



PROFLETRAS



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE JUIZ DE FORA

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Icaro Rodrigues da Rocha

**Aspectos Poéticos da Negritude na Educação Básica: interface entre o
rap nacional e o poema afro-brasileiro**

Juiz de Fora

2019

Icaro Rodrigues da Rocha

**Aspectos Poéticos da Negritude na Educação Básica: interface entre o
rap nacional e o poema afro-brasileiro**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Professora Doutora
Érika Kelmer Mathias

Juiz de Fora
Setembro de 2019

**Aspectos poéticos da Negritude na Educação Básica: interface
entre o rap nacional e o poema afro-brasileiro**

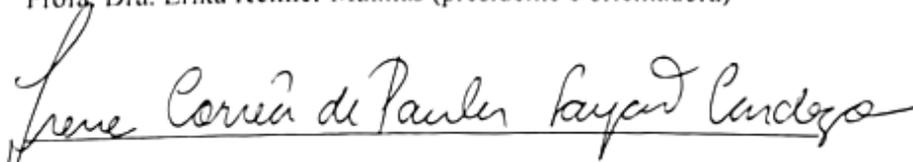
ÍCARO RODRIGUES DA ROCHA

Trabalho de Conclusão Final de
Mestrado submetido ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras, da
Universidade Federal de Juiz de Fora -
UFJF, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de
Mestre em Letras.

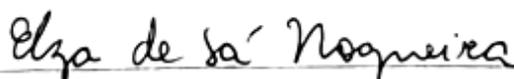
Aprovado em 20/09/2019



Profª. Dra. Érika Kelmer Mathias (presidente e orientadora)



Profª. Dra. Irene Corrêa de Paula Sayão Cardozo – UFF (membro titular externo)



Profª. Dra. Elza de Sá Nogueira (membro titular interno)

Lição de Casa

(...)

*Rap é Milton Santos, é Paulo Freire, é escola
Tem uns que estuda e outros que só cola
É a mãe de família que vira freestalyera
E improvisa com o pouco "dendá" geladeira*

*Um pivetinho ouvindo Racionais com 11 anos
A força de uma senhora se alfabetizando
Era tão Rap subir no telhado e conseguir
Virar a antena até pegar Yo MTV*

*Dina Di, Carolina de Jesus, Jorge Ben
Bezerra da Silva e Mussum, foram Rap também
E quando uma palavra salva um moleque
Uns chamam de conselho, eu chamo de RAP*

(...)

(Renan Inquérito)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFJF), pela oportunidade de aperfeiçoamento profissional.

À minha orientadora, Érika Kelmer Mathias, por tudo, mas, principalmente por me fazer enxergar como é relevante o professor se valorizar.

Aos professores do ProfLetras/UFJF, Denise Barros Weiss, Elza de Sá Nogueira, Érika Kelmer Mathias, Lucilene Hotz Bronzato, Marco Aurélio de Sousa Mendes, Natália Sathler Sigiliano, Neusa Salim Miranda e Thaís Fernandes Sampaio, por acreditarem nos professores de educação básica das escolas públicas brasileiras.

À Direção do ProfLetras/UFJF, Neusa Salim Miranda, Thaís Fernandes Sampaio e Natália Sathler Sigiliano, pelo profissionalismo e pela forma engajada que defendem a manutenção do programa.

À Direção e Supervisão da minha escola, que, além de permitirem a aplicação deste projeto, sempre se mostraram confiantes no meu trabalho.

À minha companheira de vida, Carla Detoni, por todo amor e paciência.

Aos meus pais, Ademar e Terezinha, por todo investimento na minha educação.

Aos grandes amigos da Turma 4, que sempre se mostraram dispostos a ajudar e a trocar experiências mantendo a rede de colaboração.

Aos meus alunos do 7º ano III, que participaram ativamente das atividades propostas desse projeto.

Ao amigo Everton Beatmaker, pela disponibilidade em participar com uma intervenção no projeto e pelos conhecimentos compartilhados com os alunos.

Aos amigos professores Stéfano Muniz, Hernany Tafuri, Mário Barboza, Lavínia Barbosa, Renato Alves, Marcella de Sá, Judson Lima, Cristiane Veloso seja pelos exemplos de professores e/ou pesquisadores, seja pelas conversas que acabaram contribuindo para esta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa, que se situa no âmbito do ensino de literatura, é vinculada ao projeto “Tecnologias Pedagógicas para o Ensino de Literatura: perspectivas práticas”, desenvolvido pela professora Érika Kelmer Mathias, no domínio do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (PROFLETRAS/UFJF). Por ser um trabalho de caráter interventivo, tem por objeto o plano de uma ação interventiva, no que tange à promoção dos aspectos poéticos da negritude. Além da escassez da presença de textos literários afro-brasileiros e de atividades que desenvolvam o trabalho com o estético nos livros didáticos, percebemos um comportamento racista e de negação identitária por parte de muitos jovens frente à elementos afrodescendentes no espaço da sala de aula. Assim, esta pesquisa teve por objetivo promover e articular o letramento literário com o *corpus* do universo literário negro estabelecendo um diálogo entre os gêneros *rap* nacional e poema afro-brasileiro com os seguintes aspectos específicos: *beat*, *sample* e *scratch* (no *rap*), e verso, rima e métrica (no poema). Ademais, pelo viés temático, também buscou-se proporcionar e vincular esse letramento literário à situação pontual dos alunos envolvidos no que diz respeito à lida com o universo afrodescendente na sala de aula. A pesquisa foi concebida em uma turma de sétimo ano de ensino fundamental de uma cidade no interior de Minas Gerais. Apoiou-se metodologicamente em aspectos da pesquisa-ação e possui como fundamentos teóricos os conceitos de letramento literário (PAULINO e COSSON); polissistema literário (EVEN-ZOHAR); repertório (ISER); leitura compartilhada (COLOMER); mediação (PETIT); negritude (FANNON); subalternidade (SPIVAK); *rap* (TEPERMAN) e (SALLES) e poesia afro-brasileira (DUARTE).

Palavras-chave: Ensino de Literatura; Letramento Literário; Negritude; Poema Afro-Brasileiro e *Rap*.

ABSTRACT

This research, which is within the scope of literature teaching, is linked to the project “Pedagogical Technologies for Literature Teaching: practical perspectives”, developed by professor Érika Kelmer Mathias, in the realm of the Professional Master’s Degree in Letters of the Federal University of Juiz de Fora (PROFLETRAS / UFJF). Being an intervention work, its object is the intervention action agenda, with regard to the promotion of poetic aspects of blackness. Besides the scarcity of the presence of Afro-Brazilian literary texts and activities that develop the work with aesthetics in textbooks, we noticed a racist behavior and denial of identity on the part of many young people facing the afrodescendant elements in the classroom space. Thereby, this research aimed to promote and articulate literary literacy with the corpus of the black literary universe establishing a dialogue between the national rap genres and Afro-Brazilian poetry with the following specific aspects: beat, sample and scratch (in rap), and verse, rhyme and metric (in poetry). Furthermore, through the thematic bias, we also sought to provide and link this literary literacy to the specific situation of the students involved in dealing with the afrodescendant universe in the classroom. The research was conceived in a seventh grade elementary school from an interior city of Minas Gerais. It was methodologically based on aspects of action-research and has as theoretical foundations the concepts of literary literacy (PAULINO and COSSON); literary polysystem (EVEN-ZOHAR); repertoire (ISER); shared reading (COLOMER); mediation (PETIT); blackness (FANNON); subalternity (SPIVAK); rap (TEPERMAN and SALLES) and Afro-Brazilian poetry (DUARTE).

Keywords: Literature Teaching; Literary literacy; Blackness; Afro-Brazilian Poem and *Rap*.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p.10
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	p.25
1.1. Negritude	p.25
1.2. Repertório	p.29
1.3. Letramento Literário	p.32
1.4. Linguagens Literárias	p.35
1.4.1 O <i>rap</i> nacional	p.35
1.4.2 O poema afro-brasileiro	p.37
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	p.40
2.1. Lócus da pesquisa	p.40
2.2. Pesquisadores e participantes envolvidos	p.44
2.2.1. Alunos do 7º ano III	p.44
2.2.2. Professor pesquisador	p.44
2.3. Instrumentos de coletas de dados	p.45
2.3.1. Diário de campo	p.45
2.3.1. Diário de leitura	p.47
2.4. <i>Corpus</i> literário	p.48
2.4.1. Textos pertencentes ao gênero <i>rap</i> nacional	p.48
2.4.2. Textos pertencentes ao gênero <i>poema afro-brasileiro</i>	p.52
3. ANÁLISE DO PROCESSO INTERVENTIVO	p.55
3.1. Relação entre o nível de envolvimento do aluno no processo ensino-aprendizagem e a mediação do professor	p.56
3.2. Aquisição e ampliação de repertório de aspectos que se relacionam com o universo literário negro	p.65
3.2.1 A identificação e apropriação dos aspectos da negritude	p.65
3.2.2 O universo literário através da musicalidade dos raps nacionais e dos poemas afro-brasileiros	p.73
3.3. Interação entre os alunos	p.89

3.4. Avaliações	p.91
3.5. A promoção do letramento literário a partir da comunidade de leitores e conseqüentemente de práticas sociais	p.94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p.99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p.104
ANEXOS	p.107

INTRUDUÇÃO

Esta pesquisa se posiciona no campo do Ensino de Literatura, que possui como um dos aspectos centrais a relação existente entre o material literário e seu ensino tanto na educação básica, no que tange a aplicabilidade, quanto na educação superior, no que se refere à discussão e à elaboração de concepções teóricas e, mais recentemente, práticas. Por ser uma investigação proveniente de um mestrado profissional, possui um caráter interventivo e é vinculada ao projeto de pesquisa intitulado “Tecnologias Pedagógicas para o ensino de literatura: perspectivas práticas”, concebido pela professora doutora Érika Kelmer Mathias, no domínio do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (PROFLETRAS/UFJF). Nesta pesquisa, especificamente, trabalhamos com os aspectos poéticos da negritude, através das relações existentes entre o *rap* nacional e o poema afro-brasileiro.

Dois relevantes aspectos suscitaram a escolha pelo universo da negritude. O primeiro, é que enquanto professor da educação básica, há quase 8 anos, tenho percebido que muitos dos meus alunos, sobretudo no Ensino Fundamental, ainda possuem um comportamento preconceituoso explícito principalmente em relação à etnia negra. Muitos, geralmente, com brincadeiras, deboches e zombarias acabam provocando tanto um mal-estar no indivíduo alvo do escárnio quanto um ambiente completamente hostil, constituído por agressões verbais que se transformam em armas de ataque e de defesa. Esses acometimentos, na maioria das vezes, são construídos a partir de traços fenotípicos socialmente estereotipados, como a cor da pele, o nariz e principalmente o cabelo. E mesmo as escolas adotando medidas educativas para esse tipo de postura, parece que essa problemática persiste entre os jovens.¹

O segundo aspecto é que, também a partir das minhas experiências enquanto docente tanto do Ensino Fundamental II quanto do Ensino Médio,

¹ Apesar dessa questão, em um âmbito maior, não ser objeto desta pesquisa, vale ressaltar que o comportamento preconceituoso frente às questões raciais não é uma exclusividade do espaço escolar, na verdade, o racismo infelizmente ainda é muito presente na sociedade brasileira.

observo que os materiais didáticos de língua portuguesa dispõem de pouco espaço para textos e atividades que trabalham com as questões relacionadas ao contexto afrodescendente, sobretudo em relação aos aspectos estético-literários.

Nessa perspectiva, esta pesquisa interventiva vai ao encontro do que está disposto na lei 10.639, sancionada em 2003, que oficializou o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas séries do Ensino Fundamental e Médio. Essa lei, de acordo com o Ministério da Educação, possui como objetivo

promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação brasileira a partir do enfrentamento estratégico de culturas e práticas discriminatórias e racistas institucionalizadas presentes no cotidiano das escolas e nos sistemas de ensino que excluem e penalizam crianças, jovens e adultos negros e comprometem a garantia do direito à educação de qualidade de todos e todas. (BRASIL, 2008, p. 11)

Dessa forma, observa-se que houve um importante avanço político no que diz respeito à relação educação-negritude, pois, com a implementação da lei 10.639, tornou-se possível efetivar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todo o país.

Essa universalização do ensino das questões afrodescendentes está em consonância com o projeto da Base Nacional de Educação, pois implementou à LDB alterada pela Lei n. 10.639/2003 em todo o território nacional, nas redes públicas e privadas. Logo, constata-se que tudo o que está postulado pela Lei, de fato, vem possibilitando a efetivação do diálogo escola/afro-brasilidade. Essa prática, segundo Amâncio, Gomes e Jorge,

além de alterar o lugar tradicionalmente conferido à matriz cultural africana, resgata e eleva a autoestima do alunado negro, de forma a abrir-lhe espaço para uma vivência escolar que respeite como sujeito de uma história de valor, que é também a do povo brasileiro. Portanto, a implementação dessa Lei corresponde a uma ação afirmativa, que visa à revisão da qualidade das relações étnico-raciais no Brasil, as quais são produzidas e reproduzidas predominantemente na/pela escola. (AMÂNCIO, GOMES, JORGE, 2008, p. 37)

O professor, frequentemente, quando trabalha as questões envolvendo a afrodescendência, o faz com o material oferecido pelos livros didáticos, entretanto, nestes, o modo de trabalho geralmente possui algumas inconsistências, principalmente em relação ao universo estético. Um exemplo disso, foi que, ao analisarmos os livros didáticos da Editora Moderna,

intitulados como *Singular e Plural – Leitura, produção e estudos de linguagem*, dos autores Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, percebemos que a coleção, além de possuir pouquíssimas atividades e textos que destacam os elementos estéticos da literatura negra, evidencia mais o referencial do que o poético.

Atividades que promovem reflexões sobre a afrodescendência foram encontradas, dos quatro volumes, apenas nos destinados ao 7º e ao 9º ano. Nos dois casos, essas tarefas estavam inseridas na seção “Roda de Leitura”, que, segundo o manual do professor, tem a seguinte finalidade:

Em consonância com o Caderno de Práticas de literatura, que visa a garantir uma formação mais plural do leitor literário, esta seção encerra os capítulos com uma proposta de leitura de um gênero específico que varia a cada unidade (HQ, crônica, letra de canção, charge, etc.), proporcionando-lhe trânsito entre textos canônicos e não canônicos, entre o estritamente verbal e o multissemiótico. Não há, necessariamente, uma ligação temática desta seção com a unidade. Apenas em alguns casos isso irá acontecer. (FIGUEIREDO, 2012, p. 26)

Ou seja, a seção, explicitamente, é voltada para aspectos literários. Todavia, o que se percebe, quando se analisam as atividades propostas, é que, além delas não estarem contextualizadas com a unidade na qual foram inseridas, os elementos estéticos não são explorados.

Para exemplificar essa problemática, analisamos o livro do 7º ano, em que apenas *um* texto faz referência ao universo negro – frente a mais de vinte textos literários que apresentam elementos estéticos vinculados à outras questões, como amor, amizade e beijo, por exemplo. Junto a esse texto, aparecem atividades (Anexo 1) nas quais se percebe a deficiência didática no trato com os elementos literários. Nesse caso, a seção “Roda de Leitura” faz uma apresentação do gênero canção. Após uma breve reflexão sobre como as canções estão presentes no cotidiano, a letra da canção “Negro Gato” – de autoria do compositor Getúlio Francisco Cortes – é exposta. No conjunto de perguntas, denominado “Provocações”, primeiramente se observam questões relacionadas à temática, como “Do que se fala nessa letra da canção?” (FIGUEIREDO, 2015, p. 90). Posteriormente, os exercícios estimulam os alunos a refletirem sobre elementos textuais, mas sem nenhum destaque para o figurado, para o literário.

Assim, é possível perceber que o universo afro ainda possui pouco tratamento nos livros didáticos, principalmente no que se refere ao espaço estético. Quando essa perspectiva afrodescendente aparece, é pelo aspecto social em detrimento do estético. A partir desse entendimento, elaboramos um projeto pedagógico-literário que permite, a princípio, a experimentação efetiva das questões estéticas e, conseqüentemente, a valorização por parte dos alunos desse elemento constitutivo das linguagens literárias.

Para iniciarmos às atividades interventivas e entendermos por quais caminhos seguiríamos no projeto, elaboramos um instrumento de sondagem com alguns objetivos centrais. O primeiro foi averiguar se a nossa percepção de que a turma selecionada para a aplicação da intervenção também tinha um comportamento racista frente às questões afrodescendentes. O segundo foi investigar, dentro do universo afro, por qual aspecto estético seria mais significativo iniciarmos o processo interventivo, levando em consideração o conhecimento dos alunos. E, por fim, o terceiro foi verificar o nível de conhecimento da turma na perspectiva específica no âmbito da literatura negra.

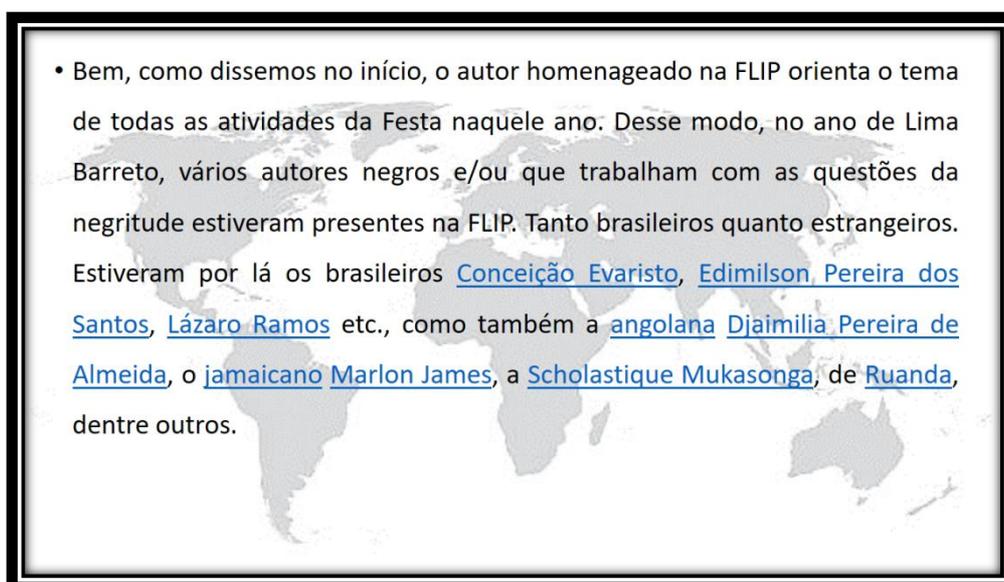
Com isso, o instrumento de sondagem constitui-se em duas partes: uma com caráter introdutório ao universo negro – para que pudéssemos criar um ambiente em que a temática afro aparecesse e, a partir disso, os alunos, ao interagirem com essa questão, pudessem se manifestar de modo que o professor tivesse condições de confirmar ou não as suas impressões sobre o comportamento social da turma frente os aspectos da afrodescendência – e outra de cunho interrogativo – que teve como objetivo coletar informações sobre o que os alunos conheciam sobre a cultura negra, isto é, com quais aspectos eles mais se identificavam e também averiguar o nível de conhecimento específico sobre a literatura afro-brasileira.

Nesse sentido, selecionamos, para dar início à atividade de sondagem, a leitura de um texto (anexo 2) que apresenta informações sobre a 15^a FLIP – Festa Literária Internacional de Paraty –, ocorrida em julho de 2017, que contou com a participação de vários autores, nacionais e internacionais, que

de alguma forma dialogam com a literatura afro, a saber: Adelaide Ivánova, Alberto Mussa, Ana Maria Gonçalves, Ana Miranda, André Mehmar, André Vallias, Antonio Arnoni Prado, Beatriz Resende, Carlos Nader, Carol Rodrigues, Conceição Evaristo, Deborah Levy, Diamela Eltit, Djamilia Pereira de Almeida, Edimilson de Almeida Pereira, Felipe Botelho Corrêa, Frederico Lourenço, Grace Passô, Guilherme Gontijo Flores, Jacques Fux, João José Reis, Josly Vianna Baptista, Julián Fuks, Lázaro Ramos, Leila Guerriero, Luaty Beirão, Luciana Hidalgo, Luiz Antonio Simas, Maria Valéria Rezende, Marlon James, Natalia Borges Poless, Noemi Jaffe, Patrick Deville, Paul Beatty, Pilar del Rio, Prisca Agustoni, Ricardo Aleixo, Scholastique Mukasonga, Sjón e William Finnegan.

Selecionamos esse texto porque, além de apresentar uma noção geral do que é a FLIP, também traz informações sobre a vida e a obra do autor homenageado no ano em questão, Lima Barreto. Portanto, a leitura desse texto possibilitou a entrada no universo afro, tendo em vista que, naquela edição da festa literária, a temática se deu em torno das questões centrais desse autor. É importante evidenciar que essa atividade de leitura foi toda mediada pelo professor, que buscou suscitar nos alunos as primeiras reflexões sobre às questões afro.

Após a leitura e a discussão do texto, foi projetado o seguinte slide:



- Bem, como dissemos no início, o autor homenageado na FLIP orienta o tema de todas as atividades da Festa naquele ano: Desse modo, no ano de Lima Barreto, vários autores negros e/ou que trabalham com as questões da negritude estiveram presentes na FLIP. Tanto brasileiros quanto estrangeiros. Estiveram por lá os brasileiros [Conceição Evaristo](#), [Edimilson Pereira dos Santos](#), [Lázaro Ramos](#) etc., como também a [angolana Djamilia Pereira de Almeida](#), o [jamaicano Marlon James](#), a [Scholastique Mukasonga](#), de [Ruanda](#), dentre outros.

Slide I: Autores da FLIP (elaborado pelo autor)

Optamos por estruturar o texto do slide com hiperlinks para os nomes dos autores citados e para as cidades dos autores estrangeiros, de modo a permitir a visualização imediata das imagens dos autores e da localização dos países de origem durante a leitura (anexo 3). É importante ressaltar que, ao visualizarem tais fotos, parte dos alunos começaram a rir, debochar e fazer comparações dos autores com algum colega da sala. Nesse momento, surgiram várias piadas de cunho racista, como, por exemplo, quando foi projetada a foto da escritora Conceição Evaristo, o aluno J.M. disse: “Olha lá, igualzinho o nariz do C.V.!”; P.S. também falou: “É a sua avó, J.F?”. Ao aparecer a projeção da imagem do autor jamaicano Marlon James, o aluno C.V. gritou: “Tem menina que podia fazer isso no cabelo!” – o aluno se referia ao penteado do escritor, que usava *dreads*. Enfim, a cada fotografia projetada, reações pejorativas eram expressadas. Além disso, foi possível presenciar que alguns meninos, para se esquivarem dos comentários preconceituosos, agiam da mesma forma, ou seja, emitiam ofensas raciais. Já as meninas se calavam ou fingiam não estar ouvindo os insultos. Desse modo, pudemos constatar a nossa percepção em sala de aula no que se refere a esse tipo de comportamento e atitude desses alunos, o que evidencia a problemática da identidade, tendo em vista que a maioria dos estudantes da turma era negra.

Após a realização dessa primeira atividade de sondagem, demos início ao segundo momento em que foi entregue a cada discente um questionário (anexo 4), previamente elaborado por nós, que teve como propósito apurar o que a turma sabia sobre a cultura afro, especialmente sobre a literatura negra. Esse questionário foi constituído por sete perguntas, sendo cada uma estruturada por uma primeira parte objetiva e uma segunda discursiva. Com exceção da pergunta número 03, que o aluno podia marcar mais de uma alternativa, todas as outras tinham como opção de resposta apenas duas possibilidades, “sim” ou “não”. Essa estratégia se deu para que os alunos conseguissem responder a todas as questões de forma objetiva. Posteriormente, na parte discursiva, os discentes tinham que explicar ou dar exemplos que justificassem a resposta da primeira parte da questão. As

perguntas 1, 2 e 6 foram relacionadas à literatura, as 3 e 4 sobre música, a 5 a respeito de produções cinematográficas e, encerrando o questionário, a 7 acerca da negritude.

A primeira pergunta contida no questionário foi: “Você já leu ou já ouviu falar de algum desses escritores?”. Dos 24 alunos que estavam presentes no dia, 18 (representando 75% desse total) responderam que sim e 6 (25%) responderam que não. O que chamou atenção nessa primeira questão foi o fato de que a grande maioria dos alunos que respondeu “sim”, 17 (94%), apontou o escritor/ator Lázaro Ramos². Esse resultado nos revela que a mídia televisiva teve grande influência nesse resultado, o que pode ser justificado pelas respostas de alguns alunos que ligaram a imagem do escritor aos trabalhos feitos por ele na televisão, como, por exemplo:

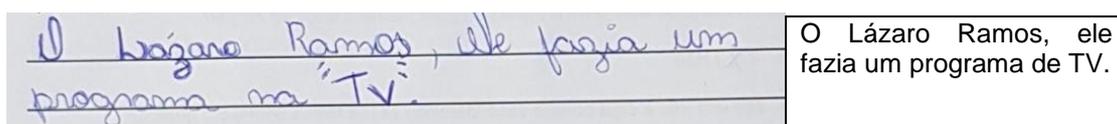


Imagem 1 (arquivo pessoal)

Posteriormente, os discentes responderam à seguinte pergunta: “Você já leu algum escritor negro ou que trate da negritude?”. Boa parte, 16 alunos (67%), respondeu que não, apenas 8 (33%) responderam que já tinham lido algum autor negro. Desses que responderam já terem lido, 5 (63%) disseram ter lido o autor Lázaro Ramos, 1 (13%), alguma produção de Lima Barreto e 2 (25%) disseram não lembrar do nome do escritor ou da obra. Sobre essa questão, vale marcar que, para os 17 alunos que, na questão 1, responderam conhecer ou ter ouvido falar do autor Lázaro Ramos, somente 5 disseram tê-lo lido, o que confirma que, na questão 1, a maioria dos que o citaram não o fizeram tendo em mente a obra literária do escritor, mas, muito provavelmente, as produções televisivas do ator.

² Vale destacar que Lázaro Ramos estava no ar, pela Rede Globo de televisão, do segundo semestre de 2015 ao primeiro semestre de 2018, na série “*Mister Braú*”, em que dava vida ao protagonista Mr. Braú, cantor popular, bem-sucedido, que alcançou fama internacional com sua música composta por uma mistura de gêneros que ia de ritmos africanos ao *pop* e que, junto com sua esposa Michele (Taís Araújo), se muda para um luxuoso condomínio na Barra da Tijuca. A série abordava, através do humor, temas de relevância social, como o preconceito e o racismo. Além disso, em 2017, Lázaro Ramos havia publicado a obra *Na minha pele*, um livro de memórias biográficas em torno do racismo.

Não tivemos oportunidade de gerar uma situação em sala de aula, após a aplicação desse questionário, para confirmarmos a resposta desses 5 alunos que disseram ter lido Ramos, pois, com a paralisação³ da escola, não foi possível retomar contato com os alunos após a aplicação do questionário.

Na terceira pergunta, “É muito comum falarmos em cultura black, cultura negra, afrodescendência, enfim, termos que indicam que a questão negra é tema. Quais os estilos musicais que você mais identifica com a cultura negra?”, o resultado obtido foi:

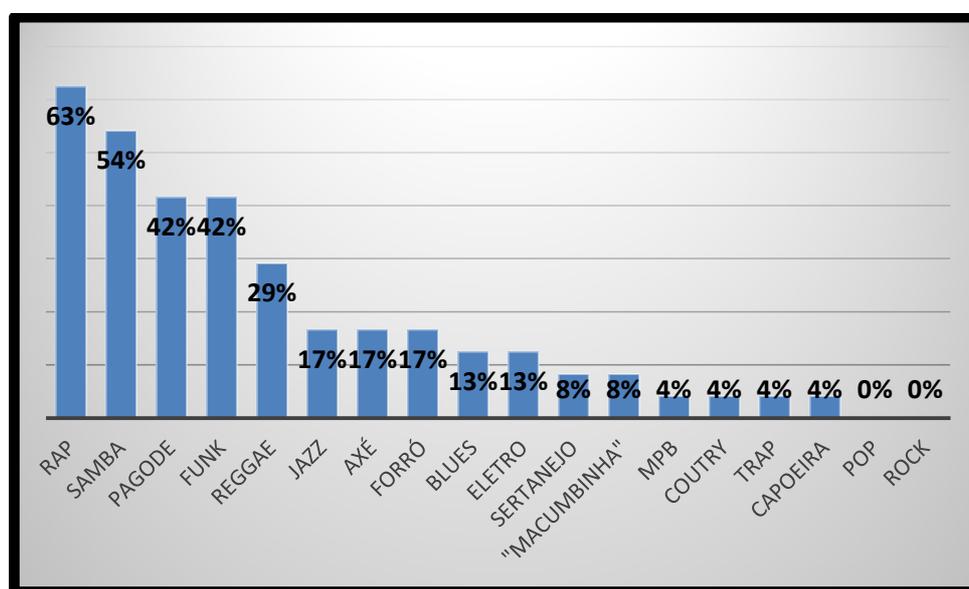


Gráfico I: Estilos musicais relacionados à cultura negra (elaborado pelo autor)

A partir do gráfico acima, percebe-se que o *rap*, junto com o samba, são os dois estilos mais identificados com a cultura negra, 63% e 54% dos alunos, respectivamente. Seguidos pelo pagode e pelo *funk*, ambos com 42%. Em seguida, tivemos o *reggae* com 29%, e, logo depois, o *jazz*, o axé e o forró com 17% de identificação. Na sequência, o *blues* e o eletro, ambos com 13%, seguidos do sertanejo e da “macumbinha”, ambos com 8% de identificação. Também com identificação baixa, de 4%, tivemos a mpb, o *country*, o *trap* e a capoeira. Já os estilos *pop* e o *rock* não tiveram marcação. Apesar da grande identificação com os estilos musicais da cultura *black*, percebemos, pelas justificativas, que muitos alunos fizeram a associação

³ Paralisação convocada pelo SindUTE – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais.

mais em função do cantor ou do grupo musical ser representado por pessoas negras do que com a identificação de um estilo *black* propriamente dito, como podemos constatar com os exemplos a seguir:

Sertanejo Samba MPB Pop Rock Pagode
 Jazz Blues Funk Axé Forró Country
 Eletro Rap Reggae Outro: _____
 b) Por quê?
 Porque alguns negros cantam esses tipos de música.

Imagem II (arquivo pessoal)

Funk
 Eletro
 Rap
 Porque alguns negros cantam esses tipos de música.

Desse modo, ficou evidenciado que a questão fenotípica teve mais evidência do que os aspectos culturais e estilísticos. Também é interessante observar que alguns alunos justificaram o seu voto dizendo estarem pautados em seu gosto pessoal, o que poderia sugerir uma identificação à cultura negra, como sugere a resposta de V.M.:

Sertanejo Samba MPB Pop Rock Pagode
 Jazz Blues Funk Axé Forró Country
 Eletro Rap Reggae Outro: _____
 b) Por quê?
 Sim, porque eu ouvi no meu celular.

Imagem III (arquivo pessoal)

Funk
 Eletro
 Rap
 Sim, porque eu ouvi no meu celular.

Entretanto, na quarta pergunta, – “Você tem o costume de ouvir *black music* (música negra)?” – apesar de não ser uma diferença muito significativa, 14 (58%) responderam que não e 10 (42%) responderam que têm o hábito de escutar *black music*. Desses que assumiram ouvir esse estilo musical, 20% afirmaram escutar Racionais MC’s, 20%, o *rapper* Projota, 10%, o cantor de *rap* norte americano Fetty Wap e 10%, o pagodeiro Thiaguinho, ou seja, há recorrência no fato de a relação entre o estilo mais identificado na questão 3 ter sido o *rap* e, dos que assumem ouvir *black music*, a maioria elencar cantores ou grupos de *rap*.

Ao mudarmos para o universo estético dos filmes, com a quinta pergunta – “E filmes? Você já assistiu a filmes que tem como tema a questão negra?” –, obtivemos o seguinte resultado: um total de 13 (54%) alunos responderam que já assistiram alguma produção cinematográfica sobre o universo negro e 11 (46%) disseram que não. Os filmes citados foram: *Um sonho possível* (15%), a série brasileira *Mister Brau* (15%), *Pantera Negra* (8%), *Kiriku* (8%) e *A família da noiva* (8%). Destacou-se aqui a quantidade de alunos que responderam já ter assistido a filmes que retrataram essa questão, mas que não se lembravam do nome. No total, foram 38% que deram essa resposta.

Finalmente, na penúltima pergunta, em que abordamos sobre o universo escolar com a questão “E na escola, você já leu algum autor ou texto de literatura que esteja nesse contexto?”, o resultado obtido foi: 18 (75%) alunos responderam que não e somente 6 (29%) disseram que sim. Dos poucos que registraram já ter lido um autor ou texto de literatura afro-brasileira na escola, 5 (83%) não lembraram do nome do texto ou do autor.

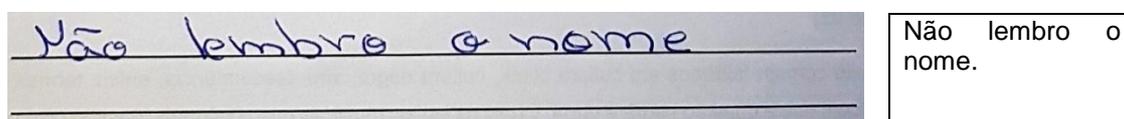


Imagem IV (arquivo pessoal)

Apenas 1 (17%) aluno lembrou do discurso do Martin Luther King, trabalhado no início do ano, nas aulas de Português, ou seja, ainda assim não foi pelo viés do estético, mas, sim, do referencial.

Por fim, na última questão – “Você se interessa por essa questão?” –, 15 (63%) alunos disseram que se interessam pelas questões que envolvem a afro-brasilidade e 9 (38%) expressaram um desinteresse pela causa. Nessa questão, apesar de poucos terem esclarecido os motivos, passa a ser interessante refletir sobre as justificativas dos alunos que responderam que não se interessam. O único argumento explicitado foi o fato de não gostarem da temática afro, ou seja, nota-se uma recusa explicitada por eles.

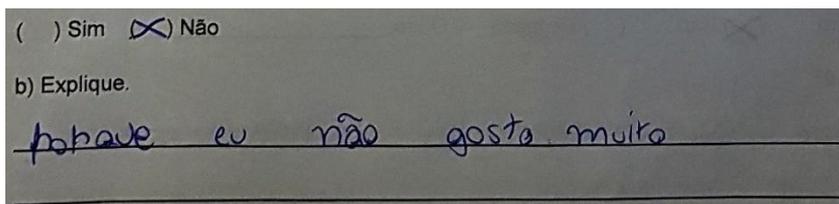


Imagem V (arquivo pessoal)

Não. Porque eu não gosto muito.

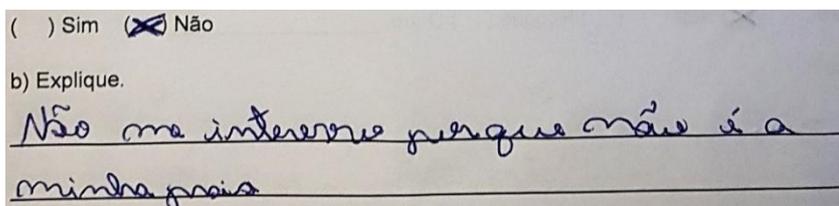


Imagem VI (arquivo pessoal)

Não. Não me interessa porque não é a minha praia.

Já os que demonstraram interesse explicaram que as questões discutidas são importantes para que se possa vencer o racismo e alcançar a igualdade entre brancos e negros. Além disso, alguns apontaram interesse em conhecer a cultura dos negros por se identificarem como sujeitos negros.

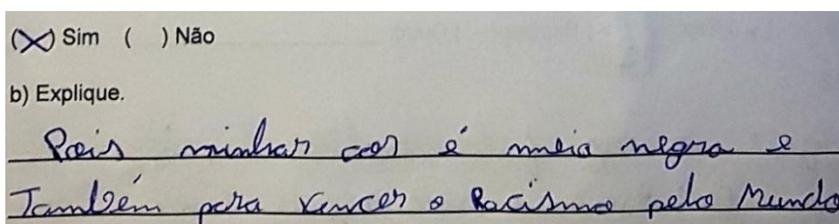


Imagem VII (arquivo pessoal)

Sim. Pois minha cor é meio negra e também para vencer o racismo pelo mundo.

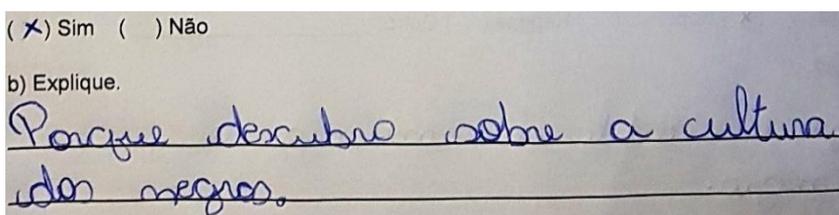


Imagem VIII (arquivo pessoal)

Sim. Porque descubro sobre a cultura dos negros.

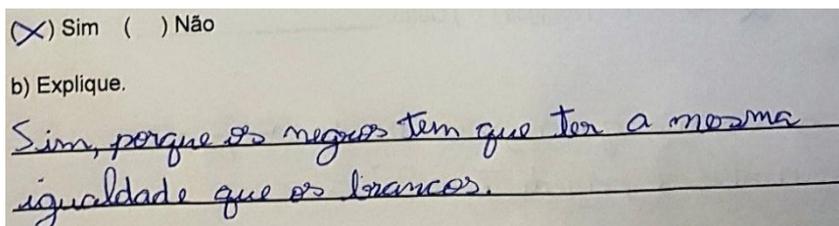


Imagem IX (arquivo pessoal)

Sim. Sim, porque os negros têm que ter a mesma igualdade que os brancos.

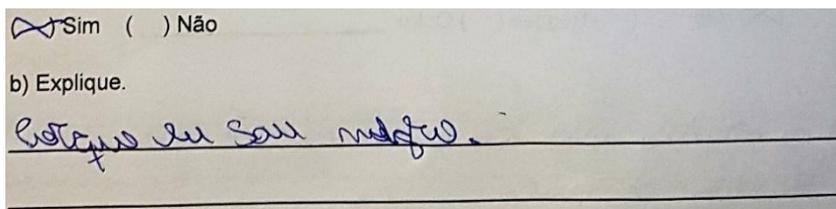


Imagem X (arquivo pessoal)

Sim. Porque eu sou negro.

Dessa sondagem, pudemos perceber algumas questões interessantes. Primeiramente, o fato de pouquíssimos alunos terem mencionado a leitura de literatura negra, ou seja, esse aspecto da cultura afrodescendente não aparece sobremaneira no relato dos alunos, o que nos permite conjecturar se, de fato, ela está sendo trabalhada no espaço da sala de aula. Outra questão que nos chamou atenção foi a relação dos meninos com a música *black*. Apesar de um pouco menos da metade dos alunos dizer se identificar com esse estilo de música, a turma demonstrou transitar muito mais no universo musical do que em qualquer outro dentro da estética afro.

Portanto, a partir dessas constatações, decidimos, então, estruturar essa pesquisa interventiva com base em duas linguagens estéticas. A primeira foi a linguagem musical, pois, conforme o instrumento de sondagem, foi o campo estético de que os alunos mais demonstraram conhecimento. Dentro dessa linguagem, selecionamos, de acordo com os resultados obtidos na terceira questão do questionário, o gênero *rap*, que, para os alunos, era o estilo musical que mais se identificava com a cultura afrodescendente. Por fim, a segunda linguagem escolhida para estruturarmos as ações interventivas foi a literária, pois ficou evidenciado que a turma não tinha, até então, contato significativo com a literatura negra. Dentro desse universo, o que mais apresenta pontes para interagir com a esfera musical *black*, a nosso ver, é a poesia afro-brasileira. Nesse sentido, a seleção dos poemas específicos foi pautada em dois aspectos, sendo o primeiro a questão estilística do gênero, isto é, a possibilidade de ritmo e musicalidade, e o segundo, a perspectiva temática, pois, dessa forma, se criaria um diálogo justamente com as questões apreendidas através do comportamento da turma frente ao universo negro. Comportamento esse que foi confirmado, com alguns aspectos pontuais, a partir da aplicação da primeira etapa do

instrumento de sondagem. Então, temas como o racismo, o cabelo *black* e a mulher negra foram verdadeiros guias para a seleção dos poemas afro-brasileiros.

Os textos selecionados para as atividades interventivas referentes aos *raps* (vide subseção 2.4.1) trabalhados no espaço da sala de aula foram: “Periferia É Periferia”, dos Racionais MC’s; “Sonhos”, de Renan Inquérito; “Periferia Lado Bom”, de Ferréz; e “Muleque de Vila”, de Projota. Vale destacar que o *rap* “Muleque de Vila” foi inserido no projeto posteriormente, pois um grupo de alunos, ao longo da etapa II da intervenção, sugeriram insistentemente que eu levasse essa música para que eles pudessem escutar e discutir as questões que são abordadas na letra da canção. Já os textos referentes ao poema afro-brasileiro (vide subseção 2.4.2) foram: “Não vou mais lavar os pratos” e “Tridente, o meu pente”, de Cristiane Sobral; “Navio Negreiro”, de Solano Trindade; e “Quebranto”, de Cuti.

A ação interventiva buscou, portanto, promover e articular o letramento literário em duas frentes: 1) Vinculando esse letramento com à situação pontual desses alunos, no que tange à lida com o universo-afrodescendente na sala de aula e 2) Estabelecendo um diálogo entre os *rap* nacional e poema afro-brasileiro com foco nos seguintes aspectos específicos: *beat*, *sample* e *scratch* (no *rap*), e verso, rima e métrica (no poema).

Ainda que não seja frequente a utilização de quadros ou tabelas em uma introdução, permitimo-nos a apresentação de um quadro esquemático, com a intenção de facilitar a visualização das questões estruturantes desta pesquisa.

Quadro esquemático da pesquisa

Questão central da pesquisa	Questões derivadas da questão central	Objetivos	Ações Pedagógicas	Corpus	Procedimentos da análise de dados
Compreender novos modos de trabalho sistematizado de leitura e produção das linguagens	1- Saber se a partir do contato com elementos estéticos afro-brasileiros	Da ação	1- Elaborar atividades de leitura e produção das músicas e dos poemas.	Da ação	1- Análise do comportamento dos alunos em sala de aula. 2- Análise da produção dos
		Conceber uma intervenção de caráter didático-pedagógico que promova a ampliação de repertório dos		1- Canções de <i>Rap</i> Nacional. 2- Poemas Afro-	

poética e musical por meio do <i>Rap</i> e do Poema Afro-brasileiro para a ampliação de repertórios literário, musical e social.	em sala de aula, os alunos se apropriaram de alguns aspectos do universo negro. 2- Perceber como se deu o envolvimento e interesse dos alunos nas atividades.	alunos nos gêneros <i>Rap</i> nacional e Poema Afro-brasileiro no que tange a complexidade de suas linguagens.	2- Aplicar essas atividades na turma.	brasileiros.	alunos (atividades no diário de leitura e atividades do “Nosso Espaço Virtual” ⁴).
		<p style="text-align: center;">Da pesquisa</p> <p>1- Analisar a relação entre o nível de envolvimento do aluno no processo ensino-aprendizagem e a mediação do professor;</p> <p>2- Averiguar os processos de aquisição e ampliação de repertório de aspectos que se relacionam com o universo literário negro;</p> <p>3- Descrever o procedimento interativo entre os alunos;</p> <p>4- Aferir os métodos avaliativos;</p> <p>5- Analisar a promoção do letramento literário a partir da criação da comunidade leitora e consequentemente de práticas sociais.</p>			

O trabalho final dessa pesquisa foi organizado em dois documentos: 1) um Caderno Pedagógico, que descreve, de modo sistematizado, todo o processo interventivo, tendo como objetivo servir de material de apoio para demais professores interessados na experiência vivida e 2) um documento dissertativo, que apresenta os pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados para a sua execução e a análise dos resultados obtidos através da ação interventiva.

⁴ Explicamos o que estamos chamando de “Nosso Espaço Virtual” na página 11 do Caderno Pedagógico.

No que concerne a dissertação, no primeiro capítulo, apresentamos os “Pressupostos Teóricos” que fundamentaram esta pesquisa: os conceitos de letramento literário, de Rildo Cosson e Graça Paulino; de polissistema literário, de Itamar Even-Zohar; de repertório, de Wolfgang Iser; de leitura compartilhada, de Teresa Colomer; de mediação, de Michèle Petit; de negritude, de Frantz Fanon; de subalternidade, de Gayatri Spivak; de *rap*, de Ricardo Teperman e de Ecio Salles; e de poesia afro-brasileira, de Eduardo de Assis Duarte.

No segundo capítulo, intitulado “Procedimentos Metodológicos”, apresentamos a metodologia na qual nos baseamos – a pesquisa-ação (THIOLLENT); o *lócus* da pesquisa; o perfil dos participantes da pesquisa; os instrumentos utilizados para a coleta de dados e o *corpus* utilizado.

No terceiro capítulo, “Análise do Processo Interventivo”, apresentamos a análise do processo, que se norteou pelos seguintes aspectos: 1) Relação entre o nível de envolvimento do aluno no processo ensino-aprendizagem e a mediação do professor; 2) Aquisição e ampliação de repertório de aspectos que se relacionam com o universo literário negro –; 3) Interação entre os alunos; 4) Avaliações e 5) A promoção do letramento literário a partir da criação da comunidade leitora e conseqüentemente de práticas sociais.

E, finalmente, nas Considerações Finais, apresentamos um panorama reflexivo geral da pesquisa, assinalando os aspectos que consideramos mais expressivos em sua execução, assim como considerações extras que escapam ao capítulo de análise.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 – Negritude

Uma das principais questões que envolve a constituição desse trabalho interventivo é a negritude, que, de acordo com Eduardo de Assis Duarte, difere-se da concepção de negrismo, pois:

negrismo está associado à representação no negro no âmbito do exótico ou primitivo, firmada em pressupostos muitas vezes estereotipados que reforçam o pensamento eurocêntrico e criam uma ideia artificial de valorização étnica. Por outro lado, a ideia de negritude surge como uma resposta ao negrismo objetivando a construção de uma identidade negra ligada a uma ação do movimento negro organizado. Ideologicamente, pode ser entendido como processo de aquisição de uma consciência racial e culturalmente como uma tendência de valorização das manifestações culturais de matrizes africanas e afro-brasileiras. (DUARTE, 2014, p. 223)

Portanto, observa-se que hodiernamente a negritude é um conceito formado por vários elementos influenciadores na vida social de boa parte dos negros, visto que muitos já possuem a clara percepção de que não são marcados apenas pelos atributos fenotípicos, mas, também, por particularidades históricas e, sobretudo, culturais.

Ademais, é perceptível que, a partir do processo de colonização, foi possível notar, além da escravidão – que engloba aspectos como sujeição, servidão, falta de liberdade –, uma trajetória ideológica presente tanto nas colônias africanas quanto na colônia sul-americana: o racismo. Esse pensamento, que busca defender a inferioridade de um grupo social baseado num conceito de raça, no Brasil, depois da Abolição, foi ajustado e readequado a partir de “teorias científicas”, como o Determinismo e o Positivismo, que buscavam justificar esse tipo de discriminação simplesmente para a manutenção dos privilégios da classe dominante branca brasileira. Segundo Cuti,

se para os europeus era importante justificar a dominação do branco sobre os povos não brancos, para os brasileiros brancos aquelas ideias teriam o mesmo propósito no âmbito interno, até irem se aclimatando para dar sustentação à necessidade de consolidar a nacionalidade, sem perder a perspectiva de manter as desigualdades raciais. (CUTI, 2009, pp. 38 - 39)

Dessa forma, constata-se que as políticas de preservação de benefícios às elites brancas se mantiveram durante muito tempo no Brasil e,

mesmo depois de vários avanços na luta pela igualdade racial, ainda é possível observar resquícios de tal prática. Os discursos falaciosos de que não há preconceito racial e de que, apesar de uma história de mais de três séculos de escravidão, o negro brasileiro vive numa “democracia racial” ainda se fazem presentes. Sobre isso, Edimilson de Almeida Pereira e Steven F. White exprimem:

A disseminação da ideologia da “democracia racial” revela, antes de mais nada, os esforços das elites para ampliar sua influência e a exclusão de outros segmentos da sociedade brasileira. Além disso, favorece o estabelecimento de uma sociedade tensa que prega um discurso democrático e pratica os mais diferentes tipos de discriminação. (PEREIRA e WHITE, 2001, p. 264)

Logo, tornam-se evidentes alguns dos motivos da preocupante realidade dos negros no Brasil. Realidade essa que se constitui pelo fato dos afrodescendentes serem a maior população carcerária, serem vítimas de um genocídio perpétuo e vulgarizado, viverem em subúrbios e favelas em condições desumanas, terem acesso a serviços públicos de péssima qualidade e serem constantemente agredidos pela polícia e pela mídia nacional.

Entretanto, é relevante ressaltar que não são atingidos por práticas racistas apenas os negros das esferas mais baixas da sociedade. Mesmo aqueles que se encontram em condições econômicas e sociais bem determinadas acabam sendo limitados em seus campos de ação por comportamentos que apontam para a manutenção da discriminação racial.

Assim, torna-se perceptível que a forma distinta que a sociedade brasileira tratou e trata os afrodescendentes teve e continua tendo como consequência vários prejuízos históricos, como a exclusão e a desvalorização do negro. A partir da cristalização desse processo de inferiorização social e, em consequência disso, de inferiorização econômica, produziram-se estereótipos que dificultaram a ascensão social do negro.

Nesse sentido, algumas representações iconográficas foram projetadas e acabaram contribuindo para a constituição de uma visão pejorativa para tudo que faz referência ao afrodescendente. A imagem do negro mártir, do revoltado, do malandro, do favelado, do marginal são alguns

exemplos que ajudam a promover o cenário da diferença racial no Brasil. A respeito disso, Neuza Santos Souza explica o conceito do “mito negro”:

O mito negro se constitui rompendo uma das figuras características do mito – a identificação – e impondo a marca do insólito, do diferente. [...]. Diferente, inferior e subalterno ao branco. Porque aqui a diferença não abriga qualquer vestígio de neutralidade e se define em relação ao outro, o branco, proprietário exclusivo do lugar de referência, a partir do qual o negro será definido e se auto definirá. (SOUZA, 1983, p. 26)

De modo geral, a disseminação das imagens estereotipadas dos afrodescendentes favorece o processo de desvalorização do negro em relação ao branco. Essa ideia também acaba sendo reforçada pela mídia, pois, em muitos programas de televisão, como nas telenovelas, os afrodescendentes ainda representam, na maioria das vezes, “empregados domésticos ou pessoas estúpidas e ingênuas” (PEREIRA e WHITE 2001, p. 275). Além disso, raramente quando se tenta quebrar os estereótipos, isto é, quando se é possível perceber um movimento contrário da mídia àquilo que está posto em relação à imagem do negro, observa-se uma recusa por boa parte da sociedade, o que contribui para um posicionamento mais conservador dos setores midiáticos.

Desde o período pós abolição, constata-se um grande esforço em tornar a sociedade brasileira mais branca a partir do processo de miscigenação. Mas, para além das questões fenotípicas, houve também ações que promoveram o branqueamento cultural, que consiste em “apagar ou disfarçar exatamente a origem e a marca negra” (PRANDI, 2010, p. 29) no Brasil.

Uma das graves consequências dessa política, como explica Cuti, foi que esse processo não foi estimulado apenas pela classe dominante branca brasileira, mas, muitas vezes, pelos próprios afrodescendentes, pois “nesse processo circular de pressão social e psicológica, o afrodescendente, com relação ao passado terá a tendência de um movimento de **recusa interior** para com seu grupo de origem” (CUTI, 2009, pp. 38 - 39) (O grifo é nosso.).

Esse movimento de “recusa interior” significa abdicar da cultura e dos costumes que representam um povo, ou seja, a negação de uma identidade.

Essa atitude de ruptura identitária acaba causando ao negro um desconforto no âmbito psicológico e social. Isso explica comportamentos, por parte dos afrodescendentes, que explicitam a certeza de uma inferioridade frente aos brancos. A partir disso, nota-se a vontade do negro em querer ser branco e como “o branco incita-se a assumir a condição de ser humano” (FANON, 2008, p. 27).

Nesse contexto, observa-se que o racismo sistêmico brasileiro, além de contribuir para o processo de distanciamento do negro de sua identidade cultural, também provoca o silêncio dos indivíduos pertencentes a etnia afro, causando assim a manutenção de uma estrutura social opressiva. Dessa forma, observa-se que a partir de uma sociedade que não oferece uma posição e um espaço onde o negro possa falar e, conseqüentemente, ser ouvido, pode-se definir o afro-brasileiro como um subalterno, que, segundo Spivak, consiste nas “camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010, pp.13 – 14).

Com propósito de se trabalhar contra a subalternidade é que surgiram no Brasil, sobretudo a partir da década de 1970, movimentos organizados para defender a cultura e a igualdade das populações afrodescendentes. O Congresso de Cultura Negra foi um dos primeiros eventos brasileiros com esse objetivo e recebeu muita influência dos Congressos Pan-africanos, cujo primeiro encontro foi realizado em Paris, em 1919, sob a liderança de Du Bois.

Após o Pan-africanismo, vários nomes surgiram no decorrer do século XX como símbolos da luta contra o racismo, como Martin Luther King e Malcom X. No Brasil, um dos pioneiros no ativismo político, cultural e social afrodescendente foi Abdias Nascimento, que conseguiu resultados positivos a partir de suas iniciativas na defesa e na inclusão dos direitos dos negros.

A partir das lutas e das conquistas dos movimentos sociais negros é que se tornou notável, principalmente a partir dos anos 2000, ações

governamentais no sentido da criação de alternativas políticas e ações afirmativas que garantiram a melhoria da qualidade de vida da população afrodescendente, em que o principal objetivo foi alcançar uma sociedade livre do preconceito racial.

Nesse cenário, ações começaram a ser repensadas especialmente no campo da educação e no âmbito acadêmico, com isso, a temática afro começou a ocupar espaços antes nunca alcançados. Conseqüentemente, diferentes manifestações foram sendo realizadas com consciência. A escrita literária, por exemplo, possibilitou ao negro ter um espaço reconhecido e “oficial” de manifestação cultural, além da abordagem explícita das várias questões que perpassam a questão da negritude.

Para que o professor possa agenciar o conceito de negritude com o objetivo de constituir uma consciência racial que de fato promova a valorização das manifestações culturais de origens africanas e afro-brasileiras é necessário trabalhar inicialmente com os conhecimentos que os alunos possuem sobre essa questão e posteriormente pensar em quais perspectivas esses saberes serão ampliados. Logo, um conceito fundamental para que tal estratégia seja concebida é o de repertório.

1.2 – Repertório

A estratégia adotada nessa pesquisa interventiva para que se pudesse promover o desenvolvimento do repertório dos alunos sobre o universo da negritude foi o trabalho com o texto literário. Dessa forma, além da ampliação das questões que envolvem a afro-brasilidade, também foi nosso objetivo propiciar a ampliação de repertório no que se refere a interação texto-leitor.

Nesse sentido, a leitura de textos literários, de acordo com Wolfgang Iser (1996), acontece a partir de um processo interativo, ou seja, leitor e texto possuem funções que, se realizadas conjuntamente, promovem a efetivação da leitura do texto literário. Para que isso ocorra, Iser (1996) explica, a princípio, que a ficção se projeta a partir do empréstimo do repertório de normas e valores dos leitores e que, por não se identificar com o real e com o próprio receptor, a simulação detém conteúdo comunicativo:

(a) falta de identidade se manifesta em lugares indeterminados que inicialmente se referem menos ao texto do que à relação que emerge na leitura entre texto e leitor. Os graus de indeterminação desse tipo estimulam a comunicação, condicionando a “formulação” do texto pelo leitor. (ISER 1996, p. 125)

Para que essa formulação ocorra, o leitor recodifica o repertório do texto a partir do contato com o não-dito, que pode passar a se tornar significativo. Dessa maneira, nota-se que o ocultado, ou seja, a indeterminação do texto ficcional possui dois produtos, que, segundo Iser, são os lugares vazios e as negações.

Os lugares vazios possibilitam que o leitor, no processo interativo com o texto, ocupe um lugar no sistema, isto é, a partir de um processo de combinações – que se altera em função do leitor, da perspectiva histórica, do texto – começa a se formar o objeto imaginário. Logo, nota-se que esse resultado da projeção ficcional não se encontra no repertório do texto e nem no repertório do leitor, mas se forma no processo interativo.

A partir do processo efetivo de interação entre leitor e texto ficcional ocorre a constituição da obra literária. “A concretização por sua vez não é livre das disposições do leitor, mesmo se tais disposições só se atualizam com as condições do texto. A obra literária se realiza então na convergência do texto com o leitor” (ISER, 1996, p. 50).

Dessa forma, esse processo de consonância comunicacional permite ao sujeito leitor projetar o produto imaginário que surge a partir de sua leitura. É nesse momento que se torna possível perceber a ocorrência do efeito estético, na acepção de sentimento que ele desperta naquele que realiza a leitura literária.

Ademais, é importante ressaltar que o movimento constante de interação texto/leitor, a princípio, se inicia alicerçado no repertório que o próprio leitor já carrega consigo. Assim, observa-se que os conhecimentos no âmbito cultural, histórico e social, segundo Iser (1996), estabelecem aquilo que é “familiar”:

As convenções se apresentam no repertório à medida que no texto se encerra algo previamente familiar. O familiar não se refere apenas a textos de outras épocas, mas igualmente, ou até em medida maior, a normas sociais e históricas, ao contexto sociocultural, no sentido mais amplo, de que o texto emergiu. (ISER, 1996, p. 30)

Percebe-se, desse modo, que o conceito de repertório também condiz com aquilo que permite realizar um diálogo entre obras literárias distintas, o que, de acordo com os postulados de Austin, Iser (1996) apresenta como “convenções” e “procedimentos” próprios dos textos ficcionais. Nesse contexto, as “convenções” são elementos apresentados pelo texto ficcional e que devem ser validados pelo leitor, já os “procedimentos” são as estratégias utilizadas pelo leitor para legitimar o que foi exposto e para preencher o que o teórico denomina de espaços vazios.

Os espaços vazios ou as indeterminações são conscientemente elementos produzidos pelo autor para estimular o esforço do leitor em ocupar com a suas representações esses lugares e, de modo consequente, promover o objeto imaginário que se forma no processo de interação leitor/obra.

Além disso, observa-se que esses elementos possibilitam a ampliação do repertório, pois, as convenções usuais são a princípio desassociadas parcialmente de seu contexto inicial e começam a se corresponder de outra forma. Isso, segundo Iser (1996), explica o fato de o elemento do repertório não ser idêntico com a sua origem e com o seu uso. Outrossim, de acordo com o autor, conforme tal elemento perde sua identidade, a característica individual do texto aparece.

Por isso, o conceito de repertório proposto por Iser (1996) torna-se relevante para uma proposta do ensino de literatura na escola. Em razão de que se tem por objetivo criar o gosto pela leitura nos jovens, se faz necessário colocar em prática estratégias em que se possa ampliar o repertório dos alunos. Isso pode ser realizado através da interação com textos literários que permitam que os leitores consigam utilizar seus conhecimentos prévios, no que diz respeito ao seu contexto sociocultural e, a partir disso, promover a compreensão e o domínio de novos elementos constituintes do repertório.

Nesse sentido, para Graça Paulino e Rildo Cosson (2009), a interação verbal intensa com o literário – que pode ser associada à interação texto-leitor de Iser (1996) – possibilita, além do (re)conhecimento do outro, o

movimento de desconstrução/construção do mundo. Porém, essas experiências concretizam-se através do contato com vários elementos pertencentes ao universo literário, não apenas com os textos, como explica os autores:

Tais possibilidades e mecanismos do processo de interação verbal intensa que se associa à experiência da literatura não estão restritos aos textos literários, ainda que neles se concentrem ou deles sejam derivados, mas também se fazem presentes em outros textos e produtos, como padrões textuais, citações, imagens, leitores, escritores, modos de interpretar e expressar sentimentos e acontecimentos, além de variadas opções de ações, compondo um acontecimento, além de variadas opções de ações, compondo um repertório cultural, isto é, estratégias ou “modelos de organizar, ver e interpretar a vida”. (EVEN-ZOHAR, 2005 apud PULINO e COSSON, 2009, p. 70)

Assim, pode-se perceber que a ideia de “repertório cultural” se faz presente neste projeto quando se propõe ampliar o conceito de negritude a partir do contato não só com as letras dos *raps* e com os poemas, ou seja, com o verbal, mas, também com vários elementos que compõem o universo negro, sobretudo, com a musicalidade produzida por esses dois gêneros.

A fim de que se tornasse possível agenciar esses repertórios dentro do espaço da sala de aula, foi necessário trabalhar com estratégias de leitura e mediação que proporcionassem aos alunos/leitores uma forma de construção de sentidos. Portanto, nesse contexto, é fundamental reflexões e práticas no que se refere ao letramento literário.

1.3 – Letramento Literário

A intervenção que realizamos promoveu alguns avanços no que diz respeito à ampliação de repertório dos alunos graças às ações pedagógicas concebidas por nós que, nessa perspectiva, permitiram que os discentes fossem desenvolvendo uma série de habilidades e competências leitoras.

Desse modo, parte das nossas ações nesta pesquisa interventiva teve como objetivo promover o letramento literário, que, de acordo com Graça Paulino e Rildo Cosson (2009), define-se como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67).

Nessa definição, podemos destacar o fato de que suscitar o letramento literário não significa realizar uma atividade isolada, mas, sim desenvolver

uma série de ações continuadas, que possibilite ao aluno passar por um “estado permanente de transformação” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67). Dessa forma, se torna possível ao professor realizar um trabalho que de fato fomente a capacidade de os jovens construir sentidos através do texto literário.

Portanto, é importante que se tenha ciência que o letramento literário pode ser realizado de várias formas, mas, segundo Cosson, há quatro práticas que são essenciais para tal processo:

Em primeiro lugar, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Depois, o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário. (COSSON, 201-?, online)

Todas essas práticas são muito importantes para a promoção do letramento literário, não há uma hierarquização. Mas, algumas dessas agenciam conceitos importantes dentro desta pesquisa e, por isso, merecem destaque. São elas: comunidades de leitores e ampliação do repertório literário.

O professor, ao organizar práticas de clubes de leitura e grupos de estudo, por exemplo, está promovendo a comunidade de leitores, que, conforme Cosson (2017), é definida:

pelos leitores enquanto indivíduos que, reunidos em conjunto, integram entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler. (COSSON, 2017, pp. 138 - 139)

Nesse sentido uma sala de aula deve se estabelecer como uma comunidade de leitores, pois, apesar de alguns alunos pertencerem a outros espaços letrados, instituídos em casa ou em outras instituições, muitos não possuem trânsito nesses diferentes espaços. Logo, a escola pode ser o único lugar em que boa parte dos discentes tem a oportunidade de participar ativamente da vida literária.

Para se constituir uma comunidade de leitores uma das ações que o professor pode promover é compartilhar leituras, que, segundo Teresa Colomer (2017), é uma prática que possui grande relevância, pois:

Torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. (COLOMER, 2007, p. 143)

A leitura compartilhada, então, é uma ação essencial para a formação de leitores autônomo. Para isso, é importante que se promova um espaço livre para o diálogo, a análise e a discussão sobre a leitura realizada. Dessa forma, observa-se que a interação não só com a obra, mas com outros leitores possibilita a ampliação do repertório do aluno leitor.

É nesse contexto de interação leitor-obra e leitor-leitor é que outra ação se torna indispensável para a promoção do letramento literário no espaço da sala de aula, que é a mediação do professor. Segundo Michèle Petit (2009), o mediador, no caso o professor, exerce a princípio a função de incentivar o contato com o livro. Esse papel possui grande importância, pois “quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo” (PETIT, 2009, p. 148).

Mas, para além de suscitar, o professor mediador também precisa acompanhar o percurso do leitor, com a intenção de ratificar ou de refutar as possíveis projeções concebidas pelos alunos. Assim, a mediação contribui para o desenvolvimento da capacidade leitora e, conseqüentemente, para que o leitor consiga superar determinados obstáculos, como, por exemplo o nível de linguagem e as diferenças entre os gêneros textuais. Nesse sentido, o professor enquanto mediador deve compreender, de acordo com Paulino e Cosson (2009), que:

A simples fruição do texto não assegura o desenvolvimento do repertório do aluno. Na escola, a interferência crítica do professor é fundamental para que os alunos ampliem sua competência de leitura, lendo textos culturalmente significativos e entendendo o que os faz significativos. (Paulino e Cosson, 2009, p. 76)

Outra prática significativa para a promoção do letramento literário é a ampliação do repertório literário. Nesse contexto, o professor deve ter ciência que possibilitar o aluno a lidar com o texto literário para além do livro é muito significativo. Textos produzidos e publicados em sites, blogs e redes sociais também devem ser levados em consideração nesse processo. Assim como a leitura de textos artísticos, que são constituídos pela linguagem não verbal, como pinturas, esculturas e apresentações musicais e de danças.

Deste modo, desenvolver e estabelecer a relação do aluno com a literatura é fundamental no que se refere ao letramento literário.

É importante que o aluno compreenda que a literatura se faz presente em sua comunidade não apenas nos textos escritos e reconhecidos como literários, mas também em outras formas que expandem e ajudam a constituir o sistema literário. Nessa perspectiva, é importante que sejam explorados, com os textos literários, textos da tradição oral, dos meios de comunicação de massa, de outras manifestações artísticas, mostrando como a literatura participa deles e eles participam da literatura. (Paulino e Cosson, 2009, p. 75)

Por conseguinte, para o aluno entender o maior número de obras possíveis, é importante que o professor não fique preso na ideia de que texto literário é só aquele que faz parte do cânone da literatura, ou aqueles que pertencem a determinados gêneros. Pois, as perspectivas das linguagens literárias são bem mais amplas.

1.4 – Linguagens Literárias

A relação que estabelecemos entre o gênero *rap* e o gênero poema pode ser explicada pela Teoria dos Polissistemas, de Itamar Even-Zohar (2013). Segundo o teórico, os fenômenos semióticos, assim como a literatura e a música, são melhor interpretados quando analisados como sistemas. Nesse sentido, Even-Zohar explicita uma “concepção do sistema como algo dinâmico e heterogêneo” (EVEN-ZOHAR, 2013, p. 3). Por esse dinamismo, os sistemas podem se relacionar e constituir um polissistema.

É nessa perspectiva que neste trabalho consideramos as possíveis inter-relações entre o polissistema literário e o polissistema musical. De maneira mais específica, consideramos as relações entre a linguagem poética afro-brasileira e a linguagem musical *black* e, por conseguinte, as interfaces entre o gênero poema afro-brasileiro e o gênero *rap* nacional.

1.4.1 – O Rap nacional

Apesar de estarmos na subseção de um capítulo teórico, não é nosso objetivo de pesquisa teorizar sobre o *rap* e a cultura hip hop. A finalidade aqui é compreendermos quais são as principais características desse gênero tanto em relação às temáticas que são expressas pelas letras desse estilo musical quanto em relação aos elementos rítmicos musicais, como o *sample*, o *scratch* e o *beat*.

A história mais famosa relacionada à origem do *rap* é que no início da década de 70 do século XX teria surgido um novo estilo no Bronx, bairro pobre de Nova York. Com todo o processo de globalização e o avanço das tecnologias, o *rap* no início dos anos 1990 já tinha ganhado novos ares e alcançado as periferias dos grandes centros urbanos das nações do Terceiro Mundo. Assim, nos subúrbios da cidade de São Paulo já era possível se deparar com grupos de jovens ouvindo e dançando *rap*. Para além da fruição do *rap*, em 1988 surge o principal grupo de *rap* nacional, os Racionais MC's.

Junto com os movimentos sociais de luta contra o preconceito racial, o *rap* vai ganhando popularidade entre as camadas periféricas urbanas e se apropriando de um discurso que coloca “de forma enfática a sua discordância em relação ao modelo da democracia racial” (SALLES, 2007, p. 148). As músicas vão sendo compostas para expressar justamente o sentimento de revolta frente às condições que os negros subalternos das favelas do Brasil viviam. Além disso, é possível perceber que alguns *rappers* tentam, através de suas músicas, resgatar a autoestima sobretudo do jovem negro periférico a partir da construção de uma identidade positiva, como é o caso do *rapper* Renan Inquérito.

No que se refere a estrutura das letras, nota-se que as canções são produções textuais em verso que na maioria das vezes apresentam a rima como elemento significativo tanto na construção semântica quanto na rítmica. No que se refere à métrica dos versos, poucas vezes há regularidade, tendo em vista que um dos desafios dos compositores é encaixar uma estrutura livre, ou seja, de versos sem métrica no ritmo do *beat* (batida) do *sample*, isto é, da música criada pelo “recorte” de gravações já existentes que

reorganizadas ganham novo sentido, novo contexto. Esse processo é realizado por “aparelhos ou programas de computador que facilmente extraem *samples* (amostras) de gravações” (TEPERMAN, 2015, p. 22). Outro elemento que se tornou uma marca sonora no universo do *rap* foram os *scratches*, isto é, os sons dos arranhões provocados pelas agulhas dos toca discos nos vinis. Atualmente, esse som também é reproduzido por simuladores eletrônicos.

1.4.2 – O poema afro-brasileiro

Assim como a subseção anterior, esta também não tem como intuito destacar e desenvolver os aspectos teóricos sobre o poema afro-brasileiro. Nosso objetivo é apresentar como esse gênero literário dialoga com o *rap* tanto na perspectiva temática quanto no aspecto estrutural.

É importante destacar que a definição de literatura afro-brasileira é uma questão muito polêmica, pois esse é um conceito ainda em construção. Nesse sentido, basta observarmos a gama de autores, como Eduardo de Assis Duarte, Zilá Bernd, Domício Proença Filho, Maria Nazareth Soares Fonseca, dentre outros, que discutem a significação desse termo a partir de diferentes perspectivas.

Escolhemos como “guia”, para abordarmos essa questão, as ideias apresentadas por Eduardo de Assis Duarte. Vale evidenciar que problematizar o conceito de literatura afro-brasileira não é nosso objetivo nesta dissertação. Além disso, não fizemos uma escolha pautada em definições piores ou melhores, mas, sim num conceito que se relacionasse mais com o corpus trabalhado durante as atividades interventivas.

Para Duarte, há alguns elementos que, num processo interativo, nos possibilita distinguir a literatura afro de outras manifestações literárias:

Para além das discussões conceituais, alguns identificadores podem ser destacados: uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções lingüísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo. (DUARTE, 2011, p. 7)

Nesse contexto, nota-se que esses cinco fatores – público, linguagem, ponto de vista, autoria e temática –, como elementos discursivos que se inter-relacionam, possibilitam a constituição plena de uma literatura afro-brasileira.

Ademais, segundo Eduardo de Assis Duarte (2010), “a confirmação teórica da literatura ‘negra’, ‘afro-brasileira’ ou ‘afrodescendente’ passa, necessariamente, pelo abalo da noção de uma identidade nacional una e coesa” (DUARTE, 2010, p. 73). Dessa forma, parece que um dos motes da constituição de uma literatura afro em terras brasileiras coincide com um dos maiores incômodos do enunciador periférico da manifestação musical marginal urbana: o mito freyreano da democracia racial.

A partir desse contexto, a literatura começou a funcionar como instrumento de ampliação da voz da população negra brasileira que, por todos prejuízos históricos e sociais já vividos e vivenciados até hoje, por muito tempo foi silenciada. Assim, temas principalmente de relevância social e identitária são frequentemente abordados da prosa e na poesia afro-brasileira.

No que tange à linguagem poética negra, concretizada na maioria das vezes através dos poemas afro-brasileiros, observamos que o ritmo poético, constituído pela rima e pela métrica, é uma característica que pode ou não aparecer. Sobretudo os poetas contemporâneos, como Cristiane Sobral, por exemplo, variam muito suas estruturas poéticas entre versos livres e brancos e versos rimados e metrificados.

Mesmo o poema afro-brasileiro não tendo um acompanhamento musical, uma batida, um beat, como o *rap*, nota-se que no aspecto verbal esses dois gêneros apresentam algumas interfaces que no decorrer do processo interventivo foram evidenciadas para os alunos.

Esse trabalho de aproximar o poema afro-brasileiro ao *rap* que era um elemento estético já conhecido por muitos alunos, através de uma intervenção, teve como finalidade ampliar o acesso desses jovens ao universo literário. Pois sabemos o quanto é significativo atividades de produção, leitura e até mesmo fruição da literatura. Pois tudo isso

fundamenta-se no fato de que a literatura é um fator indispensável de humanização, assim como Antonio Candido explica:

Se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CANDIDO 2011, p. 177)

Portanto, é nesse sentido também que a literatura se torna imprescindível, pois, além de funcionar como uma espécie de portal para o mundo fantasioso, promove a ampliação do conhecimento de mundo do leitor e permite o desenvolvimento do intelectual, a partir de uma visão crítica da realidade. Isso faz com que essa forma de expressão verbal se torne, conjuntamente, numa ferramenta social.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No âmbito da metodologia, esta pesquisa é qualitativa de caráter interventivo, pois existe uma proposta de intervenção que foi elaborada para ir a campo, no caso a sala de aula, e realizar ações pedagógicas, coletar e analisar dados e averiguar em que sentido essa intervenção alterou um primeiro cenário identificado.

Essa perspectiva de caráter interventivo possui muita proximidade com a metodologia da pesquisa-ação principalmente no que se refere ao fato de ter um campo de observação analítica e de proposta interventiva. Assim, segundo Thiollent (1985), a pesquisa-ação é:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (Thiollent, 1985, p. 14).

É nesse sentido que a sala de aula se torna o nosso laboratório onde, além de aplicarmos as ações estruturadas previamente a partir de um saber científico, analisávamos as reações frente aos novos estímulos, não só pelos alunos, que faziam parte dos objetos dessa pesquisa, mas também pelo professor pesquisador.

Além disso, essa metodologia é vinculada à estrutura de um Mestrado Profissional, que possui o objetivo de unir a teoria à prática. Assim, buscou-se pressupostos teóricos que alicerçaram as práticas pedagógicas para se tentar resolver uma questão que, no nosso caso, se deu tanto na esfera literária quanto da esfera social. Dessa forma, mais uma vez nos aproximamos da pesquisa-ação, pois "é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida" (THIOLLENT, 1985, p. 15).

Nesse contexto, vale entendermos qual é o lócus em que essa pesquisa ocorreu, qual é perfil dos participantes, qual o *corpus* literário, quais os instrumentos de análises de dados para essa pesquisa.

2.1- Lócus da pesquisa

Essa pesquisa foi realizada em uma escola estadual no município de Matias Barbosa (MG). A escola funciona em dois prédios sendo o principal (mais antigo) composto por dez salas de aula, uma secretaria, uma sala de supervisão, uma diretoria, uma sala de professores (com dois banheiros), um grande bebedouro, três banheiros (sendo um destinado às pessoas com deficiência física), uma cozinha, uma sala de atendimento especializado e um pátio descoberto. Já o prédio secundário (mais novo) – de dois andares – possui uma sala de informática/multimídia e cinco salas de aula, sendo duas no térreo e três no primeiro andar. Além disso, a escola possui uma biblioteca que funciona em um salão (cedido pela prefeitura da cidade) que fica em frente ao colégio, na antiga estação ferroviária.

No turno da manhã, funcionam as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental (EF) e as turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio (EM). À tarde, são oferecidas as turmas de 6º, 7º e 8º anos do EF. Já à noite, a escola atende às classes de 8º e 9º EJA; EJA I, II e III; 1º, 2º e 3º anos do EM; duas turmas que utilizam a metodologia telessala, destinadas a jovens entre 15 e 17 anos em distorção idade/ano de escolaridade que ainda não concluíram o Ensino Fundamental. Além disso, no noturno também funcionam duas turmas de Curso Normal de Nível Médio (Magistério) e duas de cursos técnicos em Secretariado e em Logística.

À noite, além das disciplinas tradicionais – Português, Matemática, História, Geografia, Ciências (Biologia, Química e Física), Inglês, Ensino Religioso e Educação Física -, as turmas de 8º e 9º EJA têm na grade curricular a disciplina “Diversidade, inclusão e formação para a cidadania”. No Ensino Médio, tanto nas turmas da EJA quando nas turmas regulares, há a disciplina “Diversidade, inclusão e o mundo do trabalho”. Ademais, em todos os turnos os professores desenvolvem alguns projetos, como a Feira de Ciências, a Semana da Matemática, a Semana da Consciência Negra, os Cafés Filosóficos, a Noite do chá e da poesia, as viagens culturais, o passeio ciclístico e os jogos, principalmente de handebol e futsal, no JEMG (Jogos Escolares de Minas Gerais). Também, a prefeitura da cidade, através da Câmara Municipal, oferta aos alunos a possibilidade de participar de

palestras, cujos temas são bem relevantes e atuais, que vão ao encontro de questões trabalhadas em sala de aula e abordadas pelos Temas Transversais.

Sobre a Semana da Consciência Negra, promovida na Escola, é importante ressaltar que já foram realizadas três edições. Em 2016, 2017 e 2018, os professores - principalmente os de português, história e arte - elaboraram trabalhos com os alunos destacando a história e a cultura afro-brasileira e africana. Além dessas atividades, para encerrar a Semana, a Escola promove uma manhã com apresentações de capoeira, de dança (*break* e *street dance*) e um desfile da beleza negra, em que tanto alunos quanto funcionários participaram e são julgados nos quesitos beleza e simpatia. Para esse dia, é montada uma *play list* com músicas de variados gêneros, mas sempre com a temática afro. Também acontece dentro da programação da Semana da Consciência Negra as batalhas de MCs, em que alunos e ex-alunos duelam improvisando e criando letras a partir de *beats* (batidas) de *rap*.

Outro evento que tem uma forte participação dos professores de português é a “Noite do chá e da poesia”. Em parceria com a bibliotecária da Escola, os docentes organizaram, na praça da estação da cidade, tendas, um extenso varal de poesias, uma fogueira e um caldeirão com chás quentes. Essa estrutura serviu para deixar bem confortável a noite fria e para que os alunos pudessem ler em voz alta as poesias que encontravam pelo varal. A seleção dos textos é feita pela bibliotecária e pelos professores.

Como a Escola é a única que oferece Ensino Médio na cidade, o perfil socioeconômico dos alunos é muito variado, principalmente no turno da manhã. Entretanto, à tarde e, sobretudo, à noite, observa-se a predominância de jovens e adolescentes pertencentes às classes sociais mais baixas. Alguns discentes vivem em situações de extrema vulnerabilidade social - dependência de drogas, alcoolismo, violência e negligência familiar, entre outros fatores.

A distribuição dos pontos, de acordo com o Regimento Escolar, é feita da seguinte forma: nas turmas regulares, os dois primeiros bimestres possuem o valor de 20 (vinte) pontos cada; os dois últimos, 30 (trinta) pontos, perfazendo um total de 100 (cem) pontos anuais. Já nas turmas da EJA, o primeiro bimestre vale 40 (quarenta) pontos e o segundo 60 (sessenta) pontos, totalizando 100 (cem) pontos semestrais. A média considerada para aprovação é de 50% dos pontos em cada disciplina. Em relação aos critérios avaliativos, em todas as turmas são aplicadas duas provas (correspondendo a 60% da nota bimestral) e trabalhos e/ou atividades (correspondendo a 40% da nota bimestral).

Deve-se analisar com atenção a carência de boa parte dos alunos, no que se refere à prática de leitura, principalmente de textos literários, além da fragilidade dos planejamentos pedagógicos dos docentes de língua portuguesa, no que tange ao ensino de literatura. Isso porque, de acordo com os “Programas anuais de conteúdo”, referentes às séries do Ensino Fundamental II, apenas no 7º ano há, no item “Procedimentos de leitura”, a intenção de capacitar o aluno a identificar o conflito gerador, o clímax e os elementos que constroem a narrativa. O único gênero de caráter literário proposto nesse ano é a fábula, que também é mencionado no conteúdo programático do 6º ano. Também na primeira série do E.F. II é apresentado o gênero conto de fada, mas, dentro do tópico “Produção de texto”. Já nas séries finais, aparecem os gêneros poema, para o 8º ano, e conto popular, para o 9º ano, ambos alocados da mesma forma, no tópico “Produção de texto”.

Outro ponto de incômodo, porém, no âmbito comportamental, é a existência de práticas racistas explícitas e implícitas. Assim como é possível notar na sociedade brasileira a presença do racismo, na Escola Estadual Cônego Joaquim Monteiro não é diferente. Esse problema social está nas mais variadas relações do contexto escolar, como, por exemplo, entre alunos, alunos e professores e alunos e direção. Por isso, objetiva-se, através da literatura, valorizar a cultura afro-brasileira e, conseqüentemente, dar espaço

para o protagonismo, principalmente, aos alunos que geralmente são marginalizados pelas suas condições socioculturais.

2.2- Pesquisadores e participantes envolvidos

2.2.1- Alunos do sétimo ano III

Os 28 alunos envolvidos nesta proposta de intervenção são de baixa renda e residem em bairros periféricos da cidade de Matias Barbosa – MG. A partir do convívio com a turma durante três dias da semana, sendo duas aulas geminadas a cada dia, pode-se ter ciência de alguns problemas que muitas vezes invadem a sala de aula, mas que possuem origem fora do âmbito escolar, como, por exemplo, dificuldades econômicas, carências afetivas, perturbações familiares e doenças.

Em relação ao comportamento da turma, nota-se constantemente problemas de indisciplina, principalmente no que se refere ao desrespeito entre os colegas da classe. Os insultos são, em muitas situações, acompanhados de agressões físicas, fatos que sempre culminam em punições atribuídas pela vice direção da escola.

Composta por 9 meninas e 19 meninos, os estudantes dessa turma possuem entre 11 e 13 anos de idade e boa parte não possui o hábito de ler textos literários. Entretanto, um dos pedidos dos alunos foi de que ao menos uma vez na semana fossem realizadas, durante as aulas de português, aulas de leitura.

2.2.2- Professor-pesquisador

Graduei-me em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2012, mas, desde 2011, atuo na prática docente. Desde então, leciono as disciplinas de Literatura, Redação e Língua Portuguesa para turmas do Ensino Médio e cursos preparatórios de escolas da rede privada de ensino. Em 2016, ingressei como professor da rede estadual de ensino de Minas Gerais, onde também atuo. Dessa forma, com as duas redes tenho 52 aulas semanais.

Realizei nos anos de 2013 e 2014 um curso de Especialização em Literatura e Cultura Afro-Brasileira promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da UFJF. Foi nesse período que conheci alguns conceitos que buscavam explicar fenômenos sociais e principalmente culturais do espaço afrodescendente que sempre me chamaram atenção.

Finalmente, em 2017 tive a oportunidade de ingressar no mestrado profissional. Essa experiência me proporcionou a possibilidade de ampliar as minhas estratégias enquanto docente de Língua Portuguesa e, sobretudo, no que se refere ao meu trabalho com textos literários.

2.3- Instrumentos de coleta de dados

Adotei como instrumento de coleta de dados 1) o diário de campo, para registro do professor-pesquisador ao longo do processo interventivo e 2) o diário de leitura, para os alunos registrarem etapas importantes do processo e arquivarem material entregue ao longo da intervenção.

2.3.1 – Diário de campo

O diário de campo funcionou na perspectiva de suporte, em que o professor pesquisador anotou todo o procedimento de tudo que foi realizado em relação às estruturas das atividades interventivas e das análises.

Nesse diário de campo, anotava as impressões mais relevantes do dia logo após o término das aulas. Ao chegar em casa, digitalizava toda a análise e descrição da reação dos alunos frente as atividades propostas. Depois fazia a impressão dessa descrição numa folha amarela para que eu pudesse diferenciar as análises do roteiro das atividades que também eram fixadas no diário de campo, mas em folha branca.

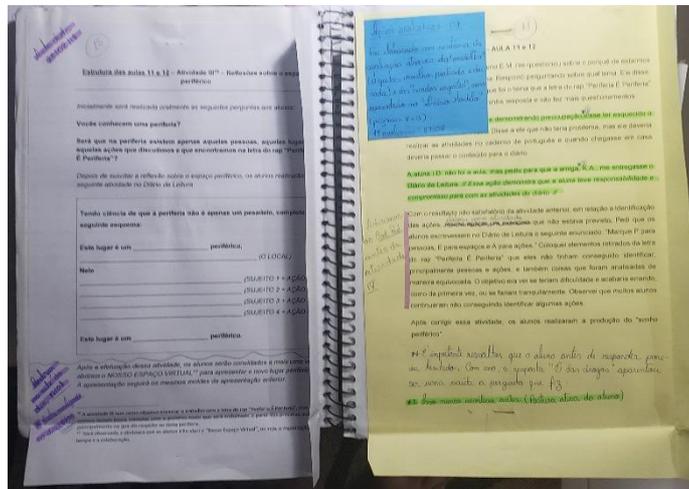


Imagem XI (arquivo pessoal)

Além disso, em algumas pequenas folhas adesivas (*Post its*) eu fazia anotações extras, como, por exemplo, ações não previstas, curiosidades, observações, enfim, tudo aquilo que fazia parte do projeto, mas não faziam parte dos temas principais. As cores aqui também foram utilizadas para uma rápida identificação sobre os temas das anotações.

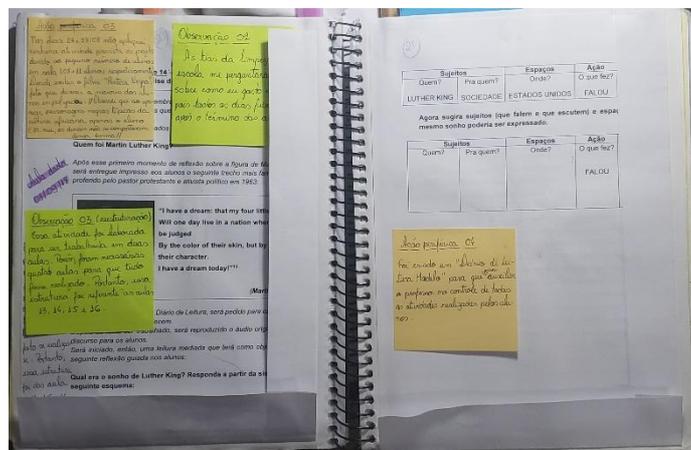


Imagem XII (arquivo pessoal)

Esse diário de campo era deixado com a orientadora periodicamente para que ela também realizasse o acompanhamento sistemático das ações pedagógicas e do comportamento dos alunos.

Nesse diário, portanto, foi registrado tudo que deu origem a essa dissertação e mais alguns elementos que não cabem nesse espaço, mas que permitir produções que ainda se vinculam a essa pesquisa, como artigos, por exemplo.

2.3.2 – Diário de leitura

Esta ferramenta de coleta de dados foi utilizada pelos alunos para que eles pudessem registrar e realizar as atividades que eram passadas no quadro ou entregue impressas para serem coladas. O diário era periodicamente recolhido para leitura, análise, acompanhamento do processo de desenvolvimento dos alunos e correção das atividades. Essa ferramenta possibilitou não só a organização dos trechos lidos, mas também o registro das produções textuais realizadas.

Nesta pesquisa, os Diários de Leitura acabaram ganhando outra função, sobretudo a de espaço de se expressar, não apenas através da linguagem verbal, mas também em relação a não verbal. Com isso, até a capa dos cadernos funcionou como espaço para o registro da identidade de cada aluno. Como se observa na imagem a seguir:

Aqui a visão já não é tão bela.
 Não existe outro lugar
 Periferia é periferia
 Um mano me disse que quando chegou aqui
 Tudo era mato e só se lembra de tiro, aí
 Outro maluco disse que ainda é embaçado
 Quem não morreu, tá preso, sossegado
 Quem se casou, quer criar o seu pivete, ou não
 Cachimbar e ficar doido igual moleque,
 então
 A covardia dobra a esquina e mora ali
 Lei do Cão, Lei da Selva, hã
 Hora de subir!
 –"Mano, que treta, mano! Mó treta, você viu?
 Roubaram o dinheiro daquele tio!"
 Que se esforça sol a sol, sem descansar
 Nossa Senhora o ilumine, nada vai faltar
 É uma pena. Um mês inteiro de trabalho
 Jogado tudo dentro de um cachimbo,
 caralho!
 O ódio toma conta de um trabalhador
 Escravo urbano
 Um simples nordestino
 Comprou uma arma pra se auto-defender
 Quer encontrar
 O vagabundo, q'essa vez não vai ter... boi
 –"Qual que foi? (Qual que foi?)"
 Não vai ter... boi
 –"Qual que foi? (Qual que foi?)"
 A revolta deixa o homem de paz imprevisível
 E sangue no olho, impiedoso e muito mais
 Com sede de vingança e prevenido
 Com ferro na cinta, acorda na
 Madrugada de quinta
 Um pilantra andando no quintal
 Tentando, roubando, as roupas do varal
 Olha só como é o destino, inevitável!
 O fim de vagabundo, é lamentável!
 Aquele puto que roubou ele outro dia
 Amanheceu cheio de tiro, ele pedia
 Dezenove anos jogados fora
 É foda!
 Essa noite chove muito
 Por que Deus chora
 Muita pobreza, estoura violência!
 Nossa raça está morrendo
 Não me diga que está tudo bem!
 Muita pobreza, estoura violência!
 Nossa raça está morrendo
 Não me diga que está tudo bem!
 Muita pobreza, estoura violência!
 Nossa raça está morrendo
 Não me diga que está tudo bem!
Sonhos (INQUÉRITO, 2014, online)

[Sampler: Martin Luther King]

"I have a dream (that my four little children)

Muita pobreza, estoura violência!
 Nossa raça está morrendo
 Verdade seja dita!
 Vi só a alguns anos pra cá, pode acreditar
 Já foi bastante pra me preocupar
 Com meus filhos, periferia é tudo igual
 Todo mundo sente medo de sair de
 madrugada e tal
 Ultimamente, andam os doidos pela rua
 Loucos na fissura, te estranham na loucura
 Pedir dinheiro é mais fácil que roubar, mano
 Roubar é mais fácil que tramar, mano
 É complicado
 O vício tem dois lados
 Depende disso ou daquilo, ou não, tá tudo
 errado
 Eu não vou ficar do lado de ninguém, por
 quê?
 Quem vende a droga pra quem? Hã!
 Vem pra cá de avião ou pelo porto, cais
 Não conheço pobre dono de aeroporto e
 mais
 Fico triste por saber e ver
 Que quem morre no dia a dia é igual a eu e
 a você
 Periferia é periferia
 (Que horas são? Não sei responder)
 Periferia é periferia
 (Milhares de casas amontoadas)
 Periferia é periferia
 (Vacilou, ficou pequeno. Pode acreditar)
 Periferia é periferia (em qualquer lugar)
 (Gente pobre)
 Periferia é periferia
 (Vários botecos abertos, várias escolas
 vazias)
 Periferia é periferia
 (E a maioria por aqui se parece comigo)
 Periferia é periferia
 (Mães chorando, irmãos se matando. Até
 quando?)
 Periferia é periferia
 (Em qualquer lugar. Gente pobre)
 Periferia é periferia
 (Aqui, meu irmão, é cada um por si)
 Periferia é periferia
 (Molecada sem futuro eu já consigo ver)
 Periferia é periferia
 (Aliados, drogados, então)
 Periferia é periferia (em qualquer lugar)
 (Gente pobre)
 Periferia é periferia
 (Deixe o crack de lado, escute o meu
 recado)

Will one day live in a nation where they will
 not be judged
 By the color of their skin but by the content of

their character
I have a dream today! "

[Introdução: Renan]

"Enquanto eles capitalizam a realidade
Eu, eu socializo meus sonhos"
Sérgio Vaz

[Scratches & Samplers: Dj Kl Jay]

Lá-lá-lá-lá
"Ei, você sonhador que ainda acredita"
"Sou milionário dos sonhos"
"Se você não sonha, não crê, já morreu"

[Verso 1: Renan]

E ai neguinho? Então, fala pra mim
Se tem um dream, tipo o Luther King?
Alguns chamam de sonho, outros castelo
Já projetei vários, pique arquiteto
São sonhos em faculdades e
concessionárias
Sonhos em padarias e imobiliárias
O sonho da casa própria ou do Ap
O sonho de sair do aluguel, do perrê
Sonho de vencedor é tá entre os primeiro
Sonho de preguiçoso não sai do travesseiro
Quase perdi o rumo num sonho de consumo
Já me iludi também, eu confesso, eu
assumo
E quanto sonho lindo de formatura
Morreram no pesadelo da viatura
Mas se a gente só sonha, não corre, só
dorme
Faz o pijama virar uniforme

Periferia lado bom (FERRÉZ, 2005, online)

Periferia tem seu lado bom
Manos, velas, e futebol no campo.
Meninas com bonecas e não com filhos
Planejando assim um futuro positivo

Sua paz e você que define
Longe do álcool, longe do crime.
A escola é o caminho do sucesso
Pro pobre honrar desde o começo

E dizer bem alto que somos a herança
De um país que não promoveu as mudanças
Sem atrasar ninguém rapaz
Fazendo sua vida se adiantar na paz

Jogando bolinha, jogando peão
Vi nos olhos da criança a revolução
Que solta a pipa pensando em voar
Para não ver o barraco que era o seu lar

[Verso 2: Renan]

Ontem sonhei com a palavra do pastor
Ao invés de grana, ofertei o amor
Sonhei com uma religião sem demanda
Onde o Deus coração manda
Lembrei de quando sonhava tá de carro
Ou indo no bar com meu pai buscar cigarro
O volante era tampa de uma lata de Nescau
Meu possante: Vrumm! Passava mal (Haha)
Hoje eu só sonho com dia que todo mundo
aqui
Vai poder ser maior pra poder dirigir
A própria vida, a própria escolha (Aham!)
Acelerar, vazar, sair da bolha
Pros pessimista de plantão sou um sonhador
Um fanfarrão que ainda crê no amor
Mesmo assim digo: Sonha, neguinho, sonha!
Só não deixa o sonho morrer na fronha!

[Outro: Dj Kl Jay]

Uma vez ouvi um frase: Toda realidade
antes é sonhada
Sei lá... sonho é sonho e fica na mente, né?
A grande questão é tentar colocá-lo em
prática
E se você não tentar, você nunca vai saber
Siga os exemplos das crianças, acredite
inclusive em você
A maior empresa do mundo é a sua
empresa
Inquérito, Dj Kl Jay, Racionais e os demais
Na construção do império, estamos vivos!
Ha!

Periferia lado bom o que você me diz
Alguns motivos pra te deixar feliz
Longe do álcool, longe do crime.
Sua paz é você que define.

E nessa pipa no céu eu vi planar
A paz necessária para se avançar
Ânimo, positivismo em ação.
Hip-Hop cultura de rua e educação

Foi assim que criaram e assim que tem que
ser
O mestre de cerimônia rimando pra você
Enquanto o DJ troca as bases
O grafiteiro pinta todo contraste

Da favela pro mundo
O caminho do rap pelo estudo

Por isso eu não me iludo
Roupa de marca não é meu escudo

Detentos já te disse no começo
E estudar do sucesso é o preço
Porque a fama não cabe num coração
pequeno

Muleque de Vila (PROJOTA, 2017, online)

Eu falei que era uma questão de tempo
E tudo ia mudar, e eu lutei
Vários me disseram que eu nunca ia chegar,
duvidei
Lembra da ladeira, meu?
Toda sexta-feira meu melhor amigo é Deus
e o segundo melhor sou eu

Eu tanto quis, tanto fiz, tanto fui feliz
Eu canto Xis, canto Péricles, canto Elis
Torcedor do Santos, desse pão e circo eu
também quis
Não sei feliz, mas geral merece não ser
infeliz

Prosperarei com suor do meu trabalho
Me guardei, lutei sem buscar atalho
E sem pisar em ninguém
Sem roubar também, então sei
Que hoje o meu nome é Foda e meu
sobrenome é Pra Caralho

Deus olhou pra mim, disse assim: Escuta,
neguin
Pegue esse caderno e escreve em cada
folha até o fim
Eu disse: Senhor, sou tão tímido, sinto mó
pavor
Só no subir no palco a perna congelou

Mas rodei o Brasil, CD na mochila foi 50 mil
Mão em mão, na rodoviária passando mó
frio
Quem viu, viu, Curitiba, meu tesouro, foi
estouro
25 mil, tio, DVD de ouro

Triunfo bombou, Leandro estourou, Michel
prosperou
Dei valor, só trabalhador, homens de valor
Minha cor não me atrapalhou, só me
abençoou
Quem falou que era moda, hoje felizmente
se calou

Vai, vai lá, não tenha medo do pior
Eu sei que tudo vai mudar
Você vai transformar o mundo ao seu redor

Então positivismo pra vencer vai vendo

Periferia lado bom o que você me diz
alguns motivos pra te deixar feliz
Longe do álcool, longe do crime.
Sua paz e você que define

Mas não vacila, muleque de vila, muleque de
vila, muleque de vila
Não vacila, muleque de vila, muleque de
vila, muleque de vila

Já fui vaiado, já fui humilhado, já fui atacado
Fui xingado, ameaçado, nunca amedrontado
Aplaudido, reverenciado, homenageado
Premiado pelos homens, por Deus
abençoado

Avisa o Rony que hoje é nós, não tem show,
tô sem voz
Se o Danilo não colar, vou buscar de Cross
Se o Marques chegar, grita o Magrão, liga,
mó função
Tem churrasco, sem fiasco, tira espinha do
salão

Já cantei com Mano Brown, com Edi Rock,
com Helião
Com D2, com MV, dei um abraço no Chorão
Aprendi fazer freestyle no busão
Hoje é o mesmo freestyle, só que a gente
faz no fundo do avião

E hoje eu acordei chorando porque eu me
peguei pensando
Será que lá de cima a minha véia segue me
olhando?
Será que se me olhando, ela ainda tá me
escutando?
Será que me escutando, ela ainda tá se
orgulhando?

Hoje tanto faz, putaria tá demais
Mais ninguém se liga mais, mais ninguém
respeita os pais
Mas pra mim tanto faz porque ainda tem
Racionais
Pra quem quer um diferente, tem Oriente e
Haikass

Raps nacionais, rostos diferentes, mesmos
ideais
Salve, Sabota, e todo rap sem lorota
Os mano gosta de ir no Twitter xingar o
Projota

Mas trai a mulher e não abraça a mãe, faz uma cota

Desde os 16 tô aqui, outra vez, vou sorrir
Vou cantar, vou seguir
Vou tentar, conseguir
Se quer falar mal, fala daí
Mas meu público grita tão alto que já nem consigo te ouvir

Olha lá o outdoor com o meu nome
Me emocionar não me faz ser menos homem

Se o diabo amassa o pão, você morre ou você come?

Eu não morri e nem comi, eu fiz amizade com a fome

Vai, vai lá, não tenha medo do pior
Eu sei que tudo vai mudar
Você vai transformar o mundo ao seu redor
Mas não vacila, muleque de vila, muleque de vila, muleque de vila
Não vacila, muleque de vila, muleque de vila, muleque de vila

2.4.2- Textos pertencentes ao gênero poema afro-brasileiro

Não vou mais lavar os pratos (SOBRAL, 2016, pp. 16-18)

Não vou mais lavar os pratos
Nem vou limpar a poeira dos móveis
Sinto muito.
Comecei a ler

Abri outro dia um livro e uma semana depois decidi
Não levo mais o lixo para a lixeira
Nem arrumo a bagunça das folhas que caem no quintal
Sinto muito.
Depois de ler percebi a estética dos pratos
A estética dos traços,
A ética
A estática

Olho minhas mãos quando mudam a página dos livros
Mãos bem mais macias que antes
Sinto que posso começar a ser a todo instante
Sinto
Qualquer coisa

Não vou mais lavar
Nem levar
Seus tapetes para lavar a seco
Tenho os olhos rasos d'água
Sinto muito
Agora que comecei a ler, quero entender
O porquê, por quê? E o porquê
Existem coisas
Eu li, e li, e li
Eu até sorri
E deixei o feijão queimar...
Olha que o feijão sempre demora a ficar pronto
Considere que os tempos agora são outros

Ah,
Esqueci de dizer
Não vou mais
Resolvi ficar um tempo comigo
Resolvi ler sobre o que se passa conosco
Você nem me espere
Você nem me chame
Não vou

De tudo o que jamais li
De tudo o que jamais entendi
Você foi o que passou
Passou do limite
Passou da medida
Passou do alfabeto
Desalfabetizou

Não vou mais lavar as coisas e encobrir a verdadeira sujeira
Nem limpar a poeira e espalhar o pó daqui para lá e de lá para cá
Desinfetarei as minhas mãos e não tocarei suas partes móveis
Não tocarei no álcool

Depois de tantos anos alfabetizada, aprendi a ler
Depois de tanto tempo juntos
Aprendi a separar
Meu tênis do seu sapato
Minha gaveta das suas gravatas
Meu perfume do seu cheiro
Minha tela da sua moldura

Sendo assim
Não lavo mais nada
E olho a sujeira no fundo do copo

Sempre chega o momento

De sacudir
De investir
De traduzir

Não lavo mais pratos
Li a assinatura da minha lei áurea escrita em
negro maiúsculo
Em letras tamanho 18, espaço duplo

Aboli

Não lavo mais os pratos
Quero travessas de prata
Cozinhas de luxo
E jóias de ouro
Legítimas
Está decretada a Lei Aurea.

Tridente, o meu pente (SOBRAL, 2014, p. 24)

O meu pente é diferente
Funciona muito bem
Não é um pente ruim!
É próprio para o meu pixaim

Não deboche
Não provoque
Vou deixar você sem jeito
Espetar o seu preconceito

Meu cabelo não é duro
Nem bom, nem ruim, nem melhor
Afirmo a dialética da percepção
A alteridade de ser quem eu sou

Não deboche
Não provoque
Vou deixar você sem jeito
Espetar o seu preconceito

Diferente, o meu pente
Quase um tridente
Transforma a ordem
Sem fazer desordem

Diferente, o meu tridente
Diante do princípio do caos
Convida o sistema a refazer as suas
concepções
Para desafiar a história única.

Navio Negroiro (TRINDADE, 1999, p.45)

Lá vem o navio negroiro
Lá vem ele sobre o mar
Lá vem o navio negroiro
Vamos minha gente olhar...

Lá vem o navio negroiro
Por água brasileira
Lá vem o navio negroiro
Trazendo carga humana...

Lá vem o navio negroiro
Cheio de melancolia
Lá vem o navio negroiro
Cheinho de poesia...

Lá vem o navio negroiro
Com carga de resistência
Lá vem o navio negroiro
Cheinho de inteligência.

Quebranto (CUTI, 2007, pp.53-54)

às vezes sou o policial que me suspeito
me peço documentos
e mesmo de posse deles
me prendo
e me dou porrada

às vezes sou o porteiro
não me deixando entrar em mim mesmo
a não ser
pela porta de serviço

às vezes sou o meu próprio delito
o corpo de jurados
a punição que vem com o veredicto

às vezes sou o amor que me viro o rosto

o quebranto
o encosto
a solidão primitiva
que me envolvo no vazio

às vezes as migalhas do que sonhei e não
comi
outras o bem-te-vi com olhos vidrados
trinando tristezas

um dia fui abolição que me lancei de
supetão no
espanto
depois um imperador deposto
a república de conchavos no coração
e em seguida uma constituição

que me promulgo a cada instante

também a violência dum impulso
que me ponho do avesso
com acessos de cal e gesso
chego a ser

às vezes faço questão de não me ver
e entupido com a visão deles
me sinto a miséria concebida como um
eterno

começo

fecho-me o cerco
sendo o gesto que me nego
a pinga que me bebo e me embebedo
o dedo que me aponto
e denuncio
o ponto em que me entrego.

às vezes!..

Com todos esses procedimentos adotados, passemos à análise do processo interventivo.

3. ANÁLISE DO PROCESSO INTERVENTIVO

Este capítulo tem por propósito analisar aspectos do projeto interventivo que dialogam com o objetivo da pesquisa, além disso, mostrar e analisar certos desdobramentos que a princípio eram inesperados. É importante salientar também que temos a total ciência que essa parte da dissertação não possui pretensão de analisar todos os ocorridos durante a intervenção, principalmente numa pesquisa desse porte, com duração de quase cinco meses e corpus, diário de bordo, constituído por oitenta e oito laudas, todas com textos digitados, como já apresentado nos procedimentos metodológicos.

Dessa forma, foram recortados os seguintes aspectos para realizar a análise: 1) Relação entre o nível de envolvimento do aluno no processo ensino-aprendizagem e a mediação do professor; 2) Aquisição e ampliação de repertório de aspectos que se relacionam com o universo literário negro –; 3) Interação entre os alunos; 4) Avaliações e 5) A promoção do letramento literário a partir da criação da comunidade leitora e conseqüentemente de práticas sociais. O primeiro enfoque foi dado por considerarmos relevante, em qualquer tipo de análise das relações em sala de aula, a averiguação do nível de envolvimento dos alunos, principalmente numa turma que historicamente se comportava de forma apática frente às questões levadas pelos docentes, e como isso se correlacionou com o processo de mediação do professor na turma. O segundo prisma se deu sobre como, no decorrer da intervenção, houve, por parte dos alunos, obtenção e expansão do conhecimento tanto em relação ao universo negro quanto ao âmbito literário, especialmente, relacionado ao *rap* e ao texto poético. O terceiro ponto refere-se ao fato de como a turma começou a criar e a instituir uma rede de colaboração, isto é, como que os indivíduos, de maneira autônoma, iniciaram ações de ajuda coletiva frente às questões problemas. Já o quarto aspecto foi selecionado por nós para explicitar como um sistema avaliativo pode, através de duas estratégias, contribuir para a prática pedagógica. E, por fim, o quinto item analisado foi a vivência e a apropriação dos alunos com o texto literário apoiadas na comunidade leitora e nas práticas sociais.

Ademais, nesse capítulo o discurso dos alunos, por ser analisado a partir de uma pesquisação e pelo corpus de análise ter sido constituído tanto pelas produções escritas quanto pelas orais, será apresentado em forma de citação, pois compreendemos como um material autoral. A referência foi colocada logo após ao trecho citado, apenas com as iniciais dos alunos entre parênteses, ou seja, utilizamos a estratégia da codificação dos nomes dos estudantes para evitar sua identificação, uma vez que são menores. As falas e as perguntas mediadoras do professor pesquisador, sejam elas previamente concebidas sejam elas originárias da situação no *ato da aula*, também estão entre aspas por julgarmos também como um discurso autoral. Ainda vale informar que todas as situações as quais foram reportadas nessa seção analítica serão apontadas ao leitor a partir da etapa e da atividade referentes. Portanto, é importante que ao se deparar com instruções como: “[...] na realização da atividade em grupo – descrita no Caderno Pedagógico na Etapa D da atividade III – [...]”, o leitor se remeta ao Caderno Pedagógico e leia o que de fato foi a etapa e a atividade referida.⁵

3.1 – Relação entre o nível de envolvimento do aluno no processo ensino-aprendizagem e a mediação do professor

Um dos fatores que chamou atenção durante o processo de aplicação do projeto interventivo foi a significativa mudança de postura dos alunos em relação ao nível de envolvimento, ou seja, foi possível perceber que a partir do momento em que eles foram estimulados com questões que já faziam parte do universo deles, esses adolescentes se transformaram em sujeitos muito mais ativos no processo. Tudo isso foi potencializado a partir do contato com o primeiro texto literário, o *rap* “Periferia É Periferia” – do grupo Racionais MC’s –, cujo autor alguns alunos já conheciam, como atestado na análise da primeira atividade investigativa. As atividades sobre esse *rap*, que estão descritas no Caderno Pedagógico, permitiram a maior compreensão do texto, mas também propiciaram que muitos comesçassem a se identificar e

⁵ Em nenhum momento essa sugestão pretende ditar um roteiro de leitura para esse trabalho, pois o leitor deve se sentir livre para começar a ler pelo Caderno Pedagógico e posteriormente realizar a leitura da parte dissertativa ou iniciar pela dissertação e terminar com o Caderno Pedagógico e até mesmo seguir a nossa orientação.

posteriormente iniciassem o processo de valoração do negro e da cultura afro.

Nesse sentido, o envolvimento dos alunos se deu através de uma questão social, isto é, aquilo ou aquele que era negado, por causa do racismo sistêmico social, a partir de alterações espaciais e acionais passou a ser interpretado de outra forma. Portanto, desde o momento em que esses jovens perceberam que o negro poderia ocupar espaços e realizar ações para além daquelas estereotipadas (favela, Cracolândia e traficar, roubar, usar drogas), foi possível notar que eles ressignificaram o sujeito negro e a cultura negra. Isso pode ser observado no comportamento de alguns alunos no decorrer do processo interventivo, como, por exemplo, em relação à padronização estética do cabelo dos alunos negros da turma. Os meninos mantinham o cabelo curto, raspado e/ou escondido pelo boné ou capuz, já as meninas, na maioria das vezes, prendiam seus cabelos em coques. Quando esses padrões eram quebrados, a turma se manifestava a partir de um comportamento jocoso, debochando do indivíduo que aparecia com um penteado que fugia desses formatos, que eram considerados aceitáveis, normais.

Nesse contexto, um dos casos que mais chamou atenção e que acabou influenciando na seleção do texto “Tridente, o meu pente”, de Cristiane Sobral, para compor as atividades com o gênero poema, foi o do aluno J.F.. Aproximadamente na quadragésima aula do projeto, o estudante, que se destacava pela participação ativa nas aulas e por certo conhecimento sobre a cultura hip-hop, chegou na escola com um penteado novo. Seu cabelo estava modelado para o lado e, por causa de algum produto, como gel ou pomada, possuía brilho, o que chamava atenção. Levando em consideração o perfil da turma, evidentemente, isso serviu como mote para zombarias e piadas racistas. No transcorrer do dia, as chacotas também foram direcionadas para os cabelos das meninas, que claramente se ofendiam com os comentários. Porém, o aluno, que despropositadamente promoveu toda essa reação, comportou-se de maneira inesperada, pois, mesmo escutando os deboches preconceituosos, continuou frequentando as aulas com o seu recente estilo, demonstrando assim reafirmar sua

individualidade. É importante destacar que não é possível assegurar que esse aluno realizou conscientemente esse movimento de validar suas particularidades conectado às perspectivas da negritude. Todavia, é inquestionável que ele marcou a sua identidade pela valorização do cabelo afro, o que é uma das causas defendida pelos movimentos negros.

Outro exemplo desse processo de ressignificação e consequentemente de identificação com o universo afro foi já nas últimas aulas do projeto, quando o aluno P.S. gritou em sala “Eu tenho orgulho de ser negro!”, enquanto a turma fazia uma atividade de reflexão sobre as discussões que havíamos realizado nos últimos meses. Logo após essa manifestação espontânea e inesperada do estudante, fiquei sem reação, mas olhei para os demais alunos esperando algum tipo chacota. É importante ressaltar que naquele momento, fiquei ainda mais surpreso, pois observei que os olhares mudos, porém, muito expressivos, que os alunos trocavam entre si não eram de escárnio, como era costumeiro em situações como essa, mas sim de apoio, de aprovação, de legitimação do discurso do outro, que de certa forma aparentou representar o pensamento da maioria.

Além desse envolvimento social, também ficou perceptível como esses adolescentes mudaram suas posturas enquanto alunos. Durante o primeiro semestre, a turma apresentava extrema dificuldade de se concentrar para a realização das atividades, demonstrava, em vários momentos, comportamentos inadequados e até violentos na relação “aluno x aluno”, quando, em atividades em grupo, por exemplo, aconteciam desentendimentos motivados por falta de empatia e de diálogo para que pudessem resolver juntos alguma situação problema simples. Na relação “aluno x professores” a conduta também não era harmônica, principalmente em relação à negação para a realização das atividades propostas. Frases como “Isso eu não vou fazer!”, “Não estou afim!” e “Não quero fazer nada.” eram constantes. Também era uma turma que não tinha responsabilidade com os materiais escolares, principalmente com os cadernos e os livros didáticos, que sempre estavam perdidos. Por conseguinte, esses alunos logo ganharam “má fama” entre os professores, na supervisão e até mesmo na direção. Os discentes, em muitas situações, se referiam a eles da seguinte

forma: “Não dá para trabalhar como essa turma.”, “Aqueles alunos não querem aprender nada!”, “Lá (nessa turma) não existe interesse, não tem como dar aula!”.

Mediante a esse cenário, antes do início da aplicação do projeto, foram elaboradas estratégias que tinham como objetivo gerar situações de envolvimento, como, por exemplo, a atividade descrita na primeira etapa do Caderno Pedagógico, em que foi entregue aos alunos o “Contrato de utilização do Diário de Leitura nas aulas de português”, elaborado por mim. Além de explicar o que era o Diário de Leitura, esse contrato serviu para firmar o compromisso dos alunos em relação à utilização desse recurso didático. Ainda foi organizado um momento para a assinatura do documento pelos alunos, pelo professor e pelas testemunhas – escolhidas em votação pela própria turma. Tudo isso teve o propósito de incitar uma postura engajada e responsável nos alunos, através do comprometimento dos dois lados – professor e turma –, ou seja, dos *sujeitos*, cujas *ações* – apresentadas no contrato – favorecessem as relações no *espaço*, isto é, no ambiente escolar.

Já num primeiro momento, foi evidente o efeito causado por essa atividade. Optei em comprar⁶ os cadernos – conforme descrição no primeiro capítulo do Caderno Pedagógico – e leva-los dentro de uma caixa organizadora, que provocou nos alunos muita curiosidade, alguns chegaram a levantar de seus lugares para ver o objeto mais de perto. Ao entregar os cadernos que seriam utilizados como Diário de Leitura, foi possível observar o cuidado que muitos tiveram em fazer as primeiras anotações. Ademais, nesse mesmo dia, alguns alunos se manifestaram perguntando se poderiam personalizar o novo material. Portanto, ficou perceptível uma nova postura, alunos envolvidos, com interesse e vontade de realizar algo diferente.

Esse efeito na mudança de postura da turma se relaciona implicitamente com as ações de planejamento previamente concebidas para as intervenções e conseqüentemente com a elaboração das estratégias referentes a essas concepções precedentemente planejadas. Todavia, o

⁶ Comprar os cadernos talvez não seja uma realidade condizente com todos os professores que queiram eventualmente aplicar esse projeto. Portanto, se faz necessário destacar que é possível realizar essa atividade pedindo os cadernos aos alunos ou até mesmo à escola.

professor deve ter em mente que, por mais que as ações sejam estruturadas antecipadamente, a situação da sala de aula é marcada também pelo imponderável, ou seja, pelo imprevisível, pois as reações dos alunos aos estímulos só podem ser de fato confirmadas ou não no *ato da aula*. Logo, o professor, tanto pelo seu conhecimento da turma com a qual está trabalhando, quanto pelo seu saber conteudístico e, sobretudo, de mediação, deverá ser capaz de lidar com possíveis situações fortuitas na aula. Assim, em vários momentos da aplicação desse projeto foi necessário realizar adaptações nas atividades que estavam sendo aplicadas.

Um exemplo disso, foi quando observei na realização da atividade em grupo – descrita no Caderno Pedagógico na Etapa D da atividade III – a dificuldade que os alunos tiveram em identificar os sujeitos e, principalmente, as ações presentes no texto. O grupo responsável por encontrar na letra de *rap* os termos sobre o qual se declara algo, ou seja, os sujeitos, não conseguiu reconhecer vários elementos, como “eu”, “chefe de casa”, “cria”, “senhora”, “fulano”, “gente pobre”, “família”, “trabalhador”, “homem de paz” e “nordestino”. Já o grupo de alunos que tinha como objetivo identificar as ações presentes na música, além de não indicar muitas atividades realizadas, apontou algumas expressões que não designavam ações, como “pessoas perseguidas”, “lavagem cerebral”, “pessoas milionárias”, “a prisão não é novela”, “sangue nos olhos”, “roupa no varal” e “periferia é tudo igual”. Como não era prevista essa dificuldade dos alunos em identificar esses termos oracionais, realizou-se, então, a inclusão, nas atividades posteriores, de questões que abordassem as diferenças e as características desses elementos.

Outro exemplo, em que a mediação se mostrou como uma ação muito relevante, foi na construção do “Nosso Espaço Virtual” que, conforme descrição no Caderno Pedagógico, foram momentos em que os alunos podiam se expressar compartilhando as suas produções textuais através da oralidade. Porém, como a disciplina dessa turma era uma questão complexa, inicialmente, o objetivo de fazer com que os alunos observassem a performance um dos outros e, com isso, ganhassem mais intimidade e mais autonomia dentro do “Nosso Espaço Virtual” não estava acontecendo.

Mesmo com as orientações iniciais, o objetivo não estava sendo alcançado, pois, além desse modelo de atividade ser uma novidade para muitos, era também um momento de exposição, o que era um problema para alguns, principalmente para as meninas, que não conseguiam assumir essa postura ativa por medo da reação da maioria, que era composta por meninos. Na primeira vez em que o “Nosso Espaço Virtual” foi colocado em prática, as alunas K.C., K.A., L.A. e L.L. ficaram extremamente nervosas e não conseguiram se apresentar. Foi possível notar que elas aparentavam uma inquietação e falavam baixo umas com as outras frases como: “Não vou conseguir!”, “Estou muito nervosa!”. Apenas a aluna V.M. realizou a leitura de seu texto ocupando o espaço, seguindo todas as orientações.

Com isso, antes da reabertura do “Nosso Espaço Virtual” na atividade VI, foram passadas à turma sete regras, elaboradas por nós, que tinham o propósito de melhorar a postura e o comportamento dos alunos. Após a leitura e explicação das regras, as apresentações foram iniciadas, mas ainda assim houve comportamentos inadequados por parte de alguns alunos, principalmente no que se refere à falta de atenção na leitura do outro e ao deboche entre eles. Dessa forma, foi possível observar que evidentemente os alunos ainda não estavam conseguindo se atentar para os elementos estéticos, como, por exemplo, a musicalidade. Entretanto, certos avanços individuais foram percebidos, como o fato de alguns alunos terem conseguido ler pela primeira vez. Nesse dia, todas as meninas ocuparam o “Nosso Espaço Virtual”. Portanto, foi possível observar que ainda não era viável avançar com os alunos no que se refere à produção estética e ao comportamento, tendo em vista que eles ainda estavam aprendendo a lidar com esse espaço, que evidentemente era uma situação muito diferente das que eles estavam acostumados a vivenciar na escola.

Por causa disso, compreendemos que era novamente necessário, assim como feito no “Contrato de Utilização do Diário de Leitura nas Aulas de Português”, conceber algum plano de ação que promovesse o comprometimento dos alunos com essa prática pedagógica. Para tal, resgatamos o mesmo princípio adotado na concepção do referido contrato, ou seja, geramos uma situação em que os alunos também fossem

protagonistas no ato de se comprometer. Nesse sentido, pensamos em discutir os fatos ocorridos na última aula em que o “Nosso Espaço Virtual” foi aberto, reler as regras levadas por mim previamente elaboradas, proporcionar um cenário em que eles avaliassem essas regras e, se julgassem necessário, criassem novas determinações. Assim, a partir de toda essa estratégia – descrita na Atividade IX do Caderno Pedagógico –, elaborada por nós, foi nítido constatar a mudança nos alunos, pois nesse momento eles já começaram a querer propor regras que de fato melhorassem o Espaço. Ao provocar a reflexão sobre o respeito em relação ao papel de sujeitos do processo de comunicação, todos responderam que não se sentiam respeitados. É interessante destacar que, num primeiro momento, apesar de todos terem expressado o incômodo em relação à falta de respeito por parte dos colegas no “Nosso Espaço Virtual”, ninguém assumiu que desrespeitava o espaço do outro.

Após a elaboração, seleção e adequação das quatro novas regras criadas pelos grupos, foi possível perceber que os alunos entenderam que poderiam contribuir através de determinações organizacionais, como, por exemplo, o fato de sentarem nas cadeiras e não no chão – essa questão havia sido pensada para dar um caráter diferenciado do modelo das aulas tradicionais – e o feito de se estabelecer uma ordem em que cada aluno iria ler e não mais ficarem livres para lerem quando achassem melhor – questão que também havia sido planejada para que fosse dada a noção de liberdade. Além desse caráter de organização, as regras escolhidas pela turma também se caracterizavam pela ideia da punição, como, pelo fato de um aluno não realizar a leitura de seu texto no “Nosso Espaço Virtual” ele deveria escrever 100 (cem) vezes uma frase atribuída pelo professor. Caso alguém não realizasse a leitura na ordem pré-estabelecida por eles, escreveria uma frase 50 (cinquenta) vezes. E por fim, na hipótese de desrespeito com algum colega, o desregrado iria escrever 25 (vinte e cinco) vezes uma frase incumbida pelo docente. Naturalmente, é interessante verificar como os alunos copiaram modelos de regras e controles que eles conhecem. Não é de se surpreender que todos os grupos apresentaram regras nessa perspectiva de punição. Vale ressaltar ainda que os alunos propuseram que o

indivíduo punido iria copiar várias vezes a frase, porém, a frase, segundo a regra que a turma criou, que ditaria seria o professor, ou seja, apesar deles conseguirem idealizar uma regra punitiva, ainda é possível reparar que eles têm uma autonomia muito frágil, pois a frase que seria escrita foi atribuída ao outro. Logo, nota-se um sujeito que quer se instituir, mas, até então dentro do apagamento. Evidencio que a proposta não foi questionada por mim, até para que a turma de fato tivesse autonomia, e, com isso, as regras punitivas foram votadas unanimemente.

Vale evidenciar que essa atividade de reflexão e criação das novas regras nos chamou muito atenção, pois foi a primeira vez que eu vivenciei uma situação em sala de aula em que a turma, de um modo organizado, conseguiu chegar a um consenso, mesmo com o aluno R.P. que se manifestou contra as regras, mas tendo sido voto vencido as acatou. Além disso, destaco que no dia seguinte, quando ocorreria a reabertura do “Nosso Espaço Virtual”, o jovem que havia descordado da turma sobre as regras criadas não foi a aula. A princípio, pensamos que o aluno R.P. de fato se comportou dessa maneira, pois estava se recusando a cumprir com as regras. Porém, no dia da realização das apresentações, mesmo sem eu ter questionado o motivo da ausência do aluno, os colegas da turma alegaram que o estudante não estava presente, pois, como realmente não queria ler o seu próprio texto, faltou à aula para não ser penalizado. Com essa atitude, o aluno nos demonstrou que efetivamente internalizou a regra, pois, a ação de se ausentar da escola naquele dia, segundo a turma, por causa disso, deixa claro que essa foi uma estratégia mediante a nova regra instituída pela turma. Evidentemente, não estamos defendendo ações com perspectivas punitivas, mas, como a ideia era acatar a proposta dos alunos, principalmente por ter sido uma decisão coletivamente construída, nesse contexto o principal objetivo era dar espaço a autonomia dos alunos. Entretanto, é importante que o professor tenha ciência de que, ao conceber um plano de ação interventivo numa sala de aula, deve-se evitar estratégias punitivas, pois elas podem afastar o aluno da sala.

Por fim, outra ferramenta estratégica que colaborou muito para o comprometimento dos alunos com o projeto foi o “Diário Modelo”. Ao

perceber que os alunos estavam preocupados em manter seus Diários de Leitura completos e atualizados, conforme a primeira e a segunda cláusula do “Contrato de utilização do Diário de Leitura nas aulas de português” (anexo 5), pois era explícito o movimento em sala que os alunos, que tinham faltado as últimas aulas, faziam para completar os seus Diários pedindo emprestado o caderno dos colegas. Entretanto, muitas vezes os colegas se recusavam a emprestar, pois já estavam realizando alguma atividade. Em consequência disso, elaborei mais uma ferramenta pedagógica que consistiu num Diário que possuía todas as atividades registradas para que pudesse servir de modelo a ser seguido, ou seja, comecei a produzir um Diário de Leitura que fosse um espelho do Diário dos alunos de modo que ali fossem registradas todas as demandas atribuída a eles. Destaco que as atividades postas nesse Diário evidentemente não possuíam respostas, justamente para que os alunos tivessem a oportunidade de realizar as tarefas que ainda não tivessem sido registradas em seus cadernos. Essa ação funcionou a princípio do seguinte modo, ao iniciar a aula eu perguntava a turma quem havia faltado no dia anterior ou quem ainda não tinha atualizado o seu Diário de Leitura. Os alunos que levantassem a mão recebiam o “Diário Modelo” para verificar e prontamente fazer a revisão do seu próprio Diário. Essa ação foi tão eficaz que, com o passar dos dias, os alunos, antes mesmo de eu dar início às atividades da aula, pediam-me o “Diário Modelo” emprestado para fazer a conferência. Portanto, foi uma ação que passou a ser efetuada naturalmente pela turma.

Logo, foi possível perceber que os jovens que participaram desse projeto conseguiram, de fato, se envolver em graus diferentes, uns mais outros menos, com as temáticas sociais que eram discutidas em sala, sobretudo, porque se identificaram com o objeto estudado – o negro e sua cultura – o que, conseqüentemente, promoveu a valoração dos elementos afro-brasileiros. Também foi notória a evolução deles no que tange ao exercício das funções atribuídas ao papel social do aluno, isto é, como a turma começou a desenvolver melhor suas atribuições enquanto um grupo de estudantes. Isso se deu em vários aspectos, mas, destaco aqui três que mais nos chamou atenção. O primeiro foi sobre a postura ativa em relação a

realização de tarefas simples, como pedir para entregar ou recolher os Diários de Leitura e os materiais pedagógicos. O segundo foi em relação às posturas sensatas, como ter consciência sobre a importância de saber se comportar adequadamente nos momentos de se expressar, seja através da fala ou da escrita, e de escutar atentamente o professor e os colegas da turma. Por fim, o terceiro diz respeito a atitudes participativas inesperadas, como, por exemplo, sugerir que o professor trabalhasse com a turma a letra de um *rap* que dialogava em várias questões com o que já estava sendo trabalhado (sugestão essa que rendeu as tarefas descritas no Caderno Pedagógico na Atividade VIII).

3.2 – Aquisição e ampliação de repertório de aspectos que se relacionam com o universo literário negro

Os pesadelos e os sonhos das periferias, a autonomia da mulher negra a partir da leitura, o poder proveniente do cabelo afro, os ganhos do Brasil com a chegada dos negros africanos e os malefícios do racismo foram algumas das questões pertencentes à temática negra ampliadas através de práticas pedagógicas com textos dos seguintes autores: Cristiane Sobral, Solano Trindade, Cuti, Racionais MC's, Renan Inquérito, Ferréz e Projota. Para além da perspectiva temática, os textos desses autores também foram trabalhados no que compete à musicalidade proporcionada tanto pelos poemas – com seus versos, rimas e métricas – quanto pelos *raps* – com seus *beats*, *samples* e *scratches*. Nesse sentido, analisaremos nessa subseção como que algumas das atividades interventivas proporcionaram aos alunos ampliarem seus repertórios através destas duas concepções: a negritude e o literário.

3.2.1 – A identificação e apropriação dos aspectos da negritude

Em cada texto trabalhado, foi possível perceber que os alunos ganharam e ampliaram repertório no que se refere às questões sociais e culturais afro-brasileiras. Nos quatro primeiros textos, os *raps* “Periferia É Periferia” (Racionais MC's), “Sonhos” (Renan Inquérito), “Periferia Lado Bom” (Ferrez) e “Muleque de Vila” (Projota) – esse último incluído por sugestão de

um grupo de alunos –, a temática foi o universo periférico. Nesse sentido, foi possível reconhecer o que a turma já tinha de conhecimento sobre esse espaço, principalmente através das tarefas propostas na Atividade II, descrita no Caderno Pedagógico. É importante ressaltar que, apesar da atividade de produção textual ter sido baseada no contexto do *rap* dos Racionais MC's – que é justamente apresentar a periferia como um pesadelo –, a turma não encontrou dificuldades em entender essa face das regiões periféricas mesmo antes do contato com o texto em sua completude, até porque muitos alunos reconheceram esse espaço como “o bairro onde moro”, “o bairro que minha vó mora”, “o bairro do meu tio”, “minha casa”, “a represa do Monte Alegre⁷”, “a quadra do Monte Alegre”, “Cidade de Deus”, “Rocinha”.

Ainda na Atividade II, ao apresentarem as pessoas que frequentam as periferias, os alunos destacaram sujeitos que podem ser compreendidos em dois grupos: os tipificados no mundo do crime e das drogas, como “ladrões”, “bandido”, “traficantes”, “drogados”, “maconheiro”, “cracudos”, “gangs” e “policial”; e os não tipificados no mundo do crime e das drogas, como “mulheres”, “trabalhador”, “vizinho”, “motorista”, “padeiro”, “pedreiro”, “padre”, “pai”, “homem”, “eu”, “porteiro”, “meu irmão”, “minha mãe” e “crianças”. Contudo, quando se analisa as ações que os alunos atribuíram a esses sujeitos, aproximadamente 63% foram práticas violentas, como “agride as pessoas”, “mata muita gente”, “bate na mulher”, “assaltam as pessoas”, etc. Já as ações apontadas pela turma relacionadas ao universo das drogas corresponderam cerca de 18% das atividades exercidas pelos frequentadores das periferias. Exemplos dessas atividades foram “usam drogas”, “vendendo drogas”, “fuma maconha” etc. Portanto, nota-se que, apesar dessa primeira tarefa de produção textual ter sido realizada antes do contato com o *rap* “Periferia É Periferia” – que revela e denuncia esses dois transtornos, mas ainda trata o problema das drogas com destaque e o da violência como consequência –, boa parte dos alunos demonstrou claramente ter o conhecimento desse contexto, seja por experiências já vivenciadas, como ficou evidente nos exemplos dos lugares periféricos – “minha casa”, “o bairro

⁷ Monte Alegre: bairro onde muitos alunos da turma moram e é considerado uma das principais periferias da cidade de Matias Barbosa – MG.

onde moro” –, seja por informações recebidas através da mídia, como se pode pensar por causa de respostas como “Cidade de Deus” e “Rocinha”. Talvez valha a pena aqui fazer uma breve reflexão sobre o quanto pode ser prejudicial uma visão unilateral de uma realidade. Sabe-se que, na maioria das vezes, as periferias aparecem nos noticiários e até mesmo nas produções ficcionais – novelas, filmes – como cenário para a violência e para a tecedura das drogas, o que possibilita comumente uma visão preconceituosa e distorcida das favelas, dos subúrbios e das comunidades. Em tempos de intolerância e ódio contra as minorias sociais, possivelmente, qualquer oportunidade, principalmente através da educação, de mostrar vários ângulos de uma realidade é válida. E essa foi uma das propostas iniciais desse projeto no que tange à aquisição e ampliação de repertório sobre os ambientes periféricos.

Nesse contexto, também foram elaboradas tarefas que estimularam os alunos a refletirem sobre as outras perspectivas das periferias, dos sujeitos periféricos e das ações realizadas por tais indivíduos nesses lugares. Com isso, foi possível perceber, através da produção textual feita pelos alunos na Atividade IV – descrita no Caderno Pedagógico –, que boa parte deles conseguiu expandir a visão sobre os elementos periféricos, como atestam os seguintes exemplos:

Este lugar é um sonho periférico,
Cidade de Deus,
Nele
O vizinho não bate na mulher;
O prefeito ajuda os mendigos;
Os moradores trabalham;
Os bandidos deixam as drogas.
Este lugar é um sonho periférico.

(Diário de Leitura da aluna V.M.)

A aluna deixa explicitado no primeiro verso a comparação do lugar mencionado ao sonho periférico, ou seja, à ideia de que aquele lugar possui aspectos positivos. Isso é confirmado quando ela cria os exemplos resignificando os sujeitos através de ações benéficas, como: “não bate na mulher”, “ajuda os mendigos”, “trabalham” e “deixam as drogas”. Essa perspectiva também é concebida pela aluna L.L.:

Este lugar é um sonho periférico,
Monte Alegre⁸,
Nele
Pessoas ajudam pobres;
Pessoas doam as coisas;
Pessoas ajudam uns aos outros;
Pessoas dão comida para os necessitados.
Este lugar é um sonho periférico.

(Diário de Leitura da aluna L.L.)

É perceptível que a aluna ao tratar o sujeito de forma genérica – “Pessoas” – dá destaque para as ações – “ajudam”, “doam” e “dão comida” – que pertencem ao campo semântico do assistencialismo, isto é, da prática social que tem como objetivo prestar assistência a membros carentes da comunidade. Com isso, fica evidente que a aluna L.L. enxerga essa atividade como uma característica positiva presente nesse bairro. Apesar de praticamente todos alunos terem conseguido identificar a periferia com aspectos otimistas, uma aluna ainda se manteve presa ao estereótipo:

Este lugar é mais ou menos periférico,
Monte Alegre,
Nele
Os manos roubam muitas coisas;
Às vezes os loucos tampam pedras;
Os bêbados ficam na porta das igrejas pedindo dinheiro;
Os usuários de drogas ficam cobrando pedágio.
Este lugar é mais ou menos periférico.

(Diário de Leitura da aluna L.A.)

Nessa produção, o lugar escolhido também foi o bairro Monte Alegre, entretanto, a caracterização construída pela aluna através das ações dos sujeitos foi pejorativa – “roubam”, “tampam pedras”, “pedindo dinheiro” e “cobrando pedágio”. Apesar disso, é possível observar um esforço da aluna em relativizar esse cenário através das expressões “mais ou menos” e “Às vezes”.

Podemos perceber então que, apesar dessa aluna – que representa aproximadamente 4% da turma – não ter conseguido descrever o espaço periférico através de aspectos positivos, 96% dos alunos demonstraram já

⁸ Monte Alegre é um dos maiores e mais populares bairros periféricos da cidade de Matias Barbosa – MG.

estar nesse momento da intervenção em processo de ampliação de repertório sobre uma das questões que se refere ao universo negro, que é o espaço periférico.

Um outro momento em que se foi possível notar isso foi na Atividade XI – principalmente na Etapa C – do Caderno Pedagógico, que apesar de ter tido como mote a identificação de marcas linguísticas de ações realizadas e de ações não realizadas, também teve como objetivo fazer com que a turma pudesse refletir e discutir algumas questões abordadas no poema “Não vou mais lavar os pratos” de Cristiane Sobral. Quando a turma terminava a discussão sobre o que foi ou não realizado num trecho do texto, era direcionada uma pergunta sobre a temática do texto a algum grupo. As perguntas foram: “Qual foi a principal ação que o sujeito enunciador começou a fazer na primeira parte do texto?”; “As ações que o sujeito disse não querer mais fazer estão relacionadas?”; “O que essas ações têm em comum?”; “Porque o sujeito diz no último verso: ‘Está decretada a Lei Aurea?’”; “Agora, após ler todo o poema, quem é o sujeito enunciador?”.

A discussão sobre essas perguntas foi interessante, pois foi possível tocar em temas muito pertinentes, como a importância da educação na vida das pessoas, por exemplo, a partir da fala da aluna L.L. que disse: “Quando ela aprendeu a ler foi que ela começou a fazer o que realmente queria!”. Ademais, foi discutido a forma como a mulher, muitas vezes, é vista pela sociedade, como um sujeito ativo exclusivo para os trabalhos domésticos. Isso foi discutido quando a aluna L.A. fez o seguinte comentário: “Professor, parece que o marido dela só queria que ela limpasse, igual a todos os homens!”. Outra questão debatida a partir da leitura do poema foi sobre o sentido figurado que a frase “Está decretada a Lei Áurea” ganhou no texto, pois o aluno J.F. perguntou: “Professor, essa mulher ficou livre do marido dela, né?”. E, a partir dessa pergunta também conversamos sobre a identificação dessa mulher com a figura de uma mulher negra livre, que tem autonomia de escolher o que quer fazer. Assim, fica evidente que essa discussão em torno do texto possibilitou a ampliação do repertório dos alunos no que tange ao racismo, mas também em relação ao machismo na sociedade brasileira.

Entre as aulas em que foi trabalhado o rap “Muleque de Vila” e as que se analisou o poema “Não vou mais lavar os pratos”, um dos alunos negros da turma começou a utilizar um penteado novo. Esse fato serviu para que os demais alunos começassem a fazer piadas sobre o cabelo dele. Para além das chacotas com esse menino, alguns alunos também principiaram falas com teor racista sobre o cabelo das meninas negras. O tema cabelo foi o mote das “brincadeiras” carregadas de preconceitos daquele dia. Era “cabelo duro” para lá, era “cabelo duro” para cá. Diante desse cenário, objetivou-se o trabalho com o poema “Tridente, o meu pente” também da escritora Cristiane Sobral. Para dar início às tarefas da Atividade XII, a turma foi dividida em seis grupos, conforme descrição no Caderno Pedagógico, e a cada equipe foi entregue a atividade de produção.

O grupo 01 composto pelos alunos L.A., L.L. e P.S. apresentaram uma frase com a utilização da palavra pixaim de forma equivocada, ou seja, relacionada a cabelo ruim. Peguei um dicionário e pedi que eles procurassem o significado dessa palavra. Notei que eles ficaram surpresos ao se depararem com a definição de pixaim como cabelo crespo. Por fim, a produção do grupo ficou dessa forma:

Meu cabelo não é ruim, muitos falam que é pixaim
Pente nele não funciona bem assim
Meu cabelo é diferente e não acho isso ruim
Pois me sinto muito bem com ele assim

(Diário de Leitura dos alunos L.A., L.L., e P.S.)

Evidencia-se que esses alunos adquiriram um conhecimento novo, ou seja, um repertório diferente daquele considerado senso comum, que cabelo crespo é ruim e cabelo liso é bom. Essa visão, carregada de equívocos e preconceitos, também apareceu em outras situações, como no grupo 03, cujos integrantes, já no início do texto, escreveram: “Sou melhor do que você, pois seu cabelo é ruim”. Em função da dinâmica, ao terem que explicar o que era cabelo ruim, responderam que achavam ser cabelo duro. Com isso, prontamente selecionei na internet algumas imagens de pessoas com cabelo *black power* e mostrei-as ao grupo através do meu celular. Logo após, perguntei aos alunos se eles estavam se referindo àquele tipo de cabelo. Nesse momento, foi possível perceber que todos ficaram sem jeito, então,

orientei-os a mais uma vez olharem, observarem e refletirem se as pessoas expostas naquelas imagens e que tinham aquele cabelo estavam feias, tristes ou mal arrumadas. Depois de um certo tempo, o grupo apresentou o seguinte texto:

Sou melhor do que você porque meu
Cabelo não é duro e nem ruim
Isso é uma besteira, não existe isso pra mim
Por isso, sobre o meu cabelo sou eu que vou dizer

(Diário de Leitura dos alunos W.S., U.S., e S.C.)

Portanto, observa-se que os alunos compreenderam que não era adequado caracterizar um cabelo pela ideia de ser bom ou ruim, que essa ideia era na verdade preconceituosa. Ademais, é importante destacar que, ao intervir nesses dois grupos, os demais alunos prestaram atenção na discussão que estava sendo feita. A intenção de fato foi essa, possibilitar que toda a turma interagisse para que pudessem compreender essas questões.

É importante ressaltar que, no momento em que escrevo essa dissertação e, portanto, estou distante do período em que eu era tão ator quanto os alunos no espaço da sala de aula, reflito sobre a minha atitude frente ao grupo de alunos que sabiam falar sobre o cabelo negro apenas como algo ruim. Realizei aquele procedimento, que pode ser lido agora como uma ação pedagógica não pré-elaborada em reunião de orientação e registrada nos planos de aula, mas sim como uma dessas ações que o professor realiza no ato da sala de aula em função de uma situação inesperada. Naquele momento, eu jamais esperaria que os alunos produzissem um texto poético expressando uma relação de superioridade por causa da diferença entre o cabelo liso e o cabelo crespo. Entretanto, percebo que consegui realizar uma ação não planejada, mas que, de certo modo, dialogou com todo projeto, inclusive com uma das primeiras atividades pré-concebidas que foi a apresentação de imagens selecionadas por mim de autores negros que participaram da FLIP. Talvez essas duas ações estejam relacionadas, tal meu nível de envolvimento, porém, só sou capaz de escrever sobre isso agora que analiso o meu próprio diário de campo e, portanto, a mim mesmo como professor interventor.

Outro momento em que se observou a ampliação de repertório da turma em relação à negritude foi na primeira parte da Atividade XIII do Caderno Pedagógico. Essa tarefa teve como propósito fazer com que os alunos pensassem a respeito de questões históricas sobre o início do processo de colonização do Brasil, sobretudo, acerca da diáspora africana. Mas, antes de elaborar essa atividade, consultei o professor⁹ de história da turma para que eu pudesse ter ciência sobre o grau de conhecimento dos alunos a respeito desse episódio histórico. Ele informou que, como a turma apresentou dificuldades de acompanhar o conteúdo no decorrer do ano, estava um pouco atrasado, mas iria começar com esse assunto já na próxima semana. Dessa forma, apresentei ao professor o poema “Navio Negreiro”, de Solano Trindade, e as atividades que seriam desenvolvidas com os alunos a partir do texto. Além disso, mostrei o planejamento de um jogo de perguntas e respostas sobre esse contexto histórico. Ele gostou muito das propostas e combinamos que as aulas sobre essa temática seriam realizadas na mesma semana, ou seja, efetuamos um link entre as duas disciplinas – Português e História – o que foi explicitado à turma. No dia da aplicação da atividade de português, foi possível notar que toda a turma demonstrou muito interesse, principalmente quando os alunos perceberam que se tratava de uma competição. Apesar de até aquele dia a turma não ter tido contato com esse conteúdo, pois a aula de história seria apenas no dia seguinte, os alunos demonstraram já ter algum conhecimento sobre esse episódio histórico.

Depois dessa primeira atividade, a turma foi apresentada ao poema de Solano Trindade para realizar a segunda etapa da Atividade XIII. Após o término da escrita, o “Nosso Espaço Virtual” foi aberto para que as duplas pudessem realizar a leitura do poema conforme tinham completado os versos. Posteriormente, o poema original foi lido e a turma anotou no Diário de Leitura as palavras que o autor utilizou. Nesse momento, também foi revelado o título original e o nome do autor, Solano Trindade. É importante

⁹ Essa consulta realizada ao professor de história também se deu por motivos que foram para além da necessidade de saber sobre o andamento do conteúdo. Primeiramente, a turma tinha uma relação diferenciada com ele, principalmente pelo fato de ser o segundo ano que o professor lecionava a disciplina de história para a maioria dos alunos da sala. Além disso, eu também tinha um diálogo muito aberto no que se refere às questões pedagógicas da escola com o colega de profissão.

salientar que muitos alunos já tinham completado o espaço do autor com o nome de Cristiane Sobral, revelando assim que a autora já estava começando a fazer parte do repertório de alguns. Ao revelar as palavras originais do texto, os alunos foram questionados sobre o motivo do autor ter utilizado os pares de rima “melancolia / poesia” e “resistência / inteligência”. Alguns perguntaram qual era o significado da palavra melancolia, ao receberem a explicação de que era tristeza, eles conseguiram associar a palavra ao sofrimento dos negros africanos por terem sido retirados de sua terra a força para serem escravizados, informação que havia sido discutida no jogo de perguntas e respostas. A seguir, a turma foi questionada sobre a utilização das palavras “poesia”, “resistência” e “inteligência”. O aluno P.S. respondeu que tinha a ver com a cultura dos negros. O jovem foi parabenizado pela resposta e em seguida foi dito que, pelo fato dos negros terem sofrido tudo o que sofreram, tudo o que se relaciona com a cultura afro, negra, black é sinônimo de resistência e inteligência. E dois desses elementos culturais que representam essas ideias são o poema afro-brasileiro e o *rap*. Nesse momento, foi possível observar que a turma compreendeu a linha de raciocínio criada pela atividade. Ademais, pode-se perceber que os alunos ampliaram o repertório no que diz respeito aos significados da diáspora negra, principalmente em relação ao fato desse episódio não representar apenas tristeza, mas também expressar a beleza da cultura vinda das terras africanas.

3.2.2 – O universo literário através da musicalidade dos *raps* nacionais e dos poemas afro-brasileiros

No que se refere às categorias literárias selecionadas para serem sistematizadas, pode-se perceber que houve, no decorrer da aplicação do projeto, aquisição e ampliação de repertório de forma processual, isto é, desde a primeira atividade, que envolveu o texto literário, até o fim da intervenção, que culminou na apresentação poético-performática que a turma realizou para a comunidade escolar. Nesse contexto, nossa perspectiva foi de possibilitar que os alunos primeiramente experienciassem o estético para

depois receberem didaticamente as seguintes categorizações: o *sample*¹⁰, o *scrach*¹¹ e o *beat*¹², no gênero *rap*, o verso, a rima e a métrica, no gênero poema afro-brasileiro. Ademais, ao final da aplicação desse conjunto de atividades, foi possível notar como alguns elementos, aprendidos por causa do estudo do gênero *rap* contribuíram para o entendimento do gênero poema e vice e versa, como, por exemplo, o ritmo poético através da rima.

Nesse sentido, as tarefas, realizadas a partir das letras de *rap*, possibilitaram inicialmente o trabalho com o *sample*, principalmente na música “Sonhos”, de Renan Inquérito, em que foi destacada a citação de parte do discurso de Martin Luther King, como se pode ver na Atividade V do Caderno Pedagógico. Na realização da Atividade VI, a turma foi questionada sobre como o *rap* se iniciava. Alguns alunos responderam: “Com a fala do Martin Luther King”. Então, mais um questionamento foi feito: “Mas é o Luther King que canta esse *rap*?”. Eles responderam que não. Assim, uma série de perguntas foi feita até que os alunos chegassem a conclusão de que parte do discurso de Luther está no *rap*, pois o autor da música utilizou a gravação que possui a fala do líder da luta contra a segregação racial para iniciar a obra, funcionando como uma espécie de epígrafe. Dessa forma, foi destacado que a ideia de fazer uma citação é realizada muitas vezes no *rap* através de um recurso chamado *sample*. A turma também foi informada que a ação de samplear é realizada pelos Djs¹³ (no caso da música “Sonhos” pelo Dj Kl Jay – um dos integrantes do grupo Racionais MC’s).

Posteriormente, os alunos perceberam que os próximos versos da música, “Enquanto eles capitalizam a realidade / Eu, eu socializo meus sonhos”, foram declamados por Renan, o intérprete do *rap*, – essa identificação foi feita através da indicação na letra impressa do *rap* “[Introdução: Renan]” – mas, que eram de autoria do poeta Sérgio Vaz. Nesse momento, deixei claro aos alunos que, apesar desses versos serem uma citação, não constituíam um *sample*, pois a menção não foi realizada a

¹⁰ Amostra de gravações realizadas antecipadamente.

¹¹ Som de arranhado produzido pelo atrito da agulha do toca-discos com o vinil.

¹² Base sonora rítmica produzida por um *beatmaker*, ou seja, um produtor musical.

¹³ Disc Jockey – profissional da música eletrônica que seleciona e reproduz alternadamente sons previamente gravados.

partir de uma gravação introduzida no *rap*, como havia sido realizado com o discurso de Luther King. Para que eles pudessem refletir sobre a origem sonora dos três versos posteriores, “‘Ei, você sonhador que ainda acredita’ / ‘Sou milionário dos sonhos’ / ‘Se você não sonha, não crê, já morreu’”, foi pedido que a turma escutasse com atenção o áudio e percebesse se a voz que enunciava tais versos era a mesma. A turma identificou que eram vozes diferentes, uma para cada verso. Então, foi perguntado aos alunos se sabiam de quem eram aquelas vozes ou se já tinham escutado aqueles trechinhos. Ninguém conseguiu identificar, entretanto, percebi que os alunos J.F. e E.M. relataram entre eles que já tinham ouvido em alguma música o primeiro verso, um deles chegou até mencionar os Racionais MC’s, mas, sem muita certeza. Dessa forma, foi revelado que aqueles versos pertenciam a outros *raps* e que eles iriam escutá-los para conseguirem fazer a associação do *rap* original com o verso citado. Essa atividade de identificação foi rápida. O aluno J.F. ao escutar o *rap* “Vivão E Vivendo”, dos Racionais MC’s”, imediatamente identificou qual verso pertencia a essa música. Nota-se, portanto, o acionamento do repertório do aluno.

Além do *sample*, também foi revelado aos alunos um outro recurso típico do gênero *rap*. Foi pedido para que a turma comparasse o início da música com a parte em que aparecem os *samples* do Emicida, dos Racionais MC’s e do *rapper* Dexter e, a partir disso, tentasse perceber algum traço estético sonoro diferente ou que chamasse atenção. Ao escutarem novamente o trecho, os alunos perceberam que existiam alguns sons e que possivelmente eram produzidos pelos movimentos que os DJ’s fazem com as mãos nas *pickups*¹⁴. Eles não explicaram com essas palavras, mas faziam os movimentos com as mãos, mostrando, mais uma vez, que estavam acionando seus repertórios. Logo após, esses mesmos alunos foram questionados se já tinham visto DJ’s fazendo isso e vários responderam que sim. Logo, eles foram informados que esses sons se chamam *scratches*, assim como escrito na letra do *rap* Sonhos: “[Scratches & Samplers: Dj Kl Jay]”.

¹⁴ Conjunto de equipamentos eletrônicos composto basicamente por dois toca-discos e por um mixer, que é um aparelho que permite que duas músicas sejam tocadas de forma sincronizada.

Ainda nesse *rap*, chamei a atenção dos alunos para o ritmo. Pedi que a turma fizesse uma comparação entre o andamento da música do *rapper* Inquérito com a dos Racionais MC's e os alunos perceberam que nos dois *raps* havia uma semelhança muito grande na batida rítmica. Nesse momento, perguntei a turma se alguém conhecia outros grupos de *rap* e até outras músicas que produziam ou possuíam uma batida parecida com a dos *raps* escutados em sala. O aluno J.F. respondeu que tinha um outro *rap* dos Racionais, chamado “Negro Drama”, que tinha um ritmo muito parecido com o daquelas músicas. Coloquei o *rap* mencionado pelo aluno para tocar¹⁵ numa caixa de som e imediatamente toda a turma percebeu que de fato a música possuía um andamento muito semelhante. Os alunos K.J. e J.V. lembraram do coletivo 1Kilo, mas não sabiam dizer o nome da música. Então, coloquei algumas músicas do grupo para que a turma escutasse e fizessem as comparações entre as batidas. Músicas dos *rappers* Hungria Hip Hop, Projota e Emicida também foram tocadas para que os alunos pudessem escuta-las e discutir sobre as semelhanças e diferenças entre os vários ritmos das batidas. Depois de toda essa atividade expliquei para os alunos que na linguagem do *rap* essas batidas sonoras são chamadas de *beats*.

Na quinquagésima terceira aula, consegui levar ao colégio um artista na área do *rap*, o Everton *Beatmaker*, que levou o seu próprio notebook e sua mesa controladora – aparelho muito utilizado por DJ's capaz de simular sons e efeitos digitalmente, como *beats*, *samples* e *scratches* – para apresentar aos alunos um pouco mais sobre a cultura hip hop. Após os alunos se organizarem na sala, o convidado colocou um *beat* e explicou o significado de *beatmaker*. Ainda com a batida tocando foi perguntando o nome de cada aluno presente. Logo após mostrou os principais tipos de *beats*, tanto do *rap* quanto do funk. No instante em que ouviam, quase todos os alunos se movimentaram nas cadeiras no ritmo das batidas que eram apresentadas. Everton mostrou à turma como se constrói um *sample* na mesa controladora dando vários exemplos. Para que os alunos compreendessem o processo de elaboração desse elemento típico do *rap*, ele utilizou trechos de músicas

¹⁵ A partir de um smartphone com internet 3G, eu utilizei um aplicativo de músicas para procurar e tocar os *raps* que os alunos iam lembrando.

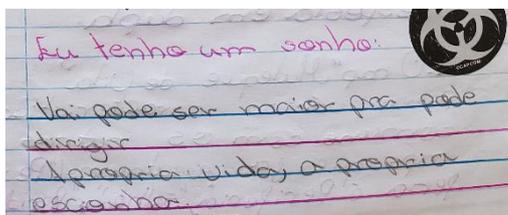
conhecidas pelos alunos. Para ilustrar bem todo o processo, o *beatmaker* foi contextualizando a explicação com informações históricas sobre a cultura hip hop no Brasil e no mundo. Após tudo isso, o convidado perguntou aos alunos se alguém sabia fazer rimas. O aluno J.M. disse que sim, mas que precisava pensar por um tempo. Com isso, o Everton propôs uma atividade em que os alunos iriam desafiá-lo falando uma palavra que deveria compor a rima feita pelo *beatmaker* no ritmo do *beat*. A cada palavra dita pelos alunos, uma nova rima era feita de improviso pelo convidado. O discurso das rimas surpreendia a turma, pois abordava questões que faziam parte da realidade dos alunos, como, por exemplo, futebol, escola e games. Ao término da atividade o aluno W.A., que estava sentado ao meu lado, fez uma rima de improviso. Quando ele terminou, dei os parabéns e pedi que ele repetisse para que todos pudessem escutar, mas ele se recusou. Apresentei para o Everton os poemas que a turma já havia trabalhado e perguntei para ele se era possível fazer uma leitura ritmada, isto é, acompanhada por um *beat*. O *beatmaker* respondeu que sim, mas dependeria se o texto apresentasse rima e métrica. Então mostrei a ele o poema “Navio Negreiro”, de Solano Trindade. Ele deu uma rápida olhada no texto, soltou um *beat* e começou a ler. Como os alunos estavam com os diários de leitura, puderam acompanhar com o texto impresso. No meio da leitura, os alunos começaram a ler em voz alta no ritmo em que o Everton estava lendo. Como isso aconteceu de forma espontânea, pedi que o *beatmaker* fizesse a leitura novamente junto com os alunos. Todos leram o texto coletivamente no ritmo da batida. Nesse momento, percebi que os alunos sentiram o efeito estético do texto associado à música, pois demonstraram ter gostado não apenas daquela leitura, mas de toda a aula. No final, tiramos uma foto com o convidado:



Imagem XIV (arquivo pessoal)

É importante observar nessa fotografia que ninguém se recusou ou ficou com vergonha, tampando o rosto. Muito pelo contrário, a expressão dos alunos demonstra satisfação, alegria, prazer em aprender e em participar de forma ativa da atividade proposta.

Além do gênero *rap*, o projeto também possibilitou o trabalho com o poema, o que fez com que elementos como o verso, a rima e a métrica fossem evidenciados para que a turma pudesse produzir os seus textos. Na verdade, a estrutura do verso e a rima já vinham sendo trabalhados desde as atividades de produção baseadas nas letras de *rap*, como se pode observar nas Atividades VI e VII do Caderno Pedagógico. Como exemplo, segue a produção textual das alunas L.L. e V.M. em que já se observa um domínio na utilização desses dois elementos estéticos:



“Eu tenho um sonho:”
“Vai poder ser maior pra poder dirigir”
“A própria vida, a própria escolha”

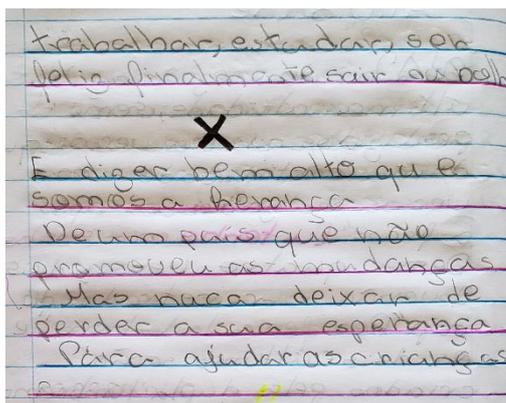


Imagem XV (arquivo pessoal)

Trabalhar, estudar, ser feliz finalmente sair da bolha

E dizer bem alto que somos a herança
De um país que não promoveu as mudanças
Mas nunca deixar de perder a sua esperança
Para ajudar as crianças

É possível perceber que as alunas conseguiram estruturar o texto com versos irregulares e utilizaram as rimas externas na primeira estrofe com o par “escolha/bolha” e na segunda estrofe com as palavras “herança”, “mudanças”, “esperanças” e “crianças”.

Todavia, foi a partir da Atividade X, que se evidenciou esses elementos estruturais, sobretudo, pelo fato de que no poema não existe o acompanhamento musical, o que possibilitou que os alunos se atentassem mais aos recursos textuais, de acordo com as observações realizadas. Em algumas atividades propostas, a rima sempre foi associada à questão semântica, ou seja, os alunos deveriam utilizar palavras que tivessem entre si conformidade sonora, mas sem que o texto perdesse o sentido. Dessa forma, sabemos que, mesmo próximos da quinquagésima aula interventiva, ousamos em conceber essas atividades literárias, pois realmente eram tarefas de grande complexidade, principalmente levando em consideração que o público alvo eram alunos de 7º ano do Ensino Fundamental II. Mas, mesmo com tamanha dificuldade, foi possível notar o esforço dos alunos na tentativa da manutenção do sentido do texto e na construção das rimas, principalmente em relação à Atividade XIII do Caderno Pedagógico.

Nessa atividade, foi possível perceber que das nove duplas que realizaram a tarefa proposta, duas priorizaram a carga semântica, três privilegiaram as rimas e quatro conseguiram selecionar palavras que contemplaram as duas perspectivas. Os alunos, L.A. e W.S. constituíram

uma das duplas que se preocuparam mais com o sentido do que com a conformidade sonora dos termos selecionados, como se observa:

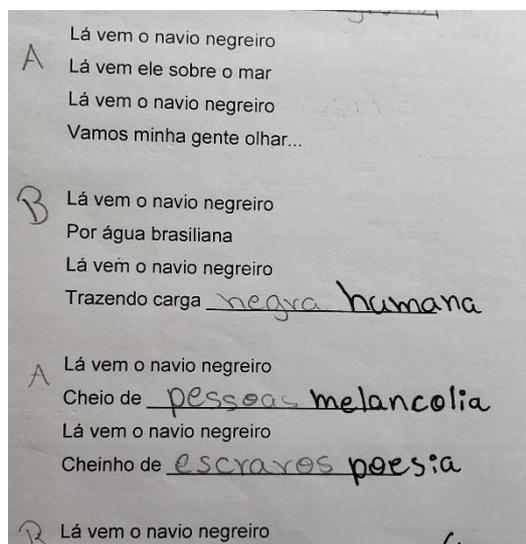


Imagem XVI (arquivo pessoal)

(verso 6) Por água brasileira
(verso 8) Trazendo carga NEGRA
(verso 10) Cheio de PESSOAS
(verso 12) Cheinho de ESCRAVOS
(verso 14) Com carga de AFRICANOS
(verso 16) Cheinho de PORTUGUESES¹⁶

Nota-se que essa dupla se atentou muito à questão semântica, pois, em todos os versos, os quais tiveram que completar, utilizaram vocábulos dentro do campo significativo adequado ao contexto do poema. Porém, em relação a construção de rimas, os dois alunos não conseguiram fazer pares consonantes, ou seja, duas palavras que possuísem semelhança sonora entre si. É importante ressaltar que essa dupla já havia conseguido formular pares de rimas em outras atividades, mas o que eles alegaram foi a dificuldade de pensar em palavras que rimassem e ao mesmo tempo fizessem sentido no texto.

A segunda dupla, M.P. e P.H., também privilegiou o sentido à rima, como se observa:

¹⁶ Nas legendas da produção dos alunos da atividade XIII tudo que está em caixa alta faz referência às palavras selecionadas pelas duplas para realizar a tarefa.

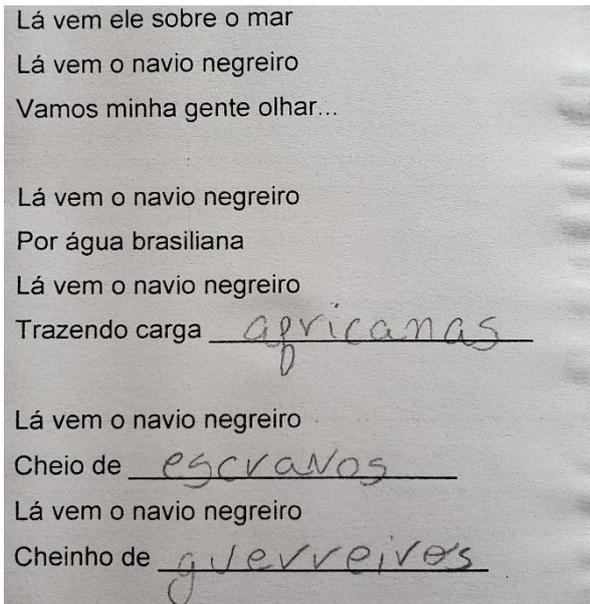


Imagem XVII (arquivo pessoal)

(verso 6) Por água brasileira
(verso 8) Trazendo carga AFRICANA
(verso 10) Cheio de ESCRAVOS
(verso 12) Cheinho de GUERREIROS
(verso 14) Com carga de SOFREDORES
(verso 16) Cheinho de DORES

Nesse caso, é possível notar que esses alunos conseguiram montar os pares de rima “brasileira / africana” e “sofredores / dores”. Apenas nos versos 10 e 12 a dupla não conseguiu estabelecer palavras sonoramente correspondentes. Contudo, utilizaram vocábulos pertencentes ao campo semântico do poema.

Já a terceira dupla, K.C. e P.R., também manteve o sentido e, além disso, conseguiu criar os três pares de rima, como se observa abaixo:

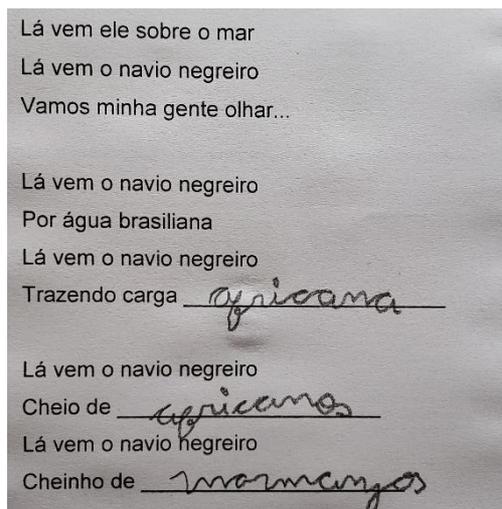


Imagem XVIII (arquivo pessoal)

(verso 6) Por água brasileira
(verso 8) Trazendo carga AFRICANA
(verso 10) Cheio de AFRICANOS
(verso 12) Cheinho de MARMANJOS
(verso 14) Com carga de ESCRAVOS
(verso 16) Cheinho de COITADOS

Apesar disso, nota-se que os pares “africanos/marmanjos” e “escravos/coitados” não possuem conformidade sonora em todos os sons, isto é, existe a repetição sonora apenas entre os fonemas vocálicos. Portanto, nos dois últimos pares de rima (versos 10 e 12 e versos 14 e 16) os alunos produziram apenas rimas toantes, que são aquelas formadas entre palavras que possuem conformidade sonora apenas entre as vogais.

Na atividade realizada pela quarta dupla, S.C. e J.F., pôde-se constatar que os alunos, além de manterem o sentido do texto, também utilizaram de rimas toantes nos dois últimos pares – “prisioneiro/preso” e “negro/preto” –, como se verifica abaixo:

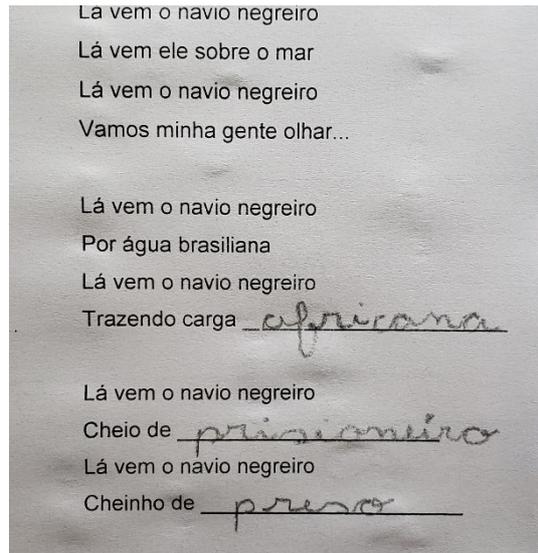


Imagem XIX (arquivo pessoal)

(verso 6) Por água brasileira
(verso 8) Trazendo carga AFRICANA
(verso 10) Cheio de PRISIONEIRO
(verso 12) Cheinho de PRESO
(verso 14) Com carga de NEGRO
(verso 16) Cheinho de PRETO

É importante salientar que não foi sistematizado com a turma a definição de rima consoante – aquela que apresenta consonância sonora entre os sons vocálicos e consonantais – e de rima toante. Logo, repara-se que a utilização desse recurso estético de diferentes formas foi algo natural, ou seja, mesmo em alguns casos em que não houve equivalência em todos os sons, os alunos, ainda assim, perceberam que existia alguns sons parecidos. Dessa forma, constata-se que a turma já tinha adquirido parcialmente esse repertório.

Destaco que optamos por essa não categorização das rimas, pois, se fossemos fazê-la, além de apresentar a classificação de rimas consoantes, ou seja, com conformidade sonora total – entre vogais e consoantes – e de rimas toantes, isto é, com sonoridade semelhante parcial – apenas entre as vogais – a princípio pensamos que também teríamos que demonstrar as demais categorias, tais como: por posição – externa e interna –, por classe gramatical – pobre, rica e rara – e por ordem – emparelhada ou paralela, cruzada ou alternada e interpolada ou intercalada. Além de tempo, para conseguirmos abordar todos os casos, também precisaríamos tocar em

outros aspectos da língua, como, por exemplo, classes de palavras, o que não era nosso objetivo dentro desse projeto. Todavia, pensando agora, conseguimos perceber que talvez seria possível apresentar e sistematizar aos alunos apenas as rimas por tipo de sonoridade, através de mais atividades. Nesse sentido, isso iria ampliar ainda mais o repertório dos alunos no que se refere aos jogos de consonância entre as palavras.

A quinta dupla, E.M. e W.A., também conseguiu manter o sentido do texto e realizar as rimas. Apenas o segundo par de palavras, versos 10 e 12, foi constituído por rimas toantes, os demais pares foram de rimas consoantes.

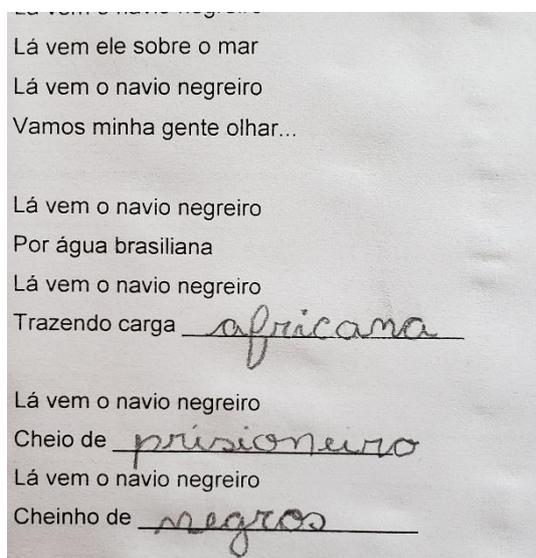


Imagem XX (arquivo pessoal)

(verso 6) Por água brasileira
(verso 8) Trazendo carga AFRICANA
(verso 10) Cheio de PRISIONEIROS
(verso 12) Cheinho de NEGROS
(verso 14) Com carga de ESCRAVOS
(verso 16) Cheinho de BRAVOS

Assim, como a dupla anterior, os alunos K.J. e U.S. também rimaram e estabeleceram sentido ao poema. O primeiro e o terceiro par de rimas, “brasileana/africana” e “humanos/africanos”, foi consoante e o segundo, “estrangeiros/preconceitos”, toante, como se vê no esquema abaixo:

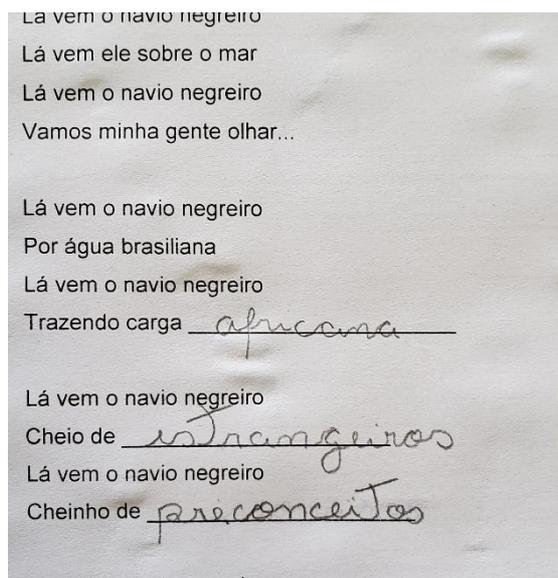


Imagem XXI (arquivo pessoal)

(verso 6) Por água brasileira
(verso 8) Trazendo carga AFRICANA
(verso 10) Cheio de ESTRANGEIROS
(verso 12) Cheinho de PRECONCEITOS
(verso 14) Com carga de HUMANOS
(verso 16) Cheinho de AFRICANOS

Já ao se analisar o trabalho realizado pelas próximas três duplas, nota-se que todas souberam lidar com o elemento estético-rítmico muito bem. Isso, pois, nos três casos se observará a utilização de rimas consoantes em todos os pares sonoros. Entretanto, no que se refere à questão semântica, esses alunos encontraram dificuldade em utilizar vocábulos pertencentes ao campo significativo do texto, como se observa no esquema da atividade realizada pela sétima dupla, L.L. e V.M.:

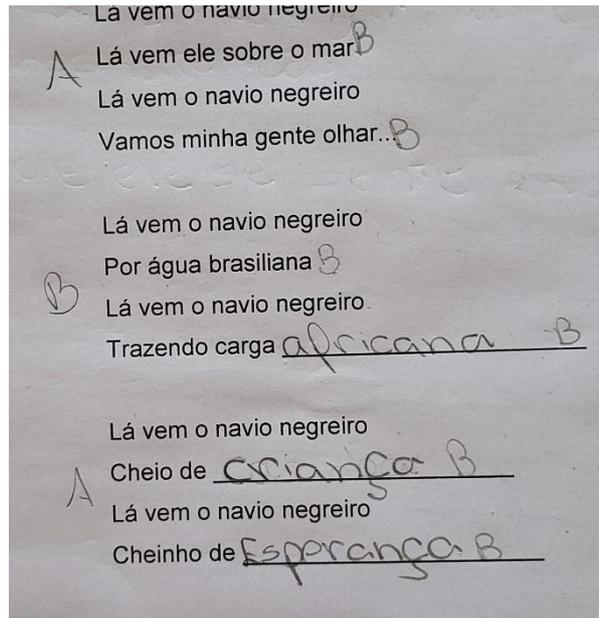


Imagem XXII (arquivo pessoal)

(verso 6) Por água brasileira
(verso 8) Trazendo carga AFRICANA
(verso 10) Cheio de CRIANÇA
(verso 12) Cheinho de ESPERANÇA
(verso 14) Com carga de PORTUGUÊSES
(verso 16) Cheinho de CAMPONESES

Aqui, tanto o primeiro quanto o segundo par de rimas possuem palavras com significados esperados no que tange ao contexto do episódio histórico da diáspora africana – “brasileira / africana” e “criança / esperança”. Porém, o terceiro par de rimas traz o vocábulo “camponeses” fazendo uma referência inadequada aos africanos. Essa escolha vocabular foi feita mediante à conformidade sonora com a palavra “portugueses”, mas não ao fato de ser uma característica dos negros recém escravizados. Esse mesmo fato aconteceu com a oitava dupla, I.D. e J.V., como pode-se observar abaixo:

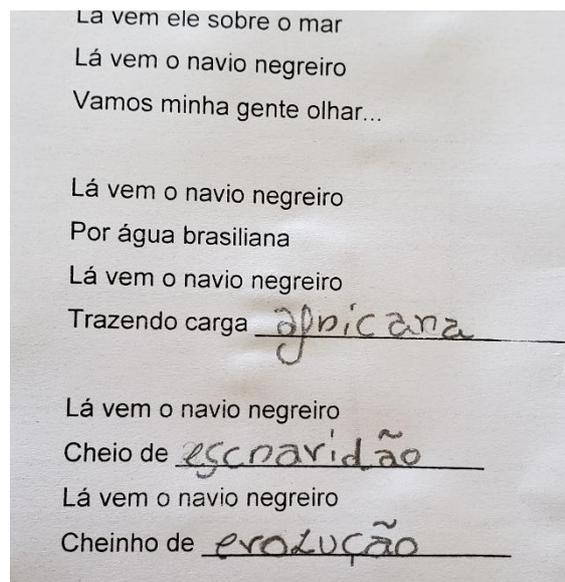


Imagem XXIII (arquivo pessoal)

(verso 6) Por água brasiliana
(verso 8) Trazendo carga AFRICANA
(verso 10) Cheio de ESCRAVIDÃO
(verso 12) Cheinho de EVOLUÇÃO
(verso 14) Com carga de PORTUGUESES
(verso 16) Cheinho de CAMPONESES

Apesar dessa prioridade ao campo rítmico-estético, que os alunos tiveram ao selecionar a palavra “camponeses”, segundo a história, alguns negros africanos de fato exerceram atividades ligadas ao trabalho no campo. Mas, talvez o que melhor explique essa escolha lexical pelo viés semântico seja o fato desses alunos compreenderem que o significado de camponeses está relacionado àqueles que são desvalorizados pela sociedade. Dessa forma, conjectura-se o possível motivo da associação que essas duplas fizeram da figura do camponês com o escravo africano.

Por fim, a nona dupla, C.V. e J.M., que também priorizou as rimas, cometeu uma inadequação semântica ainda maior, quando apresentaram o último par de rimas “petróleo / óleo”, como constata-se abaixo:

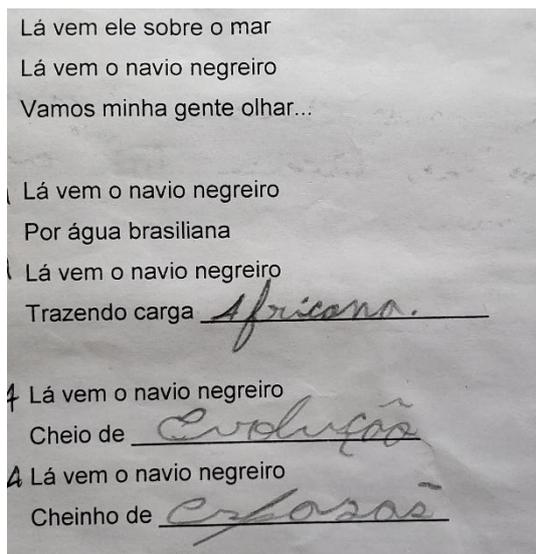


Imagem XXIV (arquivo pessoal)

(verso 6) Por água brasileira
(verso 8) Trazendo carga AFRICANA
(verso 10) Cheio de EVOLUÇÃO
(verso 12) Cheinho de EXPANSÃO
(verso 14) Com carga de PETRÓLEO
(verso 16) Cheinho de ÓLEO

Assim, foi possível perceber que essa atividade deixou claro que os alunos da turma estavam em processo de aquisição de repertório no que concerne ao vocabulário e a utilização das rimas. Ademais, é relevante evidenciar que das nove duplas apenas uma não conseguiu rimar o primeiro par de palavras, todas as outras, além de conseguirem utilizar um sintagma consonante com a palavra “brasileira”, usaram a vocábulo “africana”. Logo, essa coincidência aponta para o fato de que todos alunos ampliaram o repertório, entretanto, as demais escolhas mostram níveis diferentes de aquisição e ampliação.

No que se refere à métrica, isto é, à medida de um verso a partir do número de sílabas poéticas, apesar de não termos elaborado uma sistematização a partir das principais categorias, como, por exemplo, redondilhas menores e maiores, conseguimos trabalhar a diferença de um poema com versos livres – sem métrica – para um poema com métrica. Isso aconteceu, pois, na visita do Everton *Beatmaker*, ficou claro para os alunos que os versos metrificados são mais fáceis de serem encaixados no *beat*, por apresentarem uma regularidade rítmica, sobretudo, os de sete sílabas

poética. O exemplo dado foi inclusive o poema “Navio Negreiro”, de Solano Trindade, que foi escolhido pelos alunos para ser apresentado no evento comemorativo à semana da consciência negra.

Assim, o conjunto dessas atividades possibilitou um aprendizado significativo aos alunos no que se refere à perspectiva de aquisição e sistematização de repertório dentro do universo estético-literário. Conseguimos manter o fôlego tanto no trabalho com o gênero *rap* quanto com os poemas afro-brasileiros, pois, além das temáticas que faziam parte do cotidiano daqueles jovens, a musicalidade, algo tão comum e natural entre jovens e crianças, foi o elemento que proporcionou o trâmite entre os dois gêneros e possibilitou o contato dos alunos com os textos através de uma análise sistemática, sobretudo, pelo viés da rima.

3.3 – Interação entre os alunos

Nas primeiras atividades do projeto, os alunos encontravam muitas dificuldades no entendimento dos comandos das tarefas. Por mais que as instruções fossem detalhadas, tanto nos enunciados por escrito, quanto nas explicações orais, muitos ainda assim necessitavam de orientações individualizadas. Alguns alunos, em determinados momentos, chegavam a pedir ajuda mais de uma vez sobre uma mesma questão. Com isso, já na Atividade II, do Caderno Pedagógico, foi estruturada uma tarefa em grupo, que tinha como objetivo fazer com que eles discutissem entre si para conseguirem resolver as situações problemas. Pôde-se notar que, mesmo em grupos, alguns estudantes ainda necessitavam das intervenções do professor, pois não conseguiam compreender o que era para ser realizado e, conseqüentemente, não concebiam de maneira autônoma hipóteses para a resolução das questões. Porém, também foi possível observar que em alguns grupos a solicitação de ajuda não era para reexplicar as orientações iniciais, mas para determinar quais alunos tinham compreendido corretamente, pois o grupo vivia um impasse no sentido que nem todos haviam compreendido da mesma forma. Vale destacar que, nesses casos, já se podia notar a presença de uma relevante interação entre eles, pois estavam discutindo para ver quem tinha razão, isto é, para resolver divergências entre o grupo. Todavia,

ainda assim, era visível que as dificuldades iniciais ou não eram superadas de forma independente por uns ou não eram resolvidas harmonicamente. Isso frequentemente acontecia, pois não havia entre os estudantes o espírito colaborativo, na verdade, as atividades em grupo na turma resultavam em falta de atenção e problemas de comportamento, que chegavam até em casos de agressão entre eles, como, por exemplo, em várias situações nas quais foram necessárias intervenções disciplinares juntamente com a vice direção da escola para que se pudesse constituir novamente o ambiente adequado para o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, as aulas foram sendo planejadas também com o propósito de fomentar a interação positiva e colaborativa entre a turma e fazer com que os alunos fossem ganhando autonomia. Para isso, a partir da Atividade X, iniciou-se uma nova estratégia de lida da turma com os textos. Até então, as composições musicais eram trabalhadas em sua totalidade com toda a turma, ou seja, os *raps* eram analisados por todos os alunos concomitantemente. Desde o início dos trabalhos com os poemas, as tarefas foram estruturadas dividindo a turma em grupos que eram responsáveis, cada um, por um determinado trecho do texto. Desse modo, os alunos demonstraram mais interesse tanto em apresentar quanto em prestar atenção na apresentação dos outros grupos. Isso se deu, pois, além da diversidade do conteúdo das explicações, para que um grupo realizasse bem a sua análise, era necessário compreender o conteúdo apresentado pelos outros grupos. Dessa forma, os alunos se atentavam tanto para a estrutura macro do texto, a partir da construção coletiva entre os grupos, quanto para a estrutura micro do texto, ou seja, para os fragmentos textuais, também com base na compreensão coletiva, mas, dessa vez entre os integrantes de cada grupo. Portanto, para que compreendessem a fundo, além das suas partes, a totalidade dos escritos poéticos, tinham que realizar as ações de escutar o outro e falar para o outro.

Nesse contexto, a tarefa em que essas ações ficaram evidentes foi na etapa C da Atividade XI, pois foi possível perceber o alto nível de interação dos alunos na realização da Mesa Redonda. Ao iniciar com as respostas do

grupo 1A, imediatamente alunos que pertenciam a outros grupos começaram a discordar. Isso aconteceu praticamente durante toda a atividade. Após a discussão, quando a turma chegava a um consenso das respostas, todos os alunos deveriam sublinhar as ações realizadas e tachar as ações não realizadas na folha com o texto na íntegra. Ademais, quando a discussão sobre um trecho terminava, uma das perguntas – mencionadas na subseção 3.2.1 deste capítulo – era direcionada aos grupos. Sendo assim, foi possível perceber que, em todos esses momentos, os alunos conseguiram interagir cooperando uns com os outros, seja para concordar ou discordar na realização da atividade.

3.4 – Avaliações

A direção da escola concedeu a proposta de que, durante a aplicação do projeto, não fossem aplicadas provas bimestrais¹⁷, mas que fosse realizado um sistema de avaliação contínua, que seria baseado nas práticas das atividades e no desenvolvimento das habilidades no que tange aos recursos de produção textual, leitura através da oralidade e reconhecimento de elementos estético-literários da cultura afro-brasileira.

Além disso, para que os alunos tivessem consciência do processo avaliativo de maneira responsável, eles foram informados de que todas as avaliações do bimestre seriam atribuídas pela realização, organização e capricho das atividades do Diário de Leitura. O critério avaliativo adotado foi o seguinte:

- Etiqueta dourada → Excelente
- Etiqueta prateada → Bom
- Etiqueta vermelha → Regular

Pelo fato das etiquetas serem redondas, foi-se atribuído o nome de medalhas, o que provocou na turma um espírito de competição. O envolvimento da turma com o processo avaliativo foi tão intenso que foi possível perceber que alguns alunos que receberam a “medalha vermelha” ficaram tristes, enquanto os que receberam a dourada ficaram muito

¹⁷ Vide subseção 2.1 do Capítulo II – Procedimentos metodológicos.

estava passando mal, enfim, o que se sucedia. O aluno respondeu que não era nada. Porém, após o término da aula, quando boa parte da turma já havia saído da sala, esse aluno foi até a minha mesa e me perguntou se ele completasse o seu diário eu tiraria o bilhete e dava a ele uma outra etiqueta. Respondi que sim e antes que ele saísse da sala perguntei se havia ficado triste com a correção do diário e ele balançou a cabeça confirmando a minha hipótese. Mediante a essa reação do aluno, realmente fiquei surpreendido, considerando que ele era um menino que, desde o início do ano letivo, nunca havia demonstrado preocupação com notas, com materiais – livros e cadernos – e muito menos com as atividades de reescritas. Dessa forma, ficou evidenciado o grau de envolvimento do aluno nesse processo.

O outro caso que me chamou muito atenção foi como a aluna L.L. se sentiu incomodada com o bilhete que acusava problemas ortográficos em seu diário. Um dia depois da devolução do diário corrigido à turma, a aluna já queria entregar para que eu pudesse revisar e finalmente retirar a mensagem que dialogava com a letra do primeiro *rap* estudado, “Periferia É Periferia” – dos Racionais MC’s –, no que se refere à ideia de pesadelo periférico. Demorei aproximadamente uma semana para reavaliar os diários e, durante esse período, diariamente a aluna questionava quando eu iria corrigir novamente os seus escritos. Destaco aqui que essa aluna foi uma das que mais se envolveu com o processo de construção do Diário de Leitura, tanto pelo capricho da letra e da estilização da capa e das páginas quanto pelo empenho em realizar as atividades. Logo, identifiquei nesse caso também o quanto a aluna ficou envolvida com a proposta a partir dessa estratégia avaliativa.

Nesse sentido, essas práticas formais, ainda que para avaliar a aquisição de repertório sejam frágeis, pois isso só pode ser avaliado na perspectiva processual, serviram para gerar o comprometimento no aluno - que está em processo de formação – e para avaliar o material que foi produzido de cada estudante, isto é, o que teve de palpável.

3.5 – A promoção do letramento literário a partir da criação da comunidade de leitores e conseqüentemente de práticas sociais

Também fez parte desse projeto a proposta de promover o letramento literário que, assim como já destacado no capítulo teórico dessa dissertação, é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Esse conceito é constituído, segundo COSSON e PAULINO, através de quatro aspectos: o contato do leitor com a obra literária, a ampliação do repertório literário, a realização de atividades sistematizadas e contínuas e a constituição da comunidade leitora. Ter proporcionado aos alunos o convívio com diferentes *raps* e poemas afro-brasileiros, como descrito e analisado na subseção 3.2, se enquadra tanto na primeira quanto na segunda característica para a realização de uma prática letrada. Além disso, a sequência de atividades elaboradas e aplicadas aos alunos por nós, como apresentado no Caderno Pedagógico, corresponde ao terceiro item desse procedimento de internalização da linguagem literária. Por fim, a instituição de uma comunidade leitora se deu por meio de um processo que se iniciou com o contato com o primeiro texto literário, o *rap* “Periferia É Periferia” – dos Racionais MC’s – dentro da sala de aula e que culminou rompendo não só as paredes da sala, mas também ultrapassando os muros da Escola.

Nesse contexto, vale destacar algumas ações interventivas que tiveram esse propósito, como a criação do “Nosso Espaço Virtual”, as apresentações realizadas pelos alunos na II Semana de Consciência Negra da Escola, além do contato que a turma teve com dois artistas negros, o Everton *Beatmaker*, que interagiu com os alunos através dos elementos do *rap*, e a cantora e compositora Alessandra Crispin, que participou das comemorações do colégio sobre o 20 de novembro. Ademais, ao longo do projeto, as seis aulas semanais de português tornaram-se espaços para a constituição dessa comunidade leitora entre os alunos.

O “Nosso Espaço Virtual” foi um momento concebido para que os alunos pudessem expressar e compartilhar suas impressões sobre as temáticas abordadas a partir de suas composições estéticas. Apesar da dificuldade inicial e até mesmo a resistência de alguns em participar, levando em consideração que não estavam acostumados a realizarem esse tipo de atividade, a partir da Atividade VII foi possível observar que eles queriam abrir o “Nosso Espaço

Virtual”. No dia em que a turma realizou essa atividade, na qual os alunos tiveram que selecionar os versos do *rap* “Lado Bom” dando sequência ao texto que já tinham feito com base no *rap* “Sonhos” e criarem mais dois versos mantendo o sentido e dando rima. Os alunos L.L. e K.C. perguntaram se iriam apresentar os textos no espaço virtual, nesse momento foi possível notar que eles queriam apresentar o texto que fizeram.

Outro momento significativo nesse processo de letramento literário foi quando a turma realizou duas apresentações, sendo que uma foi a partir da elaboração e exposição de um painel de textos autorais juntamente com as fotos dos alunos autores, como se observa abaixo:

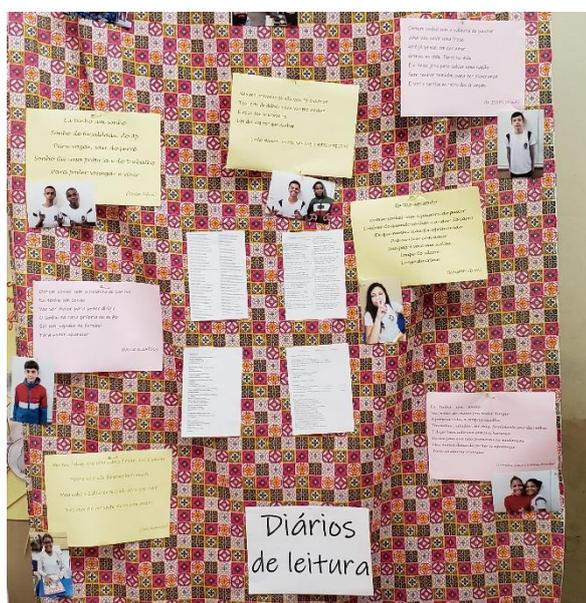


Imagem XXVII (arquivo pessoal)

Alguns estudantes também permitiram que seus Diários de Leitura com todas as atividades realizadas fossem expostos. Além disso, é importante destacar que os alunos sabiam que nesse dia a Escola estaria aberta à comunidade, isto é, que, além dos alunos, professores e diretores, estariam presentes os familiares, os colegas de outras escolas, enfim, várias pessoas que teriam contato com seus textos e, diferentemente do que seria antes do início do projeto quando eles não aceitavam tirar uma foto, isso não foi um problema para a turma.

Os alunos também realizaram a declamação do poema “Navio Negroiro” de Solano Trindade ao som de uma batida de *rap*. Para se apresentarem, os

alunos tiveram que utilizar microfones, pois havia muitas pessoas, entre elas, destaque novamente, alunos dos três turnos – manhã, tarde e noite – professores, funcionários, pais, enfim, toda a comunidade escolar, como se nota na foto abaixo:



Imagem XXVIII (arquivo pessoal)

Foi interessante perceber o desenvolvimento de alguns, como, por exemplo, o aluno S.C. que nos dois primeiros momentos de abertura do “Nosso Espaço Virtual” se recusou a ler. O aluno alegava que nunca gostou de realizar leituras em público, pois todos debochavam dele. A partir do estabelecimento das regras para esse momento e de um “acordo” realizado entre o professor e o menino, ele nunca mais deixou de participar das leituras e até chegou a participar da apresentação. Outros exemplos de evolução nesse aspecto, foram as alunas L.L. e L.A., que tinham muita vergonha de exporem o que escreviam, pois, como a maioria da turma era composta por meninos, elas geralmente se silenciavam com receio de serem debochadas pelos garotos. Com o decorrer da aplicação do projeto elas foram se soltando, participando cada vez mais com as leituras do que escreviam e também participaram da declamação musicada no evento.

Foi perceptível, portanto, o progresso do letramento literário entre aqueles alunos que logo se tornaram uma comunidade leitora. Ademais, observou-se que a influência que esse projeto teve não ficou restrita a uma

atuação direta àquela turma, mas, também de forma indireta, pois, essa intervenção acabou atingindo os pais, como a mãe do aluno J.M. que pediu emprestado o Diário de Leitura do filho para mostrar a professora dela e sugerir que a docente também fizesse algo parecido. Além da família, os professores da turma perceberam um relevante desenvolvimento dos alunos no que se refere às atividades de leitura. O professor de história, Stéfano Muniz, percebeu e relatou que, apesar da turma ser considerada uma das mais fracas dos sétimos anos, em relação ao conteúdo, nas atividades relacionadas a leitura, os alunos do 7º ano III se destacavam não só no resultado como também em participação efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa interventiva, apresentada e analisada nesta dissertação e no Caderno Pedagógico, teve como objetivo, portanto, desenvolver e relacionar o letramento literário com o conjunto de textos literários afrodescendentes – o *rap* nacional e o poema afro-brasileiro –, e criar, através dos temas desses textos, uma relação com esse letramento literário e a realidade dos alunos, no que se refere ao processo de identificação deles com os elementos da cultura negra dentro do espaço da sala de aula.

Entretanto, as atividades desenvolvidas nessa pesquisa não foram realizadas apenas pela amplitude social que elas atingiram, mas, também por nos possibilitar trabalhar efetivamente no microcosmo, ou seja, no nível da língua, da linguagem, do texto e do discurso. Ademais, o esforço que tivemos na elaboração desses procedimentos pedagógicos resultou numa concepção de trabalho não como uma linha reta, contínua, em que se nota apenas o movimento retilíneo de início, meio e fim, mas sim numa trajetória espiralada, onde foi possível observar uma dinâmica de idas e vindas em cada competência proposta por nós.

Um exemplo disso, foi a ampliação de repertório que a oficina de *rap* realizada pelo *beatmaker* propiciou aos alunos no que se refere a vivência do estético. Apesar de quase todos os jovens, antes mesmo do início do projeto, já terem experienciado certa vivência com o *rap*, considerando que parte deles já era ouvinte do gênero, e, a partir do início da intervenção, toda a turma já tinha uma lida com esse estilo musical através das atividades realizadas em sala de aula onde os *raps* eram reproduzidos, conforme descrição das atividades no Caderno Pedagógico, essa prática alterou significativamente o nível de experiencição dos alunos para com a esfera estética. Foi possível observar que os alunos desenvolveram percepções mais complexas tanto em relação ao campo da linguagem musical quanto em relação ao campo da linguagem poética a partir das dinâmicas realizadas nesta oficina.

No que tange ao desenvolvimento da competência literária, constituímos um conjunto sistematizado de atividades com a intenção de promover o

letramento literário. Durante sessenta aulas, produzimos vinte e duas atividades, sendo treze relacionadas ao gênero *rap*, oito ao poema afro-brasileiro e uma ao diário de leitura. Essas tarefas envolvendo os dois gêneros principais abarcaram tanto o trabalho com a leitura, em doze atividades, quanto com a produção textual, em cinco atividades, sendo todas relacionadas de alguma forma entre si. Além disso, outros dois gêneros foram trabalhados para dar suporte às atividades concebidas por nós, um foi o contrato, assim como demonstrado na atividade I do Caderno Pedagógico, e o outro foi o documento de regras para a abertura do “Nosso Espaço Virtual”, como apresentado na atividade IX.

Ainda sobre a elaboração de ações pedagógicas que permitiram o desenvolvimento do letramento literário, o “Nosso Espaço Virtual” não só possibilitou o trabalho com a produção textual escrita, pois, os textos eram elaborados pelos alunos para serem apresentados nesse espaço, como também com a oralidade, pois, os alunos tinham a liberdade de criar e improvisar tendo em vista a busca pelo ritmo poético no momento da performance, além disso, nesses momentos também eram desenvolvidas as noções sobre entonação e volume. As atividades realizadas no “Nosso Espaço Virtual” inclusive possibilitaram usos alterados da sala de aula, pois, em geral as turmas são organizadas com as carteiras enfileiradas. Durante a abertura desse espaço, a turma se organizava em círculo com o objetivo de todos poderem se ver enquanto apresentavam as suas produções textuais. Portanto, essa forma de acomodar os alunos estava completamente vinculada à prática pedagógica exercida.

Essa e outras questões que aconteceram durante a intervenção não tiveram espaço na dissertação, pois esta pesquisa ganhou um porte que nos impossibilitou registrar e analisar no capítulo analítico tudo o que de fato ocorreu. Todavia, para além do que foi apresentado e analisado até aqui, destacaremos algumas ocorrências que se deram no andamento da pesquisa interventiva, as quais chamaremos de “pequenas curiosidades”. Uma delas foi que a partir do momento em que começamos a aplicar as atividades, eu levava para a escola uma caixa organizadora de plástico transparente – o que

possibilitou que as pessoas conseguissem ver o interior – com os diários de leitura dentro. Ao chegar na escola com aquela caixa cheia de cadernos, era visível o olhar curioso de muitos alunos dos quais eu nem era o professor. Para além da curiosidade dos alunos, deparei-me com o mesmo sentimento por parte de alguns professores de diferentes disciplinas que se dirigiam a mim para perguntar o que eram aqueles cadernos de capa amarela dentro daquela caixa. Ao explicar o que era e a relação daquele material com todo projeto, muitos ficavam admirados e, até mesmo, surpresos por eu estar conseguindo realizar um projeto com aquela turma.

Intrigante também foi o fato que aconteceu mais recentemente quando pedi a um ex-aluno, C.V., que me emprestasse o seu diário de leitura para que eu realizasse alguns registros, ele afirmou que no dia seguinte me entregaria. Ao passar o diário às minhas mãos, no dia seguinte, o menino disse que sua mãe pediu para me avisar que eu teria que devolver o caderno. Perguntei o motivo dela ter dado essa orientação e o aluno respondeu que a mãe queria guardar o caderno de recordação. Achei isso muito significativo, pois, tive a percepção do quanto os diários foram significativos para muitos alunos que participaram da intervenção e para suas famílias. Nesse caso, parece que houve um reconhecimento da família sobre o significado do diário de leitura, que para eles deixou de ser um simples caderno com atividades escolares e passou a representar um conjunto de produções literárias que está completamente conectado à vida e à história desse aluno.

Outra pertinente situação que se sucedeu também há pouco tempo foi quando um estudante, que não foi meu aluno no ano passado, se voltou para mim em sala de aula e perguntou se eu iria fazer com a turma dele aquela apresentação do navio negreiro. Além da pergunta, o aluno ainda recitou um verso do poema de Solano Trindade, “Lá vai o navio negreiro”. Fiquei muito surpreso, pois percebi que as ações interventivas, de alguma forma, atingiram mais pessoas do que eu poderia imaginar. Com isso, percebo que não conseguirei saber exatamente a proporção dos efeitos dessa intervenção, como, de que forma e quantas pessoas foram atingidas, mas, está sendo muito gratificante, nesse momento de finalização da escrita da dissertação, lembrar

as principais ações e consequências do projeto e ainda me deparar com situações como essa que reafirmam o quanto a intervenção foi significativa não só para a turma que participou ativamente das atividades, mas, também para a comunidade escolar.

Assim, foi possível constatar que os alunos da turma escolhida para vivenciar as práticas e as ações pedagógicas dessa atividade interventiva se comportavam como subalternos. Isso, porque eles ocupavam o espaço escolar não como alunos pertencentes ativamente do processo ensino-aprendizagem, mas, sim, como alunos da negação, da não participação, do não pertencimento, do não reconhecimento do outro. A partir dos primeiros contatos com as atividades do projeto, novamente se percebeu essa postura, principalmente em relação aos elementos afro-brasileiros, os quais provocaram neles uma postura cheia de estereótipos e preconceitos. Mas, num segundo momento, a partir de leituras e atividades sistematizadas com os *raps* e os poemas afro-brasileiros, foi notório como a turma começou a sofrer alterações significativas no que se refere à valorização e identificação com a cultura negra e a ampliação de repertório literário. Posteriormente, com o objetivo de expandir a comunidade de leitores e ratificar o reconhecimento dos elementos estéticos afros, os alunos tiveram contato com dois artistas negros do âmbito musical que também contribuíram para o desenvolvimento cultural dos alunos.

Durante todo esse período de intensa pesquisa, eu também pude passar por um acentuado processo de ampliação de repertório em vários aspectos: o eu ouvinte de *rap*, que conheceu novas músicas, novos grupos no momento em que foi necessário selecionar as canções; o eu leitor de poema afro-brasileiro, que acabou se deparando com muita gente que já escreveu e que está escrevendo brilhantemente, trazendo a realidade da população negra para o universo poético; o eu pesquisador, que aprendeu a ter um olhar mais analítico sobre as realidades da sala de aula; e principalmente o eu professor, que se desconstruiu para ir se reconstruir num processo de idas e vindas, de acertos e de erros, mas que já possui uma postura muito diferente frente aos desafios da educação básica brasileira.

Por fim, ao observar algumas produções textuais como esta: “Não vou guardar a voz, pois sou livre / Livre para ocupar grandes espaços / Eu aprendi a não ligar para o preconceito / E continuar a vida sem desistir” (P.S.), concluímos que realmente o subalterno não pode falar. Mas, se ele fala, ocupando o espaço da escola, da sala de aula, do universo literário, ele deixa essa condição e se transforma em um verdadeiro sujeito enunciador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma G.; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

CÂNDIDO, Antônio. *O direito à Literatura*. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildon. *Círculos de Literatura e Letramento Literário*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. *Glossário Ceale*, [s.d.]. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>>. Acesso em: 20 de jun. de 2018.)

CUTI, Luiz Silva. *A consciência do impacto nas obras de Cruz e Sousa e de Lima Barreto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. *Quebranto*. In: *Negroesia*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

DUARTE, Eduardo de Assis. (Coord.). *Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XX*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

_____. (Coord.). *Literatura afro-brasileira: abordagens na sala de aula*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

_____. *Literatura e afro-descendência*. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida (org.). *Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil*. São Paulo: Mazza Edições, 2010.

_____. *Por um conceito de literatura afro-brasileira*. [2011]. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/arquivos/artigos/teoricos->

conceituais/Artigoeduardo2conceitodeliteratura.pdf>. Acesso em: 20 de out. de 2019.)

EVEN-ZOHAR, Itamar. *Teoria dos polissistemas*. Revista Translatio 4, pp. 2-21 [Marozo, Luis Fernando, Carlos Rizzon & Yanna Karlla Cunha trans.]

FANON, Frantz. *Pele negra máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRÉZ, Reginaldo F. da Silva. *Periferia Lado Bom*. [2005]. Disponível em: <<http://blog.ferrezescritor.com.br/2005/10/lado-bom.html>>. Acesso em: 10 de set. de 2018.)

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem*. 2. ed. – São Paulo: Moderna, 2015.

_____. *Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem*. Manual do Professor – 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2012.

INQUÉRITO, Renan. *Sonhos*. [2014]. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/inquerito/sonhos/>>. Acesso em: 20 de jul. de 2018.)

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol. 1, Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

_____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol. 2, Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildon. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: ZILBERMAN, Regina e RÖSING, Tânia M. K. (org.) *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PEREIRA, Edimilson de Almeida; WHITE, Steven F. *Brasil: Panorama de interações e conflitos numa sociedade multicultural*. In: Afro-Ásia. Nº 25-26, 2001.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PRANDI, Reginaldo. *De africano a afro-brasileiro*. In: Depois, o Atlântico: Modos de pensar, crer e narrar na diáspora africana. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

PROJOTA, José Tiago S. Pereira. *Muleque de Vila*. [2016]. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/projota/muleque-de-vila/>>. Acesso em: 15 de set. de 2018.)

ROCK, Edi. *Periferia É Periferia*. In: RACIONAIS MC's. *Sobrevivendo no inferno*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SALLES, Ecio de. *Poesia Revoltada*. Rio de Janeiro: Tramas Urbanas, 2007.

SOBRAL, Cristiane. *Não vou mais lavar os pratos*. In: *Não vou lavar mais os pratos*. Brasília: 2016.

_____. *Tridente, o meu pente*. In: *Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz*. 1. ed. Brasília: 2014.

SOUSA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* / Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TEPERMAN, Ricardo. *Se liga no som: as transformações do rap no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRINDADE, Francisco Solano. *Navio Negreiro*. In: *O Poeta do Povo* (livro póstumo). 1. ed. São Paulo: Cantos e Prantos, 1999.

ANEXOS

ANEXO 1

Exemplo de atividade do livro didático que trata sobre a temática afrodescendente

Leitura e produção

Roda de leitura: canção

Você já percebeu o quanto as canções estão presentes em nossas vidas? E não só nos nossos celulares e fones de ouvido – elas estão nos supermercados, nas salas de espera do dentista, nas lanchonetes e nos restaurantes...

Quase sempre estamos envolvidos por elas. E há canções de “todas as cores e sabores” para “agradar a gregos e troianos!”. Mas você já parou para pensar do que ela é feita? Vejamos...

Primeiro, leia a letra de canção “Negro Gato”.

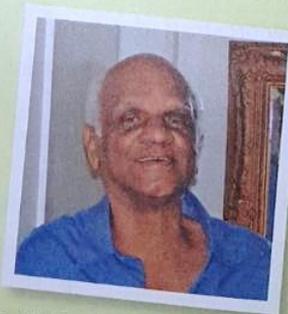
Negro Gato

Eu sou um Negro Gato de arrepiar Essa minha história é mesmo de amargar Só mesmo de um telhado aos outros desacato Eu sou um Negro Gato	Sete vidas tenho para viver sete chances tenho para vencer mas se não comer acabo num buraco Eu sou um Negro Gato
Minha triste história vou lhes contar e depois de ouvi-la sei que vão chorar Há tempos que eu não sei o que é um bom prato Eu sou um Negro Gato	Um dia lá no morro pobre de mim queriam minha pele para tamborim apavorado desapareci no mato Eu sou um Negro Gato

CORTES, Getúlio. Negro Gato.
In: Roberto Carlos. *Eu te darei o céu*.
Rio de Janeiro: Sony BMG, 1966. 1 CD. Faixa 7.

Quem é

O carioca **Getúlio Francisco Cortes** (1938-) é um importante compositor e instrumentista da música popular brasileira. Criou diversas composições que ficaram famosas na voz de Roberto Carlos, como “Negro Gato”, uma versão brasileira da canção “Three cool cats”, um *hit* norte-americano de 1958.



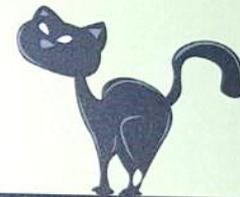
Getúlio Francisco Cortes



(FIGUEIREDO, 2015, p. 88)

■ Provoações

1. Do que se fala nessa letra de canção?
2. De quem é a voz que fala na letra de canção?
3. Explique o que você entendeu das duplas de versos a seguir.
 - a) "Eu sou um Negro Gato
de arrepiar"
 - b) "Só mesmo de um telhado
aos outros desacato"
4. Considerando a letra, levante uma hipótese sobre o ritmo da canção: ele é mais lento ou mais agitado? Por quê?
5. O primeiro cantor a interpretar essa canção foi Roberto Carlos, no final da década de 1960, quando a Jovem Guarda estourava nas paradas de sucesso. Depois disso, ela foi interpretada por vários outros cantores. Veja as imagens de dois deles interpretando "Negro Gato" em seus shows.



ORLANDELI



REPRODUÇÃO/EM



REPRODUÇÃO/EM

Marisa Monte, interpretando "Negro Gato", em show realizado em São Paulo, 2003.



REPRODUÇÃO/EM



REPRODUÇÃO/EM

Luiz Melodia, interpretando "Negro Gato" em 2002.

89

(FIGUEIREDO, 2015, p. 89)

- a) Qual a diferença entre as imagens de Marisa Monte e as de Luiz Melodia em relação aos elementos a seguir.
- I. Cenário (cores, iluminação).
 - II. Figurino dos cantores (cores e estilo).
 - III. Expressão corporal dos cantores: que impressão as imagens dão sobre como os cantores se movimentam no palco?
- b) Considerando a comparação que você fez entre as duas interpretações da canção, conclua: elas são parecidas em relação ao ritmo? E em relação aos sentimentos que expressam? Explique.
6. De qual interpretação você gostou mais? Por quê?
7. Depois de analisar essa canção, você diria que as canções são feitas do quê? Que elementos ajudam a dar sentido a uma canção?
8. Em uma entrevista com Getúlio Cortes, autor da versão brasileira de "Negro Gato", um jornalista afirmou que esta seria uma música sobre racismo. Veja a pergunta e, logo abaixo, a resposta dada pelo letrista.

[...]

Mas "Negro Gato" é interpretada por muita gente como uma música sobre racismo.

Um dia o Erasmo chegou pra mim e disse que a música tinha duas conotações, que falava da história do negro na sociedade brasileira. Instintivamente, ela pode até ser baseada no esquema social, na discriminação. Mas não tem nada a ver. Eu escrevi por causa de um gato que me perturbava! Aí vi que o gato daria um bom tema, gato sofre pra caramba, dizem que dá azar... Eu nunca pertenci a movimento contestador nenhum. Aliás, quem discriminou mais a gente foram esses caras da MPB, que fizeram um monte de gracinha. Mas é problema deles. Nós continuamos nosso caminho e estamos aí há 40 anos. Isso que é bom! [...]

Disponível em: <http://www.freakium.com/edicao2_getulioentrevista.htm>. Acesso em: 22 dez. 2011.

- a) Na sua opinião, o que há na letra da canção que teria levado Erasmo Carlos e tantos outros leitores ou ouvintes a essa interpretação?
- b) Você acha que a explicação do compositor invalida a possibilidade de se considerar a música como sendo sobre o racismo, como muita gente pensou? Por quê?



ANEXO 2

Texto informativo sobre 15ª FLIP e sobre Lima Barreto

Existe uma festa literária no Brasil chamada FLIP – Festa Literária Internacional de Paraty –, que acontece na cidade de Paraty, no Rio de Janeiro, todos os anos, em julho. A festa dura 4 dias. Em cada ano, os organizadores elegem um autor para ser homenageado e todo o tema da festa gira em torno das questões centrais desse autor. Nesta festa, há várias atividades, como, por exemplo, mesa de discussão, palestra, performances literárias, venda de livros, trocas de ideias, discussões, lançamentos de livros, cafés literários, enfim, a cidade toda fica super movimentada em torno da leitura literária. Participam da festa pessoas convidadas para falar e se apresentar tanto brasileiras quanto estrangeiras, e o público pode participar de todos os eventos: alguns são pagos e outros são gratuitos. É um evento muito importante na área literária e cultural. No ano passado, em 2017, o autor homenageado foi Lima Barreto. Vejam alguns trechos da apresentação do autor no site do evento:

Lima Barreto

A obra do escritor carioca Lima Barreto estará em discussão na 15ª Flip, que acontece de 26 a 30 de julho de 2017.

A edição resgatará a trajetória de um homem que estabeleceu-se como escritor no Rio de Janeiro, capital da Primeira República e da cultura literária do país. Em um meio marcado pela divisão de classes e pela influência das belas letras europeias, era difícil para um autor brasileiro com as suas origens afirmar seu valor. Foram necessárias várias gerações para que se consolidasse o nome do criador de uma das obras mais plurais e inovadoras da literatura brasileira, que permite tanto o apreço do leitor quanto reflexões nos campos da literatura, da história e das ciências sociais.

Sobre o autor

Afonso Henriques de Lima Barreto nasce no Rio de Janeiro em 13 de maio de 1881. Perde a mãe, Amália Augusta, escrava liberta e professora, quando tinha seis anos, ficando sob os cuidados do pai, o tipógrafo João Henrique, que, poucos anos depois, é diagnosticado como neurastênico, o que o levaria a ficar recolhido pelo resto da vida. A doença do pai o obriga a deixar a Politécnica para sustentar a família como Amanuense do Ministério da Guerra.

Inicia sua colaboração regular para a imprensa em 1905, no Correio da Manhã. O jornal, extinto em 1974, serviu de inspiração para a criação de Recordações do Escrivão Isaías Caminha, publicado em 1909. Pelas críticas à imprensa no livro, Lima Barreto é retirado do quadro de colaboradores do

Correio da Manhã e tem proibida qualquer citação ao seu nome nas páginas do diário, mesmo trinta anos depois de sua morte. Passa a colaborar, sob pseudônimo, para revistas como a FonFon e Revista da Época, fazendo uma crítica social e política do Rio de Janeiro e o Brasil.

(...)

Lima Barreto morre, aos 41 anos, em 1º de novembro de 1922, Dia de Todos os Santos. No dia 3 de novembro, morre seu pai.

(...)

A obra de Lima Barreto passa por um resgate e uma refundação a partir da biografia publicada por Francisco de Assis Barbosa, *A vida de Lima Barreto*, e da recuperação de seus escritos, feita a partir do acervo pessoal catalogado pelo próprio autor.

O autor torna-se objeto de estudo de intelectuais de referência em diversas áreas da inteligência brasileira, como Antonio Candido, Nicolau Sevcenko, Osman Lins, Alfredo Bosi, Antonio Arnoni Prado, Beatriz Resende e Lilia Schwarcz.

“Por muito tempo Lima Barreto ficou na ‘aba’ de literatura social, e sua obra e trajetória possibilitaram muitos debates sobre a sociedade brasileira. O que eu gostaria, mesmo, é que a Flip contribuísse para revelar o grande autor que ele é. Para além das questões importantíssimas sobre o país que ajuda a levantar, tem uma expressão literária inventiva e interessante, à frente de sua época em termos formais, capaz de inspirar toda uma linhagem da literatura em língua portuguesa”, afirma Joselia Aguiar, curadora da Flip 2017.

“O Lima é o autor de um território. O universo literário dele é determinado pela criação da Avenida Central, do Rio de Janeiro, que estabelece os diferentes graus de distância dos subúrbios com a Zona Sul e o Centro da Cidade”, afirma Mauro Munhoz, diretor-geral da Flip. “O olhar do Lima sobre a variedade de personagens brasileiros – seja nos subúrbios, seja nas regiões centrais – é determinado pela experiência do território onde viveu por quase toda a vida. Desse modo, sendo um grande autor, ele fez valer a máxima ‘Se queres ser universal, começa por pintar a tua aldeia’, do Tolstói.”¹⁸

¹⁸ <http://flip.org.br/edicoes/flip-2017/homenageado>

ANEXO 3

Imagens dos autores e mapas dos países de origem



Conceição Evaristo

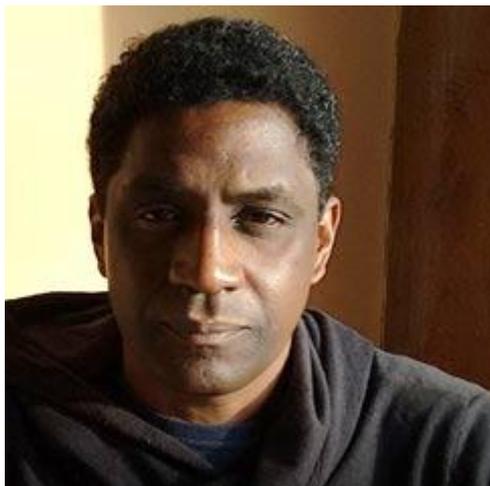
Disponível em:

<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/07/1899450-a-autoria-negra-existe-e-nao-e-de-hoje-diz-escritora-conceicao-evaristo.shtml>



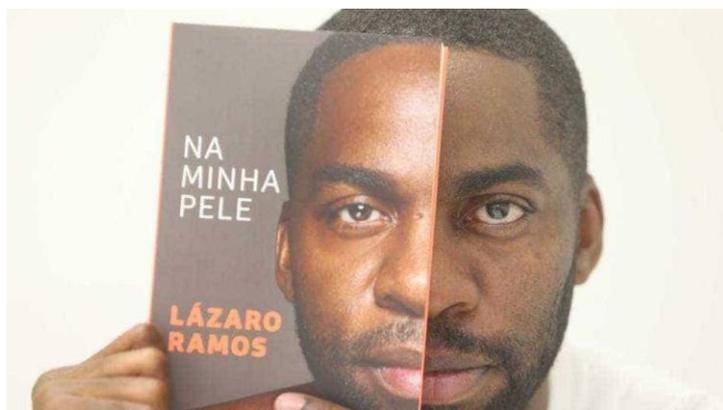
Djaimilia Pereira de Almeida

Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/djaimilia-pereira-de-almeida-aborda-cabelos-crespos-questoes-de-identidade-em-ficcao-21637794>



Edmilson Pereira dos Santos

Disponível em: <https://www.travessa.com.br/flipautores>



Lázaro Ramos

Disponível em:
<https://www.noticiasominuto.com.br/cultura/426028/livro-de-lazaro-ramos-bate-recorde-de-vendas-da-flip>



Marlon James

Disponível em: <http://jamaicaexperience.com.br/tag/marlon-james>



Scholastique Mukasonga

Disponível em:

<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/07/1904391-escrevo-para-salvaguardar-memoria-diz-ruandesa-scholastique-mukasonga.shtml>



Mapa da América – Destaque: Jamaica

Disponível em: <http://www.lahistoriaconmapas.com/atlas/country-map07/jamaica-map-america.htm>



Mapa da África – Destaque: Angola
 Disponível em: <https://africa21digital.com/2017/05/25/dia-de-africa-e-assinalado-em-todo-o-mundo/>



Mapa da África – Destaque: Ruanda
 Disponível em: <http://www.clebinho.pro.br/wp/?p=6952>

ANEXO 4

Questionário



Orientações:

- Agora responda individualmente cada questão.
- Caso tenha alguma dúvida, levante a mão que o professor irá ajudá-lo.

Questão 01)

a) Você já leu ou já ouviu falar de algum desses escritores?

() Sim () Não

b) Se sim, quais?

Questão 02)

a) Você já leu algum escritor negro ou que trate da negritude?

() Sim () Não

b) Se sim, quais?

Questão 03)

a) É muito comum falarmos em cultura black, cultura negra, afro-descendência, enfim, termos que indicam que a questão negra é tema. Quais os estilos musicais que você mais identifica com a cultura negra?

() Sertanejo () Samba () MPB () Pop () Rock () Pagode

() Jazz () Blues () Funk () Axé () Forró () Country

() Eletro () Rap () Reggae () Outro: _____

b) Por quê?

Questão 04)

a) Você tem o costume de ouvir black music (música negra)?

() Sim () Não

b) Se sim, que cantores ou grupos?

Questão 05)

a) E filmes? Você já assistiu a filmes que tem como tema a questão negra?

() Sim () Não

b) Se sim, cite uns três e diga porque você identifica esses filmes com essa questão.

Questão 06)

a) E na escola, você já leu algum autor ou texto de literatura que esteja nesse contexto?

() Sim () Não

b) Se sim, qual ou quais?

Questão 07)

a) Você se interessa por essa questão?

() Sim () Não

b) Explique.

ANEXO 5

CONTRATO DE UTILIZAÇÃO DO DIÁRIO DE LEITURA NAS AULAS DE PORTUGUÊS

Entre:

Alunos da turma 7º ano III do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Cônego Joaquim Monteiro:

- | | |
|-------------------|-----------------|
| 1. A. J. A. G. | 15. L. A. S. |
| 2. A. J. G. O. | 16. L. L. |
| 3. B. L. L. P. | 17. M. P. O. S. |
| 4. C. V. S. | 18. P. S. F. |
| 5. E. M. H. | 19. P. R. Z. C. |
| 6. I. D. A. | 20. P. H. M. |
| 7. I. C. M. | 21. R. P. S. |
| 8. J. M. V. S. S. | 22. R. P. R. L. |
| 9. J. V. B. S. | 23. S. C. A. |
| 10. J. F. C. | 24. U. S. C. |
| 11. K. J. F. B. | 25. V. M. S. |
| 12. K. C. S. | 26. W. S. |
| 13. K. C. M. B. | 27. W. A. S. |
| 14. K. A. S. A. | |

e:

Icaro Rodrigues Da Rocha, professor de português da Escola Estadual Cônego Joaquim Monteiro.

As partes têm entre si justo e acordado as cláusulas e condições a seguir:

- Por meio deste contrato, cada **ALUNO** se compromete a seguir as seguintes cláusulas:

CLÁUSULA 1ª

Ser responsável pela manutenção do caderno e pela construção do seu Diário de Leitura;

CLÁUSULA 2ª

Manter o Diário de Leitura sempre atualizado, fazendo as atividades propostas. (**Observação:** quando faltar aula, o aluno deverá se comprometer em pegar as atividades com o professor);

CLÁUSULA 3ª

Sempre trazer para as aulas de português o Diário de Leitura;

- Por meio deste contrato, o **PROFESSOR** se compromete a seguir as seguintes cláusulas:

CLÁUSULA 4ª

Entregar para cada aluno o caderno que se tornará o Diário de Leitura;

CLÁUSULA 5ª

Avaliar positivamente o compromisso que cada aluno terá na elaboração de seu Diário de Leitura.

Matias Barbosa, _____ de _____ de _____

PROFESSOR: Icaro Rodrigues da Rocha

ALUNOS:

A. J. A. G	
A. J. G. O.	
B. L. L. P.	
C. V. S	
E. M. H	
I.D.A.	
I.C.M.	
J.M.V.S.S.	
J.V.B.S.	
J.F.C.	
K.J.F.B.	
K.C.S.	
K.C.M.B.	
K.A.S.A.	
L.A.S.	
L.L.	
M.P.O.S.	
P.S.F.	
P.R.Z.C.	
P.H.S.M.	
R.P.S.	
R.P.R.L.	
S.C.A.	
U.S.C.	
V.M.S.	
W.S.	
W.A.S.	

TESTEMUNHAS:

Testemunha 1: _____

Testemunha 2: _____