraditório, suas atitudes causaram indignação nos alunos, justamente devido à contradição com sua ardente fé religiosa. Vejamos alguns registros dessa questão:

ALUNO D: “O pai de Maurício era devoto de uma santa negra, a padroeira do Brasil, tinha até um oratório pra ela, mas era preconceituoso e não aceitou a namorada negra do filho. Uma coisa não combina com a outra”.

ALUNO F: “Ele é o tipo de pessoa que fala uma coisa e faz outra. Se fazia de religioso, mas era preconceituoso”.

O recurso narrativo de *flashback* da questão quatro – utilizado abundantemente no texto – foi percebido pelos alunos, contudo alguns tiveram dificuldades para diferenciar os fatos que ocorreram no momento da narrativa dos fatos narrados em *flashback*, por isso o conto foi relido e, de forma coletiva, realizamos a atividade. Pode-se atribuir essa dificuldade à densidade do conto,

mas também pelo fato de que analisar esse aspecto praticamente se constituiu numa novidade para eles.

Retomando Iser (1979), o leitor preenche os espaços “vazios” no texto fazendo inferências de sentidos. Ao preencher os “vazios” que um texto apresenta, cada leitor o faz à sua maneira, a partir de suas experiências, de seu conhecimento de mundo. E é esse preenchimento que garante o sentido do texto e estabelece relações de interação texto-leitor. No conto “Namoro”, Cuti deixa essa tarefa para o leitor, literalmente, pois as reticências sinalizam, mas não dizem. Quem dá o sentido é o leitor. Os alunos foram capazes de preencher esses espaços, da oração “Bárbara era..., mas...”, da questão cinco, da seguinte forma:

16 ALUNOS: “Bárbara era negra, mas bonita”.

05 ALUNOS: “Bárbara era negra, mas simpática”.

02 ALUNOS: “Bárbara era bonita, mas negra”.

01 ALUNO: Não respondeu a questão.

Nenhuma das questões propostas envolve diretamente a relação de efeito sentido dado à oração “Bárbara era..., mas...” pelo uso da conjunção “mas”, no entanto esse aspecto foi comentado por um aluno. Ele observou que, para evitar a veiculação de preconceito, teria de se usar uma conjunção aditiva no lugar da adversativa, logo, a conjunção “e” seria mais apropriada. De fato, o uso da conjunção “mas”, por si só, dá a ideia de compensação. Essa compreensão do aluno foi riquíssima, inesperada e coerente. Sobre esse aspecto, é importante ressaltar a imprevisibilidade e o dinamismo como marcas do trabalho em sala de aula. Às vezes não alcançamos o almejado, no entanto há ocasiões em que os resultados ultrapassam o esperado. Cabe-nos, então, aproveitar essas oportunidades e ampliar ainda mais as discussões, enveredando-as para caminhos além do planejado.

Quanto à análise do desfecho do conto, proposta na questão seis, as possíveis intenções do autor em terminá-lo de forma “triste” foram entendidas como uma maneira de mostrar a seriedade das questões que envolvem preconceito:

ALUNO I: “O autor mostra que casos de preconceito são sérios, causam infelicidade”.

ALUNO A: “Para fazer refletir que os problemas existem, que nem tudo termina bem. E que o preconceito pode acabar com a vida das pessoas”.

A questão sete propõe uma comparação entre os personagens dos três contos analisados – o pai à procura de uma boneca negra para a filha, no conto "Boneca"; Jussara com seus conflitos de autoaceitação no conto "Incidente na raiz" e Maurício e Bárbara, com seu namoro proibido, no conto "Namoro". Os alunos concluíram que eles têm em comum o fato de enfrentarem conflitos devido ao preconceito étnico-racial, fazendo as devidas relações entre os três contos trabalhados.

**ATIVIDADE 8, 9 e 10 – Sobre recursos de linguagem e efeitos de sentido**

8- O uso de expressões figuradas é recorrente no conto. Explique o sentido dos trechos abaixo:

a) Naquele momento, Maurício, *o coração em tiras*, caminhava sem rumo pelos braços da noite.

b) Os pensamentos *foram vestindo o uniforme da realidade*.

c) Crispim atravessou a sala, *chicoteado* por um de seus acessos.

d) A imagem de Bárbara *estendeu-se toda no pensamento, envolta em uma névoa de mágoa profunda*.

e) Maurício *engoliu a costureira pedrinha de inveja*.

9- A linguagem figurada, própria de textos literários, pode provocar sensações/sentidos diversos no leitor? Por quê?

10- Sublinhe de amarelo, no texto, outros trechos em que a linguagem figurada foi usada para dar maior expressividade ao texto:

**Comentário/análise:**

Essas atividades foram realizadas em 28 de junho de 2016. A atividade oito, que envolve a explicação dos sentidos das expressões figuradas, apresentou certa dificuldade, porém menor do que quando realizada pela primeira vez, com as letras de *rap*, de acordo com o comentário realizado naquele momento. Os diversos sentidos e as diversas sensações que o uso de

expressões figuradas pode provocar no leitor foram atribuídos ao “modo especial de dizer as coisas, de forma poética”, segundo comentário de um aluno.

O uso figurado/literário da linguagem foi abordado tanto nos *raps* quanto nos contos. Não tivemos o objetivo de mera identificação e classificação das figuras de linguagem ou de estilo, como se faz costumeiramente. Objetivamos levar o aluno a refletir e a perceber os efeitos de sentido que seu uso provoca no leitor, objetivo esse voltado à literariedade e não à metalinguagem.

Nesse ponto, podemos retomar Barthes (2007), ao mencionar a força semiótica da linguagem, um verdadeiro jogo com os símbolos, que os coloca vivamente na maquinaria da linguagem, porque, na literatura “[...] as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores” (BARTHES, 2007, p. 19/20). E valorizar esse “jogo” com as palavras, propiciar oportunidades para que o aluno adentre ao universo da linguagem literária, isso parece ser a forma adequada de escolarizar o texto literário, conforme Soares (2006) e Lajolo (1997), citadas na fundamentação teórica.

O sublinhado no texto, de outras expressões figuradas, transcorreu normalmente, pelos motivos também já mencionados em comentários anteriores.

#### ATIVIDADE 11 – Produção de texto: comentário crítico-reflexivo

PARA FINALIZAR: Registre as conclusões sobre as questões debatidas por meio dos *raps* e dos contos para depois socializar com os colegas. Procure abordar os seguintes aspectos:

- a) Os *rappers* e o autor Cuti representam que parcela da população brasileira? Tem essa parcela tido o mesmo espaço para expor suas críticas, denúncias, reivindicações que a parcela privilegiada? Qual é a causa disso?
- b) São os temas abordados relevantes? Para quem? Por quê?
- c) Pode o uso da palavra, por meio do *rap* e dos contos, contribuir para formar um ser humano mais crítico, menos passivo e também resgatar e valorizar sua

identidade?

d) Qual é a contribuição das atividades e leituras desse projeto para você, nos seus conceitos/preconceitos, na sua visão de mundo?

### **Comentário/análise:**

A produção de um texto reflexivo/crítico sobre as discussões e atividades foi a atividade de encerramento da Unidade Didática, isso ocorrido em 29 de junho de 2016. Nessa produção, os alunos registraram suas aprendizagens sobre o assunto e suas opiniões pessoais sobre os debates. Três desses textos são transcritos a seguir, sinalizando as conclusões dos alunos. Outros textos encontram-se no Anexo 2 (p. 174-176).

ALUNO S: “Os negros e os pobres ficaram desde o tempo da escravidão até os dias de hoje sofrendo preconceito, mesmo sendo boa parcela da população, porque o poder está nas mãos dos ricos, mas nesses últimos tempos existe gente lutando contra o preconceito, formando *raps*, textos e usando a internet e a TV. Assim, os negros, aos poucos estão conseguindo o seu espaço, afinal, de grão em grão a galinha enche o papo e nesse mundo que gira eternamente, vamos torcer para que um dia, finalmente, o preconceito e todos os males que assolam e destroem o interior humano cheguem ao fim”.

ALUNO G: “Os *rappers* e o autor Cuti representam uma grande parcela da população de negros e de pobres. Essa parcela, por muito tempo, não teve oportunidades de trabalho, estudo, nem espaço para expor suas críticas e denúncias como a parcela privilegiada. Hoje em dia algumas coisas mudaram, porém o racismo continua a existir. E por isso é de extrema relevância esse tema ser abordado. O racismo e a discriminação continuam a afetar a vida dos negros, apesar de, na teoria, o Brasil ser um país de democracia racial. Os *raps* e os contos podem contribuir para o fim desse preconceito, ajudando a formar um ser humano mais crítico, menos passivo e resgatar o valor da cultura negra. As atividades e leituras me fizeram refletir, assim como a meus colegas,

sobre como o preconceito ainda afeta a vida das pessoas e como falar desses assuntos é de extrema importância".

ALUNO F: "Os *rappers* e o Cuti representam uma grande parte da população negra que nunca teve as mesmas oportunidades e nem espaço na sociedade por causa do preconceito racial. Porém, nos últimos anos eles estão tentando mudar isso, fazendo contos, *raps*, poemas com crítica para a sociedade, com temas importantes para todos, não um, nem outro, TODOS, e com isso as pessoas estão se tornando mais críticas e começando a enxergar a realidade e tendo uma visão diferente do mundo. Essa atividade, para mim, foi muito boa para ver as coisas de modo diferente, porque, mesmo nos dias de hoje, eu não imaginava que ainda havia tanta discriminação, racismo e preconceito".

Diferentemente do que ocorreu na proposta da produção do tópico sobre o questionamento do horizonte de expectativas, já descrita e analisada, desta vez os alunos mostraram-se mais dispostos quanto à proposta de registrar suas impressões pessoais de autorreflexão. Essa disposição maior em escrever pode ser devida ao fato de que tal atividade não se constituiu em novidade, uma vez que já haviam realizado atividade similar anteriormente e, por tal motivo, tinham conhecimento dos procedimentos. Por outro lado, pode ser devido ao fato de que a produção textual foi resultado do trabalho sistemático das atividades anteriores, o que os munuiu de conhecimentos e de argumentos, de "ter o que dizer" e um "motivo para dizer", parafraseando Geraldi (2013).

Essas produções levam-nos a perceber que é possível realizar a leitura crítica e emancipatória na escola, fato reiterado pelo que constatamos nos textos. Eles evidenciam certo grau de desvelamento das ideologias dominantes, como no caso da percepção de que há um discurso de democracia racial no nosso país que não condiz com a realidade.

Em consonância às ponderações de Bakhtin (1997), esse patamar de leitura assume o nível de réplica, pois sinaliza mais do que assimilação passiva do discurso alheio; os alunos foram capazes de adentrar nos discursos de forma "internamente persuasiva", redimensionando-os a partir de novos pontos de vista, refazendo-os, enfim, numa rede de novos sentidos.

Como parte final do trabalho, aliado ao interesse da Equipe Multidisciplinar da escola<sup>56</sup>, e por considerar pertinente apurar posturas ideológicas dos alunos quanto à sua autodeclaração étnica – mesmo que informalmente – bem como outras questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, aplicamos um questionário<sup>57</sup> em sala de aula. Das diversas questões, interessam-nos as respostas da pergunta referente à cor/raça dos alunos. As categorias apresentadas como opção para cor/raça foram as mesmas utilizadas pelo IBGE – branco, preto, pardo, amarelo, indígena – por motivos já mencionados anteriormente. Dos 21 alunos que responderam ao questionário<sup>58</sup>, um declarou-se como preto, 8 alunos como pardos e 12 como brancos.

Retomando os dados citados anteriormente – do capítulo três, quando descrevemos os alunos/sujeitos da pesquisa – constatamos divergências entre a declaração dos pais, no ato da matrícula, sobre o mesmo aspecto: a cor/raça dos filhos: dos 24 alunos, 18 foram declarados, pelos pais, como sendo/tendo cor/raça branca, 5 de cor/raça parda e um não respondeu à pesquisa. Ou seja, nenhum pai declarou seu filho como preto/negro, fatos esses modificados nas respostas dos filhos à mesma questão.

Essa divergência de resultados à pesquisa idêntica pode ser analisada sob prismas diversos. Por um lado, o aumento do número de alunos que se autodeclararam como pardos e pretos pode estar ligado ao fato de que o assunto foi debatido amplamente em sala de aula, no decorrer da aplicação da Unidade Didática, o que pode ter influenciado na (des)construção de preconceitos e ter suscitado reflexões sobre a valorização da identidade étnica.

Por outro lado, a divergência de respostas entre pais e filhos também aponta para o fato de que os filhos estão mais abertos a discursos dialógicos do que os pais; os jovens e adolescentes redimensionaram conhecimentos e reformularam conceitos, ou seja, compreenderam a questão étnico-racial de modo diferente dos pais e, certamente, de modo menos “fechado” do que a geração anterior, esta marcada por discursos monológicos, rígidos e de difícil

---

<sup>56</sup> Particularidades e objetivos das equipes multidisciplinares já foram expostos anteriormente, especificamente na p. 75.

<sup>57</sup> O questionário completo consta no Anexo 8, p. 199. Dentre as questões, analisamos somente a de número 7, sobre raça/cor dos alunos sujeitos da pesquisa.

<sup>58</sup> Somente 21 alunos responderam ao questionário, pois três faltaram neste dia.

alteração. Além disso, outro fator que pode resultar como interferência na resposta dos pais é o contexto da pesquisa. No ato da matrícula, numa situação formal, rápida e, muitas vezes, pública, os pais podem sentir-se constrangidos com a pergunta sobre cor/raça dos filhos e respondê-la da forma menos pessoal possível, sem a devida reflexão. Assim, contudo, esse constrangimento, se ocorrer nessas situações, sinaliza para questões arraigadas de discriminação e de preconceito com as quais eles têm dificuldade de lidar e que, em seu tempo de escola, dificilmente foram analisadas e debatidas, como estamos possibilitando aos seus filhos.

Retomando os apontamentos de Fiorin (2009), confirmamos que abrir espaço em sala de aula para vozes diversas – não somente vozes de autoridade, monológicas, fixas e resistentes – pode romper o monopólio interpretativo e levar o aluno a questionar discursos já incorporados como verdadeiros. Um leitor constituído por vozes do discurso lúdico ou polêmico está aberto ao diálogo, constituindo-se a partir delas e constituindo seus pares, de maneira dialógica e persuasiva. E acreditamos que atividades como as que propomos na Unidade Didática, ou similares, podem, em pequena parcela, colaborar para que a escola se torne o lugar de vozes de diversos tons, tão diversos quanto é diversidade de nossa sociedade e que também a escola seja, por excelência, um espaço de reflexão.

Concluídos os comentários e as análises das atividades e produções textuais dos alunos, passemos às considerações finais.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Potencializar o debate intercultural, levando para dentro dos muros escolares não somente a cultura valorizada, dominante, mas também a cultura popular por meio das estéticas populares como letras de *rap* e textos de Cuti – um escritor negro, não pertencente ao cânone da literatura – para torná-las vozes de um diálogo e objeto de pesquisa foi nosso objetivo ao propor esta pesquisa. Isso pode ser considerado algo inovador, entretanto é apenas a obrigação social da escola: ensinar e aprender com seus pares e valorizar as manifestações culturais populares.

Assim sendo, com o objetivo de investigar a pertinência de atividades de leitura e escrita em sala de aula, tendo como base letras do *rap* nacional e contos do escritor negro Cuti, com vistas à criticidade e à leitura emancipatória, elaboramos e aplicamos atividades pautadas na concepção discursiva e no método recepcional. Antes disso, contudo, realizamos a pesquisa bibliográfica necessária para a compreensão e aprofundamentos dos temas afins. O conhecimento adquirido no decorrer das leituras fundamentou a elaboração das atividades e das estratégias que direcionaram para o alcance dos objetivos específicos, etapas restritas voltadas ao objetivo maior, já mencionado.

Expressar em palavras escritas a totalidade da trajetória da elaboração e aplicação das atividades no decorrer desta pesquisa é tarefa árdua, contudo relatamos, no capítulo de análises, o que nos pareceu mais relevante, com o objetivo de delinear o caminho percorrido na proposta aqui defendida. Da mesma forma, a partir de nossa observação pessoal, buscamos registrar o envolvimento dos educandos com a proposta e realizar as análises do *corpus* à luz das teorias que embasaram todo o percurso.

É importante mencionar que, no decorrer da implementação da Unidade Didática, houve contratempos e necessidade de adaptações, geralmente contornados na medida em que as atividades se desenvolviam, pois o trabalho em sala de aula, conforme a experiência profissional e a teoria nos ensinam, apresenta-se dinâmico, sempre sujeito a interferências. Daí a importância da dinamicidade do professor, que deve estar atento aos percalços, mas também às oportunidades e às maneiras de contorná-los. À medida que a proposta era

aplicada, muitos ajustes foram implementados, sempre com vistas a manter os objetivos norteadores da pesquisa.

As diversas ações realizadas e as análises registradas nos dão o arcabouço de respaldos para atestar que as atividades a partir de letras de *rap* nacional e contos do escritor Cuti tornam as aulas mais atrativas e dinâmicas e estimulam a participação efetiva do aluno nas atividades propostas. Entretanto, ressaltamos que essa participação e esse empenho dos alunos, embora muito positivos e válidos, não assumem patamar miraculoso e epifânico, ou seja, deu resultado, provocou reflexões e participação, contudo, dentro das possibilidades reais de uma escola pública, *locus* de nossa pesquisa, repleto de ambivalências e de contradições.

O debate da interculturalidade foi constante e se efetivou no decorrer das aulas. Teve como foco, especificamente, a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anulasse. Ficou evidente que esse assunto, considerado tabu em sala de aula por muitos professores, com a alegação de se tratar de um tema “delicado” e/ou “constrangedor”, pode e deve ser abordado sem rodeios, mas de forma aprofundada e crítica.

Por meio das letras de *rap*, leituras dos contos, pesquisas, discussões, realização das atividades e comentários, levamos os alunos à reflexão sobre o preconceito, a discriminação, suas causas e consequências. Não podemos afirmar que as atividades implementadas os destituíram do referido preconceito, mas possibilitaram o debate e problematizaram questões pouco discutidas/silenciadas em sala de aula, o que pode ser considerado um fator positivo.

A documentação da produção escrita do aluno – como atividades de produção de letras de *rap* a partir de sua realidade e de seus temas de interesse – também aconteceu, conforme objetivo específico, e sinalizou que houve posicionamento crítico e demarcação da autoria do aluno, de sua voz no contexto social. Tais letras se constituem, em maior ou menor grau, como forma de autoafirmação, questionamentos ou críticas. Por meio dessas atividades, os alunos também perceberam e valorizaram a escrita como forma eficaz de resistência, tanto deles – sujeitos de seu dizer – como dos *rappers* e escritores pertencentes a grupos silenciados historicamente.

Não podemos, contudo, deixar de assinalar que nem todas as produções alcançaram o patamar de desvelamento das ideologias dominantes e de percepção das contradições sociais causadas pela (des)ordem capitalista. Algumas, como vimos, apresentaram abordagens superficiais dos fatos ou repetiram “meias verdades”, próprias dos discursos dominantes, tão “batidos”. Mesmo assim o discurso monológico foi questionado – por meio do trabalho com as estéticas populares, vozes silenciadas no trabalho pedagógico – e a oportunidade de aprofundamento e de posicionamento crítico foi oferecida ao aluno. Acreditamos que, se oportunidades envolvendo a problematização desses temas acontecerem reiteradas vezes, de diferentes formas, aprofundamento maior poderá ocorrer e, desse modo, as vozes que compõem a “orquestra” da escola poderão tornar-se tão variadas e heterogêneas quanto é a sociedade que a compõe.

Isso nos leva à constatação de que atividades esporádicas logram resultado, mas seria ingênuo acreditar que são suficientes para efetivar transformações realmente profundas e duradouras na história de vida e de leitura dos alunos e de abalar o tom hegemônico nas relações sociais. Para tal alcance, atividades contínuas, organizadas sistematicamente, de larga abrangência, deveriam ser implementadas. Daí a nossa esperança de que esta pesquisa sirva de incentivo para outras, em vieses diferenciados, talvez mais amplos e aprofundados, buscando o objetivo maior, que é colaborar na luta pela justiça social, como nos ensinou Freire (1984).

Quanto à utilização do método recepcional para direcionar as atividades de leitura, mostrou-se uma escolha acertada tanto no que se refere à sua aplicação no Ensino Fundamental – aspecto não apontado nas DCEs – quanto à utilização para organizar a relação entre as letras de *rap* e os contos. O caráter social do método recepcional foi evidenciado por meio de constante interação do aluno com seus pares e com o professor, pelas oportunidades de reflexão e de questionamento, aspectos esses que se harmonizam com os objetivos desta pesquisa.

Também consideramos válida a aliança das etapas do método recepcional com as atividades atreladas à concepção discursiva de linguagem, com foco não somente no leitor, mas na interação autor/leitor/texto/discurso, o que, no nosso parecer, constitui alternativa coerente ao trabalho com Literatura

no Ensino Fundamental, visto que são possibilidades que se completam, uma vez que almejam provocar respostas críticas no leitor, desenvolver sua autonomia, determinar posicionamentos, possibilitar condições no aluno/leitor para questionar o texto/discurso e o mundo.

É, no entanto, necessário retomar as ponderações que nos alertam para o fato de que o leitor proposto por Jauss (2002), na Estética da Recepção, não é um leitor passivo; pelo contrário, é um leitor específico, com refinadas habilidades de leitura e que possui como conhecimento prévio todo um sistema de referência. Por causa disso, o caráter social e a historicidade da Estética da Recepção ficam balizados pelo conjunto dos leitores que possuem o horizonte de expectativas por ele pressuposto.

Essa percepção é pertinente, pois em sala de aula, durante a aplicação das atividades, deparamo-nos com leitores de diversos níveis, dificuldades e interesses, o que interferiu na aplicação do método. Várias atividades só foram realizadas pelos alunos após direcionamentos e explicações detalhadas. Os leitores “imatuross”, com conhecimento prévio restrito, nem sempre conseguiram fazer as inferências e as associações necessárias à plena realização e compreensão das leituras e atividades, precisando de auxílio para concretizá-las. Isso não quer dizer que almejamos uma classe homogênea, pois a aprendizagem acontece na socialização das diferenças, nem que nos eximimos da função de mediadores, contudo há certos parâmetros que, se não respeitados, comprometem a aprendizagem do aluno.

Por fim, as atividades realizadas também foram capazes de ampliar e aprofundar o debate sobre a forma/necessidade de resistência das classes populares. O silenciamento institucional a respeito de temas como o preconceito e a exclusão foi rompido ou, pelo menos, questionado, ainda que de forma mínima. Esperamos, sinceramente, que essa singular, e talvez ínfima experiência, possa servir de incentivo e de parâmetro para outras que virão, para ajudar a fazer da escola um lugar de diálogo, em que todas as vozes são ouvidas.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ANDRADE, Elaine Nunes de. **Movimento negro juvenil: um estudo de caso sobre jovens rappers de São Bernardo do Campo**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, USP, 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

ANDRADE, Mário de. **O empalhador de passarinhos**. 4. ed. Belo Horizonte, MG: Itatiaia, 2002.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BANCO de Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

BAKHTIN, Mikhail & VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

BERND, Zilá. **Negritude e literatura na América Latina**. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1987.

\_\_\_\_\_. **Da voz à letra: itinerários da literatura afro-brasileira**. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50737>>. Acesso em: 20 set. 2015.

BEZZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BORDINI, Maria da Glória.& AGUIAR, Vera Teixeira de. **A formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre, RS: Mercado Alegre, 1988.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

- BOSI, Alfredo. Narrativa e resistência. **Itinerários**, Araraquara, nº 10, 1996.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2014.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, vol. 33, 2012.
- CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**. São Paulo/USP, 1972.
- CAPALBO, Creusa. **Fenomenologia e ciências humanas**. Rio de Janeiro: J. Ozon, s.d.
- CAVALLO, Guglielmo & CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no mundo Ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Ática, 1991.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2009.
- CONTIER, Arnaldo D. **O rap brasileiro e os Racionais MC's**. In. Simpósio Internacional do Adolescente, 1, 2005, São Paulo. Disponível em: <[http://www.prodedings.scielo.br/scielo.php?scriptsci\\_artex&.pid=MSC0000000008200500010001&nm=abn](http://www.prodedings.scielo.br/scielo.php?scriptsci_artex&.pid=MSC0000000008200500010001&nm=abn)>. Acesso em: 5 jul. 2015.
- CORTÁZAR, Júlio. **Valise de cronópio**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Contos crespos**. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2008.
- DELMANTO, Dileta & CARVALHO, Laiz B. de Carvalho. **Jornadas.Port**. São Paulo: Saraiva, 2012.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.
- DIAS, Edmundo Fernandes. Leitura e poder. **Universidade e Sociedade**. Ano V, nº 9, p. 67-70, out. 1995.
- DIRETRIZES Curriculares para a Educação Pública do Estado do Paraná. Disponível em: <[www.diaadiaeducacao.pr.gov](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov)>. Acesso em: 2 mar. 2015.

DUARTE, Geni Rosa. A arte na (da) periferia: sobre... vivências. In: ANDRADE, Elaine Nunes de (Org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Resseña Iberística**, v. 37, nº 102, dez. 2014.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FIORIN, José Luiz. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, Regina & ROSING, Tânia M. K. (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. In: **Educação, Sociedade e Cultura**, nº 23, p. 91-124, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, vol. 80, nº 195, p. 277-289, maio/ago. 1999.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em 3 artigos que se completam. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FONSECA, Ana Sílvia Andreu da. **Versos violentamente pacíficos**: o rap no currículo escolar. Tese de doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GNERRE, Maurício. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias Escolares, Corpo Negro e Cabelo Crespo: Reprodução de Estereótipos e/ou Ressignificação Cultural? **Revista Brasileira de Educação**, 21 set./dez. 2002.

GOTLIB, Nádía Battela. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2006.

GUIMARÃES, Maria Eduarda Araújo. Rap: transpondo as fronteiras da periferia. In: ANDRADE, Elaine Nunes de (Org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, L. Costa. **A literatura e o leitor: textos de estética de recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994 (Série Temas, vol. 36).

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. Trad. Luiz Costa Lima. In: LIMA, L. Costa. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Seleção, coordenação e prefácio de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GIRALDI, João. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KOCH, Ingedore Vilaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed., 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Luckás**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MARIANI, Bethânia. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito lingüístico. In: **Cadernos de Letras da UFF – Preconceito linguístico e cânone literário**, 36, p. 27-44, 2008.

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



MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Editora Abril, 1978.

MENEGASSI, Renilson José & ANGELO, Cristiane. M. Pianaro. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**. Maringá, PR: EDUEM, 2010.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2014.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: prosa**. São Paulo: Cultrix, 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. Campinas, SP: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Língua e conhecimento linguístico**. São Paulo: Cortez, 2002.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da rede pública de educação básica do estado do Paraná**. Secretaria de Estado de Educação, 2008.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Estudos Avançados**, vol. 18, nº 50, São Paulo, 2004.

PERROTI, Edmir. A leitura como fetiche. In: BARZOTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado de leitura**. São Paulo: Mercado de Letras/ALB, 1999.

RIOLFI, Cláudia et al. **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In: M. T. A. Freitas & S. R. Costa (Orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores**, p. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEPCOMPED, 2002.

\_\_\_\_\_. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In: FREITAS, M. T. de A. & COSTA, S. R. (Orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2002

ROSENFELD, Anatol. **Estrutura e problemas da obra literária**. São Paulo: Perspectiva, 1976 (Coleção Elos).

ROUXEL, Annie. Apropriação singular das obras e cultura literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard & REZENDE, Neide Luzia (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donoio. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Célia Regina dos & WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Literatura de autoria de minorias étnicas e sexuais. In: BONNICCI, Thomas & ZOLIN Lúcia Osana (Orgs.). **Teoria literária: abordagens e tendências contemporâneas**. 3. ed. rev. e ampl. Maringá, PR: Eduem, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 2005.

SILVA, José Carlos Gomes da. Arte e educação: a experiência do movimento hip hop paulistano". In: ANDRADE, Elaine Nunes de (Org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

SILVA, Antônio Leandro da. Música *rap*: narrativa dos jovens da periferia de Teresina – PI. **Imagário** – USP, vol. 12, nº 13, p. 83-112, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em 3 gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. As contradições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B. & MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

SOUZA, Ana Lúcia silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: Hip-Hop**. São Paulo: parábola Editorial, 2011.

TEIS, Denise Terezinha & TEIS, Mirtes Aparecida. **A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa**. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 31, nº 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TREVIZAN, Silvana Carolina. **As vozes do rap nas quebradas de Cascavel: um estudo dos pressupostos dialógicos**. Dissertação de mestrado. UNIOESTE, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luiz & WALSH, Catherine. **Construindo interculturalid crítica**. La paz, Bolívia: Convênio Andrés Bello, 2010.

VIEIRA, Renata de Almeida. **O preconceito como objetivação humana**. 2008. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008. [Orientadora: Profa. Dra. Lizete Shizue Bomura Maciel].

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y revivir. In: CANDAU Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **A produção cultural para crianças**. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1982.

\_\_\_\_\_. SILVA, Ezequiel Theodoro (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

\_\_\_\_\_. **Estética da recepção e história da leitura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura de literatura. In: RÖSING, Tânia M. K. & \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

#### LINKS DE IMAGENS:

Imagem 1:

<<http://www.thinkstockphotos.com.pt/image/ilustra%C3%A7%C3%A3o-de-arquivo-mic-is-mine-the-revenge/1395>>. Acesso em: 20 set. 2015.

Imagem 2: <<https://pt.dreamstime.com/illustration/cabelo-do-afro.html>>. Acesso em: 23 set. 2015.

#### OUTROS LINKS:

<<http://letras.mus.br/zafrica-brasil-musicas/186762/>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

<<http://letras.mus.br/rappin-hood/206955/>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

<<http://www.vagalume.com.br/gog/brasil-com-p.html>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

## ANEXOS

### ANEXO 1 – CONTO “NAMORO”

Comprou mais fichas e voltou para fazer pontos com as mulatas. Soltava o botão impulsionador com força e olhava a bolinha metálica rolando e sendo barrada pelos obstáculos. Manobrava duas baquetas de ataque sobre o painel, por meio de botões laterais. O som da mola planetária parecia rir dele.

Tentava amansar com atividades a cena dos bofetões. Agitava-se. O empregado do fliperama advertiu:

*Mais devagar, garoto. Esta máquina aí custa caro.*

*Falou...*

Depois de resmungar, passou a arquitetar diversas formas de vingança contra o pai. Mas não parava de jogar intensamente.

Não se havia preparado para a atitude paterna. Não a imaginava mesmo possível naquele fim de tarde, quando saíra de casa.

Tênis novinho nos pés, camisa de malha com inscrição “Cambridge University”, cabelos bem penteados cobrindo as orelhas, Maurício desligou o som pop da FM, foi até a cozinha, deu tchau para a mãe, piscou um olho selando cumplicidade e se foi. Peito estufado, ele caminhava decidido a mudar sua vida, assumir responsabilidades maiores, romper barreiras e adentrar de forma definitiva no mundo adulto.

Para dar ênfase aos bons pensamentos, havia comprado um bilhete da Loteria Federal. A possibilidade do prêmio despertou-lhe fantasias. O casamento surgia a seus olhos com toda a bijuteria de felicidade.

Mas por que fora tão covarde? Deixar a namorada sair da cozinha, esfolada pelos berros. E ficar ali parado, pregado no chão, vendo tudo... e depois dizer aquela bobagem!

Parou de jogar por um instante. A imagem de Bárbara estendeu-se toda no pensamento, envolta em uma névoa de mágoa profunda. Havia ódio naquela expressão? Não era possível. Ela teria de perdoá-lo pela covardia. Afinal... Afinal, ele enfrentara inclusive obstáculos difíceis. Voltou a jogar.

Lembrou-se da pelada no campo de barro molhado, escorregadio. João Carlos, irmão de Bárbara, que sempre atuava como médio-volante, estranhamente, naquela disputa domingueira, ocupava a posição de lateral direito. Era perseguição. Ia marcar Maurício. Já havia prometido mesmo acertá-lo. Mas era mentira, tudo mentira o que haviam inventado: que ele queria Bárbara só para tirar sarro e depois deixar de lado. Nada daquilo. “Ela ocupa um lugar todo especial!” ecoou de si para si. A partida começou. A torcida, na arquibancada do barranco que desce da Rua dos Quilombolas, agitava-se. Era uma final de campeonato de várzea. Bola que rola, gente escorrega, chute pra fora, grito na boca, vai que vai, lateral. Bola na grande área, Maurício mata no peito, desce no barro, prepara, vai chutar (vem alguém de carrinho e joga-o longe em contorções de dores, no meio de uma poça d’água). Foi carregado pra fora. Fratura no tornozelo.

À noite, mesmo com o pé engessado, apoiando-se em uma bengala, foi ver a namorada que, na época, morava a um quarteirão de sua casa. O irmão dela já não o tratou com rispidez. Passou por ele e disse: “Oba!”, com um ar vitorioso e, depois daquilo, arrefeceu. O casalzinho até podia se sentar na sala para assistir a programas de televisão. O irmão não permanecia, contudo. Mas já não prometia “arrepisar aquele bunda-mole”. Pacificamente, Maurício vencera aquela etapa, embora não imaginasse outras tantas no cotidiano e a que o fazia disputar sozinho no fliperama.

*Se é pra continuar jogando desse jeito, eu não vendo mais ficha!* – argumentou de novo o empregado.

*Falou Zé... fica frio, eu vou maneirar.*

*Senão, daqui a pouco, você quebra essa porra, meu!* – emendou irritado, mas cedeu as fichas a Maurício, jogando o dinheiro na gaveta.

Maurício voltou ao seu brinquito de ir contra o fogaréu de imagens que lhe rodopiavam as emoções. Por fim, tinha nas mãos o pescoço daquele homem careca. Batia-lhe a cabeça contra o chão. Ia arrebentar até que escorresse toda a raiva de dentro. Era o pai a sua presa. A careca do pai, brilhando. O próprio, babando a irritação corrosiva sobre o coração de Maurício em ebulição de ódio. A presa, contudo, ria do filho. Ria? Era o pai? O rapaz sacudiu-se a cabeça e reparou que focalizava a figura de Sargentelli presa ao painel da máquina de jogo, como sempre, rodeado de mulatas.

Os pensamentos foram vestindo o uniforme da realidade. Maurício passou a pensar na vida daquele homem que teve tantas mulatas à sua disposição, até que recebeu um tapa nas costas... Era Benedito, o primo, que adorava jogar futebol e vinha pra fazer gozação.

*Ah, rapaz, o teu Palmeiras num deu nem pro cheiro! Mais um pouco e o Coringão dava de goleada. E com dez dentro de campo, hein! Porque o juiz, ó, meteu a mão pra vocês. Mas não adiantou. O timão tava com a macaca ligada.*

*Claro, tudo cheio de fumo... Teu time entra em campo tudo ligado! –* Maurício reagiu.

*Qué isso! É que o “porco” só serve pra comer goleada e o Corinthians botou só três na rede.*

*Ah, que nada! Dois pênaltis que o juiz pôs no bolso de vocês, sem contar um bocado de bola na trave. Faltou sorte. E aquele gol anulado no segundo tempo?*

*Que nada!...*

*Roubo! Roubo no duro, meu. Teu time só metendo a mão mesmo.*

*Ah, ah, ah... o “porquera” não dá, Maurício. Cé tem que virar corintiano. Gente fina. Se quiser, eu até arrumo pra você sair o ano que vem na Gaviões da Fiel, campeã, a maior escola de samba de São Paulo, meu chapa. É mentira?*

Falando Alto, Benedito foi saindo, com seu cacoete de jogar os loiros cabelos pra trás. Saiu vitorioso. Havia conseguido irritar ainda mais Maurício, que ficou enlameado pelo escárnio do outro e voltou à sua angústia maior, um pouco mais sem defesa.

Outra puxada violenta no detonador, a bolinha niquelada correu, as luzes acenderam-se, o som retorceu-se, os empecilhos entraram em ação, o Sargentelli riu, Maurício caceteou com as baquetas, a bolinha voltou e os pontos coloridos foram sendo auferidos no painel vertical. Tudo foi voltando...

Quando havia saído, naquela tarde, o pai estava debruçado sobre o portão, ali, olhando o tempo, com os dedos acariciando a careca. “Devia estar mergulhado na frustração – pensou o filho – de ter se tornado um homem inválido.” Contudo, parecia estar em conluio com a resignação.

Crispim, o pai, depois de trabalhar em oficina de automóvel, quando jovem, foi um bom motorista de ônibus de longos percursos. Ele conhecia

inúmeros estados e quase nunca parava em casa. Por esse tempo, sempre chegava sorrindo saudades e reencontrava-se com o filho, cheio de satisfação e amor. Era um homem variado de mulheres. Nenhuma dificuldade contra. Seu constante trânsito favorecia uma situação equilibrada. Maurício contava com dezesseis anos quando a notícia agrediu a porta da sala.

Dona Cecília, uma filha de espanhóis, um tanto estabanada, levantou-se da cama pensando ladrões e passou a mão no revólver que o marido deixara, esquecida um pouco das recomendações. As pancadas se renovaram violando o silêncio. Aproximou-se da porta, e, com a arma apontada, ouviu:

*Dona Cecília?*

*Quem é? Quem é? Quem é?* – foi o que pôde responder, com seu medo saltitante.

*É do Rápido São Geraldo. É o Jarbas. Só vim avisar que o seu Crispim tá no hospital. Um acidente...*

A vizinhança toda ouviu o disparo. Maurício gritou na cama, em sobressalto, o empregado de empresa saiu feito louco. Ao chegar gente, Cecília, mesmo depois de abrir a porta, mantinha nas mãos o revólver calibre 22. Um furo bem acima da fechadura.

Desse dia em diante, Crispim viu desmoronar sua vida de viagens e aventuras. Cadeira de rodas durante um ano, depois muletas, até que se tornou coxo, sem resistência para ir muito longe. A idéia de suicídio foi virando obsessão. Só à custa de insistentes orações ele conseguiu certo controle, sem, entretanto, se livrar de súbitas impulsões. Quando era instigado a cair nos braços daquelas investidas, prendia um pouco a respiração, cerrando os dentes. Minhocas de pulsação agitavam suas frentes. Carregava, até chegar aos pés da santa, uma enorme tensão e, rezando fervorosamente, ia dela se livrando aos poucos. Desenvolvera atitudes de verdadeiro devoto, mantendo sempre uma vela acesa e um copo d'água no oratoriozinho construído em um canto da sala.

Transformara-se em um homem seco de risadas. Apenas uma nesga de alegria atingia-o. Era quando dona Matilde passava: “Bom dia seu Crispim!” e ele respondia: “Bom dia dona Matilde!”, esticando os olhos naquele remelexo de bunda. Um calor aveludado massageava-lhe o peito. Alguns belos momentos do passado cafuneavam a memória. Era só. Nessas ocasiões não



corria aos pés da padroeira. E estava nesse enlevo – olho vidrado no traseiro da dona Matilde Matsuda – quando Maurício passou e disse: “Tchau pai!” Crispim comprimiu-se, disfarçou, e respondeu: “Até logo!” Mas imediatamente relaxou, voltando àquele prazer tão passageiro.

O distanciamento tornara-se a forma do relacionamento entre pai e filho. Maurício acomodara-se ao jeito ríspido de ser tratado. Dava o devido desconto ao genitor, pela fatalidade do destino. Mesmo que respostas a seus cumprimentos não viessem, o perdãozinho estava garantido. “É a frustração”, desculpava-o, pensando. Apesar disso, tinha medo da verbosidade violenta do pai, quando nervoso. Passou por ele naquela tarde, como quem passa por um cão faminto, segurando um bife. Era o seu futuro. Nele enfeixados os pensamentos, Maurício tomou o ônibus até a estação Bresser do metrô. Tentava organizar as idéias. Achava que os pais, convivendo com a namorada, iam também adorá-la. Barbara era..., mas... Havia, a partir de certa intimidade com a jovem, tinha adquirido esse tique interior, de interromper um pensamento desagradável. Olhou pela janela do trem. Uma estria de luz adornava os prédios ao longe com a nostalgia da tarde. Maurício pensou no serviço militar cumprido no ano anterior. O trem mergulhou em um túnel torpedeando infinitos cavalos. Suas dificuldades de emprego sido superada. Insistira com tenacidade nos inúmeros testes. Depois de longas filas, conseguira: era meio-oficial de soldador, registrado em carteira.

Por fim, após baldear na Sé, atingiu a Estação Tiradentes. O trem já deixara o subterrâneo para trás. A noite pintava os lábios com batom multicolorido e começou a fazer tranças estelares na carapinha escura. O trem deslizava...

Maurício chegou ao portão. Bárbara aguardava-o. Estava linda. O rapaz perdeu-se na expansividade dos lábios cheios e úmidos. Depois, acariciou-a no rosto, sentindo que a luta travada consigo mesmo e os outros não era em vão. Bárbara valia. “É uma..., mas...” e de novo interrompeu o pensamento, puxando assunto.

*Como é que tá o pessoal da tua casa?*

*Tudo bem! Pensei que você não viesse.*

*É, você mudou pra muito longe. Não me acostumei ainda. Mas, tá tudo bem? E o irmãozinho, tá numa boa comigo?*

*Ah, não liga muito pro João Carlos, não. Ele, até outro dia, falou comigo – imitou o irmão, engrossando a voz – “Vai pra avenida, Bá”, e me deu carona na moto dele.*

*É... – Maurício engoliu a costureira pedrinha de inveja ao ouvir a namorada falar na motocicleta do irmão. Mudou o caminho do diálogo.*

*Vamos, então?*

*Vamos. Eu só vou pegar minha bolsa e um dinheiro com meu pai.*

*Não precisa.*

*Ah, Maurício... Você não é machista, é?*

*Não... Tudo bem. Vai lá. Eu espero aqui.*

Alguns minutos depois, saíram. Bárbara, um pouco preocupada. O pai, com aquela mania de não levantar os olhos da prancheta sobre a qual trabalhava, havia dito, estendendo-lhe algumas notas:

*Toma. Espero que você não tenha decepção, filha.*

Ela se retirara com aquelas palavras penduleando dúvidas. O pai continuou na sua labuta. Era daqueles que sabiam das dificuldades para subir na vida. Daqueles que sabiam dos inúmeros obstáculos. Era um que sempre repetia aos amigos e parentes: “Nós temos de ser não duas vezes, mas três vezes mais do que eles. Só assim a gente chega lá.” E levava na vida real o seu princípio. Trabalhava como desenhista publicitário, em média doze horas por dia: oito na firma, onde havia conseguido o respeito pela competência, e o restante em casa, pois não lhe faltava trabalho. Tinha as economias na ponta do lápis, às vezes até provocando atrito com a esposa, por causa do exagero. Era um duro, centrado em si mesmo e na família, projetando sempre adiante de si o sucesso financeiro e o respeito profissional. Pouco tempo sobrava para se ocupar das inquietações dos filhos. Queria-os bem alimentados, bem vestidos e triunfando nos estudos. O além daquilo, sabia-o pela boca da companheira à hora em que esta lhe servia o jantar. E foi até um tanto distraído que, em uma noite qualquer, ouvira a mulher dizer:

*Bárbara tá namorando...*

*Hum?...*

*Ir bem na escola ela não vai. Mas já anda enrabichada atrás daquele coisinha que vem aqui.*

*Precisa cuidar disso.*

*Cuidar disso, cuidar disso... Juvenal, você é que precisa falar com ela!  
Ah, Lucinda. Isso é contigo, minha santa. Além do mais, é melhor deixar.  
Desde que seja em casa...*

*O branquelinho inda hoje esteve aqui. O João Carlos anda dizendo que vai dar uma sova nele.*

A palavra “branquelinho” foi responsável por ligeiras rugas na testa de Juvenal, que arrematou a conversa, dizendo:

*Espero que ela não tenha decepção – e acorou preocupações íntimas em uma caverna de silêncio, desligando os ouvidos.*

Aquela mesma palavra – decepção – imprimiu uma sombra estranha no otimismo de Bárbara. Nos seus 17 anos, era uma jovem cheia de vida. Mesmo com a timidez de fundo, sempre acobertada por brincadeiras, sabia conviver consigo mesma. Sabia? Era uma exímia dribladora da tristeza, da angústia e de qualquer adversário interior que vestisse a camisa da reflexão, da introspecção. Bonita era. Admirada muito. Na escola, o que não tinha de notas, conseguia de amigos. Poucos namorados, pela idade. Maurício era o segundo. Adorava-o, tinham afinidades; mesmas músicas, anseios e, sobretudo, coragem para enfrentar as pessoas.

O retorno à sua casa foi, para o rapaz, muito mais longo. Um mal-estar lutava contra o amor, soltando fagulhas interrogativas. Bárbara percebeu.

*Você está legal? – perguntou.*

*Tudo bem, Bá. Vamos lá conhecer meus velhos. Numa boa... – disse, sem muita convicção, apesar do esforçado entusiasmo aparente.*

Já haviam descido do ônibus e caminhavam em direção à casa do rapaz. Bárbara parou, o olhar perdido. Afagou-se com as mãos sobre os cabelos. Soltou o prendedor elástico. Sacudiu a cabeça, desfazendo o coque lateral. Pensou, de novo, precisava mudar de produto para o alisamento. Alterou a expressão do rosto. Algum sentimento fisgava-a. era a mesma coisa, sempre ameaçadora. Lembrou-se de que era a “Chica” na escola – uma alusão ao filme Chica da Silva. Não se achava em nada parecida com a atriz Zezé Mota, que vivera a personagem da história. Aceitara o apelido com certo espinho flutuante. Esteve assim pensando, mas antes que o namorado abrisse a boca, acionou seus dribles entusiásticos, dizendo a ele:

Meu querido, amado, futuro esposo: avante! Os coroaos hão de conhecer a nora mais *punk* do mundo. Bilu, bilu, bilu... – arregalou os olhos, deu um beijo em Maurício, fez trejeitos de dança e puxou-o pelo braço. Entraram.

Na sala vazia, Bárbara sentou-se em uma poltrona, cruzando as pernas. Brincava com as emoções, fazendo caretas, esticando sorrisos. O namorado foi em direção à cozinha, chamando:

“Mãe!” ...

Bárbara descobriu o oratoriozinho a um canto. A chama da vela bailava. O passado de novo foi chegando com seu redemoinho de recordações. Um amontoado de imagens cristalizando-se em um baile ocorrido no Ginásio do Palmeiras. Era uma promoção da Equipe Chic Show, tendo como astro da noite a cantora Sandra de Sá. O jovem casal, mais duas amigas de Bárbara, lá foram. Maurício se entrosou tão bem que, mesmo sem muito jeito, tentou imitar os passos dos dançarinos, criadores anônimos de uma arte popular da juventude paulistana. Bárbara, com as lições recebidas do irmão, ajudava o namorado desajeitado. E veio o momento do *show* lá pelas 3 horas da madrugada. A cantora fazia sucesso. Milhares de pessoas acompanharam-na em sua música de parada; “...Você ri da minha pele/ Você ri do meu sorriso / Sarará crioulo... / sarará crioulo... / Sarará crioulo ... / sarará crioulo ...”.

Maurício, um pouco avermelhado, disse à namorada:

*Vamos lá fora, Bárbara?*

Ela, sem entender, foi. Abriu-se compreensiva, por ser a primeira vez que ele enfrentava o ambiente. Mas, depois que o viu tragar o cigarro percebeu o incômodo mais profundo. O calor excessivo foi a argumentação vinda com atraso, e de muleta.

E ali, naquela sala fria, a voz da cantora retornava em ritmo de memória, instaurando incertezas.

*Boa noite! Está pensando na vida?* – era dona Cecília.

*Boa noite! É... como vai a senhora? Tudo bem?*

*É... o Maurício falou que você vinha conhecer a gente hoje...*

Uma insegurança havia se espalhado repentina pelo ar. As duas se entreolharam. Portas e janelas do sentimento ao sabor de um vento inesperado.

*Aí eu disse a ele: “Traz logo mesmo. Você precisa ir tomando jeito na vida”. Ah! ... vem aqui pra cozinha. Estou fazendo um bolo pra vocês.*

O casal deu-se as mãos e seguiu aquela senhora excitada de amabilidades súbitas.

Depois de alguns minutos, em que os três cortejavam o cheiro de chocolate vindo do forno e garimpavam algumas conversas, Crispim atravessou a sala, chicoteado por um de seus acessos. Ajoelhou-se contrito e, em fortes sussurros, rezou Ave-Marias entrecortadas de: “Dai-me Paz!” e assim chegou ao soluço molhado.

A mãe de Maurício tentou acalmar a namorada do filho, desculpando o “seu velho”. Fechou a porta da cozinha e, em rápidas palavras, justificou a atitude do marido. Maurício sentiu um tremor. Logo em seguida, o silêncio se fez na sala. Dona Cecília se foi.

*Tá melhor, Crispim?* – ao que o marido respondeu apenas suspirando aliviado, ela continuou com leves afagos: *Ah, então vem cá, vem... A namorada de Maurício tai. Vem conhecer ela. É uma uvinha de graciosa!*

Crispim, depois de sentar e tomar um copo d’água que ficava cheio ao lado da santa, aceitou o convite sem muito atinar. Era mais uma forma de se distanciar de seus pensamentos suicidas, já um tanto derrotados pelas orações. Fechou a porta de entrada, que deixara aberta ao passar, e caminhou, seguindo Cecília.

Bárbara levantou-se e tentou sorrir para aquele homem careca e de olhos injetados. Foi correspondida ao inverso. Recebeu um olhar engordurado de menosprezo. Mauricio engasgou-se com um imenso vazio. Depois vieram as palavras ríspidas, seguidas de uma salivação pastosa que se foi formando em Crispim no canto da boca:

*Você tá louco, rapaz! Meu único filho e já vai querer sujar a família?! Idiota! Não quero saber desse tipo de gente aqui em casa! Não admito preto na família! Não admito!* – e deu um forte murro na mesa.

Bárbara saiu desesperada. Maurício ficou atônito, até conseguir dizer:

*O senhor... O senhor é um frustrado!*

E recebeu um bofetão. Depois outro.

*O que é isso, rapaz?! – gritou o empregado do fliperama, ao ver Maurício esmurrando o painel da máquina de diversão. E correu para lhe segurar os punhos. O rapaz deu por si e o vidro quebrado. Assustado, desvencilhou-se e saiu correndo.*

Bárbara, em um canto de seu quarto, envolta no translúcido das lágrimas, enxergava-se menina, escondida no porão da casa, esfregando cândida nas pernas pra ver se a cor saía. Carregando seus 90 anos coroados de lucidez, a avó surpreendeu-a:

*Que é que você tá passando aí, menina? Tá ficando doida, tá?*

*Ahn?! – assustou-se com a porta abrindo. A lembrança evaporou-se.*

*O que foi, Bárbara, minha filha?! Você está chorando...? – era a mãe que entrara no quarto. Abraçaram-se.*

Naquele momento, Maurício, o coração em tiras, caminhava sem rumo pelos braços da noite. Dona Cecília raspava o carvão da forma, enquanto o marido, tentando se curar de um outro acesso, ajoelhado, rezava aos pés de nossa Senhora Aparecida.

(CUTI, **Contos Crespos**. São Paulo: Mazza Edições, 2008)

## ANEXO 2 – COMENTÁRIOS REFLEXIVO-CRÍTICOS DOS ALUNOS SOBRE AS AULAS COM LETRAS DE RAP

### COMENTÁRIO – ALUNO N

“A professora trabalhou com a gente três letras de *rap*. O que eu mais gostei foi que eles falam a verdade, mostram como as pessoas são e os problemas do mundo. Aprendi que o *rap* fala da vida, ensina as pessoas a pensar e a não ter preconceito, me fez pensar sobre a dificuldade do Brasil, sobre o preconceito e sobre os problemas sociais”.

### COMENTÁRIO – ALUNO E

“Aprendi, com as letras de *rap* que a professora trabalhou, que devemos respeitar os negros e indígenas. O *rap* é um jeito de as pessoas pobres e negras se manifestarem. Elas fazem críticas sobre como a vida delas é difícil e como passam por dificuldades na família, sofrem discriminação em vários lugares por causa da sua cor e das suas origens. Achei importante trabalhar isso na escola, assim podemos levar pra nossas casas, ensinar nossos familiares e os irmãos, jovens do futuro.”

### COMENTÁRIO – ALUNO C

“Achei interessante abordar os assuntos da realidade das ruas e a professora usou o *rap* para demonstrar isso, porque é uma música que expressa o pensamento do povo que mora nas periferias, porque o povo (a sociedade) tem preconceito de quem vem de classe baixa. As pessoas não aprendem só com livros “formais”, mas também com letras de música de pessoas que passaram por dificuldades.”

### COMENTÁRIO – ALUNO D

“Durante as aulas sobre o *rap* vimos a realidade das ruas. O racismo, o preconceito são sérios problemas no Brasil e com os *raps* vi que não é fácil passar por esses problemas. E nós, como sociedade, deveríamos aprender que nenhuma pessoa é superior à outra, não importa a cor, vida financeira ou cultura. O que mais me chamou a atenção foi a parte que li sobre o índio Galdino, dele ter sido queimado vivo. Como pode existir pessoas desse tipo?”

Só porque ele era um índio, não tinha aparência muito boa? Enfim... Isso não dá o direito dessas pessoas fazerem isso com o pobre inocente. Isso foi um absurdo! Em minha opinião, acho que há tempo de mudar isso, não é difícil, se todos fizessem sua parte, sem prejudicar ninguém, ajudando uns aos outros e assim formar um Brasil melhor.”

#### COMENTÁRIO – ALUNO A

“Durante as aulas que trabalhamos com letras de *rap*, o que eu mais gostei foi que em vez de falarem sobre drogas, armas e outras coisas, incentivaram a lutar contra o preconceito, contra o racismo e cada vez dão mais conselhos pra sobreviver nesse mundo. Eu aprendi que o *rap* nasceu como forma de protesto, luta, guerra contra o preconceito, é o jeito dos excluídos se manifestarem. Eu acho que deve se trabalhar com a cultura do povo na escola, porque é um jeito de valorizar a cultura e o jeito das pessoas serem.”

#### COMENTÁRIO – ALUNO B

“Nas aulas que trabalhamos a cultura do *rap*, achei interessante que nos três *raps* que estudamos trazia uma crítica direta, que fazia a gente pensar e debater sobre ele. Aprendemos como fazer *rap*, sua origem, como descobrir e seu significado. Aprendi que no *rap* podemos descobrir coisas da cultura dos outros, sem ser só coisa teórica e também como o rap é importante para nossa cultura. Refleti muito sobre muita coisa da sociedade, sobre os defeitos que compõem o nosso país e como devemos agir. Eu achei bastante interessante ter trabalhado isso na sala de aula, porque saímos da mesma de sempre, que é nos livros didáticos e debatemos sobre a sociedade de um modo diferente.”

#### COMENTÁRIO – ALUNO K

“Eu gostei das letras de *rap*, pois elas mostram outra verdade, uma verdade até sombria do descobrimento do Brasil e mostram o que aconteceu com os escravos, entre outras coisas, o que rendeu uma aprendizagem a mais. Aprendi muito, principalmente sobre o *rap*, que era coisa que eu não sabia quase nada e não me interessava, agora, além de saber, comecei a ouvir alguns *raps*. Me motivou reflexão sim, mas apesar de não ouvir muito rap, na verdade, já tinha discutido esses assuntos antes, só que de outra forma. Os



assuntos abordados nas letras poderiam ser tratados em filme, novela, jornais, histórias, livros, séries, revistas, vídeos, história em quadrinhos, charge, até mesmo contando uma história, em fotos e conversando com os amigos, em sala de aula, professores, pais e familiares.”

#### COMENTÁRIO – ALUNO O:

“ O mais interessante [sobre as aulas com letra de rap] é que sabemos o que aconteceu com os negros. Aprendi que o preconceito não faz você melhor que ninguém, que cor de pele não quer dizer se você é rico ou ladrão, a cor não define o que você é. Refleti que não devemos julgar as pessoas sem conhecê-las, que não devemos chingar as pessoas de “macacos” ou “preto”. É importante falar disso na escola porque descobrimos o que os índios e os negros passaram e aprendemos sobre a cultura deles, os rituais, tudo, até algumas brincadeiras deles podemos aprender”.

#### COMENTÁRIO –ALUNO T

“Durante as aulas a professora de português, ao invés de trabalhar textos, passou letras de *rap* para a gente refletir um pouco. O que eu achei mais interessante nas letras de *rap* é que eles [os *rappers*] contam a realidade do que está acontecendo no Brasil e também aprendi que é uma forma dos negros criticarem as coisas. Com as letras eles demonstram que estão sofrendo, são julgados pela cor e não pelo caráter. As pessoas deveriam ver eles pelo seu caráter e não pela aparência ou pela cor. É importante trabalhar com a cultura do povo (o *rap*) na escola porque é um jeito de dar valor ao que eles fazem.”

#### COMENTÁRIO – ALUNO U

“No começo eu achei que não ia ser legal, depois, no decorrer das aulas acabei mudando de ideia. Várias letras interessantes, na nossa linguagem, gírias novas. Achei importante trabalhar com o *rap* nas aulas, pra gente pensar sobre o preconceito e refletir sobre a desigualdade.”

ANEXO 3 – FOTOS<sup>59</sup> DAS PRODUÇÕES DA RELEITURA DA BANDEIRA BRASILEIRA E MURAL:

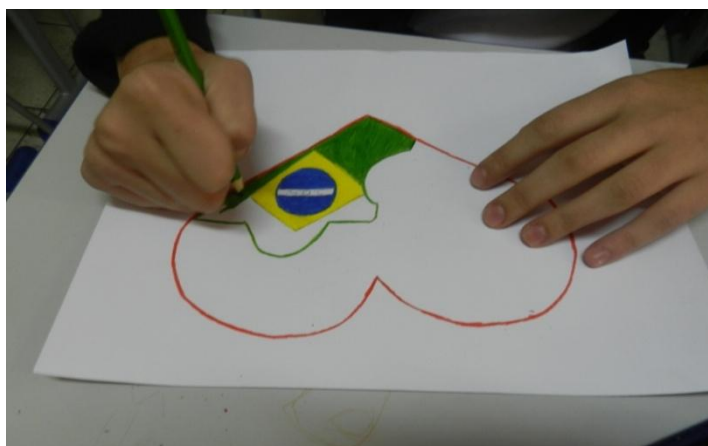
FOTO 1



FOTO 2



FOTO 3



---

<sup>59</sup> Acervo da pesquisadora

FOTO 4



FOTO 5



FOTO 6

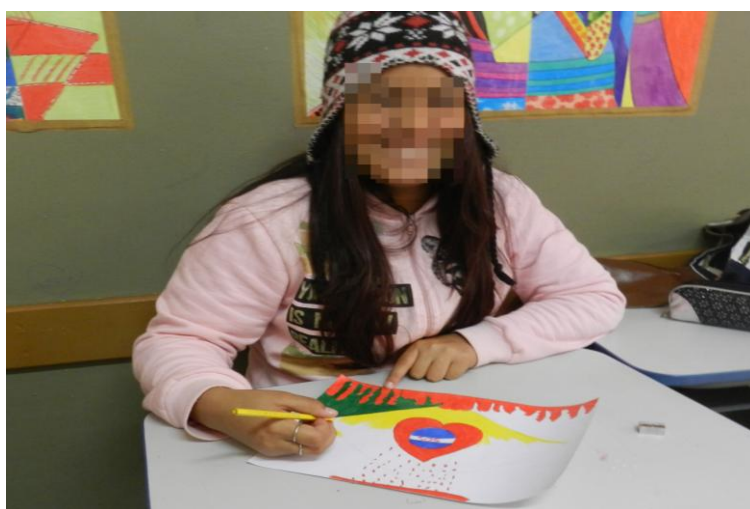


FOTO 7



FOTO 8



FOTO 9





## ANEXO 4 – LETRAS DE RAP PRODUZIDAS PELOS ALUNOS

## Letra 1 – Dupla A

O Brasil correto (DUPLA A)

Eu agora vou falar bem alto  
 Do sangue que corre em mim e em vocês  
 É sangue explorado pelos burgueses  
 Que tomou o país dos índios  
 Destruindo uma bela história  
 O que vai sobrar pros nossos filhos?  
 Só rios de sangue e de dor  
 E tristeza na memória.

Sem paz e sem Amor - por isso temos  
 rancor.  
 Agora tá na hora de compor o protesto  
 que será nosso manifesto.  
 Aqui não tem mique e sim papo reto.  
 Eu quero um Brasil mais justo e  
 mais correto.

O Brasil que eu sonho  
 Pra vocês, pra mim, pros meus netos  
 Tem mais justiça e mais afeto.  
 Não vai ter tanta exclusão  
 Nem discriminação, meu irmão.  
 Só que isso não cai do céu  
 Cada um tem que fazer seu papel.

Repetir o refrão

## Letra 2 – Dupla B

As mulheres estão podendo (DUPLA B)

"Lugar de mulher é no casamento"  
 Isso não vale mais  
 É de tempo das antigas, das vestes encustadas  
 Lugar de mulher é onde ela quiser  
 Seja na rua ou em qualquer lugar  
 Nem mais pode e nem deve mais sustentar  
 Acha que vai valer as vizinhas?

Qual é? Isso já passou!  
 Lutamos, lutamos  
 E volta o que a gente conquistou  
 Menos sofrimento, menos discriminações  
 E diga a nós conquistado, uenão!  
 Qual é a sua desculpa  
 Qual é seu argumento  
 Qual é? Vai querer fugir desse momento?

"É do passado que vestes, e vestes deuses"  
 E diga a nós amor  
 "Luta, resistência, chegar ao lado das batalhas"  
 É do passado que vestes  
 Não passa despercebido  
 É exemplo para nós todas  
 Não pode ser esquecido

Qual é a sua desculpa  
 Qual é seu argumento  
 Qual é? Vai querer fugir desse momento?



## Letra 3 - Dupla C

Chega de machismo (DUPLA C)

Democracia e igualdade?  
Isso não é verdade  
Não na nossa sociedade.

"Shortinho curto?"  
"Já pedindo pra ser estuprada!"  
Não me venha com este papo  
de machista sem noção  
Nada do que eu faça  
Te dá o direito de passar a mão.

Fiu! Fiu!  
Você finge que não viu.  
Mas uma hora vai te dar um tapa  
Pra aprender e deixar de ser boboca.

"Mulher  
na cozinha tem que ficar  
Engravidar e os filhos criar  
E se o pai abandonar?  
Fazer foi fácil, quero ver cuidar".  
Democracia e igualdade  
Isso não é verdade  
Não na nossa sociedade.  
Chega de machismo,  
Que venha a liberdade.

## Letra 4 – Dupla D

A Política do Brasil (DUPLA D)

A política do Brasil é algo indecente.  
Celebramos ladrões pra ser nossos governantes.  
Ter mais cargos no governo no aumento a dar.  
Porque os mesmos ladrões são nossos governantes.  
Ai não pensa que vai dar um jeito.  
E não deparamos com o prefeito.  
Ele não é tão longinquo não.  
Envolvido em escândalos, propina de mensuração.

{ Os impostos só aumentam }  
 { Os salários não se aumentam } Refrão  
 { Enquanto lá em cima }  
 { Os políticos ostentam }

A vida do político é uma desgraça.  
Final de contas: "Somos uma ameaça".  
Mas não se manifesta, irmão.  
Porque um bando de formiga luta medo no grândão.

## REFRÃO

O tempo passa e cresce a ameaça.  
Melhoraremos o Brasil com fé e na raça.  
Eles tão se aproveitando mas o tempo tá passando.  
"A guerra tá declarada" POUCO A POUCO CONQUISTANDO.

O nosso pão de cada dia não existe mais não!  
Tá na boca dos prefeito e dum bando de ladrão.  
Se liga aí, o dinheiro é um sonho mas também  
é uma maldição.



## Letra 5 - Dupla E

Preconceito (DUPLA E)

Eu já não aguento mais  
 Esse papo de igualdade  
 Quando o que prega de verdade  
 É o desrespeito e a maldade.  
 As diferenças são ruins para a sociedade  
 Branco não respeita negro  
 Negro não respeita branco  
 É assim que forma a guerra  
 E a rivalidade.

É isso aí, você não pode parar...  
 É nem esperar o tempo vir te abraçar  
 Acreditar que o racismo acabe é preciso  
 É isso que dá esperança para irmãos e amigos.

Ninguém nasce com o preconceito  
 Ele é fruto da sociedade desigual  
 E se ele se cria na sociedade  
 Ele não é imortal  
 Basta acreditar que um sonho é  
 imbatível  
 Que o céu é o limite e todos são iguais  
 Aqui somos todos irmãos e filhos de  
 um só pai.  
 O certo é o certo e ninguém pode mudar  
 Só basta acreditar que o preconceito vai  
 passar  
 Muitos irmãos estão lutando.

Para isso, ninguém vai desistir até acabar o  
 racismo.

É isso aí, você não pode parar...  
 É nem esperar o tempo vir te abraçar  
 É agora a hora, lutar é preciso  
 É isso que dá esperanças para irmãos e  
 amigos.

## Letra 6 - Dupla F

Que mundo vou herdar? (DUPLA F)  
 Eu nem tenho 18,  
 Nem ainda 16.  
 Que mundo vou herdar  
 Quando chegar a minha vez?  
 Um mundo corrompido  
 E sem alegria não é que eu queria.  
 A vida não é fantasia  
 São porcos que vivem na mordomia  
 Achando que é há harmonia  
 A vida é dura para a grande maioria  
 A política no país  
 É uma falta de Educação  
 O povo brasileiro se loba  
 Banca fraudes,  
 Superfaturamentos, mensalão!  
 E o povo faminto  
 Sem emprego e sem condição  
 tem, que vel na tv  
 políticos laturando  
 passagens de avião.  
 É isso aí, meu irmão!  
 Você que é povo e pensa  
 Como grande  
 Você faz papel de otário  
 Basta olhar seu salário  
 Caia na real  
 Você é proletário e se acha  
 o tal.



## Letra 7 – Dupla G

Brasil, século XXI (DUPLA G)

Século XXI, o que a gente vê?  
 Muita maldade e guerras na TV.  
 Jesus é nossa luz, Ele nos conduz;  
 Estamos querendo mudanças.  
 Vámos em frente, usando nossa mente  
 mostrar para o povo que pode ser diferente  
 Pobres, negros, índios, mulheres, todos nós  
 Queremos dignidade e um futuro melhor.  
 E vamos seguindo, lutando com respeito.  
 Soltem a voz, do fundo do peito  
 O tempo passa, o progresso aumenta  
 mas então quero saber por que a  
 desigualdade continua?  
 De um lado evoluímos  
 E por outro nos destruímos  
 Onde isso vai parar  
 O progresso que eu quero  
 não é só tecnologia  
 É de respeito, igualdade e alegria  
 Pra todo o povo  
 E não pra uma minoria.

O progresso que eu quero  
 não é só tecnologia  
 É de respeito, igualdade e alegria  
 É ver o mundo em completa harmonia.  
 É ver o mundo em completa harmonia.

## Letra 8 – Dupla H

## Ganância e poder

(DUPLA H)

Esse mundo me parece  
 Um shopping para poucos.  
 Tudo está à venda  
 E se é preciso ter dinheiro  
 Pra ser o cara mais maneiro,  
 O melhor da parada.

Contando os "plaque de 100!"  
 O Super Star da parada  
 Mas quando você morrer,  
 Quem vai lembrar de você?  
 Ninguém.

Cuidado com a ambição,  
 Ela te torna egoísta e traçoeiro  
 Desprezando os amigos, a família,  
 Dando valor só pro dinheiro.

Mas ... você sabe  
 Tem sentimentos que valem  
 Um verdadeiro tesouro  
 São tudo na vida, valem mais que ou

Ter dinheiro é bom, por certo,  
 Mas também é uma perdição.  
 Quantas mortes, preconceitos e guerras  
 Foram causadas pela ambição.  
 Supera isso meu irmão. Busque a igualdade  
 Pois somos todos irmãos.



## Letra 9 – Dupla I

O Preconceito tá aí

(DUPLA I)

Não adianta fingir  
 O preconceito tá aí  
 Bem do nosso lado  
 A nos aflijir e nos fazer sofrer.  
 Não é coisa só de cidade grande  
 Na nossa cidade esse mal se expande.  
 Dizem o contrário  
 Mais eu não sou stávio  
 O povo de igualdade  
 É pura falsidade  
 Pra nos amaciar, nos amolecer

REFRÃO

A discriminação volta volta na cidade  
 É por isso meu rap, que fala a verdade  
 Fico feliz se mecesser contigo  
 Se te fez pensar, por isso eu digo  
 Se quiser andar comigo  
 Não discrimine meus amigos.

O preconceito tá aí  
 Você quer negar?  
 Vamos ficar ligados  
 E tentar mudar  
 Mais eu sei que só eu e você  
 Fazemos pouca diferença  
 Porque na história quiserem ser igual  
 Era uma ofensa  
 Só que tá na hora de fazer acontecer  
 Vamos acreditar que tudo pode reverter  
 Mostrando nossa dignidade  
 Na luta por igualdade.

## Letra 10 - Dupla J

O CAOS (DUPLA J)

O BRASIL TRANSBORDA DE CAOS  
 É UM RECIPIENTE DE LOUCURAS  
 E SE TORNA ARROGANTE  
 AFASTE O PRECONCEITO E SIGA EM FRENTE  
 AFASTE A DESIGUALDADE  
 PREENCHA A TERRA COM JUSTIÇA  
 RECONHEÇA SUA IMPORTÂNCIA  
 E NÃO AUMENTE SUA GANÂNCIA.  
 BRASIL TRANSBORDA DE CAOS  
 É UM RECIPIENTE DE LOUCURAS  
 QUE SE TORNA ARROGANTE  
 QUE DESDE O INÍCIO DE SUA HISTÓRIA  
 FOI CONTURBADO E GANANCIOSO  
 QUE NÃO SE IMPORTOU COM SEUS ÍNDIOS  
 EXPLOROU OS NEGROS  
 PRA SE TORNAR PODEROSO.  
 JUSTIÇA DE QUÊ?  
 JUSTIÇA PRA QUEM?  
 ENTÃO MEU IRMÃO, VÊ SE VIGIA.  
 POR QUE TEM MUITO TRAIÇÃO  
 NÃO SE PERCA NA CORRERIA  
 PORQUE CONTINUAMOS CAINDO  
 NUM POÇO DE CORRUPÇÃO  
 E OS TRAIÇÃO, SERÃO JULGADOS?  
 O BRASIL CORROMPIDO  
 AINDA É MEU BRASIL QUERIDO  
 MAS VAI TER DE RENASCER DAS CINZAS  
 PRA SE TORNAR RECONECTIDO.



## Letra 11 – Dupla K

Um caso social

(DUPLA K)

E ali estava ela, parada  
 Só esperando o mosquito chegar  
 Para seu ovo botar  
 E a praga se espalhar  
 Quando o mosquito te pica e te deixa doente  
 É a dengue! É a dengue!  
 Isto pode acabar se você for conciente  
 Não dengue, Não dengue.  
 A ciência está se esforçando  
 para a cura encontrar  
 mas você também deve colaborar  
 Se você não vacinar.  
 Com o mosquito iremos acabar.

## Refrão

Estou fazendo minha parte  
 E você vai me ajudar  
 mas sem investimento  
 De que vai adiantar?  
 Se o governo está cagando  
 Para a população  
 Nosso esforço não adianta, não.  
 É isso aí, meu irmão.

## Refrão.

A dengue não é mais um problema pessoal  
 Ela já virou uma causa social  
 E se você ficar doente  
 E precisar de hospital...  
 Cai na real, parceiro  
 Você não tem dinheiro... E isso é fatal.

ANEXO 5 – FOTOS DOS MURAIS COM LETRAS DE RAP

FOTO 10



FOTO 11





FOTO 12



FOTO 13

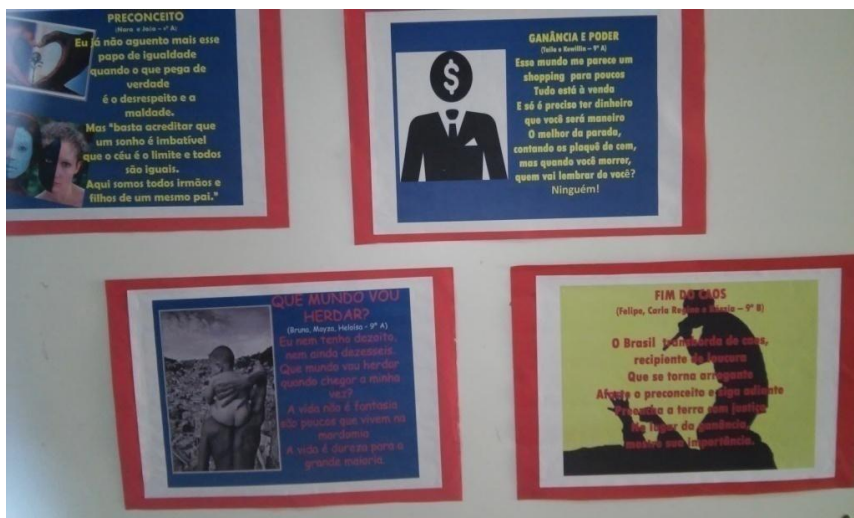


FOTO 14

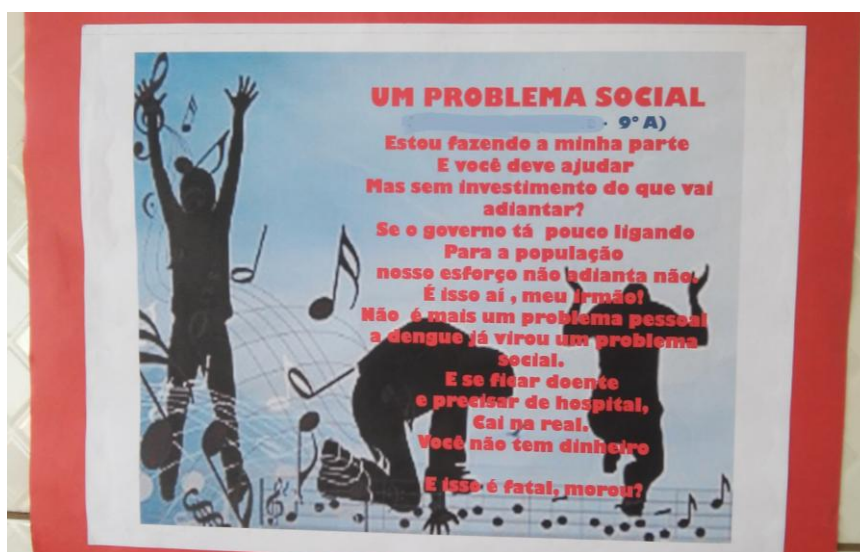


FOTO 15

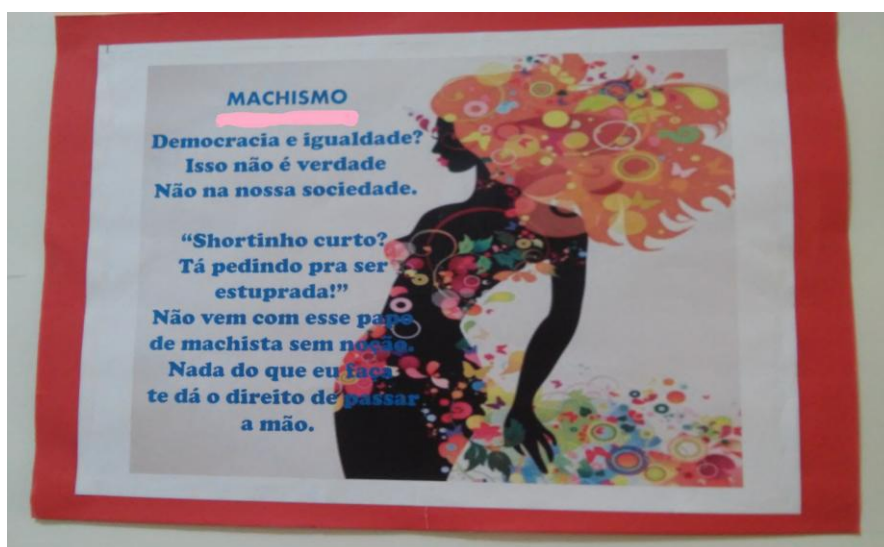


FOTO 16

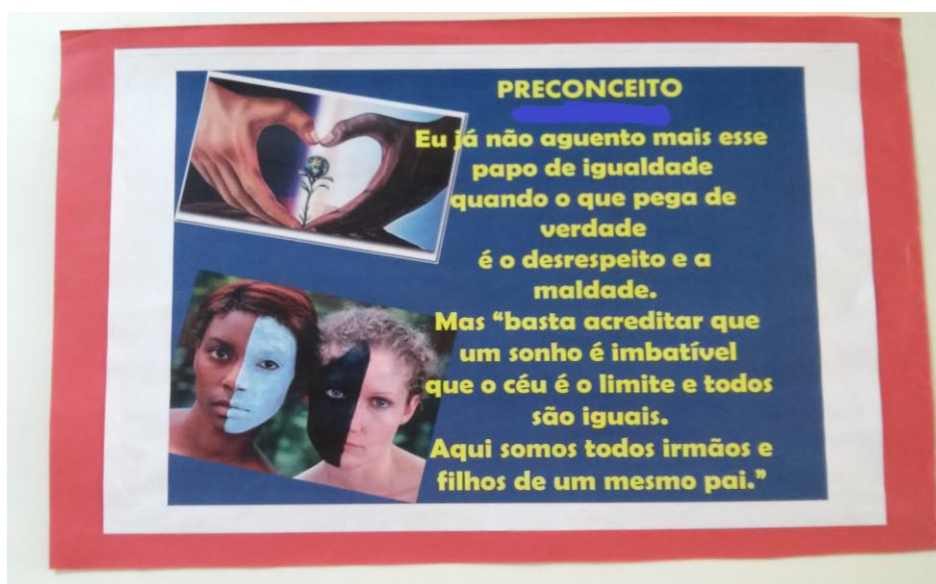


FOTO 17



## ANEXO 6 – FOTOS DA APRESENTAÇÃO DAS LETRAS DE RAP

FOTO 18



FOTO 19





FOTO 20



FOTO 21



ANEXO 7 – FOTOS PESQUISA DE CAMPO: BONECAS NEGRAS À VENDA  
NAS LOJAS DA CIDADE

FOTO 22



FOTO 23



FOTO 24



## ANEXO 8 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

## MINICENSO DA ESCOLA

Nome: \_\_\_\_\_ . Ano: \_\_\_\_ Turma:\_\_\_\_\_.

- 1) Sexo: ( ) masculino ( ) feminino Ano de nascimento: \_\_\_\_ \_\_\_\_.
- 2) Número de irmãos: ( ) nenhum ( ) 1 ( ) de 2 a 4 ( ) mais de 4
- 3) Com quem você mora? ( ) pais ( ) mãe ( ) pai ( ) parentes  
( ) avós ( ) responsável
- 4) Como você vem à escola? ( ) de carro ( ) de ônibus ( ) de bicicleta  
( ) a pé ( ) outras formas
- 5) Fora do horário das aulas, a que atividades você dedica mais tempo?  
( ) brincar ( ) estudar ( ) trabalhar em casa  
( ) esporte ( ) trabalhar fora de casa ( ) outra atividade
- 6) Fora do horário das aulas, quanto tempo por dia você dedica aos estudos e à leitura?  
( ) menos de 1 hora ( ) 1 hora ( ) 2 horas ( ) 3 horas ( ) mais horas
- 7) Qual a sua cor/raça? ( ) branco ( ) preto ( ) pardo ( ) amarelo ( ) indígena
- 8) Qual é sua descendência? ( ) indígena ( ) Afro ( ) Italiana  
( ) Alemã ( ) Polonesa ( ) Japonesa ( ) Outras – Qual? \_\_\_\_\_.
- 9) Já fez uso de drogas? ( ) sim ( ) não  
Já ingeriu bebida alcoólica? ( ) sim ( ) não Se sim, desde que idade? \_\_\_\_\_.
- 10) Que assuntos você considera importantes para serem trabalhados na escola?  
( ) drogas ( ) bullying ( ) sexualidade ( ) profissões  
( ) outros – Quais? \_\_\_\_\_.
- 11) O que você acha que falta na escola? ( ) professores ( ) salas de aula  
( ) equipamentos de áudio e vídeo ( ) lugar para brincadeiras e esportes  
( ) material escolar ( ) atividades culturais e esportivas  
( ) outra resposta

13-O que influencia negativamente a sua aprendizagem e poderia melhorar?

---



---