



Mestrado Profissional em Letras



Marli Corrêa Pires

**O jogo rimático no Rap: uma proposta de letramento literário
pelo viés das rimas multissilábicas nos anos finais do Ensino
Fundamental II.**

Juiz de Fora

2021

Marli Corrêa Pires
(Bolsista CAPES)

**O jogo rimático no Rap: uma proposta de letramento literário
pelo viés das rimas multissilábicas nos anos finais do Ensino
Fundamental II.**

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: Prof^a Dr^a Érika Kelmer Mathias

Juiz de Fora
Outubro de 2021

RESUMO

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, no âmbito do Ensino de Literatura, está articulada na esfera do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (PROFLETRAS/UFJF) e foi concebida para ser realizada em uma escola pública municipal em uma cidade no interior de Minas Gerais. Para essa pesquisa, especificamente, trabalhamos com uma proposta, dentro do universo das letras de músicas do gênero Rap, voltada para turmas dos anos finais do Ensino Fundamental II, com o intuito de tentar promover o letramento literário através dessa manifestação cultural. A turma em questão, apesar de inserida numa localidade em que o Rap é pulsante, não demonstrava sintonia na validação do que trivialmente ouviam desse gênero e da produção local em seu bairro. A partir dessas constatações, formulamos a seguinte questão de pesquisa: como seria possível realizar uma atividade interventiva com o público-alvo selecionado de modo a proporcionar uma aproximação entre essas duas percepções dos alunos? Dessa questão, uma outra se desdobrou: por qual viés abordaríamos esse gênero de canção, de modo a possibilitar, além do aumento de repertório quantitativo, também uma ampliação de repertório no sentido iseriano do termo (ISER, 2012). E, finalmente, a partir da escolha da categoria rimas, como propiciar uma experiência de ensino-aprendizagem com foco na promoção do letramento literário do gênero Rap pelo viés das rimas? Para tanto, buscamos estruturar uma atividade propositiva pelo viés das rimas, mais precisamente das rimas multissilábicas, com o propósito de promover o letramento literário dos alunos nesse campo, pois, além desses tipos de rimas serem um aspecto estruturante do gênero, também podem ser interessantes como modo de introdução a estudos mais sistematizados de rima, visto agenciarem princípios de rimas toantes e soantes. Quanto à metodologia de pesquisa, adotamos aspectos da pesquisa-ação. Em relação à fundamentação teórica, trabalhamos com os conceitos de letramento literário (COSSON e PAULINO); polissistema literário e cânone (EVEN-ZOHAR); repertório (ISER); rimas (CANDIDO; BANDEIRA); rimas multissilábicas (DANIEL GARNET); escolarização da literatura (SOARES) e multiletramentos (ROXANE ROJO).

Palavras-chave: Letramento literário. Rap. Rimass multissilábicas.

ABSTRACT

This qualitative research, within the scope of Literature Teaching, is articulated in the sphere of the Professional Master's Degree in Letters at the Federal University of Juiz de Fora (PROFLETRAS/UFJF) and was conceived to be carried out in a municipal public school in a city in Brazil, interior of Minas Gerais. For this research, specifically, we worked with a proposal, within the universe of lyrics of music in the Rap genre, aimed at classes from the final years of Elementary School II, with the aim of trying to promote literary literacy through this cultural manifestation. The group in question, despite being inserted in a location where Rap is pulsating, did not demonstrate harmony in validating what they trivially heard of this genre and the local production in their neighborhood. Based on these findings, we formulated the following research question: how would it be possible to carry out an interventional activity with the selected target audience in order to provide an approximation between these two perceptions of students? From this question, another one unfolded: by which bias would we approach this genre of song, in order to enable, in addition to increasing the quantitative repertoire, also an expansion of the repertoire in the Iserian sense of the term (ISER, 2012)? And finally, from the choice of the rhymes category, how to provide a teaching-learning experience focused on promoting literary literacy in the Rap genre through the rhymes bias? Therefore, we seek to structure a propositional activity based on rhymes, more precisely on multisyllabic rhymes, with the purpose of promoting the literary literacy of students in this field, because, in addition to these types of rhymes being a structuring aspect of the genre, they can also be interesting as a way of introducing more systematic studies of rhyme, as they establish principles of toante and resounding rhymes. As for the research methodology, we adopted aspects of action research. Regarding the theoretical foundation, we work with the concepts of literary literacy (COSSON and PAULINO); literary polysystem and canon (EVEN-ZOHAR); repertoire (ISER); rhymes (CANDIDO; BANDEIRA); multisyllabic rhymes (DANIEL GARNET); schooling of literature (SOARES) and multiliteracies (ROXANE ROJO).

Keywords: Literary literacy. Rap music. Multisyllabic rhymes.

DEDICATÓRIA

Dedico à minha eterna amiga-irmã por todos os momentos felizes que vivemos juntas nessa jornada, durante a sua breve existência nesse plano. Adriana Costa Henriques, presente, hoje e sempre, nas lembranças e no coração.

AGRADECIMENTOS

À CAPES pela concessão da bolsa de estudos para a realização do presente trabalho e pelo incentivo à necessária pesquisa científica em nosso país.

À exímia equipe de professores do PROFLETRAS/UFJF pela experiência extremamente enriquecedora proporcionada durante todo esse processo de formação continuada.

À minha querida orientadora, professora Érika Kelmer Mathias, doutora não apenas nas Letras, mas na maneira peculiar e respeitosa de lidar com o ser humano, na sua mais escancarada incompletude, pelo seu incansável trabalho e sua constante presença ao meu lado tão fundamentais durante todo o processo de aprimoramento das práticas pedagógicas apresentadas nessa proposta: o *feat* mais que perfeito.

Aos membros da banca, as professoras doutoras Andreia Matias Azevedo (UERJ) e Patrícia Pedrosa Botelho (UFJF), pela disponibilidade e pela delicadeza do compartilhamento de saberes e fazeres.

Ao meu falecido pai, Roldão Pires, o mestre que contribuiu brilhantemente para a formação de várias gerações na cidade de Santos Dumont. Minha referência de competência e de compromisso com a educação pública de qualidade. O ritmo do seu conhecimento permanece em mim.

À minha falecida mãe, D. Tunga, a pequena gigante que cuidou da nossa família sempre com muito carinho e dedicação. Minha referência de determinação e de amor incondicional. A poesia do seu afeto permanece em mim.

Às minhas amadas filhas, Camila e Marina, que me fortalecem a cada dia com muitos sorrisos e palavras de incentivo, por todas as pipocas, os brigadeiros e as rimas engraçadas, sobretudo, nos momentos mais difíceis. Vocês são a linda canção que embala os meus sonhos.

À minha irmã, Valéria Flaminia, pela parceria de todas as horas, a estrela-guia que sempre me conduz para a parte mais iluminada da vida: a boniteza da rima perfeita.

Aos meus sobrinhos, Humberto e Pedro Henrique, meus super-heróis, que me protegem e cuidam de mim com muito carinho: a soante gratidão.

Às minhas sobrinhas, Michele, Bruna e Yasmim, que embelezam e alegam a toada da minha existência com o *beat* do amor.

Aos amigos e amigas que de alguma maneira contribuíram para a realização desse projeto tão importante para a minha formação profissional e pessoal.

À Márcia Gonçalves Moysés, pela sua doce e fundamental presença na minha vida, sempre me ensinando a ter foco, fé e coragem: a multissilábica consonância de almas.

Ao trio maravilha, Abgail, Érika e Tânia Magalhães, sempre a postos com carinhosas palavras de incentivo, por todos os empréstimos de livros, dicas e, principalmente, pela preciosa amizade.

Aos colegas professores e aos alunos de ontem, de hoje e de amanhã, e, em especial, ao coletivo da E. M. Santa Cândida, essa escola sempre em movimento que pulsa na cadência das batidas do meu coração, na mais perfeita melodia.

Rap e Poesia... Arte e movimento...
Inspiração, de repente, de momento.
Nossa cultura é rica e sem igual,
Já dei o meu recado, ponto final!
(Emicida)

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	10
1	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	20
1.1	Letramento Literário.....	20
1.2	O cânone e a escolarização da literatura.....	25
1.3	O Polissistema Literário.....	29
1.4	Os estudos decoloniais e o ensino de literatura na escola.....	32
1.5	As rimas.....	38
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	45
2.1	Metodologia	45
2.2	Lócus da pesquisa.....	50
2.3	Participantes da pesquisa.....	50
2.3.1	Perfil dos alunos.....	51
2.3.2	Perfil da professora-pesquisadora.....	51
2.4	Cópus literário.....	52
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57
	APÊNDICES.....	64

INTRODUÇÃO

Ao nos debruçarmos sobre os estudos concernentes à história do Rap, constatamos que o Hip Hop, movimento cultural tipicamente urbano, de acordo com diversos apontamentos, se fixou na região do Bronx, em Nova Iorque, nos Estados Unidos da América, no final da década de 1960, com alguns traços jamaicanos, em face da diáspora de jovens caribenhos, que, ao migrarem, levaram em sua bagagem o ritmo de protesto, iniciado na ilha, enquadrando-se perfeitamente no caótico cenário norte-americano da época. Tempos sombrios, conforme aponta Fialho (2009), marcados pela instabilidade social e econômica, no período de pós-industrialização, quando operários, em sua maioria moradores dos subúrbios nova-iorquinos, foram substituídos por máquinas, gerando, assim, uma onda de desemprego em massa.

Então, a já delicada situação das comunidades periféricas foi se agravando. A falta de emprego, de perspectivas de melhoria e a instabilidade geraram um clima de revolta desta população que, em prol da sobrevivência, se mobilizou, pelo lado negativo, favorecendo a instalação da desordem, impulsionada pela ausência de infraestrutura básica e aumentando exponencialmente os casos de violência, de criminalidade, com a formação de gangues e ocorrência de guerrilhas.

No afã de reverter tal situação, surgiram as batalhas artísticas, propostas por grupos de jovens organizadores de festas de rua no Bronx, para promover a pacificação das relações em benefício da boa convivência entre os habitantes locais, na árdua luta diária pela sobrevivência. Os desafios, no campo artístico, de acordo com FIALHO (2009), consistiam em competições de dança, de música e de pintura em muros. Dessa forma, as lutas armadas gradualmente foram cedendo lugar às festas competitivas, caracterizando a luta pela sobrevivência através da arte, em busca da transformação de atitudes e valores.

Diante de tal contexto, a junção da música, da dança e do grafite, naquele momento, constituiu-se na busca de solução política e social, através da valorização dos jovens afrodescendentes americanos, no intuito de reverter a situação de exclusão econômica, social, educacional e racial, por meio de atividades culturais e artísticas. Portanto, para viver de forma diferente e produtiva, era preciso bastante empenho e atitude, principalmente dentro de um contexto desfavorável para negros pobres, periféricos e desempregados, jogados à margem da sociedade. Assim,

O rap pode ser definido como estilo musical que combina elementos da modernidade tecnológica com formas tradicionais de linguagem entre as quais está a oralidade [...] As letras de suas músicas penetram no cotidiano caótico dos excluídos para descrever com poesia aquilo que aparentemente está desprovido dela. Escolheram sua forma de interagir com a cidade criando uma linguagem que tem cheiro, cor, forma, volume, ritmo e intensidade. (ANDRADE, 1999, p.162)

O movimento Hip Hop, por intermédio de seus cinco elementos – o Break Dance, o DJ, o MC, o Grafite e o Conhecimento – ultrapassou os territórios estadunidenses, ao denunciar as degradantes condições das populações periféricas locais, infelizmente, tão similares a outros lugares ao redor do mundo, mostrando, conforme as palavras do rapper brasileiro Sabotage, que “o Rap é compromisso, não é viagem”. (SABOTAGE, 2000)

Na década de 1990, esta forma tão peculiar de contestação social e política para valorizar a periferia, teve como espaço inicial, no Brasil, a Estação de metrô São Bento, na região central da cidade de São Paulo. Esses primórdios do Rap nacional ficaram registrados na música “Hip-Hop Puro”, do renomado rapper Thaíde, quando ele conta que se lembra

Dos tempos da são bento
Vamos dizer, no começo do movimento
Quando nem se pensava em vida levada do rap era bem
mais simples
Pra chegar ao metrô, eu pegava buzo O
trançado no pé como eu sempre uso
Meus amigos de rua do meu lado, viajava no som que saia
do nosso rádio box (THAÍDE, 2017)

O que começou em São Paulo, aos poucos, foi se disseminando para outros lugares, nesse país continental. Atualmente, contamos com muitos representantes deste estilo que alcançaram visibilidade através de sua poesia ritmada, impulsionada pela propagação célere nos meios digitais contemporâneos, como, por exemplo, os consagrados rappers Criolo, Emicida e Projota.

O Rap, que significa ritmo e poesia, traduzido da expressão inglesa *rhythm and poetry*, se diferencia, no cenário musical, sobretudo por ser um estilo que envolve uma diversificada gama temática, como já dissemos reiteradamente, trazendo à tona assuntos como a violência policial, a miséria, a falta de emprego, a superação, a fé, entre outros, assim como destaca o rapper carioca Gabriel, o pensador, na densa letra de “Até quando?”:

Acordo, não tenho trabalho, procuro trabalho, quero trabalhar
O cara me pede o diploma, não tenho diploma, não pude estudar
E querem que eu seja educado, que eu ande arrumado, que eu saiba falar
Aquilo que o mundo me pede não é o que o mundo me dá.

(GABRIEL, 2011)

Os rappers, como afirma Lourenço (2010), caracterizam-se, principalmente, como narradores urbanos que retratam em suas letras o cotidiano da cidade e de sua periferia, acompanhada de inúmeras mazelas, como violência, tráfico de drogas e miséria:

Esses narradores singulares das coisas ordinárias transcendem a função de porta-vozes da periferia, porquanto abarcam nos seus relatos a cidade em sua totalidade. Eles tentam integrar/inserir a periferia como parte importante da cidade, contrapondo-se à exclusão e à segregação territorial e social que esse espaço. (LOURENÇO, 2010)

Esses artistas urbanos carregam consigo narrativas de experiências vividas ou presenciadas e pretendem conscientizar àqueles que recebem seus textos sobre a importância da cultura da paz, na incansável luta por direitos e inserção em uma sociedade mais equânime. Cultura essa exemplificada no emblemático “Rap da Felicidade”:

Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar
Fé em Deus, DJ. (CIDINHO; DOCA, 1995)

Podemos dizer que há uma estratégia de sobrevivência no processo de construção desse produto cultural denominado Rap, ou seja, a arte que nasce da exclusão transforma os invisíveis em protagonistas, capazes de expressarem suas dores, angústias e aflições, contrapondo-se à segregação social, ao enunciarem a apropriação do espaço urbano em uma cultura sempre em movimento e sistêmica, pois, como postulam Cazé e Oliveira,

o Hip Hop é uma estratégia de sobrevivência da cultura popular, é uma forma de visibilidade de grupos de excluídos das possibilidades é uma ação política que acontece a partir do corpo que dança, desenha, pensa, fala, reflete, sobre os problemas que reverberam nas estruturas sociais em que corpos co-habitam. (CAZÉ; OLIVEIRA, 2018)

Dessa forma, o movimento, impregnado de simbologia, na luta incansável no processo de construção e de resistência às adversidades intrínsecas ao cotidiano das minorias tão massacradas pelo sistema capitalista, favorece a propagação da cultura das ruas, para legitimar os saberes e fazeres daqueles que lutam contra a opressão, o racismo e a desigualdade social, como nos mostra o rapper Orochi, na impactante letra de “Nova Colônia”:

Menos um favelado
Mais uma mãe que chora
Mais um preto morre trabalhando
Mais um preto morre indo pra escola
Me diz quanto vale um preto morto (quanto?) (OROCHI, 2020)

A arte do movimento Hip Hop, ancorada na informação e no conhecimento através da força das palavras, adquiriu, em terras brasileiras, traços identitários locais, fortalecendo, sobretudo, o exercício da cidadania, marcado pelo protesto e pela contestação das desigualdades sociais, como podemos perceber no trecho da música “Ismália”, do afamado Emicida, com as participações da artista Larissa Luz e da icônica atriz Fernanda Montenegro, que aborda a ocorrência atual de temas antigos, como a violência policial nas comunidades periféricas e o racismo estrutural, pontuando a raiz de denúncia do Rap:

Minha cor não é um uniforme Hashtags
#PretoNoTopo, bravo!
80 tiros te lembram que existe pele alva e pele alvo
Quem disparou usava farda (mais uma vez) (EMICIDA, 2019)

Reflexão, denúncia e transformação compõem a tônica do movimento Hip Hop, claramente identificada na dança robótica e quebrada do *Break Dance* nos quadris do *B-Boy* e da *B-Girl*, nos recursos sonoros e eletrônicos do *Disc Jockey*, nas rimas do Mestre de Cerimônia, na arte visual impactante do Grafiteiro, e no Conhecimento adquirido, todos imbricados na batalha salutar por reconhecimento e valorização. Em *Hip Hop: Movimento Negro Juvenil*, Elaine Nunes de Andrade defende que as raízes do Rap estão na ancestralidade, tão presente nesse gênero, e podem

ser encontradas entre a população historicamente escravizada tanto do Brasil quanto dos EUA. No Brasil, os ganhadores de pau que vendiam água nas ruas de Salvador utilizavam-se do canto-falado em que o MC (mestre-de-cerimônia) conduzia o grupo. Nos EUA, houve escravos das fazendas de algodão no sul do país, os *gritos*, que também se utilizavam desse estilo de cantar. É um exemplo básico da transcendência negra: não importa onde

estejam seus descendentes, há referências a culturas de origem africana que permanecem por gerações. (ANDRADE in: ANDRADE, 1999, p. 87)

Nesse sentido, na luta com as palavras, conforme o pioneiro Thaíde, em “Acelera o ritmo”, “a gente luta, a luta pela vida. A vida é uma luta, nossa chance é única” (THAÍDE, 2017). E, assim, o grito periférico, impregnado de arte, precisa continuar ecoando pelo mundo, na cadência ritmada do protesto e da indignação, conquistando cada vez mais espaço na indústria fonográfica, nos espaços culturais e nas instituições de ensino, pois, segundo Taperman, “o rap tende mais a descrever percursos e experiências do que traduzir estados de alma - o que pode ser comprovado facilmente sobrevoando seu “cancioneiro” (TAPERMAN, 2015, p. 50)

Diante do exposto, vale destacar, em relação ao *locus* de nosso projeto interventivo, que se trata de uma escola localizada em um bairro onde a cultura Hip Hop é pulsante, com a realização de atividades culturais diversas como as batalhas do Slam Poético e as apresentações do Coletivo Vozes da Rua, formado por jovens da comunidade que, além de outras atividades culturais e artísticas, organizam grupos de estudos relacionados à temática, na Biblioteca Comunitária, localizada na residência de Adenilde Petrina, líder comunitária, condecorada como doutora *Honoris Causa* pela UFJF, em 2017, por sua expressiva atuação como militante em movimentos negros.

Entretanto, percebíamos, em atividades realizadas durante as nossas aulas de Língua Portuguesa e Produção Literária, que boa parte dos alunos não validava a produção local e, conseqüentemente, não lhe atribuía a valorização na perspectiva social e cultural, não atentando para a sua importância no cenário da cultura do município de Juiz de Fora. Notamos também que, embora esses discentes já tivessem certo contato com o Rap, com a poesia do Slam e com o Grafite, a *apropriação* cultural de tais manifestações artísticas, marcantes nessa região, nos parecia que ainda não havia sido efetivada na concepção deles, principalmente no tocante ao contato com as letras de Rap dos compositores locais.

Assim, essa pouca ou nenhuma *apropriação* da produção cultural local por parte do corpo discente constituiu para nós um indicativo do necessário trabalho sistematizado com o Rap, no intuito de tentar alcançar uma certa legitimação do movimento em torno da cultura Hip Hop que acontece no bairro, em face, sobretudo, à relativa ausência de circulação dos textos dessa produção no âmbito escolar.

Dessa maneira, em virtude das constatações de que turma em questão, apesar de inserida numa localidade em que o Rap é pulsante, não demonstrava sintonia na validação do que trivialmente ouviam desse gênero e da produção local em seu bairro, desenvolvemos a seguinte questão de pesquisa: como seria possível realizar uma atividade interventiva com o público-alvo selecionado de modo a proporcionar uma aproximação entre essas duas percepções dos alunos? E essa questão se desdobrou em outras duas: seria possível realizar uma atividade interventiva com o público-alvo selecionado, a partir das rimas nas canções de Rap, que permitisse lidar com os aspectos diagnosticados, de modo a promover o ensino de literatura? Seria possível a ampliação do repertório literário dos alunos nesse sentido? A partir disso, passamos a pensar em como promover uma prática pedagógica nessa perspectiva e, dessa maneira, partimos da premissa de que, assim como postulam os Parâmetros Curriculares Nacionais,

a escola, na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade (BRASIL, 1997, p. 46)

Visto que os alunos, mesmo diante da lida com o Rap em seu cotidiano, não se apropriavam culturalmente dele, surgiu a necessidade de trabalhar, efetivamente, com esse gênero no espaço da escola. Dessa forma, esse necessário processo de legitimação se colocou em diálogo com a perspectiva de escolarização da literatura, concebida por Magda Soares (2001), ao agenciar os textos no espaço escolar de modo a promover um efetivo processo de aprendizagem.

Destarte, ressaltamos que a escolarização se mostrou necessária porque tal gênero ainda não aparece de modo sistêmico na escola. Por exemplo, ao longo dos meus 26 anos de magistério, pude observar a total ausência ou a pouca presença de canções de Rap em coleções de livros didáticos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Diante disso, percebemos a urgência em inserir os textos rapistas na sala de aula desta escola, garantindo o acesso a essa produção, no intuito de legitimá-la como prática letrada. Legitimação essa que perpassasse o processo de escolarização do

objeto de estudo em questão, de modo que o aluno não somente percebesse a legitimidade desse objeto como produto cultural passível de compor o *corpus* de estudo de espaços institucionais, como também passasse a adquirir mais instrumental de leitura, análise e, porque não, produção do mesmo.

Com o propósito de comprovar o problema detectado, ou seja, a pouca apropriação, por parte dos alunos, no concernente à produção cultural da própria comunidade, idealizamos o primeiro instrumento de sondagem (vide Apêndice 1), composto por dezessete perguntas sobre as preferências pessoais dos alunos em relação a filmes/séries, a músicas e a jogos eletrônicos para averiguar o nível de conhecimento dos mesmos sobre a produção de Rap na comunidade local. Com o intuito de evitar destacar uma área específica, o que poderia influenciar nas respostas do aluno, concebemos os enunciados para todas as três áreas, de modo espelhado.

As perguntas objetivas foram idealizadas para efeito de mapeamento acerca do que o aluno conhecia e/ou vivenciava em cada uma das áreas, enquanto as discursivas foram concebidas de modo que fosse possível conseguir saber se e quais produtores culturais os alunos conheciam e, mais especificamente, conseguíssemos averiguar se e qual contato eles teriam, efetivamente, com a produção de Rap local. Na verdade, todo o questionário objetivava saber a resposta da pergunta 12: “Conhece pessoalmente algum músico ou grupo musical? Se sim, qual(is) e que tipo(s) de música?”.

Assim, a partir da análise dos dados dessa primeira coleta, iríamos conceber um instrumento para pontuarmos a partir de quais aspectos iríamos atuar no processo de letramento literário com o Rap. Tanto na perspectiva social quanto a da estrutura do texto. Entretanto, fomos assolados pela pandemia do Coronavírus que, dentre os inúmeros transtornos provocados, inviabilizou, no caso da nossa pesquisa, a aplicabilidade da proposta na modalidade interventiva, em face à suspensão das aulas presenciais, mediante a necessidade premente do distanciamento social para evitar o contágio pelo vírus.

Seguindo os protocolos sanitários e os trâmites oficiais, as aulas presenciais, na cidade de Juiz de Fora, foram suspensas, por Decreto Municipal, desde 18 de março de 2020, sendo que a retomada, por atividades remotas, começaram a ser concebidas na rede municipal somente a partir do mês de junho de 2020 e

permanecem dessa maneira até setembro de 2021, com previsão de retorno, para o Ensino Fundamental II, agora na modalidade híbrida, com 60% da carga horária de forma presencial e 40% de forma *online*, a partir de outubro do corrente ano.

Diante de tamanha excepcionalidade em todo o país, a coordenação nacional do PROFLETRAS deliberou que não haveria obrigatoriedade de as turmas dos polos vinculados ao programa realizarem a proposta interventiva nos moldes anteriores à Pandemia do Coronavírus. Mediante tal cenário, o projeto inicial, de caráter interventivo, passou a ter nova configuração; agora, de caráter propositivo.

Guiando-nos pela nossa experiência em sala de aula, em situações em que os alunos já haviam sinalizado, em momentos de outras práticas escolares, contato com a melodia rapista, decidimos focar nossa abordagem no aspecto das rimas. Tal escolha se deu não somente pelo apontado acima, como, também, por entendermos que, a partir da lógica rimática no Rap – mais precisamente das rimas multissilábicas –, poderíamos, futuramente, ampliar esse aprendizado em outros textos, para além do gênero em questão, visto essas rimas agenciarem princípios de rimas toantes e soantes.

Em face do cenário apresentado, o aspecto propositivo desta pesquisa visou ampliar o repertório literário dos alunos, através da análise de trechos de músicas de uma gama considerável de artistas nacionais, sob o viés das rimas que estruturam o ritmo e a poesia na construção do Rap, com enfoque nas rimas multissilábicas simples, compostas e mistas. Diante do exposto, intensificamos a produção de atividades e focamos nos estudos das multissilábicas simples, pois entendemos que, a partir das propostas elaboradas para essa rima específica, o professor poderá espelhar-se para conceber, em estruturas similares, as atividades para o estudo dos demais tipos de rimas aqui sinalizados – compostas e mistas.

Nos primeiros estudos relacionados ao *corpus* a ser escolhido para essa proposta, após um longo processo de pesquisa, no qual analisamos 165 músicas entre as produções, no âmbito nacional, do gênero Rap, selecionamos um total de 37 excertos (vide Apêndices 2, 3, 4 e 5) para as atividades a serem concebidas.

Esse total foi dividido em casos modelares de rimas multissilábicas e casos que fugiam à regra geral que caracteriza cada uma das três rimas. Sobre os casos modelares (vide Apêndices 2, 3 e 4), apresentamos 10 exemplos de multissilábicas

simples, 10 das compostas e 2 das mistas. Sobre os casos não modelares (vide Apêndice 5), trouxemos 15 exemplos em que constam todas as três rimas. Em seguida, fomos ampliando tal seleção – mediante várias leituras de materiais acadêmicos, participação em congressos virtuais nacionais e internacionais, participação em curso de extensão, consumindo, de forma voraz, livros especializados, filmes, séries, videoclipes, programas de entrevistas, *lives* e *podcasts*.

Dessa forma, propusemos para a composição do Caderno Pedagógico, que acompanha essa Dissertação, uma gama de atividades elaboradas com intuito de promover o letramento literário, perpassando os quatro aspectos apontados por Graça Paulinho e Rildo Cosson, no texto “Letramento literário; para viver a literatura dentro e fora da escola”, a saber, a instauração da comunidade leitora para “assegurar a participação do aluno na vida literária” ; a ampliação do repertório para “ampliar e consolidar a relação do aluno com a literatura”; a formação do gosto para “aprendizagem da cultura literária”; e a escrita para “oferecer aos alunos a possibilidade de se exercitarem com as palavras”. (COSSON; PAULINO, 2009, p. 75-76)

A questão da composição da comunidade leitora é claramente percebida na atividade motivacional do Caderno Pedagógico que apresenta questões voltadas para discussão coletiva, intercaladas com os momentos de correção sempre com a participação discente. Todas as atividades das dinâmicas coletivas estão perpassadas por práticas de escrita em que conjugamos a escrita como mais um modo de ler a canção, remetendo à questão da formação do gosto para que, ao final dessa experiência estética, o aluno seja capaz de dizer sobre que pensa a respeito do Rap, explicando as razões de possíveis preferências, na perspectiva da formação do gosto, no sentido de ter uma leitura crítica. Assim, segundo os autores citados anteriormente, haverá uma ampliação de repertório. O Caderno Pedagógico se organiza em cinco seções: Motivação e Leitura da Canção; Atividades Práticas; Sistematização; Atividade Avaliativa e Bônus Pedagógicos. Essas seções se desdobram nas seguintes partes, a primeira seção de Motivação e Leitura da Canção, que engloba 75 sugestões de questões, para serem feitas oralmente, e 4 propostas de dinâmicas coletivas, intituladas “Herança Ancestral”, “Novo Capataz”, “Jogo do Gênero Textual” e “O Jogo das *Hashtags*”.

A segunda seção de Atividades Práticas, que contém 5 propostas para o ensino de rimas multissilábicas simples, denominadas “Estruturas rimáticas”, “Os *cards* do Rap”, “À procura da rima”; “As rimas e o *beat*” e “A gamificação da batalha”; a terceira seção de Atividade Avaliativa, chamada de “Caixa do Rap”, traz uma sequência de atividades para promover uma prática de produção escrita autoral para avaliar o que foi ou não apropriado pelos alunos durante todo o processo; a quarta seção de Sistematização, momento de sistematizar teoricamente as estruturas rimáticas; e a quinta seção de Bônus Pedagógicos, que apresenta 8 sugestões extras de trabalho com as rimas, que deixamos mais abertas, para que o professor possa estruturar, de modo mais sistêmico, de acordo com cada turma com qual estiver trabalhando.

Destarte, o documento dissertativo se organiza em quatro seções, pois, como não houve a aplicação, visto o contexto sanitário, não há a seção de Análise dos Dados. Na primeira seção, expomos esta introdução. Na segunda, denominada “Pressupostos teóricos”, apresentamos os conceitos que embasaram as nossas concepções e ações; na terceira, intitulada “Procedimentos metodológicos”, apresentamos a metodologia de pesquisa, que mantivemos pensando em aplicações futuras; o perfil dos alunos que se manteve para que o leitor possa ter um panorama do tipo de turma para o qual foi concebida a proposta e o perfil da professora-pesquisadora; e, finalmente, na quarta e última, tecemos algumas considerações finais sobre o trabalho como um todo, perpassando o seu processo, suas concepções, seus percalços e as transformações ocorridas com a professora-pesquisadora, ao longo de todo o seu desenvolvimento.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesse momento, apresentaremos o nosso aporte teórico, no intuito de ancorar a proposta de uma experiência no campo artístico-literário na escola como algo dinâmico e significativo, ao acionarmos um processo de intercâmbio de saberes e fazeres entre educadores e educandos, na perspectiva dos “temas geradores” (FREIRE, 1987, p. 56), escolhemos trazer para o *lócus* da nossa pesquisa – a sala de aula de uma escola periférica, onde a cultura Hip Hop é pulsante – o Rap.

1.1 – O letramento literário

Para essa pesquisa, nos pautamos sobretudo no conceito de letramento literário, de Cosson e Paulino. Entretanto, para chegar a esse ponto, achamos conveniente, em um primeiro momento, anunciar o conceito de letramento, na perspectiva de Magda Soares, entendido como a apropriação de técnicas de ler e escrever, isto é, o domínio da competência do uso cotidiano da leitura e da escrita, essenciais para o convívio no contexto de uma sociedade letrada, onde a primazia da escrita se faz presente a todo instante. Dessa maneira, o “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar e aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita.” (SOARES, 1999, p.18)

Dessa forma, podemos perceber que passamos a vida lendo, escrevendo e interpretando textos, desde a ação rotineira mais simples, como ler o letreiro de um ônibus para conseguir chegarmos ao destino certo, passando por textos instrucionais, que nos permeiam a todo instante, até atingirmos textos mais elaborados como os literários, que demandam um domínio mais complexo das estratégias de leitura. Assim, notamos que não apenas o ato de ler, mas fundamentalmente a forma como se executa e se transforma essa ação, faz com que o leitor, ao ser inserido no contexto de produção e recepção de textos, estabeleça sentido nas práticas sociais de leitura e escrita.

Nesse sentido, vale trazer à cena o conceito de multiletramentos, defendido por Roxane Rojo, a partir da concepção de que vivemos em um mundo globalizado, caracterizado, entre outros fatores, pela multiculturalidade das sociedades e a multimodalidade dos textos.

O conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio das quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p.13)

Traçado esse percurso, mobilizamos o conceito de Letramento Literário, concebido por Cosson e Paulino, como “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67). É processo porque ocorre de forma continuada na constituição do indivíduo, dentro e fora da escola, ou seja, na infância, em casa, com a escuta das primeiras narrativas; na fase escolar, com o aprendizado sistematizado da literatura; e, na vida adulta, com as leituras mais autônomas de textos literários.

Podemos dizer, conforme Cosson e Paulino (2009), que o letramento literário é intrinsecamente processual, por se tratar de uma aprendizagem permanente e transformadora, não se atendo apenas à instituição escolar, em face da continuidade, pois se renova a cada obra lida de forma significativa.

Assim, enquanto apropriação, o letramento literário, na visão dos autores, consiste no ato de tornar próprio. É um apropriar-se no sentido de incorporar aquilo com o que se interage, nesse caso específico, a literatura. E essa incorporação, no sistema literário, suscita uma transformação daquilo que é apresentado, no caso, os textos de literatura. Isso significa dizer que “cada leitor tem seu universo literário ao mesmo tempo que participa da construção, manutenção e transformação da sua comunidade, mesmo ocupando diferentes posições no sistema literário.” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67)

Destarte, a literatura, vista como um repertório cultural, impulsiona uma maneira específica, literária, de construção de sentido. Ocorre, assim, a necessária demanda por uma intensa interação verbal, ao se instituir a palavra como matéria-prima, associada ao procedimento de (re)conhecimento do outro, na construção e desconstrução do mundo, através da experiência literária, pois,

a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e da sua comunicabilidade. Na verdade, todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos. (COSSON; PAULINO, 2009, p. 69)

Nessa perspectiva, a construção literária de sentidos é um processo interativo, pois o indivíduo não está sozinho, ele se encontra inserido numa sociedade, em um

determinado tempo histórico. Dessa maneira, a sistematização de práticas que ampliem a realização do letramento literário fica a cargo da escola, durante os 12 anos, em média, do 1º ano do Ensino Fundamental I ao 3º ano do Ensino Médio, em que um aluno permanece nesse contexto. Decerto, por ser contínuo, o letramento literário seguirá o sujeito para além dos muros escolares, deixando uma marca indelével em sua existência, enquanto ser em permanente transformação, na chamada pós- modernidade, ou modernidade tardia, ou contemporaneidade do século XXI. Visto que o letramento, seja ele literário ou outro, é o conjunto de práticas sociais realizadas. Não é algo que você incorpore para, então, poder praticar. O letramento, em si, é prática. E prática social, ou seja, com significado compartilhado.

Diante desse cenário, torna-se necessário entender como os textos literários são agenciados, pois a questão é entender como esses textos operam na sociedade e quais os mecanismos acionados, no decorrer do processo de construção de sentido, para o leitor conseguir se apropriar não só da estrutura composicional do que lhe é apresentado como texto, mas também dos sentidos estabelecidos em todo o esquema processual da leitura literária.

Sendo assim, na busca incessante por relevantes estratégias de ensino e aprendizagem no contexto escolar, almejamos, em nosso projeto, oferecer possibilidades ao aluno de um ensino de literatura capaz de despertar a compreensão do texto literário e o gosto pela leitura literária, ao acreditarmos ser função precípua da escola conduzir o educando para que ele possa estabelecer uma troca de sentidos entre si e o texto, perpassando pelo autor e pela sociedade em que está inserido.

Dessa maneira, em consonância com Cosson (2018, p. 50) reiteramos que a leitura do texto literário “oferece a liberdade de maneira tal que nenhum outro modo de ler poderia oferecer (...) por meio da experiência com a literatura, obtemos palavras para dizer o mundo e um mundo a ser vivido”, pois, ao nos debruçarmos sobre o ensino de literatura na escola, é preciso evidenciar a importância do letramento literário no concernente à formação do público leitor e à formação cultural dos povos, consistindo em um grande desafio sobretudo num país como o Brasil, onde, lamentavelmente, a leitura literária não configura dentre as prioridades no âmbito das políticas públicas.

A partir do momento em que concebemos o ato de ler literatura como um gatilho para possibilitar ao leitor conhecer melhor a si mesmo e a tomar ciência do lugar que ocupa na sociedade, na perspectiva da interação, notamos que a formação de leitores proficientes de literatura é uma questão crucial no processo de letramento literário, visto que constantemente percebemos, em sala de aula, a extrema dificuldade apresentada por determinados alunos para ler e compreender textos, dos mais variados gêneros.

Tal constatação nos faz refletir sobre as práticas docentes, no ambiente escolar, referentes à leitura e à produção textuais, suscitantas de mediações específicas e adequações metodológicas à formação pretendida. Sob esse viés, há de se promover o letramento literário, concebendo a literatura como prática social que requer dos envolvidos um estreito contato com o texto literário. Desse modo, tanto o professor é agente, no que tange à promoção da mediação, quanto os alunos, no que tange à interação com essa mediação e, por conseguinte, com o texto.

Doravante, à medida que nós, professores e professoras, mediamos a relação dos alunos com os textos apresentados levando-os a raciocinar, pensar, analisar, revelar seus conhecimentos sobre a linguagem, ocorre a ampliação do repertório, através do prazer do desafio e da descoberta, dado o valor da linguagem nas esferas sociais, imputado por seu caráter sociointeracionista, pois perguntas são formuladas, respostas são buscadas o que levará a novas perguntas, dentro do processo contínuo de aprendizagem de forma colaborativa e coletiva, na perspectiva da progressão textual e construção de sentidos.

Para tanto, Cosson e Paulino (2009) elencam quatro práticas para concretizar o letramento literário na escola, a partir da experiência com a literatura: o estabelecimento de uma comunidade de leitores, como, por exemplo, grupos de estudo e clubes de leitura para compartilhar leituras e demais ações ligadas ao universo literário; a ampliação e a consolidação da relação do discente com a literatura, mostrando-lhe as diversas formas de manifestação da linguagem literária; a formação do gosto do aluno pelo texto literário, através do trabalho de construção, envolvendo o conhecimento da literatura enquanto sistema cultural e o desenvolvimento do repertório literário do alunado; e, finalmente, a oportunidade do exercício com a palavra ao evidenciar o lugar da escrita na interação com a literatura.

Vale marcar que não estamos diante de um esquema fechado, pois outras estratégias podem ser concebidas para promover a vivência da literatura. O letramento literário faz-se necessário ao promover a formação de um público letrado e culturalmente informado, que amplia paulatinamente o interesse pela leitura, impulsionando a formação de uma sociedade dotada de mais criticidade, possibilitando aos leitores o conhecimento em relação a outros tempos, outras culturas, ampliando seus horizontes e seu universo de expectativas.

A experiência estética em sala de aula precisa ser promovida por meio de ações pedagógicas direcionadas à formação de um sujeito de linguagem, capaz de interagir com a literatura e seu universo multifacetado. Entendemos que, para proporcionar a relação do discente com o texto e ampliar o seu horizonte interpretativo, o professor de Língua Portuguesa deve agir como um mediador desse processo de ensino e aprendizagem da literatura, ao apresentar, orientar e organizar o conhecimento a ser consolidado, na perspectiva do letramento literário.

Assim, a imersão no universo literário, através de boas práticas, exige uma sinergia de ações para cada estudante/leitor sentir-se preparado no sentido de fazer as suas escolhas e apropriar-se dos textos lidos, para além da sua trajetória escolar, pois, de acordo com Rildo Cosson (2018),

o bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de várias vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário. (COSSON, 2018, p. 27).

Ademais, o letramento literário, como prática social, favorece, sobretudo, a formação do leitor crítico, reflexivo e consciente da importância de sua ação no meio em que vive, podendo, assim, constituir-se como um agente transformador. Nesse contexto, as práticas letradas literárias, potencializadas pelo aspecto de prática social que atravessa o conceito de letramento literário na escola, favorecem, sob o prisma da interação entre leitor e texto, o surgimento de novas vivências relacionadas à literatura, nos conduzindo, dessa maneira, às questões relacionadas ao cânone e ao processo de escolarização da literatura.

1.2 – O cânone e a escolarização da literatura

Em seu texto “Formação de leitores: a questão dos cânones literários”, Graça Paulino (2004) abarca questionamentos em relação aos cânones literários em face à crise do modelo epistemológico hegemônico na modernidade.

Para contrapor-se a um direcionamento das elites intelectuais e/ou econômicas, os Estudos Culturais, dialogando com a teoria crítica da cultura da primeira metade do século, sem, todavia, dicotomizar as produções simbólicas em boas ou más, trabalhou no sentido de valorizar as camadas e grupos sociais perseguidos ou discriminados. (PAULINO, 2004, p. 47)

A autora retrata as relações polêmicas, ao longo do tempo, entre cânones literários e cânones escolares, levantando as questões sociais e políticas que atravessam esse processo. E ao afirmar que “a formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e apreciações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres.” (PAULINO, 2004, p. 56) aborda a questão das práticas de seleção dos textos literários nas escolas brasileiras e os critérios que permeiam essas escolhas e anunciam assim o modo de lidar com a literatura no espaço escolar.

Em 2018, ao mencionar o reconhecimento progressivo do álbum *Sobrevivendo no inferno*, do grupo Racionais MC’S, como uma das grandes obras-primas da música popular brasileira, em “O Evangelho Marginal dos Racionais”, Acauam Silvério de Oliveira, professor de literatura brasileira, na Universidade de Pernambuco, no prefácio do livro homônimo ao álbum, equipara tal produção aos cânones ao enunciar que

Seu impacto no cenário nacional pode ser comparado sem exageros ao de outras pertencentes aos mais diversos campos culturais, como *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa, *Terra em transe*, de Glauber Rocha, e *Chega de saudade*, de João Gilberto. (OLIVEIRA in: RACIONAIS MC’s, 2018, p. 22-23)

No contínuo repensar sobre as nossas práticas docentes, percebemos a relevância do ensino de literatura na escola para contribuir com a formação do jovem leitor. Assim, no intuito de ampliar o repertório de leitura dos alunos, favorecendo sobremaneira o letramento literário, essa proposta de intervenção, a partir do ensino de rimas através das canções de Rap, pretende, com a utilização de diferentes

estratégias de leitura, didatizar alguns excertos e uma canção inteira para ensinar a rima, como elemento estruturante não só desse gênero musical como de outros textos poéticos.

Doravante, imersos em um processo de socialização da leitura do material selecionado para essa proposta de intervenção, na perspectiva da escolarização da literatura, seguimos em direção à Magda Soares (2001), no sentido de entender o desenvolvimento da literatura infantil e juvenil no Brasil atrelado ao ritmo do desenvolvimento da educação escolar para favorecer, ao longo do tempo, cada vez a aproximação entre a literatura e escola.

Dessa maneira, a partir da conotação positiva do termo escolarização da literatura, adotada pela autora, buscamos acionar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero musical canções de Rap, e sobretudo as rimas, ao apresentarmos os novos conhecimentos, alicerçados em estratégias de leitura diversificadas e significativas, no intuito de favorecer todo esse processo contínuo de aprendizagem.

A literatura é sempre e inevitavelmente escolarizada, quando dela se apropria a escola; o que se pode é distinguir entre uma escolarização adequada da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura. (SOARES, 2001, p. 25)

Ao adotarmos a proposta do letramento literário pelo viés das rimas multissilábicas no Rap, buscamos contribuir também para o ensino de literatura na escola, de uma maneira contextualizada, sobretudo no *lôcus* dessa pesquisa cujo estilo musical é presença marcante. Pois, assim como a aclamada Soares, consideramos que

O surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de saberes escolares, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem. (SOARES, 2001, p. 25)

Ao se propor ensinar literatura, alguns pontos são cruciais. É ponto pacífico que o professor precisa necessariamente ser um leitor de literatura para poder conduzir adequadamente o processo de mediação. Para tanto, torna-se necessário ser um profissional em constante formação intelectual, refletir sobre a própria prática docente e buscar metodologias e estratégias mais eficazes a serem adotadas, no exercício da sua função primordial de mediação das aprendizagens, no âmbito da sala de aula.

O docente conduz todo o processo com o propósito de incentivar e orientar as leituras, através do estudo e do planejamento de como trabalhar o texto literário, entendendo que a mediação marca a sua presença, desde a escolha do material didático a ser trabalhado até a culminância do projeto, cumprindo rituais e socializando leituras por intermédio de estratégias eficazes.

Nessa perspectiva, engendramos o conceito de escolarização adequada da literatura, de Magda Soares, presente em seu artigo “A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil”, quando a autora sustenta a tese da apropriação pela escola da literatura para atender seus fins específicos, defendendo que “não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes.” (SOARES, 2001, p. 20)

De acordo com a renomada autora, o processo de escolarização instituiu, ao longo dos anos, uma organização de tempos, modos e espaços escolares, e assim a literatura, ao se tornar um saber escolar, se escolariza, não no sentido pejorativo, mas no amplo sentido de algo a ser ensinado. Portanto, entendemos que, ao longo de todo o processo de intervenção, o professor assumirá a postura de mediador, orientando, organizando as discussões, registros e sistematizações.

A escola, conforme postula Soares (2001), deve conduzir o discente à análise do texto e à explicitação de sua compreensão e interpretação, evidenciando prevalência do textual, do literário, pois

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é textual e daquilo que é literário (SOARES, 2001, p. 43)

Nesse enfoque, a autora preconiza o abandono daqueles exercícios de mera localização de informações em prol de práticas significativas de leitura literária que ocorrem no contexto social para aproximar do ideal de leitor que se quer formar.

Diante do exposto, acreditamos que as práticas acionadas, neste projeto de intervenção, sejam um dos caminhos para propiciar aos estudantes envolvidos no trabalho a experiência estética por meio do ensino de literatura, na perspectiva da adequada escolarização do saber, quando selecionamos textos para além da “grande recorrência dos mesmos autores e das mesmas obras nas coleções didáticas.” (SOARES, 2001, p. 27)

Nessa perspectiva, defendemos a adequada escolarização da literatura, a partir da escolha de um gênero, pautada na realidade dos alunos. Assim, escolhemos trabalhar com Rap por ter um significado particular para os alunos dessa escola, o que traz a especificidade desse trabalho – as canções de Rap e suas estruturas rimáticas – numa abordagem pedagógica para além daquela de textos canônicos tal qual como são tradicionalmente compreendidos, mas no sentido de mobilidade canônica, tal qual o conceito de polissistema literário permite operar.

Doravante, ao pensarmos nas instâncias de produção e recepção dos textos, sobretudo os literários, na perspectiva historiográfica, levamos em conta que cada leitor carrega consigo um repertório, passível de ampliação, conforme suas experiências estéticas qualitativas, tanto no campo da construção quanto da significação, para, nesse sentido, retomarmos os apontamentos da autora Graça Paulino.

Os textos modelares por seus elementos coerentes e relevantes se destacam em duas modalidades a de construção, que abrange qualidades do trabalho de linguagem, do modo de contar, e a de significação, que abrange os componentes de uma narrativa social e existencialmente relevante, capaz de ampliar as dimensões dos mundos vividos e imaginados pelo leitor. (PAULINO, 2004, p. 50)

Dessa maneira ficamos imersos nas questões concernentes à mobilidade, às tensões e às conexões possíveis entre obras, autores, épocas, gêneros e linguagens, mobilizadas pela dinamicidade do polissistema literário, entendido como uma rede de pensamentos, ações e reflexões, na perspectiva sociocultural, onde os interlocutores, mediados por pontos de interseção entre os seus repertórios, compartilham saberes

e fazeres, no campo da literatura concebida como um sistema dentro de outros sistemas.

1.3 – O Polissistema Literário

O sociólogo, linguista e crítico israelense, Itamar Even-Zoar, na Teoria dos Polissistemas, anuncia a relevância de se considerar os fenômenos semióticos como sistemas, no funcionalismo moderno, para “não só explicar adequadamente fenômenos conhecidos, mas também os desconhecidos” (ZOAR, 2013, p.1), dado o hibridismo entre as linguagens estéticas.

Zoar concebe a literatura como um sistema que interage com outros sistemas implica em tensões, disputas e imposições de preferências sobretudo em relação ao que deve ou não ser considerado cânone em determinado momento, pelo viés das relações de poder e papéis estabelecidos dentro de uma sociedade.

Dessa maneira, consideramos, no caso dessa intervenção, a heterogeneidade cultural, a qual todos nós estamos imersos, para acionarmos a teoria dos polissistemas, no âmbito do ensino de literatura, pois “a hipótese do polissistema implica rejeição dos juízos de valor como critérios para a seleção *a priori* dos objetos de estudo” (ZOAR, 2013, p. 5). Decerto, a dinamicidade polissistêmica implica movimento, mais especificamente um

movimento opostamente centrífugo e centrípeto, os fenômenos são arrastados do centro à periferia, enquanto, no sentido contrário, certos fenômenos podem abrir passo para o centro e ocupá-lo. Um polissistema, no entanto, não se deve pensar em termos de um centro apenas e somente uma periferia, posto que teoricamente se supõem várias dessas posições. (ZOAR, 2013, p. 6)

Destarte, há uma rede de sistemas que circunda os processos de produção, recepção e distribuição dos textos, colocando em pauta aspectos identitários, historiográficos e culturais, ao configurar ações e interações múltiplas. A partir dessa

perspectiva, existe um realce em relação à tensão entre os estratos de um sistema, inserida num contexto de mudança de paradigmas, para trazer à cena

o intrincado complexo que constitui as condições nas quais um escritor trabalha, parte do qual consiste em certas construções pertinentes, enquanto que parte é função da capacidade pessoal do escritor para criar novas condições impostas não sobre ele, mas sim por ele mesmo.” (ZOAR, 2013, p. 6)

Em termos de estratificação literária, cambiamos entre textos canônicos e não canônicos, como conceitos flutuantes, face à dinamicidade inerente ao polissistema literário, pois o que é considerado como periférico hoje poderá vir a ser central amanhã, assim também se torna plausível o movimento inverso.

Assim, nesse contexto de constante movimento, entendemos que o Rap vem conquistando espaço sobretudo com a visibilidade alcançada pelos Racionais MCs, ao longo de sua extensa e exitosa carreira musical, do Capão Redondo, região periférica da cidade de São Paulo, para o mundo, figurando no meio acadêmico por meio de indicações de leituras, desde as listas de obras indicadas para vestibulares até constituir-se como *corpus* literário de dissertações e teses. Além, é claro, da incrível repercussão do documentário *AmarElo*, lançado pelo rapper Emicida, em 2020, que trouxe ao encontro do grande público, com toda a sua poética afirmativa, não só o gênero musical em questão como a luta travada pelos marginalizados em nosso país.

Dessa forma, há um permanente tensionamento, forjado na evolução do sistema, cujas “tensões entre a cultura canônica e a não canônica são universais” (ZOAR, 2013, p.8). Isso significa que, se não houver tensão, os sistemas não se sustentam e desaparecem, pois

os repertórios canonizados de um sistema qualquer se tornariam estanques muito provavelmente passado certo tempo, se não fosse pela competência dos rivais não canonizados que ameaçam frequentemente substituí-los. (ZOAR, 2013, p.9)

Ao abordamos questões pertinentes ao sistema literário, à ampliação de repertório e à escolha de textos, há de se pontuar que tudo tem um significado, perpassado pela intencionalidade, visto que

no (poli)sistema, a canonicidade se manifesta com maior concretude no repertório. Enquanto que o repertório pode estar canonizado ou não, o sistema a qual pertence um repertório pode ser central ou periférico. (ZOAR, 2013 p. 10)

Nesse momento, vale ressaltar que, para Zoar, o repertório consiste em um conjunto de regras e materiais que norteiam a criação e o consumo de qualquer produto literário, verbal ou não verbal, e o seu status “está determinado pelas relações que existem no (poli)sistema.” (ZOAR, 2013 p. 10)

Enquanto que o crítico literário alemão Wolfgang Iser, em sua obra *O Ato da Leitura*, afirma que o repertório são os procedimentos aceitos como estratégias para que o texto e o leitor se conectem a partir de uma situação constituída sobre os pilares de um processo comunicativo exitoso, pois “o repertório que o texto traz consigo é uma condição elementar para a produção de uma situação entre o texto e o leitor.” (ISER, 1996, p. 132)

Desse modo, o caráter dinâmico dos polissistemas nos remete à Pedagogia Freireana, metodologicamente ancorada no diálogo, dentro de um contexto da interação coletiva entre professores e estudantes para aproximar as experiências discentes às suas respectivas realidades sociais, na necessária valorização da cultura do aluno.

O processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9)

Ademais, olhar atento do professor é fundamental ao selecionar, tanto na perspectiva conceitual quanto de *corpus* literário, o material didático a ser trabalhado em sala de aula, na perspectiva sistêmica da literatura, propondo dinâmicas dentro das estratégias de leitura, no afã de ampliar o repertório dos estudantes. Para tanto, o planejamento, a continuidade e a progressão das ações pedagógicas são extremamente relevantes para fomentar a significativa mediação do conhecimento.

Assim, nessa jornada em busca da construção de sentidos ao se promover a leitura literária pelo viés da experiência estética, ancorada na promoção de novas vivências com a literatura, colocamos em pauta o conceito de decolonialidade, sobretudo no sentido de não se deixar abater pelo domínio daqueles que detêm o poder, atitude que se faz relevante para o ensino no Brasil, sobretudo nesse momento de ataques constantes a nossa cultura e aos nossos cientistas.

1.4 – Os estudos decoloniais e o ensino de literatura na escola

No artigo “Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re)existências”, Cadilhe e Leroy mencionam as inquietações que permeiam as experiências pedagógicas, nas situações de estágio supervisionado dos estudantes de Letras na UFJF e na UFMG, entrelaçando diálogos tecidos a partir de diversos questionamentos advindos das situações reais vivenciadas em sala de aula, atravessadas pela criação de possibilidades de aprendizagens em contextos cultural e socialmente diversos e engendram a formação de professores como agentes de letramentos.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, o nosso mestre, Paulo Freire, defensor da educação popular, centrada nos sujeitos e em suas realidades, propõe uma educação libertadora, contra hegemônica e emancipativa como um ato político, de cultura por acreditar que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1987, p. 68)

Assim, entendemos que, ao propormos a ampliação de repertório, através de canções de Rap, com foco na questão dos três tipos principais de rimas nesse gênero, nos aproximamos da proposta de currículo diversificado, avesso à educação bancária, depositária, tão criticada por Freire, em que o aluno é visto como uma caixa vazia de conhecimentos que precisa ser preenchida pelos conhecimentos depositados pelo professor, de forma puramente transmissiva.

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos

educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. (FREIRE, 1987, p. 68) (grifos do autor)

Em consonância com esses postulados freireanos, pautados na dialogicidade como essência da educação no sentido da politicidade do ato educativo, ao concebermos as atividades do caderno pedagógico, nos ancoramos sobretudo na proposta de educação problematizadora, ao conduzirmos as reflexões dos educandos e dos educadores para a aprendizagem significativa, num processo em que ambos aprendem e ensinam a refletir criticamente, na perspectiva das *práxis* freireanas de uma pedagogia libertadora e humanística.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou com a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 1997, p.46).

No rastro dessa incansável jornada de Paulo Freire, Gloria Jean Watkins, a intelectual insurgente, bell hooks, pensadora negra estadunidense, intelectual, feminista e ativista social, em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, traz reflexões acerca de uma prática pedagógica crítica e decolonial. A autora faz uma análise crítica da prática pedagógica tradicional e ressalta a importância do fazer educativo com vistas à autonomia dos sujeitos sociais.

Como uma forma de abraçarmos a mudança proposta por hooks (HOOKS, 2013, p. 51) para o ensino num mundo multicultural, apresentamos essa proposta interventiva estruturada a partir da seleção de canções de Rap, indo ao cerne do conceito de aprendizado motivador para favorecer o envolvimento dos alunos, de forma ativa, dentro de uma comunidade de aprendizado, pois “a aceitação da centralização global do Ocidente e a adoção do multiculturalismo obrigam os educadores a centrar sua atenção na questão da voz. Quem fala? Quem ouve? E por quê?” (HOOKS, 2013, p. 57).

Todos os fatores elencados até o presente momento suscitam o estabelecimento de uma relação dialógica com a Pedagogia do Oprimido, do patrono

da educação brasileira Paulo Freire, e com os estudos decoloniais, propostos sobremaneira pela escritora e ativista estadunidense bell hooks, que já burla a primeira cláusula pétreia dos substantivos próprios, grafando o seu pseudônimo com iniciais minúsculas.

O Decolonialismo é um movimento sobretudo de crítica, de revisão histórica e também de proposição para as problemáticas da colonialidade, aqui entendido como a luta contra uma visão de mundo branca, europeia e hegemônica, “tende a se referir ao trabalho ético e epistemológico de transcender a situação colonial para uma realmente nova.” (Mbembe, 2019, p. 9). Logo, entendemos que é preciso ver os processos pedagógicos, com outras lentes, para além das retinas coloniais.

Assim, caminhamos na trilha oposta aos paradigmas eurocêntricos tradicionais, no afã de partilhar o conhecimento em sala de aula, na perspectiva do multiculturalismo para que cada um dos envolvidos, nesse processo de ensino e aprendizagem de literatura na escola, possa “se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente.” (HOOKS, 2013, p. 63)

As práticas transgressoras, propostas por bell hooks, e as práticas libertadoras, cunhadas por Paulo Freire, ancoradas na diversidade cultural que compõe a sociedade, acionam a questão das colonialidades dos saberes na educação, visto que a leitura é prática social, é tomada de consciência diante do mundo, é libertação. Assim percebemos através das preciosas palavras freireanas, em sua obra *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam.

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p.13)

Dessa maneira, caminhamos em direção ao conceito de decolonialidade, fundado por pensadores latino-americanos, no sentido de refletir e modificar os parâmetros estruturais de uma episteme eurocêntrica e da América do Norte. Para

tanto, evocamos para essa pauta uma proposta de formação docente, na perspectiva da pedagogia decolonial, anunciada por Cadilhe e Leroy (2020), no intuito de criar caminhos epistêmicos de reflexões acerca dos saberes mobilizados nas *práxis* docentes sobretudo na formação inicial.

Um dos incômodos advindos das nossas *práxis* de formação de professores nas salas de aulas dos estágios recai sobre como agir e sentipensar decolonialmente, sobre como vivenciar uma perspectiva decolonialmente sensível e transgressora (bell hooks) com nossos estudantes-professores em formação, sobre como sensibilizá-los a também agirem decolonialmente com seus futuros educandos. (CADILHE; LEROY, 2020, p. 254)

Em seu livro *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*, Ana Lúcia Silva e Souza (2011), ao dizer que “para os rappers, a educação e a posse da palavra são marcadas pelo esforço de reconhecimento de si, desafiando [...] a sujeição oficialmente imposta, ainda materializada no racismo, nos preconceitos e discriminações” afirma que

Os letramentos, para além das habilidades de ler e escrever, podem ser mais bem compreendidos como “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidades e de poder. (Souza, 2011, p. 35)

Assim, ao selecionarmos como *corpus* literário as canções de Rap para o ensino de rimas propomos, na concepção de SOUZA (2011), um letramento de reexistência, visto que

Essa perspectiva de letramentos, que acolhe e legitima os letramentos no movimento hip-hop (kleiman, 1995, 1996b; Rojo, 2009) pelo fato de fazerem sentido e de serem significativos para os sujeitos de conhecimentos e de direitos, também pode ser produtiva para lançar novos olhares sobre os letramentos escolares. (SOUZA, 2011, p. 37)

E, na sequência, acionamos Catherine Wash, para quem o pedagógico do decolonial consiste em

um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afro-colombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afro-equatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até

agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. (WALSH, 2009, p. 24 apud CADILHE; LEROY, 2020, p. 258)

Dessa maneira, selecionamos os textos catalisadores de reflexão para essa proposta interventiva sobre o estudo das rimas, no afã de compor esse projeto, na perspectiva decolonial em consonância com os currículos oficiais das três esferas: a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo Referência de Minas Gerais e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, pois em sintonia com SOUZA (2011) entendemos que

A escola, cada vez mais se torna chão de diferentes culturas com as quais ainda não consegue dialogar – ainda que a necessidade seja reconhecida –, por conta de um processo de exclusão que ainda marca, em termos de acesso, permanência e sucesso escolar, a história de um Brasil branco que a despeito de algumas mudanças, ainda não são um só.

Durante todo o processo de tessitura do nosso projeto interventivo, percebemos que é preciso compreender o texto como lugar de interação social, no qual interlocutores (falante/ouvinte; escritor/leitor) são atores ativos que constroem o sentido do texto, a partir de uma realidade que é mediada pela cognição. Portanto, entendemos ser necessário não só compreender os textos, mas apreciá-los ou não. Mas, para que isso ocorra, há de se apresentar aos discentes materiais didáticos que estejam entre o familiar e o desconhecido, visando a ampliação do repertório, sob o viés do letramento crítico na escola.

Tudo isso dentro de uma proposta de educação compromissada com os Direitos Humanos e sobretudo decolonial, pensando em quais vozes terão lugar em sala de aula e entendendo “o texto como um lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.” (BRASIL, 2018)

Precisamos de professores e alunos engajados com a leitura e suas múltiplas linguagens (filmes, séries, textos verbais, imagens), pois esse é o leitor contemporâneo. Então, pensar em como se promove a leitura na escola, torna-se fundamental e nas escolhas que fazemos como professores leitores e mediadores, pois segundo Paulo Freire “O ato de aprender casado com o ato de ensinar se prolonga no ato de conhecer.” (FREIRE, 2018, p. 70)

Nessa jornada, no tocante à escolha do repertório musical, buscamos por rappers de diferentes gêneros, raças e orientações sexuais para representar a densidade e a complexidade que orbitam nessas narrativas potentes e significativas sobretudo para descolonizar o pensamento arraigado na cultura hegemônica eurocêntrica.

Dessa maneira, no âmbito da escolarização do gênero, pensamos na prática do professor ao selecionar materiais didáticos para mediar a leitura em sala, num contexto literário polissistêmico, plural, cercado de tensionamentos no campo das canonicidades, tendo o conteúdo como estratégia para promover a ampliação do repertório do aluno e dinamizar a leitura na escola.

E, no âmbito das questões sociais, entendemos, assim como Roberto Camargos (2015), em seu livro *Rap e Política: percepções da vida social brasileira*, que

Adentrar na órbita da produção cultural popular e ver os sujeitos com ela envolvidos transformam e tencionam o social com sua presença é caminhar no sentido de entender a sociedade por um prisma diferenciado. Se, como afirma Boaventura de Souza Santos, “a sociedade brasileira abraçou, por iniciativa das elites conservadoras, as formas mais agressivas de desenvolvimento neoliberal” fica claro ao mergulharmos no mundo dos *raps*, que os *rappers* não têm habitado silenciosamente o universo dessas mudanças sociais. Numa época em que se fala em “pensamento único”, percebemos que ainda há outras histórias para se contar e como vimos, no rap deparamos com a trilha que leva a algumas delas. (CAMARGOS, 2015, p. 172)

Nesse sentido, cada um precisa cuidar do seu local, no nosso caso específico, a escola, munidos do compromisso da luta pela transformação através da educação pública de qualidade para todos os envolvidos. Há de se planejar um currículo de leitura para a escola com progressão, continuidade e diversidade, na incessante busca por materiais para qualificar as nossas práticas. Há de se concordar com a afirmação de Rildo Cosson sobre o ato da leitura

Ler implica troca de sentido não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2012, p. 27)

Ao leitor contemporâneo, hipermoderno é oferecido uma gama de novidades no campo da produção e divulgação dos textos, que ultrapassam os muros da escola, através das mídias digitais, com a presença marcante de *booktubers*, instapoetas e criadores de *podcasts*, contribuindo para ampliar o espaço da leitura.

1.5 – As rimas

Para o antropólogo e músico, Ricardo Taperman, autor de *Se liga no som*, “A importância das rimas no rap é tão grande que o verbo “rimar” é usado como sinônimo de cantar. “Rimar” parece ser o verbo que melhor define a ação dos MC’s: eles não cantam nem falam, mas rimam.” (TAPERMAN, 2015, p. 47)

Em sua obra *O estudo analítico do poema* (1996), o ilustre Antônio Cândido nos brinda com várias ponderações a respeito da formação de estudiosos e professores de Literatura, dentre elas aborda a questão da análise dos produtos concretos, denominados poemas. Portanto, nessa perspectiva, o poema é o foco, visto como “unidade concreta que limita e concentra a atividade do estudioso.” (CÂNDIDO, 1996, p. 17)

Ao postular a existência de um círculo hermenêutico, onde “compreendemos o todo pela parte e a parte pelo todo” (CÂNDIDO, 1996, p.18), entende que, ao lidar com o poema, o leitor deve aprender o ritmo, para perceber “como tudo se afina no todo, e como o todo se afina pelas partes” (CÂNDIDO, 1996, p.18), orquestrando o largo compasso do poema.

Em relação aos elementos necessários à análise do poema, o autor traz várias estruturas rítmicas, de poemas canônicos, como os versos decassílabos dos sonetos de Camões, compostos por ricas unidades sonoras de emissão prolongada com passagens de um sistema de rimas para outro:

O amor é fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói e não se sente;
É um contentamento que descontente... (CÂNDIDO, 1996, p. 20)

Quanto aos fundamentos do poema, Cândido ressalta a sonoridade, a melodia sonora na ordenação do som, provocando efeitos sonoros expressivos como aqueles advindos da metrficação e das homofonias por meio da rima, típicas, por exemplo, nas assonâncias e aliterações, proporcionando efeitos sinestésicos e efeitos musicais.

No tocante aos recursos utilizados na obtenção de efeitos sonoros especiais no poema, o autor cita o poeta, Manuel Bandeira, em *A versificação em Língua Portuguesa*, quando este destaca a rima como principal elemento nesse processo e a define como “a igualdade ou semelhanças de sons na terminação das palavras.” (BANDEIRA apud CÂNDIDO, 1996, p. 39)

Ao fazer um breve histórico do verso português, Cândido alega que todo esse percurso foi perpassado de certa maneira pela rima, na construção de uma estrutura sonora, pois “a função principal da rima é criar a recorrência de som de modo marcante, estabelecendo uma sonoridade contínua e nitidamente perceptível no poema.” (CÂNDIDO, 1996, p. 40)

Para nossa proposta, destacamos a distinção entre as rimas consoantes e toantes, entendendo, assim como Antônio Cândido, ancorado em Manuel Bandeira, as consoantes “como rima perfeita, ou rima propriamente dita” (CÂNDIDO, 1996, p.40); e as rimas toantes como assonâncias ao final do verso. Dessa forma, percebemos que, na rima consoante, ocorre a concordância de todos os fonemas, a partir da vogal tônica. Enquanto na rima toante, encontramos a “concordância das vogais tônicas, ou das vogais tônicas, ou outras vogais átonas que a seguem.” (CÂNDIDO, 1996, p. 40)

Dessa maneira, ressaltando a importância do efeito sonoro no poema, passamos ao estudo das rimas multissilábicas nas canções de Rap, a partir da análise de vídeos postados pelo rapper Daniel Garnet, que se autodenomina “consultor de rimas”, em seu canal no youtube, *Batalha Central*. Para esse momento da discussão, selecionamos o vídeo intitulado “3 tipos de rimas multissilábicas”, em que Garnet apresenta os três tipos básicos de rimas multissilábicas usadas no Rap: a rima multissilábica simples, a rima multissilábica composta e a rima multissilábica mista.

Antes de explicar cada uma delas, faz-se importante analisar o termo multissilábica. Esse termo nos aponta para o fato de, nesses casos de rima, não haver apenas uma sílaba rimando. As rimas estão numa perspectiva plural dentro da palavra.

É sempre neste sentido: mais de uma sílaba em cada palavra rimando, ou seja, as multissilábicas são um tipo de rima bem peculiar, consideradas pelos rappers como um recurso mais sofisticado, que transcende à tradicional rima puramente simples. No fragmento a seguir, da música “Procuro alguém”, do rapper mineiro Djonga, ocorrem as rimas puramente simples em “chorar” e “parar”, enquanto que “imperfeito” é “feito” constituem uma rima multissilábica simples:

Procuro alguém que me faça *chorar* de novo
Que me faça lembrar como sou *imperfecto*
Um relógio que faça meu tempo *parar*
Alguém que não repita nada do que eu tenha *feito*

(DJONGA, 2020, grifo nosso)¹

A primeira rima multissilábica, a multissilábica simples, como o próprio nome diz, é a mais simples delas, havendo apenas uma palavra em cada bloco rimático. Ocorre quando pelo menos as duas últimas sílabas rimam.

Todavia, há casos de multissilábicas simples em que mais de duas sílabas rimam, como, por exemplo, em “re-mu-ne-ra-ção” e “re-cu-pe-ra-ção”. Estamos diante de uma dupla de palavras que rimam todas as sílabas.

Então, analisemos as rimas. As duas últimas sílabas são “ração”, nos dois blocos. Isto caracteriza a multissilábica simples. São 5 sílabas nas duas palavras, em que as duas últimas sílabas são o que denominamos de rimas perfeitas, soantes, com completa correspondência de sons entre as consoantes e as vogais: “ração/ração”. E as 3 primeiras sílabas rimam entre si de modo imperfeito, ou seja, a chamada rima toante, em que apenas as vogais rimam:

Re-mu-ne → “E-U-E”

Re-cu-pe → “E-U-E”

Entretanto, se tivermos só toante, não é multissilábica simples, pois, para ser multissilábica simples, é preciso que pelo menos as duas últimas sílabas sejam

¹ Como se trata de uma canção, não há indicação de página. Álbum *Histórias da minha área*, lançado pelo rapper Djonga, em 2020.

perfeitas: vogal e consoantes idênticas, como podemos perceber nos versos de Daniel Garnet:

Queria viajar.
Só que tá baixa a *remuneração*.
Ainda mais o meu filhote,
Ele ficou de *recuperação*. (GARNET, 2019, grifo nosso)²

A segunda rima é a multissilábica composta, que se caracteriza pela presença de um bloco de rimas em que cada parte é composta por mais de uma palavra, como constatamos em “salário mínimo” e “trabalho digno”.

Notamos a presença da rima imperfeita, toante, com a correspondência parcial de sons no tocante às vogais:

Sa-lá-rio	→	A - A - IO	mí-ni-mo	→	Í - I - O
Tra-ba-lho	→	A - A - O	dig-no	→	I - I - O

É importante ressaltar a questão da sonoridade no momento em que as palavras são lidas em forma de canção. Na palavra “salário”, na última sílaba, o som da vogal “o” se sobressai em relação à semivogal “i”, o que nos faz entender que os vocábulos “salário” e “trabalho” equiparam-se em termos acústicos. E, em relação à rima existente entre as palavras “mínimo” e “digno”, a semelhança será creditada à pronúncia dos sons vocálicos, pois, em termos sonoros, a palavra mínimo pode ser emparelhada foneticamente com “diguino”. Portanto, não é escrita, é pronúncia. Tais aspectos podem ser confirmados nos versos recitados por Daniel Garnet, no vídeo. Essas questões sonoras são mais evidentes na cadência melódica dos versos:

Procurando um trabalho
Na busca de *salário mínimo*
Mas gostaria de ganhar um cascalho

² Os exemplos foram retirados do vídeo de Daniel Garnet, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pZlbidPJYo0>>. Por tratar-se de um material audiovisual, não há citação de página. Consultado em 04 jan. 2020.

Fazendo um *trabalho digno*.” (GARNET, 2019, grifo nosso)

Seguindo o estudo sobre o esquema rimático do Rap, na perspectiva das rimas multissilábicas, temos a rima multissilábica mista, caracterizada por dois blocos de palavras para compor a rima, sendo o primeiro constituído por um vocábulo apenas e o segundo formado por mais de uma palavra, como elucidada Garnet, ao citar a mistura de componentes na construção desta estrutura específica:

Fí-si-ca-men-te → Í - I - CA - EN - TE

Lí-ri-ca quen-te → Í - I - CA - EN - TE

“As minhas rimas te ferem *fisicamente* / Porque você sabe que a minha *lirica é quente*.” (Garnet, 2019, grifo nosso)

Ao analisarmos os blocos rimáticos acima, constatamos, em relação ao recorte “física” e a palavra “lirica”, que, nas duas primeiras sílabas, ocorre a rima toante, ou seja, apenas as vogais rimam. A última sílaba “ca” coincide totalmente, portanto, estamos diante da rima soante, pois consoante e vogal são idênticas.

Prosseguindo na análise, notamos, ao final da palavra “fisicamente”, a formação da rima soante, perfeita, ao emparelhá-la com a palavra “quente”, comprovando, assim, a estrutura composicional da rima multissilábica mista, com a presença da multissilábica simples em um bloco e da multissilábica composta no outro.

Percebemos, assim, que a chave para entender as rimas multissilábicas são o número de palavras em cada bloco que compõem a rima e o modo como as rimas se estruturam efetivamente. No que diz respeito ao primeiro aspecto, na rima multissilábica simples, há uma palavra em cada bloco; na multissilábica composta, existem mais de um vocábulo em cada bloco e, na multissilábica mista, temos em um bloco uma palavra e, em outro, mais de uma. No que diz respeito ao segundo, temos a obrigatoriedade de rimas soantes nas duas últimas sílabas (podendo ter toantes nas anteriores) na multissilábica simples; toantes nas palavras que compõem a composta; e a mistura das duas rimas na multissilábica mista.

A análise dos três tipos básicos de rimas multissilábicas nos revelou o rico e precioso trabalho com a linguagem realizado pelos compositores ao exercitarem a arte da palavra, em clima de pura imersão no universo multifacetado do Rap. Assim, via esse estudo, o aluno também está aprendendo aspectos de rima que são relevantes em outras construções poéticas, como a questão das toantes e soantes, que geralmente são ensinadas através de textos de autores consagrados na tradição literária portuguesa e brasileira como Camões, Fernando Pessoa, Cruz e Souza, entre outros mais conectados ao discurso colonial, dado ao contexto histórico ao qual estão inseridos.

Obviamente, a importância da mediação da leitura é inegável, mas para tanto é preciso conhecer os alunos, é preciso se aproximar da turma. Seguir um pensamento decolonial, frente à escolha e análise dos textos a serem apresentados aos alunos, levando em conta seus conhecimentos prévios, na ancoragem dos novos conhecimentos, assim como a pertinência da temática naquele contexto de recepção, sempre atento aos tensionamentos em relação a textos canônicos ou não canônicos.

Isso não implica jogar o cânone para escanteio, é sim vê-lo com outra lente e apontar caminhos alinhados à pedagogia crítica no sentido da ampliação do repertório discente no processo de escolarização adequada da literatura, entendendo que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. (FREIRE, 1989, p. 9)

Trata-se da alteridade na arte, na literatura, dada à incidência do polissistema literário nos permitindo vislumbrar, a partir de muito estudo e pesquisa, estratégias para a produção autoral de materiais didáticos que possam contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública, em âmbito nacional.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1– Metodologia

Essa é uma pesquisa de ordem qualitativa, de caráter propositivo, com cunho interventivo, centrada na área do ensino de literatura, na esfera do Mestrado Profissional em Letras, que dialoga em vários aspectos com a pesquisa-ação, pois, de acordo com o teórico australiano David Tripp (2005), esse tipo de experimento favorece o aprimoramento de estratégias para melhorar o ensino dos professores e o aprendizado dos alunos, através de uma sequência de ações que requerem o cumprimento de algumas etapas como o planejamento, a implementação e a avaliação, seguindo os indispensáveis princípios éticos, inerentes ao meio científico.

Além disso, a pesquisa-ação é uma metodologia de pesquisa que associa a teoria à prática para ancorar a produção de conhecimento. Afinal, na concepção de David, “todos nós aprendemos com a experiência, mas podemos também registrar o que aprendemos a fim de esclarecê-lo, disseminá-lo entre os colegas e acrescentá-lo ao estoque de conhecimento profissional sobre a docência.” (TRIPP, 1996 apud TRIPP, 2005, p. 462)

Nesse contexto, planejar, agir, observar, refletir, aprender e registrar constituem as ações intrínsecas ao processo interventivo que pretende melhorar a prática docente, através do desenvolvimento de estratégias para tentar solucionar um problema detectado em sala de aula, de forma eficaz e com a devida fundamentação teórica.

Para tanto, é necessário conhecer o *lócus* da pesquisa, o perfil dos participantes, o *corpus* com o qual se pretende trabalhar e os instrumentos de coleta e análise dos dados levantados.

2.2 - Lócus da pesquisa

A pesquisa foi concebida para ser realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino, da cidade de Juiz de Fora, no interior de Minas Gerais. Situada em um bairro periférico, na zona leste, a uma distância aproximada de 4,0 km do Parque Halfeld, ponto central do município. A instituição atende, conforme o censo escolar de 2019, a 466 alunos, sendo 75 crianças da Educação Infantil, 226 estudantes do Ensino Fundamental I e 165 discentes do Ensino Fundamental II. Para tal atendimento, possui uma estrutura física pequena, mas extremamente bem aproveitada, por uma equipe gestora sempre competente e atenciosa.

Quanto à parte estrutural, a escola funciona em dois prédios, no mesmo bairro, com endereços distintos, separados a uma distância de 240 metros. No primeiro endereço, localiza-se o prédio principal, composto por dois andares. No andar inferior, estão o laboratório de informática, a secretaria, a sala da direção, a sala dos professores, a cozinha, a despensa, o almoxarifado, o refeitório, um banheiro exclusivo para funcionários, dois sanitários destinados aos alunos, a biblioteca, uma sala de aula, o pátio interno, a galeria de arte, um cômodo específico para os equipamentos de som e o laboratório de aprendizagem. Na parte de cima, estão quatro salas de aula, no canto direito. No canto superior esquerdo, encontramos, o laboratório de ciências, o jardim sensorial e cinco salas de aula.

O laboratório de informática é composto por doze computadores, com acesso à internet banda larga, quinze cadeiras de plástico e um quadro branco. A secretaria dispõe de dois computadores, uma impressora, uma máquina copiadora, duas bancadas, um armário, uma estante e um telefone fixo. Na sala da direção, há um computador de mesa, um projetor, um notebook, duas bancadas, uma estante e um armário.

A sala dos professores possui dois ambientes bem restritos: o primeiro tem uma mesa, sete cadeiras – número insuficiente em relação ao quantitativo de funcionários – dois quadros de avisos, uma estante com um micro-ondas, uma cafeteira e uma torradeira; o segundo ambiente aloca os escaninhos dos docentes, uma estante com os diários de classe, três arquivos com documentos escolares e uma geladeira. O refeitório, que fica entre a cozinha e os banheiros, tem um *buffet* de *self-service*, uma bancada para os talheres e pratos, oito mesas redondas de

plástico, forradas com toalhas, acompanhadas de quatro cadeiras cada.

Na biblioteca, denominada Paulo Freire, há um acervo de 12.000 títulos e 40 coleções para consultas e empréstimos, divididos em dez estantes de ferro, com cinco prateleiras cada. O espaço conta com dois armários fechados com materiais diversos, como fantoches e materiais pedagógicos destinados à contação de histórias; um computador, para os devidos registros catalográficos; uma bancada com seis cadeiras, para a utilização dos alunos; uma mesa com uma cadeira, para a bibliotecária; e uma *Smart TV*.

As dez salas de aula possuem, em média, de vinte a vinte cinco mesas e cadeiras separadas, um armário para os professores dos anos iniciais, um painel para avisos e/ou exposição de trabalhos discentes e um quadro branco. O pátio interno, que funciona como um espaço multifuncional, onde ocorrem as apresentações dos alunos, durante os eventos promovidos pela escola onde acontecem as palestras e onde são realizadas as aulas de educação física, conta também com a galeria de arte Câmara Cascudo como um espaço idealizado para a exposição de trabalhos de artes visuais realizados pelos discentes.

O laboratório de informática atende os alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, sob a responsabilidade de duas professoras, que atuam em dois turnos – uma trabalha de manhã e a outra à tarde, de forma intracurricular, ou seja, dentro dos conteúdos, no horário regular de aulas. Ocorre também o funcionamento na jornada estendida.

O laboratório de aprendizagem prioriza o atendimento aos alunos do 3º ao 5º ano do Fundamental I e conta também com um horário extra para os discentes do 6º ano do Fundamental II, com atividades de reforço de português e matemática. A seleção dos participantes é feita por professores regentes de turma, em conjunto com a equipe diretiva.

O laboratório de ciências, Albert Einstein, inaugurado em 2017, comporta 15 alunos, possui uma bancada, uma pia, um armário fechado – com os materiais mais frágeis e que requerem mais cuidados, como, por exemplo, a vidraria – e um armário aberto com utensílios para os experimentos. É usado com frequência, nos horários de aula, pela professora da área, no Ensino Fundamental II, que divide a turma em 2 partes, dada a limitação do espaço físico local.

O jardim sensorial atende 50 alunos, dos 3º e 5º anos e os portadores de

necessidades especiais, em uma turma específica. O trabalho é realizado em forma de oficina. O projeto, que surgiu há 20 anos nas aulas de geografia, efetivou-se em 2012, com reaproveitamento de materiais. O próprio espaço foi reusado, pois era um depósito de materiais que não tinham mais utilidade. O local foi construído com captação de águas pluviais para o sistema de irrigação, reuso de pneus, garrafas pets e embalagens plásticas como suporte para as plantas, sempre pautado na sustentabilidade. As visitas guiadas são realizadas pela professora responsável, com agendamento prévio, abertas a todos os interessados. Vale destacar que, em 2019, esse projeto recebeu o prêmio ArcelorMittal de Meio Ambiente.

No segundo prédio, há duas salas de aula, o refeitório, a cozinha, a secretaria e dois banheiros: um para as crianças e outro destinado aos funcionários. A varanda, logo na entrada da edificação, funciona como pátio para as aulas de educação física e para o horário do recreio.

A equipe gestora é composta por uma diretora, duas vice-diretoras e três coordenadoras pedagógicas. O grupo de funcionários é constituído por 67 professores, 3 secretárias escolares, 3 cozinheiras, uma auxiliar de cozinha e 5 auxiliares de serviços gerais. O funcionamento ocorre em dois turnos: manhã e tarde. No período matutino, são atendidos, no prédio principal, alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e, na escola anexa, há duas turmas de 2º período da Educação Infantil. No turno vespertino, estudam os discentes do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I, no prédio central. Na escola anexa, funcionam uma classe de 1º período e outra de turma biterária – 1º e 2º períodos na mesma sala – da Educação Infantil.

Em relação aos aspectos pedagógicos, podemos destacar que todas as decisões a respeito do desenvolvimento dos projetos anuais, assim como o planejamento das atividades mensais e os informes são realizados em reuniões pedagógicas ocorridas a cada mês. Essas reuniões acontecem divididas em três momentos: no primeiro, toda a equipe da escola recebe os informes da equipe diretiva; no segundo, os professores são divididos em dois grupos – um trabalha com a educação infantil e anos iniciais e outro trabalha com os anos finais –; no terceiro, ocorre a formação por área do conhecimento para planejamento das ações e dos conteúdos a serem ministrados.

Conforme o Plano Político Pedagógico da escola, o ano letivo se organiza

em três trimestres com uma divisão de pontos bem equacionada. De acordo com a pontuação estabelecida, os professores, seguindo a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino, disponível no site da PJF, têm autonomia para elaborarem suas respectivas avaliações, que deverão ser entregues com antecedência de 48 horas para a coordenação validar e autorizar o número de cópias necessárias. Vale destacar que esse montante não está inserido na cota de 3 cópias mensais por aluno destinadas a cada disciplina.

Além das oficinas oferecidas na jornada estendida como música, ecologia, xadrez, contação de histórias, laboratório de aprendizagem, práticas artísticas e clubinho de ciências, ocorrem as ações pontuais, desde 2012, no transcorrer do ano letivo, a partir de uma temática ligada à literatura: o Projeto de Leitura, a Festa da Família, a Semana Literária, a Festa da Partilha, a Festa Junina Temática, a Gincana Cultural, o projeto Contos, Cantos e Encantos, com a participação da Liga de Escritores, Ilustradores e Autores de Juiz de Fora – LEIA/JF – a Semana Câmara Cascudo, a Semana das Africanidades no Brasil e a Festa da Lanterna.

Em relação às ações pontuais, destacamos o Projeto de Leitura, idealizado em 2003, por professoras que atuavam na biblioteca, com o intuito de despertar nos alunos o interesse e o gosto pela leitura literária. Tal projeto está alicerçado em três pilares: a hora da leitura, que ocorre todos os dias da semana, durante 50 minutos na própria sala de aula e com o professor que estiver com os alunos naquele momento; o horário semanal de empréstimos; e a semana literária, que acontece no mês de março, com diversas apresentações dos alunos, sempre relacionada à temática literária.

Quanto ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura, no Fundamental II, de acordo com a grade curricular estabelecida pela Secretaria de Educação, há duas aulas semanais, em cada turma, de Produção Literária e quatro aulas de Português. São três professores que atuam do 6º ao 9º ano, procurando manter o planejamento e as ações de forma conjunta, em conformidade com a BNCC, com a Proposta Curricular da Rede Municipal e com o PPP da escola. Para tanto são utilizados os recursos didáticos disponíveis como o livro didático, enviado pelo governo federal (PNLD); os livros de literatura, disponíveis na biblioteca da escola, no Centro de Formação do Professor na SE, na FUNALFA e na Biblioteca Municipal Murilo

Mendes; assim como vídeos, filmes e músicas, do acervo pessoal de cada professor que disponibiliza para a escola. Vale destacar que, caso seja necessário algum material extra, a direção providencia prontamente para o bom andamento do processo ensino-aprendizagem.

2.3 – Participantes da pesquisa

2.3.1 – Perfil dos alunos

Essa proposta foi concebida para ser aplicada em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola municipal de uma cidade do interior de Minas Gerais. A turma é composta por 24 alunos, sendo 15 meninas e 9 meninos. Vale destacar que há um aluno e uma aluna acompanhados, em tempo integral, por uma professora bidocente, com atividades adaptadas, pois ainda não dominam as habilidades básicas de leitura e escrita por apresentarem problemas cognitivos. A faixa etária dos discentes fica em torno de 13 e 15 anos.

Quanto ao perfil socioeconômico dessa turma, percebemos que são meninos e meninas que têm uma condição de vida razoável, estão sempre limpos, com uniforme arrumado e com material escolar organizado. As famílias são compostas, em sua maioria, por adultos trabalhadores, informais, autônomos e funcionários públicos, nas áreas do comércio, da prestação de serviços e da construção civil. Esses responsáveis demonstram preocupação com a educação de seus filhos e são presentes na escola.

São alunos participativos, interessados e muito educados, apesar de bem falantes. Durante as atividades em sala de aula e nos projetos desenvolvidos pela escola, notamos o interesse dos discentes pelo aprendizado e a existência de uma relação amistosa entre alunos e professores, ancorando a construção do conhecimento de forma mediada e prazerosa. Eles gostam de ler literatura, de assistir TV, de ver filmes e séries, além, é claro, de aproveitar os momentos de lazer imersos em jogos eletrônicos.

Em relação à leitura literária, ocorre a predileção por histórias em quadrinhos, como *Turma da Mônica*; por histórias como *Diário de um Banana*; por narrativas de suspense, como *Cidade dos Ossos*; e por livros de aventuras, como *Percy Jackson*.

Em relação à TV, gostam de assistir a desenhos animados de origem japonesa, a telenovelas e a programas de auditório. Em relação a séries e filmes, há uma lista bem diversificada de preferências como, por exemplo, *La Casa de Papel*, *Lúcifer*, *Sintonia*, *Stranger Things*, *Riverdale*, *Dragon Ball*, *Naruto*, *The Big Bang*, *The Walking Dead*, *Homem Aranha*, *Capitão América*, *Annabelle*, *IT*, *Cinderela Pop e Rei Leão*. E, em relação ao universo dos games, a predileção dos alunos fica por conta de *Minecraft*, *Dragon Ball*, *Naruto*, *Free Fire*, *FiFa 2019*, *Fortnite*, *BTS*, *GTA*, *The Sims* e *Melhor Amiga*.

No tocante aos aspectos relacionados ao domínio das habilidades e competências necessárias à constituição de um leitor proficiente, percebo, em atividades realizadas em sala de aula, que a turma apresenta, de modo geral, um domínio razoável. Em atividades de leitura, interpretação e produção de textos, ainda constato uma certa dificuldade de organização do pensamento na produção discursiva desses discentes assim como um domínio mediano de recursos coesivos, que, algumas vezes, comprometem a coerência e a coesão textuais, evidenciando a necessidade de ampliação do repertório linguístico. Em relação ao acompanhamento das aulas, os cadernos e tarefas são apresentados de forma organizada e com capricho, denotando o compromisso desses discentes com a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

2.3.2– Perfil da professora-pesquisadora

Em 2019, ao completar 25 anos de exercício da profissão de professora, ingressei no PROFLETRAS. A escolha por um mestrado especificamente profissional, que alia a teoria à prática, advém da longa carreira no magistério e da concepção de que o aprendizado é um processo contínuo, portanto, todo conhecimento adequadamente adquirido reverbera de forma positiva em nossa sala de aula. Ademais, o ensino de literatura sempre ocupou um lugar de destaque em minha prática, desde o início de minha experiência docente, por se tratar de uma estratégia bem peculiar para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, por meio da experiência estética.

Possuo Pós-graduação em Biblioteconomia, pela Faculdade de Ciências e

Educação do Espírito Santo (2018) e Graduação em Letras, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1995). Atualmente, leciono Língua Portuguesa em uma escola da rede municipal de ensino e pertencço ao quadro efetivo dos servidores no município de Juiz de Fora. Exerci, até 2018, a função de professora formadora, em curso de formação continuada para professores, na Supervisão de Projetos de Artes, Cultura e Cidadania, do Departamento de Formação e Planejamento Pedagógico, na Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora, acompanhando diversos projetos na área de Ensino. Desempenhei a função de colaboradora externa em projetos do CAED/ UFJF. Atuei, de 2014 a 2016, na Supervisão de Jovens e Adultos, do Departamento de Ensino Fundamental, na mesma secretaria.

Integrei o projeto de Aceleração de Estudos, no Centro Educacional Herval da Cruz Brás, na coordenação do acompanhamento escolar, de 2010 a 2014. Trabalhei na Escola de Governo da PJF, em cursos preparatórios para seleção competitiva interna de funcionários efetivos, em 2010. Iniciei a carreira no magistério em 1995, ministrando aulas de Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Redação e Literatura para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, nas diversas redes de ensino: municipal, estadual, federal e particular.

2.4 – Córpus literário

Essa pesquisa apresenta como corpus literário um recorte de canções de Rap em que a estrutura rimática das multissilábicas esteja presente. No primeiro momento, analisamos 165 músicas entre as produções, no âmbito nacional, do gênero Rap, selecionamos um total de 37 excertos para as atividades a serem concebidas. Trabalhamos na seleção de trechos com multissilábicas modelares das três categorias e com o trabalho de seleção de trechos com casos não modelares.

Esse processo de seleção encontra-se nos Apêndices do seguinte modo: o Apêndice 2 “Exemplos modelares de rimas multissilábicas simples no Rap”; o Apêndice 3 “Exemplos modelares de rimas multissilábicas compostas no Rap”; o Apêndice 4 “Exemplos modelares de rimas multissilábicas mistas no Rap”; e o Apêndice 5 “Exemplos de rimas multissilábicas não modelares no Rap”, aos quais os alunos terão acesso, após a devida constatação de aquisição do repertório literário

necessário dentro da perspectiva modelar.

Com o andamento da pesquisa, fomos ampliando tal seleção. Dessa forma, propusemos para a composição do Caderno Pedagógico, que acompanha essa Dissertação, uma gama de atividades elaboradas com intuito de promover o letramento literário. Para tanto, fizemos uma ampla pesquisa dentre os principais álbuns das canções de Rap, em âmbito nacional, a partir dos anos 90, a fim de selecionar a canção motivacional e os demais recortes para as questões voltadas ao ensino das rimas multissilábicas. Assim escolhemos a canção “Vamo aí”, do rapper Gabriel, o Pensador, para as questões voltadas para motivação e leitura interpretativa. E, em seguida, elencamos vários recortes de canções nacionais de Rap para ensinar rimas pelo viés das composições rapistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa proposta de letramento literário pelo viés do ensino de rimas, mais especificamente das rimas multissilábicas em canções de Rap, nos anos finais do Ensino Fundamental II, foi estruturada no sentido de contribuir com a ampliação do repertório dos alunos nesse campo, vislumbrando tal aprendizagem em outros gêneros ou textos teóricos, sobretudo, aqueles relacionados às rimas toantes e soantes. Para tanto apoiamos-nos nos conceitos de Letramento; Letramento Literário; Multiletramentos; Cânone; Escolarização da Literatura; Polissistemas; Repertório e Rimas, perpassando estudos sobre o Decolonialismo e a Pedagogia Freireana.

Assim, ao refletirmos sobre como promover a leitura e a análise de textos dessa natureza, na perspectiva do letramento literário, fizemos uma ampla pesquisa dentre os principais álbuns das canções de Rap, em âmbito nacional, a partir dos anos 90, a fim de selecionar a canção motivacional e os demais recortes para as questões voltadas ao ensino das rimas multissilábicas. A canção “Vamo aí”, do rapper Gabriel, o Pensador, foi selecionada para esse trabalho não apenas visando às questões relacionadas à observação e à reflexão sobre o recurso das rimas, mas também por seu conteúdo de denúncia, em pleno contexto pandêmico, com seus aspectos incertos, temerosos e devastadores.

Quanto ao processo de seleção das canções de Rap, optamos por mesclar o tradicional e o contemporâneo, para oferecer ao leitor um leque ampliado, na medida do possível, de temáticas, formas de abordagem e estilos. Isso justifica a presença de Thaíde, Dj Hum, GOG, Sabotagem, Racionais MC's, Projota, Emicida, Criolo, Happin'Hood, Tássia Reis, Djonga, Fabio Brazza, Hungria Hip Hop, Rashid, Orochi, Laura Conceição, entre outros.

Em relação aos procedimentos metodológicos, pautados nos aspectos da pesquisa-ação, é importante ressaltar que, embora a pandemia do Coronavírus tenha impossibilitado a aplicação dessa proposta com cunho interventivo, mantivemos os aspectos concernentes à tal metodologia estruturados do modo em que estão nessa dissertação, mesmo não havendo a intervenção, pois é importante o leitor entender que, quando estávamos estruturando os instrumentos de sondagem para darmos início à intervenção na escola, foi necessário fazer uma pausa para reajustar o nosso

olhar, em face a tantas mudanças abruptas. Por conta disso, então, todo o caderno foi confeccionado na perspectiva propositiva. Mesmo assim optamos por manter os procedimentos metodológicos apesar de não aplicamos, pois entendemos que, caso o professor-pesquisador queira, em algum momento, aplicar essa proposta, é interessante mapear o perfil dos alunos, fazer a coleta de dados por meio do diário de campo, assim como o registro das produções dos alunos por intermédio do diário de leitura.

Esperamos, assim, suscitar a discussão, a troca e a proposição de ideias no campo do ensino de literatura, no intuito de indicar caminhos possíveis que levem às ponderações e às reflexões necessárias ao estudo de textos literários na escola e, conseqüentemente, colaborar para que outros pesquisadores da área possam ampliar os efeitos dessa experiência para outros estudos e vivências. Estamos diante de uma obra aberta, pois, como toda pesquisa, é incompleta, prescinde de complementação através de mais estudos e propostas adicionais.

Apesar de a proposta não ter sido aplicada e, por conseguinte, não podermos tecer comentários sobre seus efeitos em uma das partes participantes da primeira perspectiva da pesquisa (que seriam os alunos), temos considerações que acreditamos serem pertinentes sobre a parte da professora-pesquisadora.

Nesse sentido, tomo a licença para usar a primeira pessoa do singular para falar no que diz respeito a essas considerações. Primordialmente, noto um movimento de tomada de consciência por parte da professora-pesquisadora, sob influência da formação continuada proporcionada pelo Profletras, como, por exemplo, a percepção dos modos de tornar o objeto de ensino acessível aos alunos por meio de uma prática continuamente reflexiva, em uma sala de aula de uma escola pública municipal periférica. Assim, a partir das lacunas observadas em minha prática cotidiana, foi despertando em mim o interesse em propor ações pedagógicas na área do ensino de literatura não só no âmbito da sua sala de aula como para além dos muros da sua escola, ao perceber a importância do registro adequado dos materiais e práticas pedagógicas, nos moldes acadêmicos, para tentar garantir a difusão de boas práticas pautadas na produção do saber científico.

O material apresentado no Caderno Pedagógico reflete o processo acima mencionado, visto que várias criações ali buscaram trazer à cena recursos

diversificados, associando a tradicional e sempre necessária lousa às tecnologias digitais. Momentos bem desafiadores que conduziram-me no sentido de refletir sobre formas autônomas e embasadas teoricamente de trabalhar, comprometida sobremaneira com o fazer-pensar. Portanto, almejamos que a presente Dissertação e o Caderno Pedagógico, ambos disponibilizados no repositório da Universidade Federal de Juiz de Fora, façam diferença para os colegas professores, futuros leitores desse trabalho, em suas práticas pedagógicas, auxiliando a promover mais iniciativas de cunho autoral na sala de aula.

Não poderíamos encerrar essas considerações finais sem pontuar o caráter vigoroso do universo Hip Hop e mencionar que, na última semana, antes de finalizar esse trabalho, no momento de rever essas considerações, deparamo-nos com algumas produções recentes bem interessantes, mas que, em virtude do seu momento de publicação e de já termos finalizado a confecção do Caderno Pedagógico, não puderam constar no corpo da nossa pesquisa. São elas: o *Podcast* “Mano a Mano”, apresentado pelo rapper Mano Brown e que está batendo recorde de acessos no *Spotify*, desde o seu lançamento, em 29 de agosto de 2021; a inauguração do 1º Museu da Cultura Hip Hop da América Latina, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, prevista para 2022; e a inserção do Break Dance como modalidade olímpica, a partir de 2024, na edição de Paris. Assim, percebemos que nunca há de faltar material para o professor desejoso de trabalhar com o universo do Rap e sua interface com o literário, mediando suas produções para desenvolver uma adequada escolarização da literatura, de modo a promover o letramento literário no contexto escolar. Dessa maneira, torna-se mister ressaltar que, assim como o Rap não para de se reinventar, esperamos que nós também não paremos, pois precisamos prosseguir nessa jornada, mantendo uma postura crítica e transformadora, sobretudo em tempos estranhos, para seguirmos conjugando o verbo esperar, em todos os modos, tempos e pessoas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Elaine Nunes de (org.). **RAP e educação, RAP é educação**. São Paulo: Selo Negro, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Brasília, 1997.

CADILHE, Alexandre José; LEROY, Henrique Rodrigues. **Formação de professores de língua e decolonialidade**. Calidoscópio, v. 18, n. 2, maio-agosto 2020. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.01>> Acesso em: 04 de jan. de 2021.

CAMARGOS, Roberto. **Rap e política: percepções da vida social brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2015.

CÂNDIDO, Antônio. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Humanitas, 1996.

CAZÉ, Clotildes Maria de Jesus Oliveira; OLIVEIRA, Adriana da Silva. **Hip Hop: cultura, arte e movimento no espaço da sociedade contemporânea** (2018). Disponível em: < <http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14300.pdf>.> Acesso em: 20 de jan. de 2020.

CIDINHO, Sidney da Silva; DOCA, Marcos Paulo de Jesus Peixoto. **Rap da Felicidade**. [1995]. Disponível em: < <https://www.letras.mus.br/cidinho-e-doca/235293/>>. Acesso em: 10 de mar. de 2020.

COLLING, Juliane. **Construção de mural colaborativo com Padlet**. 10 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QGJKGH45pxQ>>. 1 vídeo (14:08). Publicado pelo canal Educa TICs. Acesso em: 20 de fev. 2021.

CONCEIÇÃO, Laura. Juiz de Fora. **Instagram: @lauraconceicao10**. Disponível em: <<https://www.instagram.com/lauraconceicao10/?hl=pt>> . Acesso em: 01 de ago. de 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.

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

CRIOLO. Kleber Cavalcante Gomes. **Até Me Emocionei**. [2006]. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/criolo/1751710/>> . Acesso em: 24 de mar. de 2020.

DJONGA, Gustavo Pereira Marques. **Procuo alguém**. [2020]. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/djonga/procuo-alguem/>>. Acesso em: 15 de mar. de 2020.

DRIK BARBOSA. Adriana Barbosa de Souza. **Melanina**. [2018]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OhE2VDf4FEs>>. Acesso em: 24 de mar. de 2020.

EMICIDA. Leandro Roque de Oliveira. **Aos Olhos de Uma Criança (O Menino e o Mundo)**. [2013]. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/emicida/aos-olhos-de-uma-crianca-o-menino-e-omundo/>>. Acesso em: 24 de mar. de 2020.

_____. **Ismália**. [2019]. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/emicida/ismalia-part-larissa-luz-e-fernanda-montenegro/>>. Acesso em: 15 de mar. de 2020.

ESCOLA MUNICIPAL SANTA CÂNDIDA. **Papo de Rap com as Minas**. Juiz de Fora, 04 de out. 2020. Facebook: EMSantaCandida. Disponível em: <<https://fb.watch/83KZGnxQAC>>. Acesso em: 04 de out. de 2020.

EGODITOR. **QR Code Generator**, 18 fev. 2021. Gerador de QR Code. Disponível em: <<https://br.qr-code-generator.com/>>. Acesso em: 11 de jul. 2021.

FABIO BRAZZA. Fabio Rebouças de Azeredo. **A Poesia e o Ritmo**. [2017]. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/fabio-brazza/a-poesia-e-o-ritmo/>>. Acesso em: 07 de fev. de 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FIALHO, Vania; ARALDI, Juciane. Fazendo rap na escola. In: **Música na Educação Básica.** V.1, n.1, ABEM, Porto Alegre, 2009.

GABRIEL O PENSADOR, Gabriel Contino. **Até quando?** [2011]. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/gabriel-pensador/30449/>>. Acesso em: 20 de mar. de 2020.

_____. **Vamo Aí.** (*feat* Ponto de Equilíbrio e Gabz). [2020]. Disponível em: <<https://youtu.be/2XLm9UqzHpU>>. Acesso em: 19 de jun. 2020.

GARNET, Daniel. **3 tipos de rimas multissilábicas no Rap.** 5 de jan. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pZlbidPJYo0>>. 1 vídeo (02:53). Publicado pelo canal Batalha Central. Acesso em: 10 de maio de 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2013. Cap. 3, p.51-63.

INSTRUTOR CARLOS. **Como utilizar nuvens de palavras nas aulas.** 26 de abr. 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/7L2aP7nqXpc>>. 1 vídeo (17:43). Publicado pelo canal: Instrutor Carlos. Acesso em: 20 de fev. 2021.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura.** São Paulo: Editora 34, 1996.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação (SE). **Proposta Curricular Língua Portuguesa.** Juiz de Fora, 2012.

LAURA CONCEIÇÃO. **Tempos Efêmeros.** [2019]. Disponível em: <<https://open.spotify.com/album/75Zreq6Nk4CxrywwuNz0Bk>>. Acesso em: 01 de ago. de 2021.

_____. **Cartola.** [2019]. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/laura-conceicao/cartola/>>. Acesso em: 01 de ago. de 2021.

_____. **Erros.** [2019]. Disponível em:
<<https://www.letras.mus.br/laura-conceicao/erros/>>. Acesso em: 01 de ago. de 2021.

_____. **Escute Meu Rap.** [2019]. Disponível em:
<<http://letrasdemusica.com.br//laura-conceicao/escute-meu-rap.html>>. Acesso em:
01 de ago. de 2021.

_____. Juiz de Fora. **Facebook:** laura.conceição. Disponível em:
<<https://m.facebook.com/profile.php?id=100003928044432>>. Acesso em: 01 de ago.
de 2021.

_____. **Lixo-Luxo.** [2019]. Disponível em:
<<https://www.letras.mus.br/laura-conceicao/lixo-luxo/>>. Acesso em: 01 de ago. de
2021.

_____. **Long-Way.** [2019]. Disponível em:
<<https://www.letras.mus.br/laura-conceicao/long-way/>>. Acesso em: 01 de ago. de
2021.

_____. **Lunática.** [2019]. Disponível em:
<<https://www.letras.mus.br/laura-conceicao/lunatica/>>. Acesso em: 01 de ago. de
2021.

_____. **Minas Gerais.** [2019]. Disponível em:
<<https://www.letras.mus.br/laura-conceicao/minas-gerais/>>. Acesso em: 01 de ago.
de 2021.

_____. **Por quê?.** [2019]. Disponível em:
<<https://www.letras.mus.br/laura-conceicao/por-que/>>. Acesso em: 01 de ago. de
2021.

LOURENÇO, Mariane Lemos. **Arte, cultura e política:** o Movimento Hip Hop e a
constituição dos narradores urbanos. Revista Psicologia para América Latina, n.19,
México, 2010. Versão on-line disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2010000100014> Acesso em: 15 de fev. de 2020.

MANO BROWN. Pedro Paulo Soares Pereira. **Negro Drama** - Racionais MC's.
[2002]. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/racionais-mcs/63398/>>. Acesso
em: 24 de mar. de 2020.

MENTIMETER AB. **Mentimeter**. Plataforma de apresentações interativas. Disponível em: <<https://www.mentimeter.com/pt-BR>> Acesso em: 11 de jul. 2021.

OROCHI, Flávio César Castro. **Nova Colônia**. [2020]. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/mc-orochi/nova-colonia-2/>>. Acesso em: 10 de mar. de 2020.

PADLET. **Padlet**. Uma ferramenta que permite criar quadros virtuais. Disponível em: <<https://padlet.com>> Acesso em: 11 de jul. 2021.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 17, n. 001, p.47-62. Braga: Universidade do Minho, 2004.

PRODZZZ BEATS. **Base de Rap**, Boom Bap Beat-Cabreiro (uso livre)@prodzzzbeats. Disponível em: <<https://youtu.be/t87fianmRso>>. Acesso em: 29 de ago. de 2021.

PROJOTA. José Tiago Sabino Pereira. **Foco, Força e Fé**. [2014]. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/projota/foco-forca-e-fe/#álbum:foco-força-e-fe-2014>>. Acesso em: 24 de mar. de 2020.

RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RAPPIN' HOOD. Antônio Luiz Júnior. **Rap Du Bom Parte 2** (part. Caetano Veloso). [2005]. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/rappin-hood/441039/>>. Acesso em: 22 de abr. de 2020.

RHYMIT. **Rhymit**. Site de um dicionário de rimas. Disponível em: <<https://www.rhymit.com/pt>>. Acesso em: 11 de jul. 2021.

RHYMIT. **Rhymit**. Dicionário de rimas *online*. Aplicativo consiste em uma extensão da funcionalidade suportada no site e possibilita ao usuário fazer rimas multissilábicas no celular. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.rhymit.rhymit_application&hl=pt_BR&gl=US>. Acesso em: 11 de jul. 2021.

RINCON SAPIÊNCIA. Danilo Albert Ambrosio. **Quarentena**. [2020]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k_gsUc7LD10>. Acesso em: 22 de abr. de 2020.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos**. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SABOTAGE, Mauro Mateus dos Santos. **Rap é compromisso**. [2000]. Disponível em: < <https://www.letras.mus.br/sabotage/discografia/rap-e-compromisso/>>. Acesso em: 20 de mar. de 2020.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____, Magda. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (org.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2008. p. 17-32.

_____, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência - poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SPRINGWALK. **MP3 Video Converter**, 4 mai. 2019. Conversor de vídeo em MP3. Disponível em: <<https://mp3-video-converter.br.uptodown.com/android>>. Acesso em: 11 de jul. 2021.

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

TÁSSIA REIS. Tássia dos Reis Santos **Da Lama / Afrontamento** (part. Stefanie). [2016]. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/tassia-reis/da-lama/>>. Acesso em: 24 de mar. de 2020.

THAÍDE, Altair Gonçalves. **Minha Escola**. [2017]. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/thaide/minha-escola/>>. Acesso em: 24 de mar. de 2020.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

“Vamo Ai”: novo single de Gabriel O Pensador é um chamado pela resistência contra a opressão e o preconceito. **Revista do Rap**, São Paulo, 19 de jun. 2020. Disponível em: <<https://www.revistarap.com.br/vamo-ai-novo-single-de-gabriel-o-pensador/>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado y Sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Editorial Abya-Yala, 2009.

WORWALL. **Wordwall**. Atividades personalizadas para sua sala de aula. Disponível em: <<https://wordwall.com>> Acesso em: 11 de jul. 2021.

ZOAR, Itamar Even. **Teoria dos Polissistemas**. In: Revista Eletrônica Translatio 5. Porto Alegre: UFRS, 2013. ISSN eletrônico: 2236-4013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/translatio/article/view/42899>. Acesso em: 02 de set. de 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Instrumento de Sondagem I

Prezado(a) aluno(a), Por gentileza, responda ao questionário a seguir. Contamos com a sua colaboração!													
1) Idade: _____													
2) Gênero: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ <input type="checkbox"/> Prefiro não dizer													
3) Você gosta de assistir a filmes e/ou séries? <input type="checkbox"/> Muito <input type="checkbox"/> Moderadamente <input type="checkbox"/> Pouco <input type="checkbox"/> Não gosto													
4) Assiste a filmes e séries com certa frequência? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se sim, com qual frequência? <table><thead><tr><th>Durante a semana</th><th>Aos finais de semana</th></tr></thead><tbody><tr><td><input type="checkbox"/> Uma vez</td><td><input type="checkbox"/> Uma vez</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> Duas vezes</td><td><input type="checkbox"/> Duas vezes</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> Três vezes</td><td><input type="checkbox"/> Três vezes</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> Mais de três vezes</td><td><input type="checkbox"/> Mais de três vezes</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> Nunca</td><td><input type="checkbox"/> Nunca</td></tr></tbody></table>		Durante a semana	Aos finais de semana	<input type="checkbox"/> Uma vez	<input type="checkbox"/> Uma vez	<input type="checkbox"/> Duas vezes	<input type="checkbox"/> Duas vezes	<input type="checkbox"/> Três vezes	<input type="checkbox"/> Três vezes	<input type="checkbox"/> Mais de três vezes	<input type="checkbox"/> Mais de três vezes	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Nunca
Durante a semana	Aos finais de semana												
<input type="checkbox"/> Uma vez	<input type="checkbox"/> Uma vez												
<input type="checkbox"/> Duas vezes	<input type="checkbox"/> Duas vezes												
<input type="checkbox"/> Três vezes	<input type="checkbox"/> Três vezes												
<input type="checkbox"/> Mais de três vezes	<input type="checkbox"/> Mais de três vezes												
<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Nunca												
5) Dentre os gêneros cinematográficos abaixo, qual(is) você mais assiste? <table><tbody><tr><td><input type="checkbox"/> Terror</td><td><input type="checkbox"/> Documentário</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> Aventura</td><td><input type="checkbox"/> Animação</td></tr></tbody></table>		<input type="checkbox"/> Terror	<input type="checkbox"/> Documentário	<input type="checkbox"/> Aventura	<input type="checkbox"/> Animação								
<input type="checkbox"/> Terror	<input type="checkbox"/> Documentário												
<input type="checkbox"/> Aventura	<input type="checkbox"/> Animação												

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Romance | <input type="checkbox"/> Policial |
| <input type="checkbox"/> Comédia | <input type="checkbox"/> Musical |
| <input type="checkbox"/> Suspense | <input type="checkbox"/> Faroeste |
| <input type="checkbox"/> Drama | <input type="checkbox"/> Ficção científica |
| <input type="checkbox"/> Ação | <input type="checkbox"/> Espionagem |
| <input type="checkbox"/> Guerra | <input type="checkbox"/> Cinema de Arte |
| <input type="checkbox"/> Outro(s).Qual(is)_____. | |

6) De que forma tem acesso aos seus filmes/séries preferidos?

- TV
 Celular
 Computador
 Outro(s).Qual(is)_____.

7) Conhece pessoalmente alguém que trabalhe com cinema?

- Sim
 Não
Se sim, quem e qual(is) tipo(s) de filme?_____.

8) Você gosta de ouvir música?

- Muito
 Moderadamente
 Pouco
 Não gosto

9) Escuta músicas com certa frequência?

- Sim
 Não
Se sim, com qual frequência?

Durante a semana

- Uma vez
 Duas vezes
 Três vezes
 Mais de três vezes

Aos finais de semana

- Uma vez
 Duas vezes
 Três vezes
 Mais de três vezes

<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Nunca
10)Dentre os gêneros musicais abaixo, qual(is) você mais ouve?	
<input type="checkbox"/> MPB	<input type="checkbox"/> Heavy Metal
<input type="checkbox"/> Reggae	<input type="checkbox"/> Eletrônica
<input type="checkbox"/> Música clássica	<input type="checkbox"/> Rock
<input type="checkbox"/> Samba	<input type="checkbox"/> Forró
<input type="checkbox"/> Pagode	<input type="checkbox"/> K-Pop
<input type="checkbox"/> Gospel	<input type="checkbox"/> Funk
<input type="checkbox"/> Rap	<input type="checkbox"/> Bossa Nova
<input type="checkbox"/> Sertanejo	<input type="checkbox"/> Hip-hop
<input type="checkbox"/> Outro(s).Qual(is)_____.	
11)De que forma tem acesso às suas músicas preferidas?	
<input type="checkbox"/> TV	
<input type="checkbox"/> Celular	
<input type="checkbox"/> Computador	
<input type="checkbox"/> Rádio	
<input type="checkbox"/> Outro(s).Qual(is)?_____.	
12)Conhece pessoalmente algum músico ou grupo musical?	
<input type="checkbox"/> Sim	
<input type="checkbox"/> Não	
Se sim, qual(is) e que tipo(s) de música?_____.	
_____.	
13)Você gosta de ler?	
<input type="checkbox"/> Muito	
<input type="checkbox"/> Moderadamente	
<input type="checkbox"/> Pouco	
<input type="checkbox"/> Não gosto	
14)Lê com certa frequência?	
<input type="checkbox"/> Sim	
<input type="checkbox"/> Não	
Se sim, com qual frequência?	

Durante a semana	Aos finais de semana
<input type="checkbox"/> Uma vez	<input type="checkbox"/> Uma vez
<input type="checkbox"/> Duas vezes	<input type="checkbox"/> Duas vezes
<input type="checkbox"/> Três vezes	<input type="checkbox"/> Três vezes
<input type="checkbox"/> Mais de três vezes	<input type="checkbox"/> Mais de três vezes
<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Nunca
15) Dentre os gêneros literários abaixo, qual(is) você mais lê?	
<input type="checkbox"/> Romance	<input type="checkbox"/> Aventura
<input type="checkbox"/> Poesia	<input type="checkbox"/> Suspense
<input type="checkbox"/> Crônica	<input type="checkbox"/> Policial
<input type="checkbox"/> Tirinha	<input type="checkbox"/> Cordel
<input type="checkbox"/> Mangá	<input type="checkbox"/> Haicai
<input type="checkbox"/> Religioso	<input type="checkbox"/> Ficção científica
<input type="checkbox"/> Fábula	<input type="checkbox"/> Conto
<input type="checkbox"/> Biografia	<input type="checkbox"/> Peças teatrais
<input type="checkbox"/> Outro(s). Qual(is)? _____.	
16) De que forma tem acesso aos seus livros preferidos?	
<input type="checkbox"/> Biblioteca da escola	<input type="checkbox"/> Acervo próprio
<input type="checkbox"/> Biblioteca Municipal	<input type="checkbox"/> Empréstimos de professores
<input type="checkbox"/> Biblioteca Comunitária	<input type="checkbox"/> Empréstimos de amigos
<input type="checkbox"/> Outro(s). Qual(is)? _____.	
17) Conhece pessoalmente algum escritor(a)?	
<input type="checkbox"/> Sim	
<input type="checkbox"/> Não	
Se sim, qual(is) e que tipo(s) de livro? _____	

Agradecemos a sua participação!	

APÊNDICE 2

Exemplos modelares de rimas multissilábicas simples no Rap

Selecionamos, para efeito de exemplificação, somente as estrofes com a presença dos blocos rimáticos de multissilábicas simples e disponibilizamos o *link* abaixo de cada exemplo para àqueles interessados em consultar as canções na íntegra.

1- Negro Drama - Racionais MC's

Negro drama, entre o sucesso e a fama

Dinheiro, problemas, invejas, luxo, fama

Negro drama, cabelo crespo e a pele escura

A ferida, a chaga, à procura da cura

<https://www.lettras.mus.br/racionais-mcs/63398/>

2- Foco, Força e Fé - Projota

Voltei com mais vontade, mostrei habilidade

Trazendo novidade, cheguei nessa cidade

<https://www.lettras.mus.br/projota/foco-forca-e-fe/#album:foco-forca-e-fe-2014>

3- Aos Olhos de Uma Criança (O Menino e o Mundo) - Emicida

Selva de pedra, menino microscópico

O peito gela onde o bem é utópico

<https://www.lettras.mus.br/emicida/aos-olhos-de-uma-crianca-o-menino-e-o-mundo/>

4- Minha Escola -Thaíde

Hoje minha rotina é bem diferente de antigamente

Jornais, rádios, revistas, tô sempre na pista diariamente

<https://www.lettras.mus.br/thaide/minha-escola/>

5- Até Me Emocionei - Criolo

O valor de uma vida é o valor do meu trabalho

E o resultado é inexplicável

O suor, o sufoco, HÁ, inevitável

<https://www.lettras.mus.br/criolo/1751710/>

6- Da Lama / Afrontamento (part. Stefanie) - Tássia Reis

É indecente, é angustiante

Formar uma mente já conflitante

Para que ela seja mais consciente

<https://www.lettras.mus.br/tassia-reis/da-lama/>

7- Rap Du Bom Parte 2 - Rappin'Hood

Diferentes convivendo numa igual atmosfera,

Sem preconceito, sem botar defeito,

Pois todos têm direitos,

Cada qual com o seu jeito

<https://www.lettras.mus.br/rappin-hood/441039/>

8- Lembranças - Hungria Hip Hop

Lembrei daquela sexta-feira

Pé descalço e poeira

Menino que se achava dono da quebrada inteira

Dibicando pipa, saudade dessa idade

Nunca tive nada, mas tinha minha vaidade

<https://www.lettras.mus.br/hungria-hip-hop/lembrancas/>

9- Procuro Alguém - Djonga

Procuro alguém que me faça chorar de novo

Que me faça lembrar como sou imperfeito

Um relógio que faça meu tempo parar

Alguém que não repita nada do que eu tenha feito

<https://www.lettras.mus.br/djonga/procuro-alguem/>

10- Estereótipo - Rashid

Se chama inversão de valores, ou show de horrores

Quando a definição de suspeito vem com uma tabela de cores

Sua justiça morreu quando embrião, sua lei já falhou no protótipo

E o azar é daquele que assim como eu se encaixa no estereótipo, ótimo!

<https://www.lettras.mus.br/rashid/estereotipo/>

APÊNDICE 3

Exemplos modelares de rimas multissilábicas compostas no Rap

Selecionamos, para efeito de exemplificação, somente as estrofes com a presença dos blocos rimáticos de multissilábicas compostas e disponibilizamos o *link* abaixo de cada exemplo para àqueles interessados em consultar as canções na íntegra.

1- Quarentena (Verso Livre) - Rincon Sapiência

Jogo de bola

É só reprise

Bota Romário que é **mil gol**

A música é minha expertise

Espero fazer mais de **mil flow**

https://www.youtube.com/watch?v=k_gsUc7LD10

2- Saudades - Inquérito

Sou inquérito...seu inquérito, e vou até **o fim**

Resistindo incomodando que nem pedra **no rim**

<https://www.lettras.mus.br/inquerito/1625961/>

3- Abençoado - Filipe Ret

Sou seu último romântico, onde todo **valor é quântico**

Sou seu condutor de emoções, **amor semântico**

<https://www.youtube.com/watch?v=R2v6fWzBk40>

4- Até quando? - Gabriel, o Pensador

Muda, que quando a gente muda, o mundo muda com a gente

A gente muda o mundo na mudança da mente

E, quando a mente muda, a gente anda pra frente

E, quando a gente manda, ninguém manda na gente

<https://www.lettras.mus.br/gabriel-pensador/30449/>

5- Qual é? - Marcelo D2

Há 500 anos

Essa banca manda a vera

Abaixou a cabeça já era

<https://m.lettras.mus.br/marcelo-d2/>

6- Sigo Com Calma - Pavilhão 9

Aqui começa a nossa história sem mistério

E eu, com o microfone, vou falando em estéreo

Incentivo positivo para todos aliados

<https://www.lettras.mus.br/pavilhao-9/446348/>

7- Hip-Hop Puro -Thaíde

Alguns preferem não dividi-la com ninguém

Não importa a quantia, não importa o valor,

mantenham o verdadeiro hip-hop vivo, por favor

<https://www.lettras.mus.br/thaide/hip-hop-puro/hip-hop-puro-print.htm>

8- Oh Meu Deus - Projota

Oh! Meu Deus Eu

peço **por favor**

Se isso **for amor**

Então me faça saber

<https://www.lettras.mus.br/projota/oh-meu-deus/>

9- Sementes - Emicida

E é pior na pandemia

Sobra ferida na alma

Uma coleção de trauma

Fora **a parte física**

E nós já tá na **parte crítica**

<https://www.lettras.mus.br/emicida/sementes-part-drik-barbosa/>

10- Melanina-Drik Barbosa

Meu sobrenome é Sagaz, mano

Tudo que eu quero, **vou atrás**, mano

Se a chuva cai do céu, **sou capaz**, mano

Tô nessa corrida por mais, vamo!

<https://www.vagalume.com.br/drik-barbosa/melanina-part-rincon-sapiencia.html>

APÊNDICE 4

Exemplos modelares de rimas multissilábicas mistas no Rap

Selecionamos, para efeito de exemplificação, somente as estrofes com a presença dos blocos rimáticos de multissilábicas mistas e disponibilizamos o *link* abaixo de cada exemplo para àqueles interessados em consultar as canções na íntegra.

1- Inabaláveis (part. BK) - Choice

Preto morre, PM se delicia

Morador não denuncia e o gueto se silencia

Fui condenado por não **silenciar dores**

Mato calado, minhas canetas têm **silenciadores**

Fui humilhado durante a minha vida inteira

<https://www.lettras.mus.br/choice/inabalaveis/>

2-Não Deito Pra Nada - Rico Dalasam

Cicatriz de bala

Tatu de mandala

Não deito pra nada

Não deito **pra nada**

Vida me fez flor

No mesmo corpo fez **granada**

<https://www.lettras.mus.br/rico-dalasam/nao-deito-pra-nada/#radio:rico-dalasam>

APÊNDICE 5

Exemplos de rimas multissilábicas não modelares no Rap

Selecionamos, para efeito de exemplificação, somente as estrofes com a presença dos blocos rimáticos de multissilábicas simples, compostas e mistas. Disponibilizamos o *link* abaixo de cada exemplo para àqueles interessados em consultar as canções na íntegra.

Multissilábicas simples

1- Mulher - Daniel Garnet & Peqnoh

Melissa, raissa, larissa, evelyn,

Andressa, vanessa, iridessa, maryllin

Filhas de mãe áfrica, kauane, lauane

<https://www.lettras.mus.br/daniel-garnet-e-peqnoh/mulher/>

Multissilábicas compostas

1- A Vida É Desafio - Racionais MC's

Ser criminoso aqui é bem mais prático

Rápido, sádico, ou simplesmente esquema tático

Será instinto ou consciência

<https://www.lettras.mus.br/racionais-mcs/66802/>

2- Quadros - BK'

Robocop é o herói só na TV, então nem sempre a arte **imita a vida**

Sobre o que ninguém vai falar, só nós podemos falar

Começar uma nova e terminar uma **antiga**

briga E a situação não muda

<https://www.lettras.mus.br/bk-nectar/quadros/>

3- Vida Loka (parte1) - Racionais MC's

De vacilo desarmado era aquilo

Sem culpa e sem chance, nem pra **abrir a boca**

la nessa sem saber, pro cê vê, **Vida Loka!**

<https://m.lettras.mus.br/racionais-mcs/64916>

4-Vamo Aí (part. Ponto de Equilíbrio e Gabz) - Gabriel O Pensador

Se paro com medo **minha sombra me assombra** e me lembra da lombra que dá

Quem dera essa dança da vida tivesse a batida que eu já sei dançar

Ah! Busco palavras mas elas não expressam o tanto que eu tenho dizer

Tento tirar do meu peito essa pedra pra alma não endurecer

<https://www.lettras.mus.br/gabriel-pensador/vamo-ai-part-ponto-de-equilibrio-e-gabz/>

Multissilábicas mistas

1- Quarentena (Verso Livre) - Rincon Sapiência

Sendo assim vou ficar **na toca**

O estúdio é o antivírus

Quero rua porque sou **maloca**

Quarenta é o antigo

https://www.youtube.com/watch?v=k_gsUc7LD10

2- O Céu É o Limite - (part. Rincon, BK', Rael, Emicida, Djonga e Mano Brown) Devastoprod

Uh, isso aqui é igual futebol, tem que **ter raça**

Guerra no Brasil não é tanque, é **terraço**

<https://www.letras.mus.br/devastoprod/o-ceu-o-limite-part-rincon-bk-rael-emicida-djonga-e-mano-brown/>

3- Favela Vive 3 (part. ADL, Choice, Djonga e Menor do Chapa) - Negra Li

Só tem homem-bomba na **paranoia**

Tentou me pegar **na troia**

<https://www.letras.mus.br/adl-mcs/favela-vive-3-part-choice-djonga-menor-do-chapa-e-negra-li/>

4- O Homem Que Não Tinha Nada - (part. Negra Li) Projota

O homem que não tinha nada tinha **de tudo**

Artrose, artrite, diabetes e o que mais tiver

Mas tinha dentro da sua alma muito **conteúdo**

E mesmo sem ter quase nada ele ainda tinha fé

<https://www.lettras.mus.br/projota/o-homem-que-nao-tinha-nada/>

5- Hip-Hop Puro - Thaíde

Hoje tá faltando hip-hop **na veia**

Muito olho gordo na conquista **alheia**

Não vejo mais o break na rua como antes,

mas gente pra mandar no hip-hop tem bastante

<https://www.lettras.mus.br/thaide/hip-hop-puro/hip-hop-puro-print.html>

6- Diário de Um Detento - Racionais MC's

Pagando de gatão, ele xinga, ele **abusa**

Com uma nove milímetros embaixo **da blusa**

<https://www.lettras.mus.br/racionais-mcs/63369>

7- Negro Drama - Racionais MC's

Periferias, vielas, cortiços

Você deve tá pensando: O que você tem a ver com isso?

<https://www.lettras.mus.br/racionais-mcs/63398>

8- Voz Ativa - Racionais MC's

De cérebro atrofiado não te deixam em paz

Todos eles com medo generalizam demais

<https://www.lettras.mus.br/racionais-mcs/63445/>

9- Menina Pretinha - Mc Soffia

Devolva minhas bonecas

Quero brincar com elas

Minhas bonecas pretas, o que fizeram com elas?

<https://www.lettras.mus.br/mc-soffia/menina-pretinha/>

10- Pantera Negra - Emicida

Agora em **mi laje**, ela Dora **Milaje**

Brota na base, bem Nicki Minaj, ora é miragem

Jato Mirage, voos altos, Sr. Spock

Bonde igual Lanterna Verde, 'tô bem Super Choque

<https://www.youtube.com/watch?v=Xi1BfosGv2E>